

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

**PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO MORAL**

UM ESTUDO EM EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

MARC EMERIM

Porto Alegre, 31 de janeiro de 2018.

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

MARC EMERIM

**PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO MORAL**

UM ESTUDO EM EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Dissertação apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul como exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS).

Orientador Prof. Fernando Becker

Porto Alegre, 31 de janeiro de 2018.

RESUMO

A concepção dos profissionais da educação sobre desenvolvimento moral pode influenciar na formação cidadã dos seus alunos. Por isso, este estudo tem como objetivo descobrir como profissionais da educação nos dizem agir, e, a partir disso, descobrir a sua concepção têm eles sobre o desenvolvimento moral dos estudantes do IFRS. Para isso, foram realizadas entrevistas baseadas no método clínico piagetiano com profissionais do IFRS – campus Farroupilha. Os resultados revelam três concepções organizadas em categorias: Autoridade Escolar, Obediência à Escola e Autonomia. Na primeira, a escola assume um papel de autoridade e espera-se que os alunos estejam prontos para receber e aceitar as ordens e regras escolares sem qualquer resistência. Na segunda, os profissionais da educação têm expectativa em fazer o estudante compreender que se deve obedecer a uma autoridade e às regras por ela emanadas, e que essa conduta o conduz a seu pleno desenvolvimento moral. Na terceira, a família tem competência inicial para a educação moral, mas, a partir de outros contatos sociais (creche, escola, outros) e de cada nova relação social, o aluno constrói sua moralidade para a cidadania. Por fim, as explicações para o desenvolvimento moral dos alunos são depositadas nas condutas de obediência à autoridade (heteronomia) e nos atos de vontade (autonomia).

Palavras-chave: Moral. Epistemologia Genética. Obediência. Autonomia.

ABSTRACT

The conception of educational professionals about the moral development can influence the citizenship formation of students. Therefore, this study aims to find out how education professionals tell us they act, and, from that, to discover what conception they have about the moral development of IFRS students. For this, interviews were conducted based on the Piagetian clinical method with IFRS professionals - Farroupilha campus. The results reached three conceptions organized into categories: School Authority, School Obedience and Autonomy. In the first, the school assumes a role of authority and expects students to be ready to receive and accept school orders and rules without any resistance. In the second, the school expects to make the student understand that one must obey an authority and the rules emanated from it, and that this conduct leads to its full moral development. In the third, the family has initial competence for moral education, but from other social contacts (day care, school, others) and each new social relation, the student constructs his morality for citizenship. Finally, explanations for the moral development of students are deposited in the conduct of obedience to authority (heteronomy) and acts of will (autonomy).

Palavras-chave: Morality. Genetic Epistemology. Obedience. Autonomy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição do roteiro de entrevistas	26
Quadro 2 – Núcleos de sentido	32
Quadro 3 – Síntese dos seis núcleos de sentido com a categoria <i>Autoridade Escolar</i>	43
Quadro 4 – Síntese dos seis núcleos de sentido com a categoria <i>Obediência à Escola</i>	58
Quadro 5 – Síntese dos seis núcleos de sentido com a categoria <i>Autonomia</i>	71
Quadro 6 – Características que diferenciam as categorias <i>Autoridade Escolar, Obediência à Escola e Autonomia</i>	72
Quadro 7 – Implicações na interpretação do papel escolar da categoria <i>Autoridade Escolar</i>	77
Quadro 8 – Implicações na interpretação do papel escolar da categoria <i>Obediência à Escola</i>	78
Quadro 9 – Implicações na interpretação do papel escolar da categoria <i>Autonomia</i>	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
2 REVISÃO TEÓRICA.....	12
3 MÉTODO DE PESQUISA	21
4 RESULTADOS DA PESQUISA	29
4.1 AUTORIDADE ESCOLAR	33
4.1.1 ASPECTOS DA MORAL.....	33
4.1.2 DESENVOLVIMENTO DA MORAL	34
4.1.3 PAPÉIS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO MORAL	35
4.1.4 COOPERAÇÃO NA ESCOLA.....	36
4.1.5 APLICAÇÃO DAS SANÇÕES.....	37
4.1.6 HIERARQUIA ESCOLAR	39
4.2 OBEDIÊNCIA À ESCOLA.....	42
4.2.1 ASPECTOS DA MORAL.....	42
4.2.2 DESENVOLVIMENTO DA MORAL	43
4.2.3 PAPÉIS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO MORAL	44
4.2.4 COOPERAÇÃO NA ESCOLA.....	46
4.2.5 APLICAÇÃO DAS SANÇÕES.....	49
4.3 AUTONOMIA	56
4.3.1 ASPECTOS DA MORAL.....	56
4.3.2 DESENVOLVIMENTO DA MORAL	57
4.3.3 PAPÉIS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO MORAL	58
4.3.4 COOPERAÇÃO NA ESCOLA.....	60
4.3.5 APLICAÇÃO DAS SANÇÕES.....	61
4.3.6 HIERARQUIA ESCOLAR	64
4.4 TRÊS CATEGORIAS.....	69
5 SÍNTESE: PONTO DE CHEGADA	73
APÊNDICE.....	83

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto ambiente de formação humana, tem responsabilidade sobre a formação cidadã do educando. Nesse local, as práticas cotidianas podem colaborar com a visão e posicionamento do aluno frente ao mundo. Logo, a opinião e a atitude dos profissionais da educação frente a essas situações também faz parte do contexto educativo. Por isso, esta pesquisa investiga: quais as concepções os profissionais da educação têm a respeito do desenvolvimento moral?

O objetivo geral é descobrir como os profissionais da educação nos dizem agir, e, a partir disso, descobrir sua concepção sobre o desenvolvimento moral dos estudantes do IFRS¹. Os objetivos específicos: descobrir como profissionais da educação definem moral; revelar de que forma educadores pensam a respeito da moralidade humana no itinerário de vida dos sujeitos, por exemplo, se compreendem que a moral é estática ou dinâmica no caminho vital de cada um; entender no que os servidores depositam a origem da moral individual, se ela se explica pelos aspectos hereditários, sociais ou psíquicos, qual a relação com esses aspectos e se há predominância de um desses fatores sobre os demais; compreender como o entrevistado explica a transição de uma moral a outra, quando aceita que a moral muda durante o itinerário de vida; elucidar como os profissionais da educação entendem os papéis da escola e da família na educação moral; interpretar, a partir dos dilemas morais, por qual tipo de justiça e de sanções escolhe o entrevistado, e, compromissada com qual moral (heteronomia/autonomia); revelar como os educadores se posicionam em relação a hierarquia escolar diante de uma situação de conflito, em que se pode optar pela obediência ou desobediência ao regimento escolar; compreender por quais motivos os servidores obedecem ou desobedecem às regras escolares, a partir de suas decisões por qual desenvolvimento moral está comprometido.

Dessa forma, a relevância deste estudo reside na compreensão de quais posicionamentos dos profissionais da educação são encontrados, e de que maneira podemos atuar para tornar a escola um espaço de efetiva construção da cidadania dos alunos. Quando desvelados os mecanismos de fortalecimento de velhas práticas cristalizadas na escola, comprometidas com a obediência à autoridade, possibilitamos aos educadores maior certeza sobre a posição a assumir,

¹ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul será referido como IFRS.

a fim de garantir métodos ativos (Piaget, 1998) fundamentados por princípio de justiça retributiva (Piaget, 1994).

Para tanto, iniciaremos este trabalho por explicar o que é o IFRS, bem como descrever seu funcionamento institucional normativo. O objetivo desta contextualização é caracterizar a forma como são criadas as normas na referida instituição. Esta exposição dos contextos sociológicos será realizada com o propósito de esclarecer os aspectos psicológicos, sendo este último o posicionamento assumido neste trabalho.

O IFRS é uma autarquia federal, em conformidade com a Lei Nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sua mantenedora é a União, que pode “*organizar, manter e desenvolver órgãos e instituições federais de ensino*” conforme art. 9º da Lei de Diretrizes Bases da Educação (BRASIL, 1996). Pela oferta de ensino gratuito, característica das instituições públicas de educação brasileiras, o Estado deve garantir, para o provimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, servidores de carreira pública na forma da Lei Nº 8.112/1990 (BRASIL, 1990).

A história dos Institutos Federais de Educação inicia com a promulgação da Lei Nº 11.892/2008. Em particular,

[...] o IFRS se estruturou a partir da união de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Logo após, incorporaram-se ao instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. No decorrer do processo, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os *campi* de Caxias, Erechim, Osório e Restinga. Estas instituições hoje fazem parte do IFRS na condição de *campus*. (IFRS, 2016)

Dessa forma, o IFRS se consolidou, e, hoje, enquanto instituição, tem o seguinte objetivo:

[...] valorizar a educação em todos os seus níveis, contribuir para com o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, oportunizar de forma mais expressiva as possibilidades de acesso à educação gratuita e de qualidade e fomentar o atendimento a demandas localizadas, com atenção especial às camadas sociais que carecem de oportunidades de formação e de incentivo à inserção no mundo produtivo. (IFRS, 2016)

A partir desta pequena contextualização, será explicada a explicação da gestão escolar institucional. O foco será esclarecer como se constituem as normas institucionais com destaque

ao regime disciplinar dos discentes do IFRS. Antes de tratar da gestão escolar do IFRS, existem pressupostos importantes a serem explicitados. O primeiro é identificar quem são os gestores da instituição. O segundo é definir a comunidade acadêmica e suas características. O terceiro é descrever os principais órgãos colegiados do IFRS, suas competências e finalidades.

O artigo 8º do Regimento Geral (IFRS, 2010) define que “a administração do IFRS, apoiada pelos seus Órgãos Colegiados, é realizada pela Reitoria e pela Direção-Geral dos campi”. Nesse mesmo documento, o §1º do mesmo artigo traz que a “Reitoria, órgão executivo superior do IFRS, é exercida pelo Reitor”. Fica claro, tendo em vista os trechos destacados, que o gestor do IFRS é o Reitor, e, dos *campi*, os Diretores-Gerais.

O Estatuto do IFRS (IFRS, 2009) e o Regimento Geral do IFRS (IFRS, 2010) definem os membros da comunidade acadêmica como os corpos docente, técnico-administrativo e discente. Abaixo, serão caracterizados cada um dos três segmentos.

Os profissionais da educação, servidores de carreira nos termos da Lei Nº 8.112/1990 (BRASIL, 1990), são os docentes (BRASIL, 2012) e os técnico-administrativos em educação (BRASIL, 2005). A incumbência dos primeiros, entre outras previstas no art. 13 da LDB (BRASIL, 1996), é zelar pela aprendizagem dos alunos, enquanto os segundos, excluídas as atividades específicas de cada cargo, têm como atividade geral planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades administrativas inerentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, conforme o art. 8º da Lei 11.091/2005 (BRASIL, 2005).

O corpo discente é constituído por alunos nos diversos cursos oferecidos pelo IFRS². A forma de ingresso dos alunos é realizada por meio de processo seletivo via edital próprio, ENEM³/SiSU⁴, transferência externa ou ingresso de diplomado. O vínculo do estudante com a instituição se encerra na desistência ou conclusão⁵ do curso que motivou sua matrícula.

O Estatuto do IFRS (IFRS, 2009) estabelece como deve ser realizada a gestão escolar em todas as unidades da instituição⁶. Esse documento determina, como instância máxima administrativa, o Conselho Superior (CONSUP) de caráter consultivo e deliberativo. O

² Os Institutos Federais de Educação têm a finalidade de oferecer educação profissional técnica, integrado, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, superior em cursos de licenciatura, bacharelado e tecnologia, e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

³ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁴ O Sistema de Seleção Unificada é um sistema adotado pelo Ministério da Educação com a intenção de facilitar o ingresso dos estudantes nas instituições públicas com oferta de matrículas para cursos de graduação.

⁵ Nesta pesquisa, os estudantes considerados egressos são aqueles que concluem os cursos. Os desistentes são considerados evadidos.

⁶ As unidades da instituição são compreendidas com os *campi* e a Reitoria.

CONSUP é presidido pelo Reitor e é composto por um representante docente, discente e técnico-administrativo de cada *campus*, um representante egresso da instituição, três representantes da sociedade civil, um representante do Ministério da Educação e pelos Diretores-Gerais dos *campi*.

O Regimento Geral do IFRS (IFRS, 2010) estabelece como deve ser realizada a gestão escolar nos *campi*. Este documento determina que o Conselho de *Campus* (CONCAMP), por delegação do CONSUP, é a instância máxima da unidade com caráter normativo, consultivo e deliberativo. O CONCAMP é presidido pelo Diretor-Geral do respectivo *campus*, e deverá ser garantida a representação paritária dos segmentos da comunidade acadêmica e a representação da comunidade externa. Por exemplo, no *campus* Farroupilha, além do presidente, a composição do CONCAMP tem dois representantes docentes, dois representantes discentes, dois representantes técnico-administrativos e um membro da comunidade externa, além de suplentes em números iguais aos já citados.

Tanto o CONCAMP como o CONSUP têm representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica e representantes da comunidade externa. Dessa forma, o princípio de gestão democrática no ensino público, a gestão democrática para a educação básica, com participação dos profissionais da educação e das comunidades escolares, e a participação da comunidade institucional, local e regional em órgãos colegiados deliberativos nas instituições públicas do ensino superior ditados pelos artigos 3º, 14 e 56 da LDB (BRASIL, 1996), respectivamente, são garantidos pelo IFRS⁷.

Os órgãos colegiados - CONSUP e CONCAMP, por serem de instâncias máximas deliberativas da instituição e dos *campi*, assumem duas funções importantes: a de estar acima dos dirigentes máximos, Reitor e Diretor-Geral respectivamente, no que tange às decisões institucionais, e da igualdade⁸ de poderes entre as representações. Nesse sentido, parece haver uma tentativa, mesmo que de forma representativa, de constituir um espaço legítimo de cooperação e de respeito mútuo, em contraponto a uma possível coerção e respeito unilateral (Piaget, 1994).

⁷Importante salientar que, pela natureza institucional de verticalização do ensino, ou seja, oferta de ensino da Educação Básica (técnico de nível médio) à Educação Superior (graduação e pós-graduação) o IFRS deve cumprir os dispositivos legais de ambos os níveis de ensino.

⁸ Existe uma discussão no CONSUP sobre a permanência dos diretores-gerais como conselheiros devido às representações não se manterem paritárias com essa composição.

Em relação ao regime disciplinar do corpo discente, o Estatuto do IFRS (IFRS, 2009) determina que o CONSUP aprove “o projeto político-pedagógico, a organização didática, regulamentos internos e **normas disciplinares** [grifo nosso]”. O Regimento Geral do IFRS (IFRS, 2010) faz a mesma determinação e delibera: “*respeitando o regime disciplinar geral do IFRS, cada campus poderá detalhar seu regime disciplinar específico*”. Ou seja, qualquer documento ou orientação não aprovado pelo CONSUP do IFRS ou pelo CONCAMP de um campus assume um papel de *autonomia clandestina* (Barroso, 2013), que se caracteriza como uma “infidelidade normativa”, por meio da qual se contornam certos preceitos legais para a realização de determinado objetivo.

As instâncias de deliberação, em matéria de normas de conduta discente, CONSUP e CONCAMP, têm uma tentativa de composição paritária de membros da comunidade acadêmica. Qualquer deliberação sancionada passa pelo crivo de docentes, técnico-administrativos e alunos. As aprovações, em sua maioria, não precisam ser consensuais, basta maioria simples para valerem as determinações. Façamos um exercício de lógica. Se todos os estudantes manifestarem uma posição contrária a determinado dispositivo podem ser vencidos pelos profissionais da educação. Se todos os estudantes forem favoráveis às normas coercitivas, mesmo consideradas ruins, dependerão, ainda, da sanção de professores e técnico-administrativos. Dessa forma, é seguro afirmar que as normas de conduta dos estudantes, aprovadas nesses conselhos, trazem as concepções dos profissionais da educação.

O regime disciplinar dos discentes, deliberadas no CONSUP e no CONCAMP, é composto pelas regras válidas para as comunidades acadêmicas do IFRS. Na organização hierárquica do direito positivado, as normas apreciadas nesses conselhos são as regras mais inferiores da pirâmide do ordenamento jurídico, pois delas nenhuma nova regra é criada (Kelsen, 2003). Elas produzirão somente ordens administrativas e julgamentos finais (Kelsen, 2003). Será nessa aplicação do regime disciplinar dos discentes que encontraremos os subsídios para responder à pergunta de nossa pesquisa.

Para isso, esta dissertação está dividida em quatro capítulos, iniciando pela revisão bibliográfica à luz de Piaget (1994, 2014, 1999, 1973, 1970, 1973a, 1973b, 1978, 1975, 1972), La Taille (1994), Delval (2002), Kant (2005), Montangero & Maurice-Naville (1998) e Freitas (2003). Em seguida, apresentamos o método de pesquisa. Nos resultados, apresentamos uma estrutura dividida em três categorias: autoridade escolar, obediência à escola e autonomia. Por fim, expomos a síntese e nossas conclusões.

2 REVISÃO TEÓRICA

A pesquisa será fundamentada na Epistemologia Genética. Será abordada nesta revisão teórica, algumas das ideias fundamentais acerca da moralidade na obra de Jean Piaget, entre elas, a moralidade como ciência (La Taille, 1994), o desenvolvimento moral, o realismo moral, a noção de justiça (Piaget, 1994) e os atos de vontade (Piaget, 2014).

No prefácio à edição brasileira do livro *O Juízo Moral na Criança*, de Piaget (1994), La Taille (1994) traz a influência de Lévy-Bruhl sobre a obra piagetiana. Para La Taille (1994), Lévy-Bruhl defende que inexiste moral teórica, pois não há como teorizar e legislar ao mesmo tempo, fazendo-se necessário distinguir o “dever ser” do “ser” para estudar de forma científica a moralidade. O “dever ser” aceita uma representação de moral teórica sobre o bem e o mal presente no campo filosófico. O “ser” somente pode ser obtido por uma metodologia científica, pretende compreender as leis da ciência dos costumes o mais próximo possível de suas condições naturais.

La Taille (1994) afirma que Lévy-Bruhl criticava as morais teóricas tradicionais e seus reflexos nas práticas sociais e apontava para duas concepções equivocadas: uma sobre a existência de uma “natureza humana”, outra a respeito da “harmonia da consciência moral”. A primeira poderá aparecer a partir dos esforços da ciência, porém dificilmente será definida como as morais teóricas a definiram inicialmente. A segunda descarta a harmonia moral, pois deveres contraditórios, formulados em diferentes tempos históricos e tradições, coexistem em um mesmo sujeito.

Encontra-se, na obra de Piaget (1994), a tentativa de romper com essas concepções de moral, criticadas por Lévy-Bruhl, a favor da relação entre a teoria e a prática (La Taille, 1994). A partir disso, questiona-se: são as práticas que determinam a teoria, ou vice-versa?

Se imaginarmos as teorias concebendo as práticas morais, os sermões verbais seriam condição necessária para garantir as ações morais (Piaget, 1994). Porém, nós, como muito antes, entre os quais Piaget (1998), não cremos nisso. Não se deve recusar a ideia da influência dos discursos morais sobre as organizações humanas, entretanto não há garantias de sua eficácia (La Taille, 2006). Entendemos, pelo contrário, que a ação precede a tomada de consciência e a consequente teorização, sendo esta alicerçada nas práticas morais (Piaget, 1994). Por esse motivo, nossa pesquisa procura descobrir como os profissionais da educação agem, e, a partir disso, descobrir que concepção têm eles sobre o desenvolvimento moral dos estudantes do

IFRS. Para contextualizar o leitor sobre o sentido do desenvolvimento moral na obra de Piaget (1994), vamos discorrer de forma sucinta sobre o tema.

Os experimentos de Piaget (1994) estão entre os pioneiros na busca de explicações do desenvolvimento moral. Com vista a esse desenvolvimento, os jogos infantis de bolinhas de gude e amarelinha foram objeto de análise do autor. Apontaremos quatro razões para esta escolha. Na primeira, o autor compreende, como Kant (2005), que a moralidade consiste num sistema de regras⁹, cuja essência deve ser procurada no respeito dos sujeitos à elas. A segunda, é a possibilidade do estudo das relações interindividuais nas pequenas comunidades de crianças. A terceira é o fato de que as pequenas sociedades infantis têm mínima interferência adulta, possibilitando relações entre iguais. A quarta é a possibilidade de poder comparar as respostas dadas nos interrogatórios às “regras” praticadas nos jogos pelas crianças, ou seja, avaliar a consciência sobre a prática das regras e vice-versa.

Piaget (1994) constatou três etapas distintas do desenvolvimento moral. A primeira, da anomia, segundo a qual as crianças pequenas não seguem qualquer tipo de regra demonstrando interesse apenas em realizar suas atividades motoras e satisfazer suas fantasias. A segunda, da heteronomia, em que crianças têm interesse nos jogos regrados coletivos. Nessa etapa, a regra para a consciência é sagrada e inatingível, de origem adulta e de essência eterna, sendo toda modificação proposta considerada uma transgressão. Entretanto, na prática, apesar da tentativa de seguir as regras, a criança joga a seu modo sem correspondência entre a regra e o jogo. Entre as crianças dessa faixa etária, todas parecem jogar juntas, porém, cada uma joga a seu modo, certa de que todas podem vencer ao mesmo tempo. Por fim, na terceira etapa, a da autonomia, a regra é considerada uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, permitindo-se transformá-la à vontade desde que haja acordo. As regras são codificadas e debatidas até em suas minúcias e são sabidas e executadas por todos.

Em linhas gerais, devido ao egocentrismo infantil, não há, inicialmente, regras (anomia), porém com o desenvolvimento da criança, as regras passam a ser obedecidas por uma organização de respeito unilateral ao adulto (heteronomia) e, pouco a pouco, o respeito mútuo entre os iguais conduz o sujeito à autonomia (Piaget, 1994). Para nossa pesquisa, assumiremos o desenvolvimento moral como transitando da anomia à autonomia do sujeito.

⁹Piaget (1994) faz uma distinção entre os rituais e as regras. Nos rituais os sujeitos estão isentos da obrigação de cumprir determinada norma e, portanto, podem construir suas condutas individualmente. Entretanto as regras são construídas a partir da relação entre pelo menos dois sujeitos vinculada a uma consciência comum.

Para examinar as concepções morais das crianças sobre o desajeitamento, a mentira e o roubo, Piaget (1994) fez uso de uma metodologia diferente da utilizada na análise dos jogos infantis. São contadas histórias, duas a duas, com dilemas morais frente aos quais a criança deve posicionar-se. Nessa metodologia, não há mais como evidenciar a prática das ações morais como aquela realizada nos jogos de bolinhas de gude e amarelinha. Somente será avaliada a consciência a respeito das situações narradas. Em nossa pesquisa, realizamos entrevistas com pequenos dilemas morais de forma parecida com os utilizados por Piaget (1994).

Vejamos um exemplo da obra piagetiana (Piaget, 1994). (1) Era uma vez uma menina chamada Marie. Ela queria fazer uma surpresa agradável à sua mãe, e cortou seu vestido. Mas, como não sabia mexer com tesoura, fez um grande buraco no tecido. (2) Uma menina chamada Marguerite foi procurar a tesoura de sua mãe num dia em que ela saía. Brincou um pouco com a tesoura e, como não sabia utilizá-la, fez um pequeno buraco em seu vestido. Qual menina tem a conduta mais vilã? A finalidade, aqui, é compreender se a criança verifica a intenção ou a materialidade do resultado de sua ação. Para as crianças pequenas, a intenção é negligenciada, importando apenas o tamanho do dano. Nas maiores, acontece o contrário, a intenção é mais importante. Essa ilustração de desajeitamento será encontrada, também, nos casos de mentira e de roubo.

A partir das análises dos juízos das crianças sobre as pequenas histórias no desajeitamento, na mentira e no roubo, encontrou-se, na etapa da heteronomia, a presença de um realismo moral denominado de “tendência da criança a considerar os deveres e os valores subsistentes em si, independentes da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias” (Piaget, 1994, p.93). Esse realismo apresenta três características: (1) “é bom todo ato que testemunhe uma obediência à regra”, (2) “é ao pé da letra e não no espírito da regra” e (3) “avaliar os atos não em função da intenção que os desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas” (Piaget, 1994, p.93-94). No momento em que a criança compreende que as normatizações podem ser construídas pela cooperação em oposição à obediência, que nem toda regra é boa e que as intenções revelam mais que a materialidade dos fatos, o realismo moral é superado. Esse conceito de realismo moral assume um papel importante para nossa pesquisa na interpretação existente na obediência às regras escolares sem a devida avaliação da intenção dos sujeitos.

Para examinar a autonomia moral, Piaget (1994) se utiliza da justiça que é capaz de revelar a solidariedade infantil e seus conflitos com a autoridade adulta. O autor faz distinção

entre três tipos de justiça: a justiça imanente, a justiça distributiva e a justiça retributiva. Em nossa pesquisa, faremos uso dos conceitos de justiça propostos por Piaget (1994) para nossas análises¹⁰. Por isso, veremos as características de cada tipo de justiça, uma a uma.

A justiça imanente é definida como aquela emanada das próprias coisas, como uma lei natural, cuja responsabilidade é individual (Piaget, 1994). Por esse motivo, não há injustiças. Vejamos uma exemplificação trazida por Piaget (1994). Em um dia frio de inverno, um menino furtou maçãs. Após cruzar uma ponte de madeira, uma das tábuas cede e ele cai na água gelada. Para os pequenos, isso é uma punição em virtude do furto, os elementos naturais são cúmplices dos adultos. Para os maiores, apenas uma coincidência¹¹.

A justiça distributiva é definida como aquela que se aplica a todos, da mesma forma, sem fazer consideração com as particularidades de cada sujeito, cuja responsabilidade é coletiva (Piaget, 1994). O justo implica na repartição das punições a todos, sem levar em consideração se isso favorece um às custas do outro (Piaget, 1994). Um exemplo: em determinada classe, um menino quebrou um dos vidros da janela da sala de aula enquanto brincava. Além do próprio culpado, ninguém sabia quem havia danificado a vidraça. No dia seguinte, a professora questionou quem tinha sido o responsável. Como ninguém se acusou, ela decidiu punir toda a turma com a perda do recreio. As crianças menores compreendem essa punição como justa, pois ela parte da autoridade adulta. Para as maiores, uma injustiça, afinal a pena é igual para o culpado e para os demais.

A justiça retributiva é definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção aplicada ao sujeito (Piaget, 1994). As possíveis injustiças são a punição de um inocente, e, na mesma medida, a recompensa de um culpado, ou uma “dose desajustada” entre o mérito e a falta. Aqui, a distinção do pensamento infantil está na forma das punições, sendo as sanções expiatórias aquelas que não procuram dosar os atos às punições, e as sanções por reciprocidade são justamente o contrário. Pela sua importância para análises ulteriores, veremos cada uma delas.

As sanções expiatórias são arbitrárias, pois não fazem dosagem entre o ato e suas punições (Piaget, 1994). Esse tipo de punição é uma coação que depende apenas da autoridade e do respeito unilateral. As crianças menores, de maneira geral, preferem esse tipo de sanção:

¹⁰ Pode-se questionar se o uso das noções de justiça encontradas em crianças e pré-adolescentes seria adequado para a análise e interpretação de entrevistas em adultos. Entendemos que as mesmas dificuldades sobre justiça, encontradas em crianças, aplicam-se aos adultos. Porém, em níveis de problemas adequados às distintas faixas etárias.

¹¹ Apesar de Piaget (1994) fazer referência a seu desaparecimento na infância, pode-se encontrar esta forma de justiça entre adultos, como na expressão: será “punido pela justiça divina”.

privar a criança do parque ou do cinema, por desobediência aos pais, escrever cinquenta vezes uma poesia por não ter se comportado em aula, etc.

As sanções por reciprocidade são caracterizadas pela quebra dos elos de solidariedade (Piaget, 1994). A punição caracteriza-se pela igualdade e equidade dependentes da cooperação e do respeito mútuo. Há várias formas de sanção por reciprocidade. Aqui serão descritas seis, partindo das mais severas às mais brandas, segundo Piaget (1994). São elas: (1) Exclusão, momentânea ou definitiva, do próprio grupo social: não permitir que o trapaceiro volte a jogar. (2) Receber a consequência de seus atos: não ter pão para jantar, quando se recusou a comprá-lo, ter um quarto frio por ter quebrado os vidros das janelas, ficar de cama por fingir estar doente. (3) Privação do culpado de algo que abusou: não emprestar mais à criança um livro que ela danificou. (4) Reciprocidade simples: fazer exatamente à criança o que ela fez, responder à delação com delação, não fazer favores por outros favores, quebrar seus brinquedos por ter quebrado brinquedos de outras crianças – “[...] torna-se vexatório e absurdo, quando é apenas questão de devolver o mal com o mal e de responder a uma destruição irreparável com outra destruição irreparável” (Piaget, 1994, p.164). (5) Sanção restitutiva: pagar ou substituir objeto quebrado ou roubado por outro igual. (6) Repreensão simples: repreensão pela qual não se impõe nenhuma punição, mas que se limita a fazer compreender ao culpado o elo de solidariedade rompido.

Após a exposição dos tipos de justiça e de sanção, partimos para a descrição do desenvolvimento da noção de justiça. Procederemos, para isso, por três etapas. A primeira é caracterizada pela “indiferenciação das noções de justo e de injusto com as noções de dever e de desobediência: é justo o que está de acordo com as ordens impostas pela autoridade” (Piaget, 1994, p.236). Estão presentes a justiça imanente, a predominância da justiça distributiva sobre a retributiva e a preferência das sanções expiatórias sobre as sanções por reciprocidade. Aqui, a lei é completamente heterônoma, ou seja, imposta pelo adulto. A segunda caracteriza-se pela primazia da igualdade sobre a autoridade. Há uma diminuição da justiça imanente, uma não aceitação da justiça distributiva e das sanções expiatórias para dar lugar às sanções por reciprocidade. A igualdade, entendida como uma razão aritmética, ou seja, que se impõe uma necessidade de todos cumprirem as regras da mesma maneira, independentemente das circunstâncias particulares de cada sujeito. Na terceira, a igualdade da fase anterior é substituída pela equidade. Há uma primazia das sanções por reciprocidade e um desaparecimento da justiça imanente e da justiça distributiva. A novidade em relação à etapa anterior é a equidade

entendida como a consideração das circunstâncias atenuantes do considerado justo. Ou seja, reconhecer que a lei não é igual para todos por considerar as circunstâncias de cada sujeito. Esse traço é fundamental ao desenvolvimento da autonomia.

Esclarecido o desenvolvimento da noção de justiça trataremos de caracterizar, em síntese, as duas morais: a heterônoma e a autônoma. A moral heterônoma, produto da coação e do egocentrismo infantil, fundamenta-se no respeito unilateral e na autoridade (Piaget, 1994). Essa moral apresenta como características: (1) o realismo moral demonstrado no dever de seguir as regras constituídas pelo adulto, independente da intenção, (2) o justo como a obediência à lei sagrada e imutável do mais velho, (3) as sanções expiatórias com preferência sobre as sanções por reciprocidade, (4) as punições severas como mais adequadas, independentes de circunstâncias atenuantes e (5) a responsabilidade como instância coletiva e comunicável, sem muitas possibilidades de defesa do acusado (Piaget, 1994).

A superação da heteronomia pela conquista da autonomia será possível a partir da cooperação entre coetâneos, da construção de solidariedade e de respeito mútuo (Piaget, 1994). Cooperação que se fundamenta na regulação das normas a partir do ajustamento das interações entre os sujeitos (Montangero & Naville, 1998). O marco decisivo é a separação da autoridade da noção de justiça (La Taille, 1992). O justo passa a ser o equânime, a regra não é igual para todos e se devem compreender as circunstâncias de cada sujeito. A regra é constituinte, ou seja, o resultado da legislatura dos sujeitos produz regras constituídas que podem ser revistas a partir de novos fatos. Nesses casos, as sanções atuam na perda de confiança das relações estabelecidas, portanto, na reciprocidade dos atos. Aqui, as punições pretendem fazer compreender ao culpado sobre a quebra do elo de solidariedade visando sua reconciliação com o coletivo. A responsabilidade torna-se individualizada e com possibilidades de defesa do acusado.

Antes de passarmos para os atos de vontade, algumas considerações importantes devem ser realizadas. Para Piaget (2014) os aspectos cognitivos (estrutura) são indissociáveis dos aspectos afetivos (energética). Cada novo patamar das estruturas do pensamento exigirá uma nova regulação energética (Freitas, 2003). O que significa que cada novidade no campo da inteligência, será acompanhada, necessariamente, de novas regulações afetivas. Em particular, estamos interessados no nascimento das operações (aspecto cognitivo) para explicar os atos de vontade (aspecto afetivo) (Piaget, 2014). Vejamos como Piaget (2014, p. 222) elucida as operações:

- 1) A operação é uma ação que não é mais de mão única, mas que pode se desenrolar nos dois sentidos, a compreensão de um dos sentidos implicando na compreensão do outro (reversibilidade).
- 2) As operações não existem em estado isolado. Uma operação é sempre solidária a outras operações e, por conseguinte, faz parte de um sistema.
- 3) A característica desses sistemas é a descoberta, pela criança, de noções de conservação, de invariantes que permitam compor as transformações, umas com as outras, deixando inalterado ao menos um dos elementos (do todo).

No campo afetivo, em consonância às operações da inteligência, ocorre o aparecimento de sentimentos permanentes e de valores constantes. Antes disso, os sentimentos interindividuais flutuavam, ou seja, não se conservavam, pois o pensamento pré-operatório ainda é irreversível (Piaget, 1999). Esta conservação é favorecida pela vida social, pois o diálogo depende de uma verdade comum aos parceiros. Apenas parte dos sentimentos coletivos flutua com possibilidade de sentimentos espontâneos do indivíduo. Piaget (2014, p. 225) caracteriza esta novidade da afetividade como

Os sentimentos flutuantes que caracterizam os sentimentos espontâneos do indivíduo são apenas uma pequena parte desses contatos interindividuais. A vida social e a vida interindividual impõem, cedo ou tarde, certa conservação, certa permanência, sem o que não haveria socialização possível.

Para Piaget (2014), há sentimentos intermediários que não permitem a constituição rápida de invariantes, por exemplo, a simpatia, a fidelidade, o reconhecimento e a gratidão, e que, de certa forma, continuam sujeitos a toda sorte de flutuações. Será na intervenção da vontade, que se constituirá a dimensão moral ou normativa. A conservação afetiva pode ser entendida como um princípio de verdade, que consiste em conservar as mesmas atitudes, aplicar as mesmas normas a cada um, comparando-se os sentimentos morais à lógica. Destaca-se que essa lógica é fundada no respeito mútuo e na reciprocidade em contraponto ao respeito unilateral e à coerção. Vejamos como Piaget (2014, p 226) expõe os sentimentos intermediários:

Podemos constatar que esses sentimentos intermediários não permitem seguir a constituição rápida de invariantes, mas ao menos uma conservação progressiva no domínio afetivo. Tomem a simpatia: ela pode nascer, desaparecer, está sujeita a toda a sorte de flutuações; mas, às vezes, é fiel. A fidelidade pode ser uma atitude espontânea do indivíduo, no começo, mas, na medida em que nesta intervém um elemento de vontade, uma necessidade de conservar valores, do ponto de vista do outro e não somente do seu próprio, aparece então precisamente a dimensão moral [...] temos, então, na fidelidade um primeiro exemplo de conservação dos sentimentos.

Serão nos atos de vontade que se constituirão os sentimentos normativos. Para se considerar um ato de vontade, ele deve atender a três condições:

1. Conflito entre duas tendências, uma forte e outra fraca (Piaget, 2014, p. 230):

Uma única tendência não constitui um ato voluntário. Uma tendência pode ser tão forte quanto se queira, isso não é um ato voluntário. Só existe vontade em caso de conflitos de tendências e que se trate de escolher entre uma ou outra tendência.

2. Quando, no curso do ato, há uma inversão, a tendência mais fraca ganha da mais forte (Piaget, 2014, p. 230):

[...] há vontade quando essas duas tendências são de força desigual, quando uma começa por ser mais fraca do que a outra e, no curso do ato de vontade, há uma inversão, isto é, a mais fraca se torna mais forte e a mais forte é vencida por aquela que era primitivamente a mais fraca.

3. Deve haver conflito em que a resistência da conduta faça a escolha mais difícil do ponto de vista do sujeito. O conflito é entendido como um problema parecido, no campo da inteligência, entre a percepção (configuração inferior) e a inteligência (configuração superior). A primeira conduz a uma ilusão ou visão deformada, e a segunda, a uma melhor aproximação do real (Piaget, 2014, p. 230-231):

[...] para que haja vontade, é preciso que haja conflito, mas não somente conflito; é preciso que a conduta do indivíduo se engaje [...] isto é, que não siga a tendência mais forte, mas siga, ao contrário, a tendência mais fraca, isto é, faça a escolha mais difícil, aquilo que é menos desejado no momento da vontade. É nesse caso, e somente nesse caso, que falaremos de vontade.

Para explicar o ato de vontade, Piaget (2014) introduz a ideia de descentração. Essa descentração vai situar as tendências entre situações anteriores e posteriores que permite a conservação em oposição a configurações momentâneas. As forças das tendências, por não serem absolutas, se relativizam, ou se transformam, a partir de novas circunstâncias. Ou seja, a solução dada pela descentração é localizar as tendências em uma escala de valores numa memória afetiva momentaneamente esquecida, e que, a partir de uma “recapitulação” irá alargar o campo de comparação. Nessa perspectiva a vontade é uma regulação de segunda potência, pois descentra e a partir de novos elementos situa as tendências numa escala de valores. Dessa forma, para explicar o ato de vontade a partir da descentração, afirma Piaget

A descentração [...] é de ordem afetiva, isto é, consiste em reviver os valores ou em antecipar os valores posteriores, mas vivendo-os igualmente. Ocorre aqui, então, uma espécie de memória afetiva tão complexa como esse problema da memória afetiva, que não existe talvez, enquanto memória afetiva, mas que consiste em reencontrar ou em reconstituir o sentimento que tínhamos momentaneamente perdido (essa reconstituição sendo a obra de regulações ou, então, de operações) [...] chegamos à descentração e constatamos – e aí está o ponto fundamental – uma transformação na intensidade dos desejos ou das tendências que nos dividiam. (2014, p. 244-245)

A partir do novo sentimento (vontade), o sujeito passa a ser capaz de realizar decisões que não consistem apenas em obedecer a alguém em virtude de um respeito unilateral. Existe uma preocupação mais com a justiça do que com a autoridade. A vontade se constitui de um sentimento normativo, especialmente pela condição da reciprocidade, aqui entendida como se colocar no ponto de vista do outro, em que cada um adota a escala de valores do outro. Sobre o surgimento deste sentimento de justiça, Piaget (2014, p. 251) afirma que:

[...] o sentimento de justiça é, precisamente, o indício da formação de um novo campo de sentimentos morais e de sentimentos ditados por normas, por uma autoridade, por um respeito unilateral, como os deveres aceitos pela criança, mas que se trata, pelo contrário, de um sentimento espontâneo que, em numerosos casos, constitui-se precisamente [...] no conflito com a obediência e com a autoridade.

Será no conflito da obediência com a autoridade, que encontraremos os melhores subsídios para revelar a concepção trazida pelos profissionais da educação. Logo, isso foi fundamental na construção do método de pesquisa utilizado, que será descrito a seguir.

3 MÉTODO DE PESQUISA

Para responder à pergunta desta pesquisa – Qual a concepção de profissionais da educação a respeito do desenvolvimento moral? – elaboramos um roteiro de entrevistas¹². O instrumento de pesquisa inspira-se no método clínico piagetiano, que apesar de consagrado ao estudo do pensamento infantil, também se aplica ao adulto (Delval, 2002). Esse método de coleta e análise de dados busca compreender como pensam, agem e sentem os sujeitos (Piaget, 1975). Procura-se o que não é evidente no que fazem ou dizem os sujeitos, “no que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras” (Delval, 2002, p. 67). A entrevista é realizada a partir de situações muito abertas, em que se procura acompanhar o pensamento fazendo perguntas a partir do que o sujeito vai dizendo sobre determinado tema (Delval, 2002). Nesse tipo de abordagem, existe um roteiro de entrevista; entretanto, ele pode variar conforme o que vai dizendo o entrevistado, ou de acordo com o interesse da pesquisa. Esse é o essencial deste método, o pesquisador modifica sua intervenção a partir da formulação de hipóteses, ou novas hipóteses, para melhor entender as representações da realidade do sujeito (Delval, 2002). Nesse sentido, destacamos a seguinte afirmação sobre o método clínico:

[...] a essência do método, e aquilo que tem de mais específico, que o diferencia de outros métodos, consiste precisamente nessa intervenção sistemática do experimentador diante da atuação do sujeito e como resposta às suas ações ou explicações [...]. Fixa-se em uma série de intervenções motivadas pela atuação do sujeito, que têm como objetivo esclarecer qual é o sentido do que ele está fazendo. Isso supõe que o experimentador tenha de se perguntar a cada momento qual é o significado da conduta do sujeito e a relação com suas capacidades mentais. Como geralmente isso não fica claro, trata de realizar intervenções que ajudem a desvendar seu sentido. Isso exige que a intervenção do experimentador seja extremamente flexível e também muito sensível ao que o sujeito está fazendo. Em cada momento da interação entre o experimentador e o sujeito, ele tem de procurar deixar claro o sentido das ações ou explicações do sujeito e para isso formula hipóteses acerca de seu significado, que tenta comprovar imediatamente através de sua intervenção. (DELVAL, 2002, p.68)

Assim, o método clínico pressupõe que a estrutura do pensamento do sujeito é coerente, e, por isso, é revelada durante as entrevistas (Delval, 2002). Essa coerência não está livre de contradições. As concepções implícitas, por vezes, não são conscientes ou nunca precisaram

¹² Atualmente sou servidor do IFRS lotado no *campus* Farroupilha em exercício na Reitoria como Diretor de Gestão de Pessoas. Esse papel institucional tem implicações diretas nos resultados desta pesquisa, pois boa parte dos entrevistados são colegas que compartilham dos fazeres organizacionais. Além disso, nos momentos de coleta estava investido em uma dupla autoridade: pesquisador e “chefe” devido ao cargo ocupado.

ser explicadas pelo sujeito. No confronto produzido pelos problemas elucidados pela entrevista clínica, o sujeito busca dar respostas coerentes com seu pensamento (Delval, 2002). Portanto, a tarefa do pesquisador, aqui, é seguir e compreender a unidade das representações do entrevistado agindo de forma a esclarecer os caminhos que o sujeito percorreu em suas explicações. Vejamos como realizamos a escolha dos participantes da pesquisa e como o método clínico foi utilizado para responder à pergunta desta pesquisa.

Escolhemos para as entrevistas, em especial, professores, orientadores educacionais e coordenadores do *campus* Farroupilha do IFRS. A escolha dos participantes levou em conta, primeiramente, a adesão em participar da pesquisa a partir de convite enviado via e-mail em 06 de junho de 2017 aos servidores do referido *campus*. Dentre os interessados, a seleção levou em consideração o sexo, a idade, a formação acadêmica e o papel ocupado na instituição. Ao todo, foram realizadas 15 entrevistas, sendo duas como piloto, e, portanto, retiradas dos resultados finais da pesquisa. Dos 13 participantes, foram entrevistados seis homens e sete mulheres, sendo sete professores e seis técnico-administrativos, com idades variáveis de 28 a 56 anos. Os entrevistados tinham formações acadêmicas nas áreas de conhecimento Ciências Exatas e da Terra, Engenharia, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e ocupavam diversos papéis institucionais vinculados às atividades de ensino. Os cursos de atuação dos entrevistados são: Técnico em Informática integrado ao ensino médio, Técnico em Plásticos subsequente ao ensino médio, Técnico em Metalurgia subsequente ao ensino médio, Técnico em Eletrônica subsequente ao ensino médio, Técnico em Eletrotécnica subsequente ao ensino médio, Tecnologia em Processos Gerenciais, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Mecânica, Licenciatura para a Educação Profissional e Mestrado em Tecnologia de Materiais. Para fins quantitativos, o número de entrevistas realizadas foi considerado suficiente, pois as respostas exploradas pelo instrumento se esgotaram, e, conforme Delval (2002, p.74), “o número de casos examinados é suficiente quando já não se constatam novos tipos de erros em uma determinada situação experimental”.

Para a entrevista clínica, o instrumento foi dividido em três partes. A primeira é uma preparação para a coleta de dados. Os objetivos são esclarecer ao participante sua contribuição para a pesquisa, coletar os dados pessoais do entrevistado, recolher a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e conferir as condições do material e do local para a realização da entrevista. A segunda etapa, inspirada nos estudos de Becker (2012b), é

constituída de perguntas livres que buscam a verificação do pensamento do entrevistado sobre a moralidade humana. Existem, a respeito, vários objetivos específicos. Procuramos entender como o sujeito situa a família e a escola na educação moral. Como ele explica essa moral, pela pressão da sociedade e consequente internalização, pelo inatismo e certo determinismo individualista, ou pela construção de patamares cada vez mais estáveis numa caminhada teleonômica (Piaget, 1978). Buscamos também compreender se os sujeitos entrevistados concebem a moral que se desenvolve durante a vida humana ou suas explicações revelam uma moral estática, produto da organização social ou da maturação biológica, condicionada pelo genoma humano. Por fim, não menos importante, procuramos o conceito de moral no pensamento dos sujeitos entrevistados. Buscamos entender se a moral cede a certo relativismo axiológico ou antropológico (La Taille, 2006), ou professa um universalismo característico dos seres humanos (Piaget, 1994).

Sobre este último objetivo, parecem importantes algumas explicações. O relativismo axiológico, afirma que os sistemas morais de diferentes culturas têm o mesmo valor, não podendo um condenar o outro (La Taille, 2006). Nesta condição, tudo é tolerável, inclusive fatos hediondos como mutilação genital, apedrejamento público de inimigos políticos, entre tantas outras barbáries. Do ponto de vista psicológico, seria o mesmo que considerar que os seres humanos não têm qualquer senso de indignação com certas realidades humanas. No relativismo antropológico, acredita-se que não há nenhuma tendência universal, ou seja, existem muitos sistemas morais humanos (La Taille, 2006). É inegável uma diversidade de regras sociais muito distintas nas organizações sociais. Porém, regras sobre comportamentos sexuais, sobre sanções contra a mentira e o homicídio estão presentes em praticamente todas as sociedades humanas. Acredita-se que a moral humana é um reflexo da sociedade, o sujeito estaria preso a um construto social sem um espaço de construção. Será na teoria de Piaget (1994) que encontraremos a ideia de uma moral universal, na qual o sujeito transita por diferentes morais, da anomia à autonomia. O universal da moral será encontrado no sentimento de dever à regra (La Taille, 2006).

Na terceira, e última, etapa da pesquisa, são apresentados pequenos dilemas morais envolvendo circunstâncias conflitantes ocorridas na escola. O objetivo é criar situações que ofereçam dificuldade ao entrevistado, de maneira que ele precise explicar a forma como pensa (Delval, 2002). Esses dilemas morais são organizados em pequenas histórias concatenadas, sobre situações hipotéticas ocorridas no ambiente escolar.

Esses dilemas morais giram em torno de dois grupos de histórias. Ambos estão organizados na tensão existente entre a obediência às regras escolares e as decisões tomadas a partir delas. As análises das normas de conduta dos estudantes do IFRS revelaram (Becker & Emerim, 2016): (1) uma obediência, em menor parte, deste documento com a legislação brasileira; (2) um documento, em maior parte, com concepções próprias dos profissionais da educação do IFRS; (3) uma moral mais aproximada da educação moral de Durkheim (2008), em que a autonomia está garantida apenas nos espaços permitidos pelo adulto; (4) uma maior tendência ao dever moral, ao respeito à regra constituída, em oposição à regra constituinte (Piaget, 1994); (5) uma indissociação do dever e do bem, ou seja, todo dever realiza o bem (Piaget, 1994); (6) todas as sanções são expiatórias, ou seja, não há espaço de construção de sanções por reciprocidade (Piaget, 1994); (7) em linhas gerais, um maior comprometimento das normas institucionais com a moral da heteronomia.

O primeiro grupo de dilemas, intitulado “*Jogatina dos Estudantes*”, gira em torno da história de um grupo de amigos que decide apostar o lanche recebido na escola em um jogo de cartas. Nessa escola, são proibidas apostas de qualquer natureza envolvendo jogos de azar. Todavia, os estudantes decidem, para tornar sua jogatina mais interessante, transgredir a regra escolar. Acontece, então, uma série de eventos em que o entrevistado deverá se posicionar e explicar como chegou à determinada forma de pensamento. O objetivo é descobrir se o entrevistado compreende a situação dos estudantes na história, como protagonistas de um processo em que eles precisarão construir estratégias de negociação das regras elaboradas pelos colegas, pelos colegas e professores, pelos colegas e a direção escolar. Ou, de outro lado, se esse profissional da educação está mais comprometido com o sincronismo de normas do mundo adulto (Piaget, 1973a), negligenciando, de certa forma, o diacronismo da moral. Um cuidado é fundamental: é preciso não confundir o desenvolvimento moral com uma pedagogia não diretiva de tipo *laissez-faire* (Becker, 2012a). Para tanto, propositalmente inserimos na história uma situação em que um dos estudantes perde o lanche no jogo, e, conseqüentemente, fica com fome. Espera-se que o adulto intervenha nas relações entre alunos, a fim de mediar a situação conflitante.

O segundo grupo de dilemas, intitulado “*Quem não cola, não sai da escola*”, está circunscrito ao fenômeno da “cola” entre os estudantes e professores, durante as avaliações escolares. Nessa história, além do conflito das normas institucionais e das ações realizadas pelos sujeitos, soma-se a tensão da avaliação – marca legítima da escola. O objetivo deste dilema é

entender como o sujeito se posiciona diante das regras tácitas, em parte inconscientes, da escola. Mesmo que o dispositivo legal procure garantir a “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996), ainda é recorrente a organização de exames finais nas escolas. A “cola”, proibida pela escola, utilizada pelo estudante em vias de reprovação na história do dilema, talvez aconteça pelo fato de a escola transgredir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Ou seja, o profissional da educação pode negligenciar o sincronismo de normas legais e o diacronismo moral, próprio ao desenvolvimento humano (Piaget, 1973a), com o único propósito de garantir a autoridade da escola sobre os estudantes. Ou entender a avaliação como processo contínuo, que não necessariamente se expresse em provas finais, que aquelas provas não representam a construção dos estudantes, e, que a escola, pela cooperação e métodos ativos, pode avançar na educação moral dos sujeitos (Piaget, 1998).

Por fim, no Quadro 1, está organizada, em síntese, a entrevista com os objetivos gerais, os específicos e o roteiro de atividades após a realização dos testes pilotos.

Quadro 1 - Descrição do roteiro de entrevistas.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS
<p>Parte I.</p> <p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esclarecer ao entrevistado sobre sua participação na pesquisa; 2. Coletar os dados pessoais do entrevistado; 3. Recolher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 4. Conferir se as condições para a entrevista estão adequadas; 5. Realizar a conferência do material e equipamento para a entrevista.
<p>Parte II.</p> <p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar o questionário para uma primeira verificação do pensamento do entrevistado sobre o desenvolvimento moral. <p style="text-align: center;">Questionário</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A expressão “a família educa e o professor ensina” se aplica aos propósitos da escola? Qual o papel da escola e da família na educação moral?

Esta pergunta procura compreender se a escola tem algum compromisso com a educação moral, ou se cabe somente à família esta tarefa.

2. A sociedade – através da escola e da família – determina como os valores morais são internalizados ou esses valores são construídos por cada um? Por quê?

Esta pergunta busca compreender se a sociedade exerce papel definitivo na elaboração de valores morais, ou se cada um constrói os valores morais.

3. A expressão “pau que nasce torto, não tem jeito, morre torto” se aplica à moralidade humana? Por quê?

Aqui o entrevistado pode revelar suas concepções sobre as possíveis mudanças dos sujeitos, o que de certa forma implica em compreender como ele pensa a respeito do desenvolvimento do outro.

4. De onde vem a moralidade? Da sociedade, da escola, da família, do caráter, da genética, de outra origem? Por quê?

Esta pergunta tem o objetivo de compreender se a moral está mais próxima do determinismo biológico, da coerção social ou de outra concepção.

5. A moral muda durante a vida humana? Os bebês, as crianças, os adolescentes e os adultos estão numa mesma moral ou estão em morais distintas? Por quê?

Esta pergunta busca compreender se a moral é entendida como estática ou dinâmica na vida humana.

6. Como uma pessoa transita de uma moral para outra? Há como conduzir alguém de uma moral para outra? Se sim, de que forma?

Esta pergunta somente deve ser respondida se a questão anterior for afirmativa. O objetivo é compreender como acontece a transição de uma moral para outra, e se, pode ser conduzida.

7. Como você explicaria a alguém o que é moral?

Esta pergunta tem o objetivo de entender como o entrevistado entende a moral.

Parte III.

Dilema 1. Jogatina dos Estudantes

a) Mariana, João, Vanessa e Gabriel, nos intervalos das aulas, jogam cartas com baralho comum. Os estudantes são amigos e gostam de compartilhar estes momentos. Para tornar os jogos mais interessantes, Gabriel propõe que apostem a merenda recebida por cada um na escola. A ideia é recebida com entusiasmo, e logo o lanche vira moeda de apostas na jogatina. Entretanto, o regulamento escolar proíbe a prática de jogos de azar que envolvam qualquer tipo de apostas. O que você pensa da atitude dos estudantes? Justifique suas ideias.

b) A professora Margarida viu estudantes apostando sua merenda escolar em jogos de cartas. Ela sabe que na escola é proibida a prática de jogos de azar que envolvam apostas. A professora relata ao

diretor da Escola a prática de jogos de azar e pede providências para a situação. O diretor, observando o regulamento escolar, tem de optar por uma das sanções previstas:

I. Advertência verbal;

II. Notificação dirigida aos pais ou responsáveis;

III. Suspensão.

Qual sanção ou quais sanções são mais justas? Por que você acha isso?

c) O diretor, antes de aplicar as sanções, chama os estudantes em sua sala para ouvi-los sobre seus jogos de carta. Os adolescentes falam que fazem apostas como forma de brincadeira, de tornar seus jogos mais divertidos. Relatam que, certa vez, Vanessa perdeu todo seu lanche no jogo. Na ocasião, os demais jogadores, por consideração à amizade que têm por Vanessa, dão a ela parte de seu lanche. Nessa circunstância, seria justo aplicar alguma sanção? Explique a razão da sua escolha.

Se sim.

- Os pais dos estudantes vão até a escola em defesa de seus filhos. Estão insatisfeitos com a forma que seus filhos são tratados pela escola. Entendem como inconcebível as punições aplicadas. Você como diretor, justificaria a ação? Como?

Se não.

- A professora Margarida cobra do diretor uma ação mais efetiva, pois, do contrário, segundo ela, ele perderá o controle da escola. Outros alunos podem descumprir as regras da escola e passar impunes! Ela questiona como fica o respeito ao professor se um incidente como esse passar sem uma punição! Como você justificaria à Margarida a impunidade dos estudantes?

1.d. O diretor, antes de aplicar as sanções, chama os estudantes em sua sala para ouvi-los sobre seus jogos de carta. Os adolescentes falam que fazem apostas como forma de brincadeira, de tornar seus jogos mais divertidos. Entretanto, Gabriel relata que certa vez perdeu todo seu lanche e, devido ao ocorrido, os demais jogadores debocharam dele. Além disso, passou fome naquele dia. Nessa circunstância, seria justo aplicar alguma sanção? Por quê?

Dilema 2. Quem não cola, não sai da escola

2. Rafael está encenado em Português. Seu desempenho não vai nada bem, e encontra muita dificuldade em acompanhar as aulas. Apesar disso, nas demais disciplinas, tem boas notas. Com medo de reprovar de ano, o que significaria problemas com seus pais e o distanciamento dos amigos, pede “cola” a Joana na avaliação final. Joana, apesar de ter medo, aceita o pedido pela amizade que tem a Rafael. O que você acha da atitude dos estudantes? Justifique.

2.a. Na aplicação da avaliação, o professor Eduardo percebe que Joana está passando as respostas a Rafael. As normas da escola proíbem a “cola”. Eduardo sabe que se flagrar Joana e Rafael estarão reprovados de ano. Isso causa dúvida ao professor sobre como deve agir: flagrar ambos e anular suas avaliações, ou fazer de conta que nada vê devido às implicações. O que você faria se fosse o professor? Explique como fundamenta sua decisão.

2.b. O professor Eduardo flagra os estudantes. Retira e anula as avaliações de Joana e Rafael. Os alunos tentam argumentar, mas o professor é intransigente. A situação causa uma tremenda bagunça na sala de aula. Devido ao descontrole da circunstância, o professor pede a outro aluno que chame o diretor para ajudá-lo a acalmar a turma. Os estudantes da turma contam ao Diretor que não concordam com a atitude do professor perante Joana e Rafael. Sentem-se injustiçados da forma como são avaliados. Se você fosse o diretor como agiria nesta situação? Por quê?

2.c. O professor faz de conta que não vê a “cola”, dada por Joana a Rafael. Após a correção das avaliações, Eduardo descobre que:

- Joana e Rafael estão aprovados em Português;
- Outros estudantes que não utilizaram “cola” estão reprovados.

Se você fosse o professor, o que faria nesta circunstância?

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2017)

De modo geral, as interlocuções com os entrevistados foram realizadas em salas de aula desocupadas ou em uma sala de atendimento própria para atendimentos individualizados no *campus* Farroupilha, garantindo privacidade e integridade. Em apenas uma situação, houve uma pequena interrupção devido à entrada de uma pessoa na sala, mas que não ocasionou nenhum constrangimento ou problema na continuidade da entrevista. As entrevistas foram todas gravadas. Todos os participantes foram orientados quanto às questões éticas de pesquisa. Como pesquisadores, garantimos o atendimento do que dispõe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo I), bem como as recomendações emanadas do Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS¹³. O retorno dos resultados dessa pesquisa aos entrevistados, ainda não realizado, está agendado para janeiro de 2018.

¹³ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS e pode ser consultado pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 69322017.5.0000.8024.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

O trabalho de análise partiu inicialmente da transcrição das entrevistas¹⁴, com aproximadamente 7 horas e 25 minutos de áudio, em interlocuções que variaram de 23 a 51 minutos. Após, realizamos a conferência das transcrições com a leitura acompanhada dos áudios. Os elementos considerados relevantes para responder à pesquisa foram organizados em **núcleos de sentido**. A sistematização desses núcleos de sentido nos conduziu a criar **categorias**¹⁵ para os resultados de nossa pesquisa, a constar: *Autoridade Escolar*, *Obediência à Escola* e *Autonomia*. Destacamos que essa classificação não estava preparada *a priori*, pois parte das hipóteses e expectativas levantadas antes das coletas, revelaram-se falsas ou equivocadas. Logo, o sentido aqui apresentado foi atribuído somente após o exame da totalidade do material coletado.

Inicialmente, estivemos interessados em entender como os profissionais da educação se posicionam sobre os aspectos da construção da moral, se ela está no sujeito de forma inata, se a sociedade impõe ao sujeito de “fora para dentro” ou, se ao contrário, a partir dos elementos externos, cada um elabora a moral internamente (Becker, 2012a). De antemão, já anunciamos que nenhum entrevistado nos respondeu que a moral é inata ou herdada. Quando questionados sobre a hipótese inatista – de onde vem a moral? –, a tendência natural das respostas foi rejeitá-la prontamente, com argumentos do tipo: “*o que eu descartaria seria a genética, não entendo que moral tem a ver com a genética*”, “*eu acredito que tem que ter uma pré-condição (genética), mas que ela não é única*”. Portanto, desde o ponto de partida descobrimos que as concepções de uma moral não estavam sendo atribuídas às questões hereditárias ou do genoma humano.

¹⁴ As transcrições não preservaram a literalidade das falas, sendo realizados ajustes na redação para o português formal.

¹⁵ Como forma de preservar a integridade ética e a dignidade dos entrevistados, teço aqui algumas considerações. A pesquisa não tem como objetivo classificar os sujeitos a respeito das suas concepções, sendo algumas melhores ou piores que outras. As falas, generosamente concedidas pelos participantes, não tiveram o objetivo de julgar, rotular ou estigmatizar suas práticas profissionais. Ressaltamos que, na condição de pesquisador, existem muitas limitações nas interpretações e suposições ao ler a realidade. Essa foi a leitura possível em um esforço de racionalização dos relatos realizadas a partir de um referencial teórico fundado na epistemologia genética piagetiana. Outros pesquisadores, ao analisar nossos resultados, podem, talvez, chegar a conclusões diferentes.

Com alguma relevância, houve manifestações de que a moral estaria depositada na sociedade, e o indivíduo encontra-se a sua mercê. O relato abaixo ilustra esse posicionamento¹⁶:

E1: E de onde vêm esses valores ou essa moral, ela vem da genética, da família, do caráter, da sociedade, de outra origem? – “*A sociedade determina padrões e cada um tem os seus valores morais, [...]. Esses valores muitas vezes são alterados no decorrer da vida, são construídos com a vivência de cada um, mas a sociedade determina padrões*”.

É verdadeiro afirmar que essa concepção empirista (Becker, 2012a) aparece de forma minoritária, pois foram poucos aqueles que expressaram e mantiveram esse posicionamento sobre a totalidade do instrumento de pesquisa utilizado. Discorreremos mais a esse respeito quando tratarmos da categoria *Autoridade Escolar*.

As concepções mais recorrentes foram aquelas de que a moral é construída internamente nas relações estabelecidas com os elementos externos. Em um primeiro olhar, aparentemente os educadores compreende a moralidade e o desenvolvimento moral a partir de um referencial construtivista. Mas não devemos nos enganar com as primeiras impressões. Quando os entrevistados foram confrontados com as perguntas, em especial sobre dilemas morais não conseguiram sustentar esse posicionamento. Em particular, a análise sobre as escolhas e as aplicações das sanções presentes no dilema moral “*Jogatina dos estudantes*” e a obediência à hierarquia escolar no dilema moral “*Quem não cola, não sai da escola*”, revelaram uma diferença tênue em duas formas de concepção antagônicas. Uma que o estudante deve orientar-se para respeitar e obedecer aos instrumentos de controle da escola e as figuras de autoridade, enquanto a outra aponta justamente para o contrário, que os estudantes devem respeito às regras coletivamente construídas e que todos estão instituídos de uma “autoridade” para mudar, criar e ajustar as normas em cooperação com o grupo visando um bem comum (Menin, 1996). A primeira concepção será mais bem definida na categoria *Obediência à Escola*; já a segunda, na categoria *Autonomia*.

Em linhas gerais, inexistente posicionamento que sustente uma moral inata, cuja gênese reside apenas na hereditariedade humana. Podemos afirmar, com segurança, que todos os sujeitos entrevistados entendem que a formação moral dos indivíduos implica um aspecto social, e que ela se constitui nas relações sociais (Durkheim, 2008). Sobre a relevância dos

¹⁶ Organizamos os trechos das entrevistas em excertos (E). Os números são apenas a sequência dos relatos na ordem corrida do texto havendo do E1 até E64.

aspectos sociais para a moral, há duas posições distintas: (a) uma, minoritária, que explica a moral exclusivamente por um imperativo da sociedade sobre o indivíduo, que será tratada com maior profundidade na categoria *Autoridade Escolar*; (b) outra que explica a moral a partir da construção do sujeito, mas diverge sobre o ponto de chegada dessa moral, cuja origem oscila entre a obediência a uma estrutura hierárquica e a cooperação entre os sujeitos de um mesmo grupo. Esses posicionamentos serão tratados em mais detalhes nas categorias *Obediência a Escola* e *Autonomia*. Passemos à análise dos dados à luz das categorias.

Para organizar o exame dos dados à luz das categorias, elaboramos seis **núcleos de sentido**: *Aspectos da Moral, Desenvolvimento Moral, Papéis da Família e da Escola na Educação Moral, Cooperação na Escola, Aplicação das Sanções e Hierarquia Escolar*. Cada um possui objetivos bem delimitados, e abordam elementos considerados fundamentais à elucidação do problema central – que concepção os profissionais da educação têm a respeito do desenvolvimento moral dos estudantes do IFRS? Vejamos um a um no quadro abaixo, onde estão dispostos os **núcleos de sentido** utilizados na organização e sistematização das categorias de análise. Sobre cada um deles, são abordadas as perguntas centrais que guiarão a leitura das entrevistas e os subsídios do material de análise que fundamentaram nossas interpretações.

Quadro 2 – Núcleos de sentido

NÚCLEOS DE SENTIDO
<p>1. Aspectos da Moral – As perguntas que nortearam este núcleo de sentido foram: (a) como o entrevistado compreende a moral? (b) a que atribui a origem da moral? (c) qual aspecto, entre a construção individual e o imperativo da sociedade, entende como predominante para a definição da moral? Os subsídios para elucidar essas perguntas foram encontrados, principalmente, nas perguntas livres: “2. A sociedade – através da escola e da família – determina como os valores morais são internalizados ou esses valores são construídos por cada um?”, “4. De onde vem a moralidade? Da sociedade, da escola, da família, do caráter, da genética, de outra origem? Por quê?”, “7. Como você explicaria a alguém o que é moral?”.</p>
<p>2. Desenvolvimento da Moral – As perguntas que nortearam este núcleo de sentido foram: (a) como o entrevistado entende desenvolvimento moral? (b) como você acha que se transita de uma moral a outra? (c) os subsídios para elucidar essas perguntas foram, principalmente, encontrados nas perguntas livres: “3. A expressão – pau que nasce torto, não tem jeito, morre</p>

torto – se aplica à moralidade humana?”, “5. *A moral muda durante a vida humana? Os bebês, as crianças, os adolescentes e os adultos estão numa mesma moral ou estão em morais distintas?*”, “6. *Como uma pessoa transita de uma moral para outra? Há como conduzir alguém de uma moral para outra? Se sim, de que forma?*”.

3. Papéis da Família e da Escola na Educação Moral – A pergunta que norteou este núcleo de sentido foi: (a) Como o entrevistado compreende o papel da família e da escola na educação moral? O subsídio para elucidar essa pergunta foi principalmente encontrado na pergunta livre “*A expressão – a família educa e o professor ensina – se aplica aos propósitos da escola? Qual o papel da escola e da família na educação moral?*”.

4. Cooperação na Escola – A pergunta que norteou este núcleo de sentido foi: (a) Como o entrevistado se posiciona perante as construções coletivas realizadas na escola pelos alunos? O subsídio para elucidar essa pergunta esteve principalmente no dilema moral “*Jogatina dos estudantes*”.

5. Aplicação das Sanções – As perguntas que nortearam este núcleo de sentido foram: (a) Por qual tipo de sanção, expiatória ou por reciprocidade, o entrevistado opta, preferencialmente, quando há alguma infração ao regimento escolar? (b) O entrevistado realiza uma dosagem da sanção na dependência das circunstâncias serem agravantes ou atenuantes? (c) Quando há desvios da execução da norma, qual seu objetivo? (d) Sobre as sanções, compreende que existe uma hierarquia – da mais branda à mais severa – daquelas dispostas no regimento escolar? (e) Faz distinção na aplicação da sanção quando tem ou não tem ciência do regulamento escolar? (f) Por fim, qual objetivo atribui à sanção? Os subsídios para elucidar todas essas perguntas foram encontrados nas respostas aos dilemas morais “*Jogatina dos estudantes*” e “*Quem não cola, não sai da escola*”.

6. Hierarquia Escolar – As perguntas que nortearam este núcleo de sentido foram: (a) Como o entrevistado entende o papel da avaliação final na escola? (b) Ele faz distinção da aferição do conhecimento e da conduta moral? (c) Como ele vê a atitude dos estudantes diante da “cola”? Como se posiciona diante disso na condição de professor? E como diretor? Os subsídios para elucidar a todas essas perguntas foram encontrados principalmente no dilema moral “*Quem não cola, não sai da escola*”.

Antes de passarmos ao exame das categorias, há, ainda, algo importante a ser explicitado. Apesar de o Quadro 2 referenciar os trechos das entrevistas mais utilizados para fundamentar nossa interpretação a respeito de cada um dos núcleos de sentido, muitos subsídios foram encontrados em outros momentos das entrevistas. Nossos interlocutores, por vezes, acabam por retomar temas tratados em outros momentos das entrevistas em situações diversas. Portanto, para que o leitor entenda, o Quadro 2 é uma organização geral dos elementos das entrevistas, mas que, em alguns momentos, são consideradas falas aparentemente fora do contexto original, que foram valiosas para a atribuição de significado desta pesquisa. Vejamos a análise das categorias *Autoridade Escolar*, *Obediência à Escola* e *Autonomia*.

4.1 AUTORIDADE ESCOLAR

Para a organização da exposição da categoria *Autoridade Escolar*, iremos mostrar o posicionamento dos sujeitos da pesquisa revelado nas entrevistas sobre cada um dos seis núcleos de sentido trazidos no Quadro 2. Após essa exposição, será apresentado o Quadro 3 com a síntese das características dos núcleos de sentido para esta categoria. Vejamos os núcleos de sentido, um a um.

4.1.1 ASPECTOS DA MORAL

Para a categoria *Autoridade Escolar*, a concepção dos sujeitos é, em geral, de que moral é constituída pelos princípios de conduta ligados ao convívio e postura de cada um diante da sociedade. Aceitam os elementos externos, em especial a família, como decisiva para a “moral individual”, havendo uma internalização da moral familiar durante a educação infantil. Esse processo parece ser entendido como a construção do caráter, o guia das decisões tomadas no decurso da vida. Seguem relatos que ilustram as considerações aqui feitas.

E2: Como você explicaria para alguém o que é moral? – *Moral, os princípios de conduta. Os princípios de conduta, eu acho, ligados [...] ao convívio social ou vamos definir a postura perante à sociedade da pessoa, os seus conceitos. A moral está muito ligada ao caráter da pessoa, eu acho que família, moral e caráter estão diretamente ligados. Se a família for fraca nesse sentido a pessoa não vai formar um caráter determinado e a moral vai estar abalada junto. A pessoa que não tem moral não tem princípio, não tem caráter, é uma pessoa que se molda facilmente a qualquer condição imposta. Vai, inclusive, agir sem princípios, conforme... aquela história [...] a ocasião faz o ladrão. Isso aí, então, denota fraqueza de caráter, de moral e de princípios. [...] a família está por trás de tudo isso.*

-

E3: E de onde vem esses valores ou essa moral, ela vem da genética, da família, do caráter, da sociedade, de outra origem? – *Eu acho que, em primeiro lugar, vem da sociedade, você nasceu em tal lugar, digamos, já existe um determinismo muito grande, assim, em relação ao que se espera daquela pessoa. A família atua fundamentalmente nisso aí também, principalmente nas etapas iniciais, digamos, nos anos iniciais, de criança, apresentando valores que são muitas vezes valores próprios daquela família ou do ambiente em que a família está inserida, e aí família e ambiente acabam se misturando muito, porque é algo que, em primeiro lugar, você vive dentro de uma sociedade.*

A compreensão trazida, nitidamente, aproxima-se do empirismo (Becker, 2012a), pois deposita nos aspectos externos ao sujeito a explicação para sua moral individual. Essas ideias vão perdurar, na maior parte do tempo, de forma inconsciente, durante todo o percurso das entrevistas dos sujeitos inseridos na categoria *Autoridade Escolar*. Sem perder de vista a posição empirista assumida pelos entrevistados, sigamos com o próximo núcleo de sentido.

4.1.2 DESENVOLVIMENTO DA MORAL

Na categoria *Autoridade Escolar* incluímos as respostas que compreendem que, de maneira geral, não há qualquer desenvolvimento moral dos sujeitos. Em outras palavras, parece não existir nenhuma mudança possível dos valores morais após a educação inicial da criança na família. Essa posição corrobora a ideia de que a moral é inculcada ao sujeito por um agente externo, nesse caso, a família, e, a partir disso, não há perspectiva alguma de mudança no itinerário de vida dos sujeitos. O único trânsito da moral possível é aquele em que a família transfere seus valores à criança pequena. Esses valores cristalizados são entendidos como o pleno desenvolvimento do sujeito para toda a vida, sendo, inclusive, decisivo em como cada um se posiciona diante das circunstâncias sociais. Vejamos alguns excertos que revelam nossas constatações.

E4: Na expressão: “pau que nasce torto, não tem jeito, morre torto”. Aplica-se à moralidade humana? – *À moralidade sim, infelizmente sim. Muita coisa pode se modificar, agora, eu acho que a moral desde pequeno, aquela moral quando a criança estabelece, depois, é muito difícil mudar aquilo ali. São princípios da pessoa. Então, se aquilo que é colocado muito cedo para a pessoa [...] tiver que ser alterado, a pessoa não vai aceitar com facilidade, muito poucos conseguem alterar seus valores morais. Eu acho que, por isso, que o pau que nasce torto, morre torto. É difícil resgatar a pessoa que tem valores equivocados de moral. Eu acho. [...].*

-

E5: Então de onde vem a moral? Da sociedade, da escola, da família, do caráter, da genética? – *Sim. A moral vem da [...] família, ela estabelece, [...] enquanto ambiente,*

enquanto habitat do ser humano, ela tem essa capacidade de formar a cabeça, formar a personalidade e os valores morais. A sociedade impõe muita coisa, estabelece, mas a família acho que tem um poder maior nesse sentido. – E a família não é moldada pela sociedade também de certa forma? – A família não, eu acho que não, a família tem seus princípios mais rígidos. A sociedade, ela tem o poder de interferir, de proporcionar as facilidades ou dificuldades dos caminhos, mas a família ainda é mais forte nesse sentido.

Nossa interpretação sobre a concepção dos entrevistados a respeito do desenvolvimento moral, como mostrado no próximo núcleo de sentido, estará em consonância com o entendimento pretendido de educar e ensinar. Vejamos como se dá essa aproximação.

4.1.3 PAPÉIS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO MORAL

Na totalidade dos relatos coletados, os entrevistados relacionados à categoria *Autoridade Escolar* pensam que a família tem competência exclusiva para a educação moral. O aluno deve (ou deveria) vir pronto para a escola com uma "base" de valores. A escola tem, como única preocupação, ensinar os conteúdos considerados formais. Essas constatações nos sugerem as seguintes interpretações: (a) os profissionais da educação compreendem que os alunos não transitam entre morais, e, com isso, parece não haver desenvolvimento moral possível no ambiente escolar; (b) a única transição moral aceita é a educação da família à criança, no início da vida; (c) o agente externo necessário à construção do caráter é fundamentalmente a família; (d) o caráter é o condutor das decisões na organização social, logo, escolhas certas ou erradas são o resultado da educação familiar recebida. Abaixo seguem trechos das entrevistas que apoiam o posicionamento trazido acima.

E6: A expressão: “a família educa e o professor ensina”. Essa expressão ela se aplica aos propósitos da escola? – *Sim. Se aplica aos propósitos da escola em ensinar, a educação supõe-se que o aluno deve trazer de casa, mas não traz. – E qual o papel da família nessa educação? – É fundamental, porque é o preparo que antecede a vinda do aluno, do estudante para a escola, que cria as condições para que ele se torne apto a vir à escola, a postura dele dentro da escola, os objetivos que ele busca concretizar dentro da escola. Tudo isso vem da educação que a família proporcionou anteriormente à escola, antecede à escola.*

E7: A expressão: “A família educa e o professor ensina” se aplica aos propósitos da escola? – *Acredito que sim. – Para ti, qual é o papel da escola e qual é o papel da família na educação moral? – Olha, eu acho que a família, ela dá a base de valores que considero importante para a formação da criança. E a escola, [...] eu não acho que a escola tenha que educar moralmente a criança.*

E como são encaradas as distinções dos papéis da família e da escola pelos entrevistados inseridos na categoria *Autoridade Escolar*? Os próximos núcleos de sentido pretendem mostrar como os profissionais da educação se posicionam acerca da cooperação entre os alunos no educandário, e, também, como dizem agir nos casos de transgressão às regras normatizadas e tácitas existentes na instituição educativa.

4.1.4 COOPERAÇÃO NA ESCOLA

As respostas incluídas na categoria *Autoridade Escolar*, compreendem que existem construções coletivas entre os alunos, mas que, independentemente dos acordos realizados, as regras institucionais devem ser seguidas e prevalecer sobre esses acordos. Cabe a uma figura de autoridade, seja o professor ou o diretor, zelar pela execução do regimento escolar. Parece, de forma figurativa, existir uma ideia do "bom ou mal monarca", sendo o bom, aquele que escuta e cria regras mais justas e próximas às necessidades de sua comunidade, enquanto o mal faz, justamente, o contrário. Em uma palavra, a concepção trazida é de que deva existir um respeito unilateral a um conjunto de regras criadas por uma figura de autoridade, indo na contramão das construções realizadas entre os estudantes e educadores. Reproduzimos um excerto que apoia nossa interpretação.

E8: “O diretor, antes de aplicar as sanções, chama os estudantes em sua sala para ouvi-los sobre os seus jogos de carta. Os adolescentes falam que fazem apostas como forma de brincadeira e de tornar seus jogos mais divertidos. Relatam que, certa vez, Vanessa perdeu todo o seu lanche no jogo. Na ocasião, os demais jogadores, por consideração à amizade que têm à Vanessa, deram a ela parte de seu lanche”. Nessa circunstância, seria justo aplicar alguma sanção? – *Seria justo, porque o fato deles relatarem que levaram em conta que ela ficaria sem lanche, isso aí não diminui o nível de infração que eles estão cometendo. Então, manda parar com tudo, avisa que é proibido, a diversão do jogo deles não é prioridade dentro da escola. [...] faz advertência, faz o registro. Acho que isso aí é irrelevante, o fato deles relatarem o que acontece. Basicamente, cometeram uma infração, sejam comunicados que isso aí não deve acontecer.* – Sigamos. “Os pais desses estudantes vão até a escola em defesa de seus filhos. Estão insatisfeitos com a forma que seus filhos são tratados pela escola. Entendem como inconcebível a punição aplicada”. Você, como diretor, como justificaria aos pais? – *Regras da escola são claras, quando alguém matriculou os filhos lá recebeu as regras. Jogo de azar é algo que vai prejudicar a formação deles, está indicando aí uma falha de caráter [...] Então, eu acho que o diretor tem que ser firme, dizer “olha, é assim, isso está errado e a escola não tem que se moldar ao aluno, mas sim o aluno tem que se moldar à escola”.* – Todas as regras escolares são justas? – *Não, não são justas, mas são as regras. Pior do que ter regras justas e injustas é não ter regras, não seguir as regras. Então, as regras têm que ser seguidas. O diretor, na posição dele, em hipótese alguma, ele pode relaxar com as regras. [...] – Como tornar as regras mais justas? [...] através de diálogo, através de convivência, através de um comportamento social da escola, que vem a favorecer a*

flexibilidade das regras [...] criar regras mais justas significa estar mais próximo da realidade das pessoas, significa estar mais atento às necessidades das pessoas, da comunidade.

Ainda sobre o trecho acima, tecemos outras considerações importantes. Como os entrevistados depositaram suas crenças de que a educação moral é papel somente da família, podemos afirmar, com certa segurança, que se espera uma obediência dos alunos, e que ela venha de casa. A preparação prévia, realizada pela família, de inculcar certa escala de valores, na verdade, é uma expectativa dos servidores para que os alunos cheguem prontos para receber as ordens e aceitar as regras escolares sem qualquer resistência. Assim, a escola assume um papel de autoridade, de detentora de um saber inquestionável, de indiscutível propriedade na formação dos alunos.

4.1.5 APLICAÇÃO DAS SANÇÕES

Os entrevistados incluídos na categoria *Autoridade Escolar* optaram, invariavelmente, pelas sanções expiatórias. Descartamos que essa decisão tenha sido realizada pela falta de compreensão das circunstâncias, sejam elas agravantes ou atenuantes, pois quando questionamos os entrevistados sobre o que haviam entendido, todos obtiveram êxito em suas explicações. Como exemplo, na aplicação do dilema “*Quem não cola, não sai da escola*” todos souberam identificar que o “flagra” implicaria na reprovação do aluno, e, mesmo assim, nos disseram que teriam recolhido as avaliações. Ou ainda, no dilema “*Jogatina dos estudantes*”, mesmo identificando a solidariedade entre os alunos na partilha do lanche com uma das colegas após ela ter perdido o jogo, ainda acharam necessário aplicar alguma das sanções previstas no regulamento escolar aos estudantes. O regimento escolar é rigorosamente cumprido sem uma dosagem das circunstâncias. Essas características são retratadas nos excertos selecionados, que seguem abaixo.

E9: Na aplicação da avaliação, o professor Eduardo percebe que Joana está passando as respostas para Rafael. As normas da escola proíbem a cola. Eduardo sabe que, se flagrar Joana e Rafael, eles serão reprovados de ano. Isso causa dúvida ao professor de como deve agir. Flagrar ambos e anular as suas avaliações, ou fazer de conta que nada vê, devido às implicações. O que você faria se fosse o professor? – [...] *se eu fosse o professor, eu teria que fazer o que é certo [...] infelizmente, flagraria. É uma maneira de mostrar como é a realidade aqui fora [...]. Então, se eu fosse o professor, realmente eu teria que anular aquelas duas provas ali.*

-

E10: “O diretor, antes de aplicar as sanções, chama os estudantes em sua sala para ouvi-los sobre os seus jogos de carta. Os adolescentes falam que fazem apostas como

forma de brincadeira e de tornar seus jogos mais divertidos. Relatam que, certa vez, Vanessa perdeu todo o seu lanche no jogo. Na ocasião, os demais jogadores, por consideração à amizade que têm a Vanessa, deram a ela parte de seu lanche”. Nessa circunstância, seria justo aplicar alguma sanção? – *Eu acho que o fato dos colegas ajudarem a colega é uma atitude louvável, mas ainda assim eles estavam infringindo uma regra da escola. Então adverti-los é o mínimo que a escola poderia fazer.* – Então você entende que tem que haver uma sanção, mesmo que de maneira branda? – *Sim, sim, sim.* – E qual o objetivo dessa sanção? – *Além dos alunos entenderem o regramento de uma instituição de ensino, estarem cientes da importância de seguir as leis, principalmente. As leis que regem a escola, que regem os seus trabalhos, enfim.*

Sobre a aplicação do regulamento escolar, encontramos características similares ao realismo infantil nos profissionais da educação. O regulamento parece ser utilizado ao “*pé da letra*” pelo respeito que se tem por algo que simboliza uma autoridade, no caso, a família, o diretor, o regulamento escolar, a lei do Estado. Existe um dever em obedecê-los, pois há uma responsabilidade subjacente em cumprir os desejos do outro. Os únicos contornos à norma aceitos são aqueles que evidenciam favorecimento da autoridade escolar sobre os estudantes, ou ainda, o que preserva o professor sobre alguma possibilidade de risco da coação do Diretor. Nas entrevistas, encontramos esse posicionamento no dilema “*Quem não cola, não sai da escola*” na tensão existente em retirar, ou não, a prova do estudante relatado, assim “*Professor até pode tentar dar uma nova chance (prova). Agora, o diretor, ele tem que cobrar do professor que as regras sejam seguidas, e o professor se não quer que isso chegue na instância superior, ele deve ser hábil nas suas decisões, no seu procedimento*”.

No dilema “*Jogatina dos estudantes*”, quando propostas as possibilidades de sanções, os sujeitos compreendem que há uma hierarquia de penalidades, partindo da mais branda (advertência verbal) à mais severa (suspensão). A escolha das sanções se faz de maneira aritmética. A primeira transgressão é penalizada com a primeira sanção, a reincidência, com a segunda sanção, nova reincidência, aplicação da terceira e última sanção. O uso do regimento escolar é comparável ao uso de descargas elétricas (choques) pelos professores aos alunos no experimento sobre obediência à autoridade de Milgram (1983), em que, a cada erro recorrente do aluno, o professor tem o dever em realizar um choque com uma voltagem maior à anteriormente aplicada. Pode-se contrapor esses resultados considerando que a disposição e a aplicação dos dilemas tenha interferido na compreensão dos interlocutores. De fato, isso pode ter ocorrido. Entretanto, na categoria *Autonomia*, veremos que os entrevistados se recusam a interpretar as penalidades assim, revelando não aceitar o regulamento escolar. O excerto abaixo traduz nossa interpretação.

E11: A professora Margarida viu estudantes apostando a merenda na escola em jogos de azar. Ela sabe que a prática é proibida. Esta professora relata ao diretor da escola a prática de jogos e pede providência sobre a situação. O diretor, observando o regulamento escolar, tem de optar por uma das sanções previstas. A primeira é uma advertência verbal; a segunda é uma notificação dirigida aos pais ou responsáveis e a terceira seria uma suspensão”. Qual sanção ou quais sanções são mais justas para a situação? – *Eu acredito que existe uma hierarquia nas sanções e eu aplicaria a primeira, advertência verbal. Não se pode condenar as pessoas numa última instância já de cara, então, primeira advertência verbal.* – Com qual objetivo tu farias essa advertência? – *Esclarecer aos infratores que eles estão sendo vistos e lembrá-los que existe um regulamento. E, junto, ao mesmo tempo que já avalia a reação deles. Se algum deles recair no erro? Aí sim, segundo item, advertência vai para os pais, por escrito, mas primeiro sempre é mais leve.*

Quanto à ciência, ou não, do regulamento escolar por parte do estudante, para fins atenuantes da aplicação de penalidade, nos parece que não há nenhum cuidado nesse sentido. Os entrevistados estiveram muito centrados nas circunstâncias dos adultos, da instituição e da hierarquia existente na escola. Pode indicar uma falta de empatia para o juízo das circunstâncias, ou, simplesmente, o desejo em responder de maneira satisfatória às perguntas do pesquisador, que, de maneira invisível, está investido de uma autoridade. Quando solicitados, os entrevistados, para justificar o motivo da sanção, optaram, invariavelmente, pela necessidade de preservar a autoridade escolar com justificativas do tipo “*a notícia pode correr*”, “*regras são regras*”, “*é grave quando os alunos perdem o respeito pela escola*”. Logo, a penalidade aplicada parece ter o papel de erradicar uma indisciplina contagiante por meio de uma autoridade que tudo observa e, quando necessário, faz intervenções. A punição parece ser a única forma de corrigir o aluno sem uma boa educação de "base". Em síntese, acreditam que a penalização, ou o risco em ser penalizado, ensina os alunos.

4.1.6 HIERARQUIA ESCOLAR

Na categoria *Autoridade Escolar*, os entrevistados entendem a avaliação final como um ato normal da escola, e, aparentemente não veem problema nisso. Todos conseguem fazer distinção entre a conduta moral existente na trapaça, em evidência no dilema “*Quem não cola, não sai da escola*”, e o objetivo em avaliar os aprendizados dos estudantes. Atribuem à trapaça, quando solicitados, que se posicionem acerca da atitude dos estudantes, uma “*deficiência de caráter*” ou “*cair em desgraça, um deslize*”, tendo em vista que o aluno em questão tinha condições de ser aprovado, pois tinha bons resultados em outras disciplinas. No momento seguinte, na condição de professor, sustenta a autoridade escolar, mesmo que possa ocorrer

desvio na aplicação da sanção – não reprovar o estudante, conceder nova chance, mas em virtude de sua obediência à hierarquia escolar, afinal, não se considera bom levar transtornos ao diretor ou a qualquer outra figura de autoridade. Por fim, quando instituído como diretor: (a) sob hipótese alguma pode abrir mão do regulamento escolar; (b) sustenta a decisão do professor em retirar e “zerar” as provas; (c) os professores que descumprem as normas devem ser substituídos, demitidos ou afastados do seu cargo. O excerto abaixo explicita o entendimento dado às relações estabelecidas com a hierarquia escolar.

E12: “Na aplicação da avaliação, o professor Eduardo percebe que Joana está passando as respostas a Rafael. As normas da escola proíbem a cola. Eduardo sabe que, se flagrar, Joana e Rafael estarão reprovados de ano. Isso causa dúvida ao professor sobre como deve agir: flagrar ambos e anular suas avaliações ou fazer de conta que nada vê devido às implicações”. O que você faria se fosse o professor? – *Flagrar os dois. O professor, na condição dele, posição dele, ele jamais pode fazer de conta que não vê [...] O professor, na função dele, ele tem que mostrar que está vendo, tem que recolher as provas, tem que conversar com os dois, mas, ao mesmo tempo, ele deve dar outra chance para os dois. Acho que deve dar outra chance. [...]* – Se não houvesse possibilidade de dar uma nova chance? – *Mesmo assim, a condição do professor é diferente, porque ele tem obrigações perante a turma, ele tem obrigações perante a escola, ele ocupa uma posição, ele não pode ceder nessa questão, porque ele tem uma postura própria de professor, espera-se de alguém na posição de professor que tome providências, ele tem que agir. Se não for possível dar outra oportunidade, ele tem que anular a prova dos dois, o professor... professor é professor, aluno é aluno* – “O professor Eduardo flagra os estudantes. Retira e anula as avaliações de Joana e Rafael. Os alunos tentam argumentar, mas o professor é intransigente. A situação causa uma tremenda bagunça na sala de aula. Devido ao descontrole da circunstância, o professor pede a outro aluno que chama o diretor para ajudá-lo a acalmar a turma. Os estudantes da turma contam ao diretor que não concordam com a atitude do professor perante Joana e Rafael. Sentem-se injustiçados sobre a forma como são avaliados”. Se você fosse o diretor, como agiria nessa situação? – *O diretor deve seguir as regras da escola, deve... uma vez que o professor adotou a postura dentro das normas da escola, o diretor deve apoiá-lo, deve ser solidário. Repito, uma vez que o professor teve uma postura compatível com as normas da escola, ele tem que ter o apoio do diretor e o diretor deve ser solidário, tem que apoiar, tem que dizer aos alunos que existem regras, quem escorrega, quem burla as regras tem que ter punição.* - Vamos fazer uma hipótese diferente. Os alunos seguem a regra escolar e o professor não segue, sobre qualquer situação. Nesse caso, você apoiaria os alunos ou o professor? – *Não, o diretor tem que tomar providências, substituir o professor, caso o professor não siga as regras e os alunos se posicionem a favor, pelo cumprimento às regras, o diretor tem que substituir o professor imediatamente.*

Elaboramos o Quadro 3, a fim de que o leitor possa, em apenas uma página, retomar os aspectos que consideramos mais significativos da categoria **Autoridade Escolar**. No quadro, apresentamos no lado esquerdo os aspectos, e, no lado direito, o posicionamento dos profissionais entrevistados.

Quadro 3 - Síntese dos seis núcleos de sentido com a categoria **Autoridade Escolar**.

AUTORIDADE ESCOLAR	
1. Aspectos da Moral	A moral é entendida como os princípios de conduta ligados ao convívio e postura de cada um diante da sociedade. Os elementos externos são aceitos, em especial a família, como decisiva para a “moral individual”, havendo uma internalização da moral familiar durante a educação infantil. Esse processo parece ser entendido como a construção do caráter, o guia das decisões tomadas no decurso da vida.
2. Desenvolvimento da Moral	Não há qualquer desenvolvimento moral dos sujeitos. Parece não existir nenhuma mudança possível dos valores morais após a educação inicial da criança na família.
3. Papeis da Família e da Escola na Educação Moral	A família tem competência exclusiva para a educação moral. O aluno deve (ou deveria) vir pronto para a escola com uma "base" de valores. A escola tem como única preocupação ensinar os conteúdos considerados formais.
4. Cooperação na Escola	Existe a compreensão das construções coletivas entre os alunos, mas independentemente dos acordos realizados, as regras institucionais devem ser seguidas e prevalecer sobre esses acordos. Cabe a uma figura de autoridade, seja o professor ou diretor, zelar pela execução do regimento escolar.
5. Aplicação das Sanções	Preferência pelas sanções expiatórias, utilizando uma hierarquia de sanções para a escolha da penalidade. Como não há desenvolvimento moral em seu entendimento, os valores de alguém estão prontos para a vida social a partir da família. A punição parece ser a única forma de corrigir o aluno sem uma boa educação de "base". Existe certo realismo moral na aplicação do regulamento escolar. Ele é justo por emanar de uma autoridade e é aplicado ao pé da letra. Desvios ao regulamento escolar são aceitos desde que legitimem o respeito unilateral às figuras que se deve obediência. O objetivo das sanções é evitar que a infração contage o ambiente escolar e é necessário erradicar a indisciplina (a notícia pode correr). Visa fazer compreender o infrator que existe uma autoridade observando e atuando. Acreditam que a penalização, ou seu risco, ensinam os alunos.
6. Hierarquia Escola	A “cola” é considerada uma “deficiência de caráter”; o aluno tem condições de ir bem, porque estão bem em outras disciplinas, mas “caiu em desgraça, um deslize”. No papel de professor sustenta a autoridade escolar, mesmo que possa ocorrer desvio na aplicação da sanção – não reprova o estudante, concede nova chance, mas em virtude de sua benevolência. Na condição de Diretor: (a) sob hipótese alguma pode abrir mão do regulamento escolar; (b) sustenta a decisão do professor em retirar e “zerar” as provas; (c) os professores que descumprem as normas devem ser substituídos, demitidos ou afastados do seu cargo.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2017)

4.2 OBEDIÊNCIA À ESCOLA

Para a organização da exposição da categoria *Obediência à Escola*, mostraremos o posicionamento revelado nas entrevistas sobre cada um dos seis núcleos de sentido trazidos no Quadro 2. Após essa exposição, será apresentado o Quadro 4 com a síntese das características dos núcleos de sentido para essa categoria. Vejamos os núcleos de sentido, um a um.

4.2.1 ASPECTOS DA MORAL

Para a categoria *Obediência à Escola*, encontramos respostas que entendem que a moral é algo subjetivo, da organização do caráter e da personalidade. O caráter ou a personalidade, de gênese interior, atuam como centro da tomada de decisões entre agir de maneira certo ou errado, podendo ceder às imposições externas, mudar por meio da reflexão interna, ou permanecer com seus valores. De toda forma, explicam a moral pela predominância das decisões individuais sobre os imperativos da sociedade. Em relação à origem da moral, em nenhum momento atribuem a um único fator, compreendem que o caráter ou a personalidade está em constante mudança, havendo vários fatores contribuindo para essa evolução. Além dos fatores sugeridos na pergunta ao entrevistado – sociedade, escola, família, caráter, genética –, foi atribuída à experiência, à vivência e à reflexão, papel importante na construção da moral individual. Seguem alguns relatos que ilustram nossas considerações.

E13: De onde vem a moralidade? Ela vem da sociedade? Da escola? Da família? Do caráter? Da genética? Qual é a origem da moralidade? – *Vou me usar como exemplo. A minha construção de caráter, de saber o que é certo, o que é errado, qual a melhor maneira de agir em certas situações? Eu acho que tudo foi uma construção da minha família. Dos meus pais, uma sólida construção ética e moral dos meus pais, uma aproximação espiritual que eu tive com bíblia, com igreja. [...] eu acho que todas as experiências e vivências que a gente tem ajudam a construir as nossas bases. Agora, a decisão de como agir, de como utilizar as nossas bases é uma decisão pessoal.*

E14: A sociedade, ela determina como os valores morais são internalizados por cada um, ou cada um constrói os seus valores morais? – *A sociedade determina padrões e cada um tem os seus valores morais [...]. – Se você tivesse que elencar qual é o mais importante para moral de cada um, a sociedade ou a sua construção individual? – Qual é mais importante? Depende da personalidade. Têm pessoas que têm personalidade forte, consideram o seu valor, os seus conceitos. Agora, a pessoa que tem uma personalidade mais moldável vai pela da sociedade. Eu acredito que as pessoas de um modo geral vão pelo [...] seu conceito de moral.*

E15: Para você, a sociedade determina os valores morais como eles são internalizados ou cada um constrói os seus valores morais? – *Eu já tive provas no dia a dia, na família, com os amigos, de que a sociedade, apesar de ser um fator muito importante*

que influencia muito as pessoas, não é o fator decisivo. Então eu posso viver numa comunidade em que, digamos, as pessoas não tenham o costume de estudar, elas não querem seguir para frente no sentido de fazer graduação, mestrado, doutorado e isso é normal. Mas também tem pessoas que vão ficar nessa mesma sociedade, nesse mesmo grupo, nessa mesma comunidade e elas vão ter vontade de sair, buscar e tudo mais. A mesma coisa acontece quando você vive no meio de pessoas mais marginalizadas, você pode partir para o lado do tráfico, partir para o lado de roubar e tudo mais, ou você pode ter outra consciência. Então, eu acho que isso vem muito de ti e não da sociedade.

-

E16: A expressão "pau que nasce torto não tem jeito, morre torto" se aplica à moralidade humana? – *Eu entendo que sim.* – Tu entendes, então, que aquele que nasce com determinada condição de valores morais, morre com os mesmos valores morais? – *Se ela não quiser modificar esses valores morais, sim. Mas, se ela quiser modificar, vamos supor, assim, ela nasce, ela vai criando determinado conceito moral se ela não quiser modificar aquele conceito dentro de si mesma, ela vai morrer com aquele conceito e ela vai ficar sempre daquela mesma forma. Então, ela vai ser sempre daquela mesma forma.*

-

E17: De onde vem a moral? Ela vem da sociedade, da escola, da família, do caráter, da genética? Qual seria a origem? – *O que eu descartaria seria a genética, não entendo que moral tem a ver com a genética. Mas, os demais, sim. Eu acho que todos de alguma forma... a escola, a família, enfim, sociedade, eles têm vinculação e ligação nessa construção.*

Em uma análise superficial, pode-se entender que os entrevistados nos mostram uma concepção aproximada do construtivismo piagetiano por depositar no sujeito o protagonismo da construção da moral (Becker, 2012a). Todavia, o que pareceu inicialmente, não se sustentou no decorrer das entrevistas. Sigamos com a análise dos próximos núcleos de sentido para explicar de maneira mais pormenorizada nossa interpretação.

4.2.2 DESENVOLVIMENTO DA MORAL

Na categoria *Obediência à Escola*, incluímos as respostas que compreendem que os sujeitos podem mudar durante seu itinerário de vida, ou seja, supõe um desenvolvimento moral humano. Entretanto, de maneira geral, não sabem explicar como isso acontece, e, quando o fazem, depositam suas crenças de que as experiências durante a vida e as escolhas pessoais são os mecanismos fundamentais para que se evolua moralmente. Quando questionados diretamente sobre como se transita de uma moral a outra, não expressam qualquer sentido sobre um horizonte no desenvolvimento humano a ser alcançado. Vejamos alguns excertos que revelam nossas constatações.

E18: A expressão – pau que nasce torto não tem jeito, morre torto – ela se aplica à moralidade humana? – *[...] Eu, particularmente, acredito que não, que as pessoas têm possibilidades de mudanças.* – Então as pessoas podem mudar durante seu itinerário

de vida? – *Senão, não teria lógica. Se a pessoa nasceu assim, vai morrer assim, moralmente. Mas não, se ela tiver acesso à oportunidade, elas têm possibilidades de mudança, mas claro que aí vai depender da autonomia e da liberdade de cada um e da escolha de querer mudar ou não.*

-
E19: A expressão – pau que nasce torto não tem jeito, morre torto – se aplica à moralidade humana? – *Não, eu acho que não. [...] no momento em que a gente achar que estou torto e não tenho mais jeito. Cara, (nesse momento) a tua vida acabou.*

-
E20: A expressão – pau que nasce torto, não tem jeito, morre torto – se aplica à moralidade humana? – *[...]eu acho que não se aplica à regra, eu acho que existe possibilidade de mudanças. – E de que forma? – Eu acho que com intermédio de outras vivências significativas, então, outros espaços significativos [...] a cultura está muito relacionada a essa questão da moralidade, o aspecto da cultura, os aspectos morais, os valores. Então daqui a pouco, outros ambientes, que vão estar instigando e que vão estar, daqui a pouco, repensando aquilo.*

-
E21: Se você fosse explicar como se transita de uma escala de valores a outra, saberia me dizer como isso acontece? – *[...] eu acho que passa fundamentalmente por experiências que você teve ou que você vivenciou de uma forma muito próxima [...] às vezes é você não necessariamente vivenciar uma experiência, mas você estar perto de alguma experiência que seja de certa forma impactante com base nos conceitos que a gente tem, mais nos valores [...] isso me parece algo bastante importante para que você consiga visivelmente notar que há uma mudança de valores.*

-
E22: E a moral muda durante a vida humana? – *Muda. – As crianças, os bebês, os adolescentes, os adultos, eles estão todos numa mesma moral ou estão em morais distintas? – Não, em morais distintas, porque as crianças, os bebês enfim, eles ainda estão formando a personalidade, eles ainda estão aprendendo sobre a vida, sobre o que é certo, o que é errado com a comunidade, com as coisas que eles estão vivendo. Já o adulto, ele passou por muito mais experiências do que a criança, então ele vai, talvez, mudar a sua opinião durante a vida. – E como você faz para ir de uma moral a outra no desenvolvimento humano? Como uma criança, se desenvolve para atingir uma moral adulta, por exemplo? – Eu acredito que seja pelas experiências que ela teve, as coisas que aconteceram na família dela, na escola, enfim, as situações do dia a dia.*

Se os entrevistados na categoria ***Obediência à Escola*** não sabem conscientemente qual o objetivo pretendido do desenvolvimento moral de outros indivíduos, qual o objetivo inconsciente trazido nas entrevistas? Deixamos para explicar a finalidade implícita às concepções dos profissionais da educação nos próximos núcleos de sentido.

4.2.3 PAPÉIS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO MORAL

Em relação à educação moral na categoria ***Obediência à Escola***, surgem três linhas distintas de entendimentos: (a) a família tem a competência para a educação moral e cabe à escola somente esse papel de forma residual; (b) a família tem a competência para a educação moral, entretanto, pela sua desestruturação, ou pela falta de tempo na vida contemporânea, delega-se esse papel à escola; (c) família e escola têm compromissos iguais ou complementares com a educação moral.

Vejam os alguns exemplos que caracterizam as diferentes formas de compreender os papéis da família e da escola.

E23: Se você tivesse que optar em qual é mais importante para a educação de valores? A família ou a escola é responsável por isso? – *Valores acredito que seja na família. Você vai colocar os seus valores em prática na escola. A escola, claro, eu acho que é papel tanto dos servidores da escola, pela experiência, pela bagagem, auxiliarem nesse processo de crescimento cidadão de um aluno. No seu desenvolvimento moral, digamos assim. Mas valores, valores éticos e morais, valores, os princípios que você carrega, eu acho que a base fundamental é a família, vem da família. Ou deveria vir.*

E24: A expressão: a família educa e o professor ensina. Essa expressão, se aplica aos propósitos da escola? – *Eu acho que ela se aplica em partes, porque, na realidade, a família, ela tem um papel fundamental na educação do estudante [...] a gente tem de pensar em relação ao que se delega ao papel do professor, e o que que significa a questão do ensinar. Ensinar é conteudista, é passar conteúdo, é fazer avaliação, enfim. [...] se a gente vai falar em relação à moral, eu acho que aí é uma conjunção dos dois, não só da família, como da escola. A questão é a quem está se delegando essa competência. – Hoje, a quem está sendo delegada a função do educar? – De forma geral, isso também está muito vinculado ao perfil de família. Mas, de forma geral, em senso comum, sim, se fala que o papel do educar está sendo delegado à escola, e não à família. Até porque a família não teria mais esse tempo, por toda a questão do mercado de trabalho. Mas que esse papel, então, estaria sendo delegado à escola.*

E25: A expressão “a família educa e o professor ensina”, se aplica aos propósitos da escola? – *Acredito que sim. – De que forma isso pode se aplicar ao propósito da escola? – Quando a gente entende que a família tem a sua responsabilidade na formação dos cidadãos. Não [há] só o delegar para a escola. Então eu acho que sim, acho que a família, ela vai ter o papel de educar, de dar essas normas, de dar esse direcionamento, e a escola vai ensinar, vai dar os aspectos [...] da parte técnica, ela tem a parte, do cidadão ali, ela vai ter também a parte de mostrar os aspectos da vida para aquele estudante, mas enxergo como não sendo uma responsabilidade da escola isso. Eu acho que parte principalmente da família. Acho que a família tem que estar ligada com a escola nesse sentido. – E qual o papel da escola? – O papel da escola é dar formação técnica e também ajudar e colaborar para essa formação desse cidadão, dos seus valores, de respeito, de cuidado com o próximo, enfim, mas muito mais, essa parte também tem que vir da família. – Então os valores, eles se ensinam somente na família? – Não, eu acho que quando a gente coloca que a escola participa disso, a escola também faz esse papel, mas não tira a responsabilidade da família isso. Eu acho que não é um, nem outro, é uma parceria. – Então, são papéis complementares? – Complementares. – E que dependem para a educação moral de um e de outro? – Isso.*

E26: A expressão “A família educa e o professor ensina”, se aplica aos propósitos da escola? – *Não acredito. Eu acho que a família educa, mas o professor também educa, a escola também educa, ainda mais nos dias de hoje que a educação, ela tem ficado muito mais a cargo da escola devido as poucas horas que os pais passam junto com os filhos e, até mesmo no início do ensino superior, a escola tem uma obrigação de conduzir, de auxiliar na reflexão e tudo mais para que ocorra um amadurecimento também do aluno dentro do espaço escolar. Então eu acho que a escola também educa, não só os pais. – Qual o papel, então, da escola na educação moral dos estudantes? Eu acredito que o papel da escola esteja relacionado com levar à reflexão, trazer oportunidades para que o aluno possa refletir sobre as situações do dia a dia, sobre aquilo mesmo que ele acredita que é moral ou que não é. Trazer esse tipo de reflexão.*

Mas, o que, efetivamente, os excertos acima têm em comum, que os tornam um núcleo de sentido, uma vez que o apresentado é muito difuso e parece apontar para todos os lados? O que une todos os prismas sobre a educação moral é o ponto de chegada, aquilo que se pretende, a finalidade a ser atingida. Sobre isso, o exame dos dilemas morais “*Quem não cola, não sai da escola*” e “*Jogatina dos estudantes*” será fundamental para trazer à tona os anseios subjacentes às concepções dos profissionais da educação. Não importa em quem se deposita a maior parcela de responsabilidade pela educação moral, na família ou na escola, cabe à última o papel de ensinar os alunos a obedecerem às regras e respeitarem unilateralmente o professor, diretor ou qualquer outra figura de autoridade. Em linhas gerais, há uma expectativa em fazer o estudante compreender que a obediência o conduz a seu pleno desenvolvimento moral. Veremos, nos próximos núcleos de sentido, mais detalhes a respeito disso, bem como por quais motivos entendemos que os educadores realizam essa escolha inconsciente.

4.2.4 COOPERAÇÃO NA ESCOLA

As respostas incluídas na categoria *Obediência à Escola*, entendem que as construções coletivas entre os alunos são aceitas quando: (a) estão de acordo com o regimento escolar; (b) por desconhecimento, não observam o regimento escolar; (c) tangenciam o regimento escolar, ou seja, assumem condutas coletivas que não se amparam em nenhuma regra prevista. Para elucidar nossa interpretação, traremos elementos encontrados no dilema “*Jogatina dos estudantes*”.

No referido dilema, todos os entrevistados da categoria *Obediência à Escola* nos perguntaram, inicialmente, se os alunos tinham ciência das regras da instituição. A partir disso, identificamos uma distinção no tratamento dado por aqueles que sabiam das normas e pelos que não sabiam. Os profissionais da educação manifestaram a necessidade de aplicar alguma sanção aos estudantes que tinham consciência das regras, pois os mesmos sabiam quais seriam as consequências do descumprimento do regulamento. Quando questionados acerca dos escolares ignorantes quanto às normas da escola, os entrevistados entenderam que não houve problema em descumprir as regras, justificando que a conduta assumida era normal da adolescência, que as regras da escola, por vezes, não são claras. De maneira geral, assumiram o papel, como educadores, de conversar, dialogar, orientar para que os alunos compreendam as normas da escola quando eles desconhecem as regras. Mas, caso ocorra reincidência sobre os mesmos

fatos, aplicam-se ao infrator as sanções, que agora está ciente da penalização devida às transgressões. Os excertos selecionados que seguem ilustram nossa interpretação.

E27: “Mariana, João, Vanessa e Gabriel, nos intervalos das aulas, jogam cartas com baralho comum. Os estudantes são amigos e gostam de compartilhar esses momentos. Para tornar os jogos mais interessantes, Gabriel propõe que apostem a merenda recebida por cada um na escola. A ideia é recebida com entusiasmo, e logo o lanche vira moeda de apostas na jogatina. Entretanto, o regulamento escolar proíbe a prática de jogos de azar que envolvam qualquer tipo de aposta”. Como você avalia a atitude dos estudantes? – *Eu acredito que, se eles estão dentro do ambiente escolar, e eles têm consciência de que a escola proíbe isso, eles estão agindo de forma errada.* – E no caso deles não saberem das regras escolares? – *Se eles não souberem daí eu acredito que seria um jogo até saudável, da adolescência, comum, que eles fariam no dia a dia, cada um recebe o seu lanche, e eles são donos do lanche, eles podem fazer o que eles quiserem, eles podem comer, eles podem apostar o lanche, enfim.*

E28: “O diretor, antes de aplicar as sanções, chama os estudantes em sua sala para ouvi-los sobre os jogos de carta. Os adolescentes falam que fazem apostas como forma de brincadeira, de tornar seus jogos mais divertidos. Relatam que certa vez Vanessa perdeu todo o seu lanche no jogo, na ocasião, os demais jogadores por relação à amizade que têm a Vanessa deram a ela parte do lanche”. Nessa circunstância, seria justo aplicar alguma sanção? – *Olha, eu acredito que sim, porque eles sabiam, se eles tinham consciência da regra da escola e mesmo assim fizeram errado, a escola tem que corrigir.* – Independente de eles terem tomado uma atitude positiva ao perdedor do jogo? – *Eu acredito que sim.* – E se eles não soubessem, não tivessem ciência das regras escolares, qual seria, então, a atitude a ser tomada? – *Conversar com eles, explicar para eles que as regras são aquelas, que eles devem seguir, que eles estão dentro da escola e qualquer outro ambiente também teria as regras, e eles teriam que seguir. Então, eles teriam que seguir as regras da escola.* – Então, seria um diálogo para dar ciência das regras aos estudantes? – *Sim.*

E29: “O diretor, antes de aplicar as sanções, chama os estudantes em sua sala para ouvi-los sobre os seus jogos de cartas. Os adolescentes falam que fazem apostas como forma de brincadeira, de tornar seus jogos mais divertidos. Relatam que, certa vez, Vanessa perdeu todo o seu lanche no jogo, na ocasião, os demais jogadores, por consideração à amizade que têm por Vanessa, deram a ela parte de seu lanche”. Nessa circunstância, seria justo aplicar alguma das punições elencadas anteriormente? – *Eu acho que a advertência verbal continuaria assim, como ela está vista como uma punição, eu acho que ela ainda seria aplicável, porque se faz parte do regimento da escola e eles estão conscientes disso, eles sabem que estão quebrando uma regra, mesmo que eles tenham tido uma boa intenção em retornar o lanche para a colega, eu acho que eles deveriam receber uma advertência verbal.* – Se essa regra fosse simplesmente feita pelos adultos, sem a consciência dos estudantes, ela ainda seria uma regra justa? – *Não. Se eles não têm consciência de que era proibido apostar...* – Se os estudantes não participaram da construção das regras, a regra é justa? – *Talvez não na construção, mas se eles fossem comunicados posteriormente à construção, aí sim, mas se eles fossem totalmente ignorantes da regra, não soubessem dela, aí não seria justa, eu acho, a punição.*

Os entrevistados, quando questionados sobre se as regras são justas, e como torná-las mais justas, o critério de justiça depositou-se, em geral, na consciência da regra e nas possíveis penalizações em decorrência de eventual transgressão. Esse entendimento, aliado à concepção de que os profissionais da educação têm a incumbência de construir e dar ciência das regras ao

estudante, conduz a um educar para obedecer à escola. Aqui surge, talvez, a mais relevante diferença entre a categoria *Autoridade Escolar* e *Obediência à Escola*. Para a primeira, os alunos aprendem quando criança, na família, a obedecer, sendo a escola a continuidade natural da obediência ensinada e cristalizada nas relações parentais. Existe uma autoridade *a priori* e um respeito unilateral inquestionável da escola. Para a segunda, a obediência deve ser ensinada na escola, pois o ensinar a obedecer é depositado à sua responsabilidade, mesmo que esse entendimento de responsabilidade se encontre muito difuso nas entrevistas. Por vezes, a família é exclusivamente responsável pela educação moral, por vezes a escola. Nada disso importa. Os entrevistados acreditam que seu papel é convencer os alunos de que o respeito unilateral conduz a seu pleno desenvolvimento moral. Vejamos um trecho que elucida nosso exame.

E30: Qual seria o objetivo de notificar os pais? – *Tratando eles como menores, como são pessoas menores de idade, e eles estão na escola, quem é responsável por eles são pessoas maiores de idade, mas que não são os pais. Então os pais são, digamos, os verdadeiros responsáveis por aqueles menores de idade. [...] A escola tem responsabilidade por eles, mas eles pertencem, digamos assim, aos pais, eles pertencem à uma família, eles pertencem a responsáveis externamente. A quem a escola também tem que prestar contas [...] porque se um pai ou uma mãe coloca um filho numa escola, é para que ele se desenvolva intelectualmente, é o que talvez os pais esperem. É o que eu esperaria. – Para que a pessoa seja responsável, ela deve ser ... – Comandante? Que manda, assim? – Autoridade? – Autoridade. – É nesse sentido? – Acho que sim. Porque é uma maneira da criança se desenvolver ou [...] digamos que adolescente ou pré-adolescentes. A maioria das pessoas vão estar sujeitas às autoridades. Na escola, no trabalho. E se existem regras, existem limites por motivos, por certos motivos e que motivos que não gerem consequências ruins, existe esse regramento. Então, a autoridade é responsável, não é? É responsável por zelar, digamos assim, a boa conduta das situações, a boa conduta das crianças. Então a escola é autoridade e os pais são autoridades também, então acho que tem que haver esse diálogo assim. Se os meninos infringiram uma regra, uma regra explícita da escola ou os responsáveis, que são autoridades sobre esses adolescentes, devem tomar alguma atitude. Para que essas crianças tenham um pleno desenvolvimento ético e moral, que sabem que infringir uma regra não é o melhor caminho. – Então, seria uma medida para garantir o respeito à autoridade? – Não só o respeito à autoridade. Eu acho que é o respeito à autoridade, mas também ao desenvolvimento das crianças, assim, por elas saberem da importância de obedecer, digamos assim, de seguir. É de fato desenvolver a ética e moral. Não seria assim, notificar os pais apenas porque a escola e os pais são autoridade, não. Acho que é porque as autoridades tenham responsabilidade sobre essas crianças para o desenvolvimento delas.*

Como entender as situações em que os educadores permitem que os estudantes contornem a norma para estabelecer seus próprios acordos? Nossa pesquisa carece de dados para responder de forma confiável a essa pergunta. Lançamos a hipótese de que os profissionais da educação assumem uma postura heterônoma, de obediência às regras da escola, e de que, por essa razão, todas as circunstâncias não previstas na norma são negligenciadas ou podem ser

omitidas. Há um dever em cumprir e fazer cumprir somente o que está estritamente regulamentado.

4.2.5 APLICAÇÃO DAS SANÇÕES

As respostas inseridas na categoria *Obediência à Escola*, expressam preferência pelas sanções por reciprocidade quando os alunos não sabem as regras. No dilema “*Jogatina dos estudantes*”, o objetivo inicial é muito claro em fazer compreender a regra e as razões de sua existência no ambiente escolar. Entretanto, na reincidência das infrações, eles usam as sanções previstas no regimento da escola. Compreendem que existe uma hierarquia de sanções dentre as previstas e fazem uso aritmético das penalidades, aproximando-se mais das sanções expiatórias. No dilema “*Quem não cola, não sai da escola*” essa concepção também é encontrada. Inicialmente, no papel de professor, tentam fazer os alunos entenderem que não se pode “colar”. Porém, no papel de diretor, utilizam as regras da escola ao “pé da letra”.

E31: Então, na tua concepção seria mais justo não aplicar nenhuma penalidade? – *Se eles não sabiam da regra seria mais justo não aplicar penalidade, apenas conversar com eles, explica a situação, aí se visse se repetir daí sim.* – Mesmo no caso de eles já souberem das regras escolares, você aplicaria alguma das penalidades previstas? – *A primeira que você citou era?* – Vou repetir todas elas. Advertência verbal, notificação aos pais ou suspensão. – *Eu acredito que isso viria numa ordem, a primeira seria advertência verbal, a segunda vez com os pais e a terceira vez com suspensão.* – E como faria esse escalonamento? – *Nos casos de reincidência.*

E32: “Na aplicação da avaliação, o professor Eduardo percebe que Joana está passando as respostas a Rafael. As normas da escola proíbem a cola. Eduardo sabe que, se flagrar, Joana e Rafael estarão reprovados de ano. Isso causa dúvida ao professor de como ele deve agir, flagrar ambos e anular suas avaliações, ou fazer de conta que nada vê devido às implicações”. O que você faria se fosse o professor? – *Bom, como os dois poderiam correr o risco de reprovar, [...] as implicações seriam muito sérias, eu daria um aviso. Eu chegaria perto e diria “presta atenção, você está olhando para prova da colega, não é assim e tal”. Primeiramente isso. Se eu percebesse que seria reincidente, daí sim, eu tomaria atitude dentro das regras da escola.* – Sigamos. “O professor Eduardo flagra os estudantes, retira e anula suas avaliações. Os alunos tentam argumentar, mas o professor é intransigente. A situação causa uma tremenda bagunça na sala de aula. Devido ao descontrole da circunstância, o professor pede a outro aluno que chame o diretor para ajudar acalmar a turma. Os estudantes da turma contam ao diretor que não concordam com a atitude do professor perante Joana e Rafael, sentem-se injustiçados da forma como são avaliados”. Se você fosse o diretor, como agiria nessa situação? – *Eu explicaria a situação para turma, diria que estão quebrando uma regra da escola, que isso não é correto e que é o que se faz em uma situação dessas, que é o dever dele fazer com que a regra seja possível.* – Não haveria nenhuma possibilidade de contrariar o professor? – *Acredito que não.*

Em todas as entrevistas realizadas para a categoria *Obediência à Escola*, os profissionais da educação revelaram compreender as intenções e a gravidade das circunstâncias

colocadas nos dilemas morais. Na escolha das sanções, os entrevistados realizaram uma dosagem em virtude das situações. Em um primeiro momento, optam por fazer entender as regras da escola, seja ela não apostar, ou não “colar”. Em caso de nova ocorrência, após a ciência do aluno nas ocasiões tratadas no dilema “*Jogatina dos estudantes*”, ou na resolução de conflitos entre o professor e os alunos no dilema “*Quem não cola, não sai da escola*”, preferem escolher as sanções previstas no regulamento. Nesses dois casos, a saída aparentemente mais confortável é fazer uso “ao pé da letra” das normas da escola. Isso se exemplifica na difícil escolha em retirar a prova dos “coladores” ou fazer de conta que nada vê na condição de professor no dilema “*Quem não cola, não sai da escola*”. De maneira geral, na categoria ***Obediência à Escola***, os profissionais da educação contornaram o regimento escolar, utilizaram-se de estratégias como aplicar outra prova, trocar os “coladores” de lugar, chamar a atenção dos alunos. Nenhum relato considerou anular as avaliações ou omitir-se do ocorrido. Contudo, o posicionamento rapidamente muda quando o docente atua como diretor. Em quase todos os casos, opta por apoiar o professor que flagrou e “zerou” as provas. Como professor, inegavelmente há uma tentativa em reduzir o agravamento das penalizações e deixar de lado aquilo que aparentemente é mais severo. Mas o confronto com o instituído na escola faz o entrevistado titubear e decidir, por fim, em sentido oposto.

Para justificar a aplicação das sanções expiatórias do regimento escolar, em praticamente todos os relatos, os profissionais da educação utilizaram explicações que visam a prevenir situações hipotéticas que extrapolam de forma irreal ao proposto pelos dilemas morais. Por exemplo, os alunos se tornarão viciados em jogos de azar, ou se darão mal em processos de seleção como ilustrado no trecho “*A escola às vezes pode até passar a mão, [...], mas, num vestibular, num concurso público, se te pegam nessa situação, tua prova é anulada na hora. Não tem escolha, não tem diálogo.*”. Sobre a compreensão das regras, encontramos uma diferença relevante em relação às explicações encontradas na categoria ***Autoridade Escolar***, lá entendidas que “regras são regras”, e por isso são cumpridas sem qualquer explicação. Aqui, as regras são esclarecidas por razões intangíveis e distantes, tornando a norma na mesma medida, intocável. Esse posicionamento nos parece ser adotado por dois motivos: (a) por não questionar a regra, por imaginá-la imaculada; (b) por uma necessidade de preservar sua autoimagem diante do pesquisador, figura de autoridade, mesmo que intimamente não acredite na solução assumida, e, diante disso, precise encontrar uma justificativa que pareça plausível aos olhos do outro. Jamais saberemos ao certo o que exatamente motivou cada entrevistado.

Os profissionais da educação, quando questionados a respeito da justiça das regras, entendem que nem sempre são justas, e, para torná-las mais justas, seria necessário a conscientização dos alunos sobre as regras e as consequências em não as seguir. Existe um sentido bastante claro em ensinar a obedecer, e constituir um senso de respeito unilateral indo na contramão de construir, ajustar e aplicar o regulamento com a participação efetiva dos estudantes, como veremos na categoria *Autonomia*.

Para encerrar, os profissionais da educação creditam que a penalização, por vezes está e por vezes não está associada ao aprendizado dos alunos. Entretanto, mesmo sem ter certeza, não abrem mão de aplicar as sanções previstas no regulamento escolar nos casos em que há reincidência sobre as mesmas infrações. É verdade que a primeira sanção prevista no dilema “*Jogatina dos estudantes*”, advertência verbal, é entendida por todos os entrevistados como uma conversa para dar ciência aos estudantes, ao contrário de uma agressão verbal de qualquer natureza. A segunda sanção, de notificação aos pais, parece um reforço necessário à família em ajustar a conduta dos estudantes pelo uso da autoridade familiar. Destacamos que essa escolha das sanções ocorre de maneira mecânica e automática em quase todas as entrevistas, sem reflexão sobre os atos e as circunstâncias, havendo uma compreensão parecida à encontrada na categoria *Autoridade Escolar*, em que as sanções são organizadas em uma hierarquia da mais branda à mais severa.

E33: Certo. Vamos voltar ao caso anterior, no caso da Vanessa em que havia solidariedade em relação à situação. “Os pais dos estudantes vão até a escola para tratar do ocorrido, eles acham injusto que seus filhos fossem penalizados”. Você, como diretor da escola, como justificaria aos pais essa situação? – *Que é uma tentativa de educar, de corrigir, de fazer o aluno refletir sobre os atos que ele estava tendo e para mostrar para ele que, dentro da sociedade, ele tem que seguir determinadas regras para que seja possível a convivência em grupo. Eu explicaria dessa forma. Penalizar alguém de alguma forma ensina? – Olha, pode não, mas é um caminho. Eu acredito, pelo menos. Eu começaria primeiro com uma conversa, depois com a penalização, caso a pessoa não soubesse das regras. Mas eu acho que sim, eu acho que sim.*

-

E34: Os pais dos estudantes vão até a escola em defesa de seus filhos, pois estão insatisfeitos com a forma que seus filhos são tratados na escola. Entendem como inconcebíveis as punições aplicadas. Como você justificaria essa ação aos pais? – *Ah, eu justificaria que os estudantes estavam conscientes das regras da escola e que eles, tendo consciência das regras, alguma das punições deveria ser aplicada, porque senão, se você faz um regimento e não o obedece, não aplica ele nas partes boas e nas partes ruins, ele não tem validade, não tem por que existir.*

Por que os entrevistados da categoria *Obediência à Escola* escolhem essa forma de aplicação das sanções? Nossa impressão é que existe uma premência em fazer os estudantes compreenderem a necessidade e a importância de obedecer a escola.

4.2.6 HIERARQUIA ESCOLAR

Na categoria *Obediência à Escola*, os entrevistados entendem a avaliação final como um ato normal da escola, e, aparentemente, não veem problema nisso. Todos fazem distinção da conduta moral existente na trapaça evidenciada no dilema “*Quem não cola, não sai da escola*” e do objetivo em avaliar os aprendizados dos alunos. Até aqui, o posicionamento é exatamente igual ao encontrado na categoria *Autoridade Escolar*. A distinção está em: (a) como os profissionais da educação significam a trapaça, (b) como utilizam o regulamento escolar na condição de professor e (c) como se posicionam em relação à hierarquia escolar como diretor. Vejamos, inicialmente, como consideram a trapaça. Quase todos os relatos das entrevistas expressa como inadequado “colar”, pois desvirtua o objetivo da prova individualizada em avaliar o que cada aluno sabe ou aprendeu sobre determinado assunto. A atitude é considerada errada porque é compreendida como um prorrogar os problemas que em algum momento virão à tona. Sob esse ponto de vista, no aluno se deposita a atribuição de “correr atrás”, de corrigir as deficiências de aprendizado encontradas em seu itinerário formativo, sendo ele plenamente consciente de suas dificuldades e capaz de realizar o que for necessário para superá-las. Os elementos que caracterizam essas ideias estão expressos nas narrativas que seguem.

E35: Rafael está encrencado em Português, seu desempenho não vai nada bem e encontra muita dificuldade em acompanhar as aulas. Apesar disso, nas demais disciplinas, tem boas notas. Com medo de reprovar de ano, o que significaria problemas com seus pais e o distanciamento dos amigos, pede cola à Joana na avaliação final. Joana, por consideração e amizade que tem por Rafael, decide conceder a cola. Nessa situação, o que você acha da atitude dos estudantes? – *Eu acho que eles estão infringindo algo que, digamos assim, que se pressupõe que não aconteça, qual é o objetivo da avaliação? É verificar o conhecimento do aluno a respeito daquele determinado assunto. Sem entrar no mérito de conceito de avaliação. Mas avaliação, o professor propõe para tentar verificar o aprendizado de cada aluno. No momento em que tem um aluno que responde alguma coisa aí, que não partiu dele aquele conhecimento [...], algo que não corresponde ao objetivo que o professor traçou para aquele método, porque daí não cumpre o objetivo de avaliar.*

E36: Frente ao mesmo dilema apresentado em E35 – *Olha, eu acho que, na verdade, é só fugir do problema. [...] não aprovo essa conduta [...] “ah uma cola ali eu passo, consegui 7, passei de ano, ok, vamos lá”, sempre dando um jeitinho nas coisas, isso uma hora vai aparecendo uma dificuldade maior lá na frente, e só vai estar se sabotando. É desviar dos problemas, sem enfrentá-los.*

-

E37: Frente ao mesmo dilema apresentado em E35 – *Eu acho que na realidade, ele errou. Porque se ele estaria com dificuldade, ele teve todo o período para buscar ajuda para sanar essa dificuldade específica em português. E não seria a melhor solução uma cola para um resultado em uma prova. Então por que, ao longo do período, ele não buscou essa ajuda? Até porque de alguma forma a própria colega pode ter ficado constrangida e pela amizade não quis negar a ele. Então, as próprias implicações que ele trouxe para si, poderia trazer para própria colega uma possibilidade que o docente percebesse isso.*

Os entrevistados, ao assumirem a condição de professor, e confrontados no dilema “*Quem não cola, não sai da escola*” com a situação de flagrar a “cola”, as escolhas em geral são de benevolência com os alunos. Propõem aplicar uma nova avaliação em outro dia, fazer a anulação parcial da prova, chamar a atenção da turma, mudar os estudantes de lugar. Todas as medidas têm a finalidade de evitar a reprovação dos estudantes. Há uma tentativa de contornar o regimento escolar, por entenderem que a sanção aplicável é desproporcional às infrações. Quer dizer, o contorno à regra proposto visa a preservar o funcionamento da escola e a intimidade do professor, pois, afinal, a reprovação é uma dura expiação que pode causar a seu executor profundo conflito interno. Para explicar melhor nossa interpretação: vejamos um exemplo. Imaginemos que o professor deva simplesmente corrigir as provas de uma turma em que não atue, e, a partir da conferência, do gabarito, declare os aprovados e os reprovados. Por não conhecer os avaliados, bem como a ausência dos interessados no momento da correção, provavelmente a tomada de decisões seja facilitada independente da implicação de reprovação dos alunos. Logo, as circunstâncias em aplicar a prova e estar em contato direto com os escolares, talvez, dificulte o recolhimento da prova e a conseqüente reprovação dos alunos. Vejamos alguns excertos das entrevistas que confirmam nossa interpretação.

E38: “Na aplicação da avaliação, o professor Eduardo percebe que Joana está passando as respostas a Rafael. As normas da escola proíbem a cola. Eduardo sabe que, se flagrar, Joana e Rafael estarão reprovados de ano. Isso causa dúvida ao professor de como deve agir, flagrar ambos e anular suas avaliações, ou fazer de conta que nada vê devido às implicações”. O que você faria se fosse o professor? – *Flagrar. Anular as provas, mas no sentido de que tivesse uma outra oportunidade. Acho que nesse sentido. Ou que tivesse automática reprovação?* – Havendo reprovação imediata. Se você flagrasse eles e não houvesse outra oportunidade de avaliação. – *Creio que tenha que ser feito o que está disposto, porque eu não tenho como também não enxergar e fazer de conta que eu não estou enxergando. Se está no regulamento a proibição da cola, enfim, como que eu, enquanto docente, que tenho também que cumprir esse regulamento e tenho que zelar por ele, vou enxergar e fazer de conta que não estou enxergando?* – E havendo uma outra oportunidade? – *Eu creio que seria essa a oportunidade mais justa. Chamar os alunos para conversa e pensar numa possibilidade de outra possibilidade para eles refazerem essa prova.*

-

E39: “Na aplicação da avaliação, o professor Eduardo percebe que Joana está passando as respostas a Rafael. As normas da escola proíbem a cola. Eduardo sabe que, se flagrar, Joana e Rafael estarão ambos reprovados de ano. Isso causa dúvida ao

professor de como deve agir, flagrar ambos e anular suas avaliações, ou fazer de conta que nada vê devido às implicações”. O que você faria se fosse o professor? – *Que situação difícil, né? Que tu está me dizendo ali que é uma questão de reprovação de ano, isso? – É uma avaliação final, é a forma como a escola organiza seu currículo. – Não teria a possibilidade de refazer essa prova? – Digamos que haja uma outra oportunidade de se fazer a prova, qual seria o teu posicionamento? – O meu posicionamento seria, retirar as provas, dar a nota, enfim, [...] dar zero para aquela prova, mas enfim, eu acho que conversar com eles, dar uma oportunidade para eles fazerem essa prova [...] – Então, haveria outra avaliação para aqueles estudantes? – Eu faria uma outra avaliação naqueles estudantes, até para mostrar para eles que eles têm condições, sem cola. Até para instigá-los. Vamos sentar e estudar! Vamos sentar e fazer uma avaliação sem cola. Vamos ver o resultado dessa avaliação. Isso também já é uma questão de educar, mostrando que a questão da busca por conhecimento. Então vamos ver, você vai tirar nota zero agora colando, sem a cola, tirou três, não tirou 10, mas tirou três, melhor do que tirar zero. E aí, ou seja, vai educando também essa pessoa, para não buscar sempre os jeitinhos. E, daqui a pouco, enfrentar aquela dificuldade em português e conversar com os pais, encurta muito mais o caminho, e diminui as dificuldades, do que tentar, enfim, só colar, ou tentar iludir que tem aquele conhecimento quando de fato não tem. – Mas, agora, digamos que não haja possibilidade de fazer outra prova. Qual seria o teu posicionamento? – Eu reprovaria.*

E40: “Na aplicação da avaliação, o professor Eduardo percebe que Joana está passando as respostas a Rafael. As normas da escola proíbem a cola. Eduardo sabe que, se flagrar, Joana e Rafael estarão ambos reprovados de ano. Isso causa dúvida ao professor de como deve agir, flagrar ambos e anular suas avaliações, ou fazer de conta que nada vê devido às implicações”. O que você faria se fosse o professor? – *Eu faria o seguinte, eu mostraria que eu vi a cola, eu mostraria para eles que eu vi aquela questão, talvez a questão que eles estão ali eu conseguiria identificar que eles estariam se passando a cola, provavelmente, anularia aquelas questões, talvez aquela questão, anularia e afastaria eles, ou ficaria próxima para não existir mais a cola, e talvez, enfim, avaliaria as demais questões. Mas anularia pelo menos se eu conseguisse identificar qual era, eu anularia aquela questão. E as outras para eles não perderem, porque perder um ano letivo por conta de uma prova, sendo que aí eu acho que vai ser uma questão que eles fizeram isso naquele momento, talvez eles já tenham feito em outros momentos ao longo do ano, e talvez isso não foi percebido ao longo do ano, neste momento nos 45 do segundo tempo, fazer isso acaba sendo injusto.*

Os profissionais da educação investidos na posição de diretor compreendem que devem fazer cumprir o regimento escolar e concordam com a medida utilizada pelo professor em retirar e “zerar” as provas, pois se trata de respeitar e zelar pelas regras. Novamente, não se questiona a avaliação escolar, e se fortalece a estrutura da hierarquia escolar. Entre os pedidos dos alunos e as decisões do professor, optam pelo último, desde que seja respeitado o regimento escolar. A escolha parece respeitar uma figura de maior autoridade. Em uma palavra, propõem-se a preservação da hierarquia escolar, com a legitimidade do respeito unilateral do aluno ao professor, sendo essa condição de obediência reforçada pelo diretor.

Após a análise dos núcleos de sentido, novamente, elaboramos o quadro de síntese dos elementos mais significativos da categoria *Obediência à Escola*.

Quadro 4. Síntese dos seis núcleos de sentido com a categoria *Obediência à Escola*.

OBEDIÊNCIA À ESCOLA	
1. Aspectos da Moral	A moral é entendida como algo subjetivo, da organização do caráter e da personalidade, cuja a gênese interior atua como centro da tomada de decisões entre agir de maneira certa ou errada. A moral é explicada pela predominância das decisões individuais sobre os imperativos da sociedade. Em relação à origem da moral, em nenhum momento atribuem a um único fator, compreendem que o caráter ou a personalidade está em constante mudança havendo vários fatores contribuindo para essa evolução. Além dos fatores sugeridos na pergunta ao entrevistado – sociedade, escola, família, caráter, genética – foram atribuídas a experiência, a vivência e a reflexão, papel importante na construção da moral individual.
2. Desenvolvimento da Moral	Os sujeitos podem mudar durante seu itinerário de vida, ou seja, supõe um desenvolvimento moral humano. Entretanto, de maneira geral, não sabem explicar como isso acontece. Quando questionados diretamente sobre como se transita de uma moral a outra, não expressam qualquer sentido sobre um horizonte no desenvolvimento humano.
3. Papeis da Família e da Escola na Educação Moral	Admite-se três linhas distintas de entendimentos: (a) a família tem a competência para a educação moral e cabe à escola, somente, esse papel de forma residual; (b) a família tem a competência para a educação moral, entretanto, pela sua desestruturação ou pela falta de tempo na vida contemporânea, delega-se esse papel à escola; (c) a família e escola têm compromissos iguais ou complementares com a educação moral. Em todos os casos cabe à escola ensinar os alunos a obedecerem às regras e respeitar, unilateralmente, seja o professor, diretor ou qualquer outra figura de autoridade.
4. Cooperação na Escola	As construções coletivas entre os alunos são aceitas quando: (a) estão de acordo com o regimento escolar; (b) por desconhecimento não observam o regimento escolar; (c) tangenciam o regimento escolar, ou seja, assumem condutas coletivas que não se amparam em nenhuma regra prevista.
5. Aplicação das Sanções	As sanções por reciprocidade são preferidas quando os alunos não sabem as regras. Entretanto, na reincidência das infrações, usam as sanções previstas no regimento da escola, utilizando uma hierarquia de sanções dentre as previstas, aproximando-se mais das sanções expiatórias. O realismo moral é dissolvido nas interpretações da aplicação das normas escolares. Ele nem sempre é justo, mas não se pode deixar de segui-lo nos casos em que ocorre a desautorização de alguma autoridade ou do funcionamento da escola. O objetivo das sanções é prevenir situações hipotéticas de implicações que extrapolam de forma irreal as situações propostas nas entrevistas. A penalidade pode não gerar qualquer aprendizado, porém não abre mão da aplicação de alguma sanção.
6. Hierarquia Escola	A “cola” é considerada inadequada, pois desvirtua o escopo da prova individualizada, mascara problemas cognitivos ou demonstra uma falta de organização prévia na solicitação de ajuda. No papel de professor, propõe aplicação de nova avaliação, anulação parcial da prova, chamada de atenção, mudança de lugares dos alunos, entre outros, para evitar a reprovação. Ainda assim, preservam a autoridade por meio do mecanismo da avaliação, contornando o Regimento Escolar. Como Diretor, utilizam o regimento escolar para fazer entender que os estudantes devem cumprir as normas da escola, ou vão ao encontro das decisões tomadas pelo professor independentemente dos pedidos dos alunos.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2017)

4.3 AUTONOMIA

Para a organização da exposição da categoria *Autonomia*, iremos mostrar o posicionamento revelado nas entrevistas sobre cada um dos seis núcleos de sentido trazidos no Quadro 2. Após essa exposição será apresentado o Quadro 5 com a síntese das características dos núcleos de sentido para essa categoria. Vejamos os núcleos de sentido, um a um.

4.3.1 ASPECTOS DA MORAL

Para a categoria *Autonomia*, a moral é entendida como o conjunto de deveres e de princípios básicos que estabelecem o comportamento social que não prejudique a si mesmo e a todos os demais. Ela é entendida como os deveres e direitos que visam o bem comum, balizados pela justiça e o respeito mútuo entre os indivíduos. Quanto à origem da moral, há divergência nos posicionamentos assumidos pelos entrevistados, podendo depositar a gênese: (a) no sujeito, havendo papel importante da sociedade, mas não sendo determinante; (b) na interação entre sujeito e sociedade, emergindo construção da relação entre os dois. Em todas as explicações, mesmo que exista interferência da sociedade para a moral individual, o sujeito é o protagonista de sua construção de moralidade.

E41: Por fim, se você tivesse que explicar a alguém o que é moral, como você faria? – *Vamos ver. Eu creio que moral, na verdade é tu ter um conjunto de princípios básicos de forma que os teus comportamentos e atitudes, eles sejam de certa forma adequados ao ambiente que você se encontra, que eles não prejudiquem os outros. [...] que você tenha uma justiça entre essas ações que você pode ou não realizar num grupo.* – Então, o que baliza uma moral é a justiça? – *Eu acho que é a justiça, mas também a reflexão sobre o que que pode impactar essa moral para as outras pessoas, para evolução da sociedade, eu acho.*

E42: Como é que você explicaria para alguém o que é moral? – *É muito difícil (risos). Como explicaria o que é moral? Acho que eu poderia dizer que são princípios norteadores que estão presentes na cultura [...] é o que se deve e o que não se deve fazer.* – Então, a moralidade poderia se circundar ao redor da organização dos deveres? – *Eu acho que, talvez, direitos e deveres. Acho que talvez quando eu falo que se deve e o que não se deve fazer, eu acho que, também, se refere a isso, à questão do que você tem direito ou não de fazer [...]*

E43: Então, a sociedade determina como os valores morais são internalizados ou esses valores morais são construídos por cada um de nós? – *Na verdade a sociedade, muitas vezes, impõe valores morais também para gente, eu acredito. Eu acho que muitos a gente internaliza, mas muitos a sociedade impõe.* – Então, se você tivesse que colocar entre as duas explicações que a sociedade impõe a cada um os valores ou cada um constrói os valores a partir das suas relações com a sociedade, por qual optaria para explicar o que é moral para cada um? – *Bom, eu acredito que o mais correto seria a*

gente entender que cada pessoa constrói os seus valores morais, eu acho que é o mais correto.

-

E44: A sociedade determina como os valores morais são internalizados ou esses valores são construídos por cada um? – *Eu acho que é uma relação dialética. Eu acho que tem esses componentes sociais, que são bastante determinantes, mas eu acho que a gente não pode pensar que o indivíduo não faça as suas construções. Eu acho que acaba sendo uma relação dialética mesmo.*

-

E45: A sociedade determina como os valores morais são internalizados ou esses valores são construídos por cada um? – *Olha, eu acho são construídos por cada um nas relações [...] – Então, a sociedade não interfere nos valores morais de cada um? – Interfere nesse sentido que eu disse, que é uma construção coletiva, que você vai construindo teus valores nas relações, você é um ser social, convive na família, nessa micro sociedade, depois na escola, em outros ambientes e nessas situações que você constrói, constitui esses valores, não acho que eles sejam impostos, embora em alguns momentos se tente fazer isso, eu acho que a forma como você se posiciona é muito mais da relação que você faz nesses ambientes, daquilo que te dizem que é o certo, como deve ser. Então é muito mais uma construção, porque é como tu te coloca nesse lugar [...]*

-

E46: A sociedade determina como os valores morais são interiorizados ou esses valores são construídos por cada um? – *Eu acho que a sociedade no primeiro momento, até um ponto onde a pessoa consegue, por sua autonomia, se for desenvolvida, começar a avaliar o que que ela julga o que é certo ou errado, o que que é mais moral ou ético. – Então, é uma relação que ela muda durante a vida da pessoa? – Eu acho que sim.*

A novidade em relação à categoria ***Obediência à Escola*** é o dever em respeitar a justiça, que, no desenvolvimento das entrevistas, se preservou em todos os pontos de tensão e impasse. Por vezes, os entrevistados buscaram as decisões consideradas mais justas, ou que garantissem os direitos e deveres de todos. O fundamental, nos parece, é a tentativa em preservar a justiça em relação a toda e qualquer outra forma arbitrária de decisão.

4.3.2 DESENVOLVIMENTO DA MORAL

Na categoria ***Autonomia***, o desenvolvimento moral é entendido como a condução do sujeito a uma moral autônoma. Os entrevistados revelam a necessidade de respeito mútuo entre todos, bem como poderem as regras ser revistas e ajustadas caso elas sejam inadequadas ou expressamente injustas. Em geral, os profissionais da educação, aqui analisados em suas manifestações verbais, compreendem que a moralidade humana inicia com certa subordinação da criança às regras da família, da escola e da sociedade. Mas, pouco a pouco, vai se libertando da autoridade e do respeito unilateral até atingir a plena realização de suas escolhas. Mesmo imbuído da liberdade, o sujeito ainda tem um dever de cumprir as regras e os acordos que

reforçam os elos de solidariedade e o bem comum entre todos. Por outro lado, há o espaço necessário para contestar e negociar as regras que produzem alguma injustiça. Nesse contexto, não há espaço para obediência incontestável à autoridade, como nas categorias *Autoridade Escolar* e *Obediência à Escola*.

E47: A expressão "pau que nasce torto, não tem jeito, morre torto" se aplica à moralidade humana? – *Eu acho que não. ((risos))* – E por que que você pensa dessa forma? – *Eu acho que justamente por essa questão do sujeito ser um sujeito em construção. Eu acho que é muito determinista essa frase, para mim, pelo menos.* – Então você não acredita num determinismo? – *Não.*

E48: Então, na expressão “pau que nasce torto não tem jeito, morre torto”, você não acredita nessa possibilidade? – *Se eu acreditasse jamais trabalharia em educação.*

E49: Os bebês, as crianças, os adolescentes, os adultos, eles estão numa mesma moral ou estão em morais distintas? – *Hum... ((silêncio)) acho... por exemplo, uma criança, ela não tem noção sobre algumas ações que seriam moralmente adequadas ou não. E quem vai balizar isso é o adulto que convive com ela. Então, eu acho que se ela não tiver alguém para balizar inicialmente o comportamento dela, ela acaba desenvolvendo o seu jeito, ou a sua moral. Então eu acho que nesse sentido eu entendo que é distinto [...]* – Para existir a moral entre as crianças é necessário a presença do adulto? – *(silêncio)* – Existe moral só entre crianças? – *Elas podem construir, mas pode ser que na sociedade não seja igual, por exemplo em crianças que vivem na rua sozinhas, em convívio com elas mesmas, elas vão criar a sua noção do que que é a moral delas, só que talvez esteja bem diferente do convívio com um grupo maior, com a sociedade [...] algo que é de um jeito entre as crianças, é diferente com os adultos.*

Parece-nos importante mostrar que nossa interpretação se fundamentou pouco sobre as respostas às perguntas realizadas de forma direta, pois foram poucos os sujeitos que souberam respondê-las com êxito. Contudo, no exame dos dilemas morais, os posicionamentos assumidos não deixaram dúvidas sobre o descrito acima. Por ora, vejamos alguns excertos que traduzem em parte esse posicionamento. Mais adiante, na análise pormenorizada dos dilemas morais, serão revelados mais aspectos a respeito do desenvolvimento moral dos estudantes pretendido pelos educadores.

4.3.3 PAPÉIS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO MORAL

Em relação à educação moral, os entrevistados da categoria *Autonomia* trazem duas concepções que conduzem igualmente à expectativa de uma moral autônoma. A primeira é de que a família tem competência inicial para a educação moral, mas é a partir de outros contatos sociais (creche, escola, outros) e de cada nova relação social, que o aluno constrói sua moralidade. A segunda é de que cabe, sem distinção, tanto à família quanto à escola o educar

(educação moral) e o ensinar (conteúdos formais). Em ambas as concepções, a escola é concebida como um espaço de possibilidades para efetivas mudanças. Essas ideias vão ao encontro das interpretações estabelecidas para o desenvolvimento moral, de que as crianças, inicialmente, estão centradas nas relações de respeito unilateral ao adulto, e de que, pouco a pouco, a partir das relações entre iguais, da solidariedade e do respeito mútuo, o sujeito pode transitar da moral da heteronomia para a da autonomia. Vejamos alguns excertos que elucidam isso.

E50: Qual o papel da escola e da família na educação moral, no sentido da expressão, “A família educa e o professor ensina”, que papel tem a escola e que papel tem o professor? – *Na verdade, essa expressão é meio da boca para fora, porque no momento em que o aluno está com os pés aqui dentro, o professor e os servidores em geral, ele está no ambiente em que se prega civilidade e educação, respeito, então, os exemplos tem que vir por todos os lados. Então não parte somente do professor e nem somente da família, existe... ambos... eu acho que ambos devem trabalhar nessa perspectiva [...] nós recebemos estudantes, provavelmente, dos quinze anos em diante, supõe-se que eles já tenham uma bagagem de respeito, educação, valores, moral, ética, anterior, a gente vai receber e vai ter que trabalhar com aquele material que a gente dispõe. Se a gente, na perspectiva de uma educação inclusiva de formar um cidadão para o mundo, e aqueles conceitos todos que são pregados, além da formação técnica, a gente tem que se esforçar para fazer com esses, os bons valores que ele recebeu em casa sejam reforçados, e, inclusive, mudar conceitos, muitas vezes [...] o professor e o ambiente escolar atuam numa perspectiva de mudança.*

E51: Então, "a família educa e o professor ensina" se aplica aos propósitos do IFRS? – *Eu acredito que, em grande parte, ainda se pense dessa forma. Eu vejo que as pessoas ainda dissociam muito a questão do ensino e da educação como se eles não se misturassem em nenhum momento. Então, eu acho que sim, pode-se dizer que as pessoas ainda têm muito forte essa crença, de que o aluno já vem com a sua educação de casa e à escola cabe ensinar conteúdos formais. Acho que isso faz parte dessa realidade. – Para você, qual é o papel da escola em relação a educar e ensinar? – Eu acho que essas duas questões se misturam. Eu acho que tanto a questão do ensino quanto da educação. Acho que ensino quando se pensa em ensino formal de coisas mais formais, eu acho que esses papéis se misturam, assim, acho que você não consegue dissociar a questão, "bom, agora vou te ensinar português" e não existe nada da educação, da formação do ser humano que eu não vá trabalhar nessa aula, sabe?*

Se a escola é compreendida como um espaço de transformação dos sujeitos, como os entrevistados inseridos na categoria *Autonomia* nos dizem que agem para conseguir cumprir esse objetivo? Nos próximos núcleos de sentido, será mostrado como os profissionais da educação se posicionam sobre a cooperação e o respeito mútuo, bem como na maneira como explicam sua atuação nos casos de transgressão às regras normatizadas e tácitas existentes na instituição educativa.

4.3.4 COOPERAÇÃO NA ESCOLA

Os profissionais da educação, incluídos na categoria *Autonomia*, compreendem que as construções coletivas dos estudantes devem ser respeitadas e incentivadas, e cabe ao educador intervir quando há situação de injustiça ou crueldade entre os escolares. No dilema “*Jogatina dos Estudantes*”, quando os entrevistados entendem como necessária a aplicação de uma sanção prevista no regimento escolar, preferem rever as regras, do que, simplesmente, utilizar o instrumento unilateralmente sobre os alunos. Em todos os casos, as regras da escola foram deixadas de lado pelos acordos construídos entre professores, alunos e diretor. Quer dizer, as sanções são ajustadas às circunstâncias de cada situação, indo na contramão do uso aritmético e hierárquico das sanções previstas no regimento escolar. Logo, é evidente a importância dada à cooperação existente entre os estudantes, e entre os estudantes e os profissionais da educação. As falas que se seguem ilustram nossas ideias.

E52: As regras da escola são sempre justas? – *Olha, eu acho que elas são justas, mas a gente sempre tem que avaliar a situação, é por isso que a gente tem um corpo na direção da escola, de pessoas que estão ali para auxiliar nessa solução, nós temos os professores, coordenadores, conselheiros, enfim, que podem ajudar a resolver essas coisas. Nem sempre a regra da escola tem que ser aplicada. – E a regra da escola, ela pode ser alterada? – Com certeza. – De que forma? – Eu acredito que no momento em que ela não está mais dando conta do objetivo, porque se você tem uma regra, você tem um objetivo, então ela não está dando conta mais daquele objetivo, então ela pode ser mudada. – E quem participa dessa elaboração? – Eu acredito que a escola como um todo, tanto os pais dos alunos, os professores, equipe diretiva da escola. Todo mundo.*

E53: A regra escolar sempre é justa? – *Não. – Por quê? – Ela é arbitrária, ela é feita por alguém que supostamente não está sob pena dessas regras, porque a direção faz regras, por exemplo, para os alunos, os servidores da escola fazem essas regras para os alunos, não para si próprio. Então, de alguma forma, eu acho que não é justo por isso, porque tu não está muitas vezes te colocando, e aí no lugar daquele outro e isso acaba às vezes fazendo com que as penas sejam muito mais duras do que seriam se você tivesse num outro lugar. Então, acho que nem sempre são justas. – Como elas se tornariam mais justas? – Talvez, se a gente tivesse momentos maiores de discussão, aceitando que o outro é capaz de contribuir tanto quanto eu, porque às vezes a gente tem momentos falsos de discussão nos ambientes escolares, a gente abre... propõe momento de discussão, dá a vez para que os alunos falem, mas já vai para esse momento com aquela coisa assim “eu já sei o que os alunos vão dizer, mas eles não sabem tal coisa” enfim, sabe? Já com um olhar muito direcionado que quer sempre reafirmar o que eu já estou pensando, vai para uma discussão já querendo encontrar elementos pra validar aquilo que eu penso, não para de fato ouvir o outro, acolher o que o outro tem a dizer, e pensar que “bom, pode ser, pode ser que ele tenha razão, que essa proposta seja mais justa do que a que eu estou dando, a proposta que eu estou fazendo”.*

Os profissionais da educação, nos relatos acima, depositam na cooperação entre todos os membros das comunidades escolares o caminho necessariamente mais justo para a tomada das decisões. Todavia, apontam para práticas escolares que têm a pretensão de legitimar a autoridade sob um falso rótulo de cooperação. Em uma palavra, são práticas coercitivas travestidas de cidadania.

4.3.5 APLICAÇÃO DAS SANÇÕES

Em todos os casos relatados, os entrevistados, inseridos na categoria *Autonomia*, escolhem sanções por reciprocidade, e, se necessário, quando a penalidade está em dosagem desproporcional à infração cometida pelo aluno, contrariam as determinações feitas no regimento escolar. No dilema “*Jogatina dos Estudantes*” se evidencia isso quando os profissionais da educação nos dizem que não cabe aplicar sanção alguma aos alunos que jogam de forma solidária, referindo-se àqueles que ao término da partida compartilham seu lanche com o jogador perdedor. Por outro lado, nos atos de crueldade, como no caso em que os vencedores ridicularizam o perdedor, cabe uma sanção por reciprocidade, ou seja, aquela sanção que tem por objetivo fazer os outros compreenderem e repararem o dano causado. Existe uma ação educativa necessária, que não está vinculada à autoridade e ao respeito unilateral que acontece na negociação das regras acessível a todos. Quando há reincidência dos estudantes nas mesmas infrações, os entrevistados propõem manter o diálogo, retomar os acordos anteriormente firmados e abrir mão da penalização expiatória proposta pelo regimento escolar.

E54: “Mariana, João, Vanessa e Gabriel, nos intervalos das aulas, jogam baralho com cartas. Os estudantes são amigos, e gostam de compartilhar esses momentos. Para tornar os jogos mais interessantes, Gabriel propõe que apostem a merenda recebida por cada um na escola. A ideia é recebida com entusiasmo e logo o lanche vira moeda de aposta da jogatina. Entretanto, o regulamento escolar proíbe a prática de jogos de azar que envolvam quaisquer tipos de apostas”. Como você avalia a atitude desses estudantes? – *Não acho certo eles fazerem isso, não tanto por causa da regra, mas sim pelo prejuízo que o grupo poderia ter, por exemplo, alguém ficar sem lanche, sem se alimentar por causa disso. Eu acho que eu não aprovaria essa atitude, mas acho que não é adequado, porque esse grupo pode ter um prejuízo de certa forma nisso, não tanto pela regra, mas pelo que vai acontecer com eles. [...] falta uma reflexão deles.*

E55: “A professora Margarida viu estudantes apostando a sua merenda escolar em jogos de cartas. Ela sabe que, na escola, a prática é proibida, então, relata ao diretor da escola a prática e pede providências da situação. O diretor, observando o regulamento escolar, tem de optar por uma das sanções previstas. A sanção um é uma advertência verbal; a sanção dois é uma notificação dirigida aos pais; a sanção três é uma suspensão”. Qual ou quais sanções são mais justas? – *Eu acho que primeiro uma advertência, ela seria... ela seria justa no sentido de permitir que eles refletissem, talvez, sobre essa ação antes de ter que recorrer a, talvez, um adulto ou outra pessoa para intervir nessas atitudes.* – E se os estudantes já soubessem do regulamento, você

aplicaria qual sanção? – *Faria primeiro uma advertência, no sentido de dialogar, de retornar nas negociações já realizadas, de explicar de novo o motivo deles não poderem ter aquele tipo de atitude.*

-

E56: “O diretor antes de aplicar as sanções chama os estudantes em sua sala para ouvi-los sobre seus jogos de carta. Os adolescentes falam que fazem apostas como forma de brincadeira e de tornar seus jogos mais divertidos. Relatam que, certa vez, Vanessa perdeu todo o seu lanche no jogo. Na ocasião, os demais jogadores, por consideração à amizade que têm por Vanessa, deram a ela parte de seu lanche”. Nessa circunstância, seria justo aplicar alguma sanção? – *É, enquanto você lia (o dilema) eu estava até pensando que, também tem a seguinte situação, regras existem para serem aplicadas, também elas podem ser modificadas.* – E como se modifica uma regra? – *Então, eu entendo que pode se juntar um grupo de pessoas interessadas, os professores, direção e eles ficarem em conjunto, o que é mais adequado em situações semelhantes, que daqui a pouco, o limite máximo é a suspensão, mas por exemplo, pegando esse gancho, que olha, a menina perdeu o lanche dela, mas os colegas que faziam parte do jogo foram solidários, quer dizer que de certa forma isso para eles é uma brincadeira. Eles não estavam levando à risca 100%, eles estavam sendo solidários de certa forma, então dava para se interpretar que o jogo, para esses, estava sendo realizado, sim, como momento de distração, então, se for o caso de ser modificada uma lei, eu acho que vale a pena sentar todas as partes... um grupo de partes interessadas, e verificar qual é a alternativa para ser modificada com as leis que já existem.* – Os alunos participam da modificação das regras? – *Sem dúvida (sim).*

No dilema “*Quem não cola, não sai da escola*”, os entrevistados, na posição de professor não aceitam a reprovação dos alunos e, por conta disso, assumem o risco de não flagrar a “cola” ou atuar de forma a dar outra oportunidade de avaliação aos alunos. Até aqui, a posição assumida é similar à encontrada na categoria ***Obediência à Escola***. A diferença está em quando o profissional da educação é colocado na posição de diretor. Nessa qualidade, não aceita a decisão do professor em simplesmente retirar a prova dos estudantes. Entende ser necessário conversar com os escolares e o docente, separadamente ou não, e a partir da fala de cada um, tomar a decisão em cima dos relatos. De maneira geral, o entrevistado acha necessária uma nova oportunidade, uma outra chance, um novo acordo, oposto ao “zerar” e reprovar os alunos.

E57: “O professor Eduardo, flagra os estudantes, retira e anula as avaliações de Joana e Rafael. Os alunos tentam argumentar, mas o professor é intransigente. A sanção causa uma tremenda bagunça na sala de aula. Devido ao descontrole da circunstância, o professor pede a outro aluno que chame o diretor para ajudá-lo a acalmar a turma. Os estudantes da turma contam ao diretor que não concordam com a atitude do professor perante Joana e Rafael. Sentem-se injustiçados da forma como são avaliados”. Se você fosse o diretor, como agiria nessa situação? – *Conversaria com todos os alunos primeiro, se fosse muito extremo, conversaria com cada aluno para ver o que cada aluno percebeu da situação, o porquê que acha que foi injusto. Conversaria com o professor também, em separado, para tentar, talvez, por um segundo momento onde essa avaliação pudesse acontecer de outra maneira ou, e se pudesse fazer tudo isso de novo, acho que se tenta de achar uma justificativa para essa situação ter ocorrido. Conversar em separado e tentar chegar em um acordo entre as partes para que... para que não ficasse injusto pros alunos e também a regra que está colocada se mantivesse, mas sendo, que nem eu te falei, sempre meio que*

partindo da ideia de tentar resolver isso, sem tomar uma medida extrema, que acredito que na escola a gente, como agora, como professor (a gente pode) também acabar sendo injusto com algumas situações ou... tem que entender o contexto, o que que acontece.

-
E58: “O professor Eduardo flagra os estudantes. Retira e anula as avaliações de Joana e Rafael. Os alunos tentam argumentar, mas o professor é intransigente. A situação causa uma tremenda bagunça na sala de aula. Devido ao descontrole da circunstância, o professor pede a outro aluno que chama o diretor para ajudá-lo a acalmar a turma. Os estudantes da turma contam ao diretor que não concordam com a atitude do professor perante Joana e Rafael. Sentem-se injustiçados da forma como são avaliados”. Se você fosse o diretor, como agiria nessa situação? – *Porque os alunos ficaram indignados, porque o professor recolheu a prova de ambos, certo? E aí [...] o professor chamou o diretor, daqui a pouco, para não haver represália sugeriram ao professor que marcasse uma nova data para uma nova prova, onde os alunos pudessem se preparar melhor. Todos. Porque daí todos teriam uma nova oportunidade, inclusive aqueles que colaram.* – Ir contra aquilo que definiu o professor, não te causaria um problema como diretor da escola que está contrariando a decisão do professor? – *Poderia.* – A decisão do professor pode ser contrariada? – *Mas eu acho que, nesse caso, se causou tanto alvoroço, é uma maneira de acalmar a turma como um todo. Então, todos teriam uma nova oportunidade, e, inclusive, o professor não estaria prejudicando a turma, e nem dois alunos, eles estariam dando... junto com o diretor, ele estaria dando uma nova oportunidade para os alunos. Eu entendo que daqui a pouco não seria problema, mas aí eu entendo que assim, daqui a pouco essa definição, primeiro teria que ser colocada à turma, mas em consulta com o professor, para que todos decidissem juntos, não seria mais adequado, tipo, professor, o diretor dar uma imposição para que o professor desse uma nova oportunidade, ele poderia sentar com o professor e dizer “olha, nós poderíamos dar uma nova oportunidade para a turma”, e aí os dois passarem para a turma que a decisão foi tomada em conjunto. Para que o professor também não perca a sua moral perante a turma, porque se não daqui a pouco eles vão dizer assim “ah, eu posso fazer uma baderna, vou lá, conversei com o diretor, e o diretor desmanda o que o professor fez em sala de aula”, pode ser conversado separadamente com o professor e chegar para turma e dizer que a decisão foi tomada em conjunto, para que o professor também não perca a sua moral dentro da sala de aula.*

Sobre nossa leitura a respeito da aplicação das sanções pelos profissionais da educação, ainda restam algumas considerações a serem feitas. Podemos dizer, sem dúvida, que todos os entrevistados compreendem as intenções e a gravidade das circunstâncias propostas nos dilemas morais. As sanções por reciprocidade propostas visam o bem comum, e, por isso, há um dever de serem seguidas. Se evidencia uma tentativa minuciosa em dosar e ajustar as sanções com a gravidade e a intenção dos estudantes. Existe uma preocupação em ser justo, mesmo que para isso seja necessário contornar o regimento escolar. O fundamental é garantir o respeito mútuo a partir de um princípio de justiça.

O realismo moral encontrado nas categorias **Autoridade Escolar** e **Obediência à Escola** não encontra espaço na **Autonomia**. Agora, pode-se descumprir o regulamento escolar em circunstâncias em que se preserve o bem comum, pois seus éditos não são justos em todas as circunstâncias. Quando necessário, a comunidade escolar pode revisar e modificar as regras

escolares a partir de um processo de cidadania entre alunos, pais e profissionais da educação. Ou seja, a cooperação tem legitimidade, ao contrário da imposição de normas de forma unilateral por uma figura de autoridade.

Quando apresentadas as sanções previstas no regulamento escolar, no dilema “*Jogatina dos Estudantes*”, os entrevistados parecem não compreender, ou ainda, desconsiderar uma suposta hierarquia de sanções da mais branda até a mais severa. Também, não fazem distinção se os estudantes sabem ou não as normas, pois entendem que o papel da escola é orientar, explicar, conversar, fazer entender e, se necessário, repensar sua prática profissional. Enquanto optam por sanções por reciprocidade, justificam suas escolhas para prevenir situações mais aproximadas do real, como, por exemplo, no dilema “*Quem não cola, não sai da escola*”, as ações visam não prejudicar o itinerário formativo dos estudantes e, no dilema “*Jogatina dos Estudantes*”, evitar que alguém fique sem lanche em virtude das apostas no jogo. Por fim, acreditam que as penalidades expiatórias não geram qualquer aprendizado significativo para a educação dos alunos. Dessa forma, sempre que confrontados com a possibilidade da aplicação de sanções expiatórias do regimento escolar, contrariam a norma ou ressignificam a penalidade com o objetivo de fazer o aluno compreender e reparar os danos causados por suas atitudes.

4.3.6 HIERARQUIA ESCOLAR

Na categoria *Autonomia*, os entrevistados entendem a avaliação final como: (a) um problema do sistema escolar, ou (b) uma falha na condução da disciplina pelo professor. Em ambas as circunstâncias, os profissionais da educação compreendem como necessário deixar de lado as regras da escola para preservar a coerência e a justiça na avaliação dos alunos. Essa compreensão estabelece profundas diferenças entre o encontrado nas categorias *Autoridade Escolar* e *Obediência à Escola*, em que a avaliação final precisava ser preservada, com o objetivo de evitar problemas com alguém hierarquicamente superior, no caso, o diretor, ou preservar o funcionamento escolar. Os trechos que seguem apoiam essa interpretação.

E59: “Rafael está encrencado em português, seu desempenho não vai nada bem, encontra muita dificuldade para acompanhar as aulas. Apesar disso nas demais disciplinas têm boas notas. Com medo de reprovar de ano, o que significaria problemas com os seus pais e o distanciamento dos amigos pede cola a Joana na avaliação final. Joana apesar de ter medo aceita o pedido pela amizade que tem a Rafael”. O que você acha da atitude dos estudantes? – *Acho que é reflexo do nosso sistema de ensino muito precário que vê na nota uma única resposta para aquilo que, possivelmente, o aluno aprendeu. Eu acho que o problema não está no aluno colar, o aluno está ali achando uma forma de resolver um problema pequeno, assim, que... a*

cola, ela não é... do ponto de vista moral, eu acho, que não é correto[...]mas eu não acho que a cola em si seja o maior dos problemas da nossa escola, não entendo que a cola dos nossos alunos seja um problema moral, eu acho que é uma alternativa pra tentar romper com esse sistema que, do meu ponto de vista, é ele que está equivocado, porque o tipo de avaliação que a gente tem, que foca só na nota do nosso aluno, não evidencia, de fato, a aprendizagem deles, e faz com que eles tenham esse tipo de comportamento, que seria imoral. A gente induz os alunos a terem esse tipo de comportamento, a buscar subterfúgio para atingir um objetivo que poderia ser atingido de outra forma.

-

E60: Na aplicação da avaliação, o professor Eduardo percebe que Joana está passando as respostas a Rafael. As normas da escola proíbem a cola. Eduardo sabe que, se flagrar, Joana e Rafael estarão reprovados de ano. Isso causa dúvida ao professor de como deve agir, flagrar ambos e anular suas avaliações, ou fazer de conta que nada vê, devido às implicações. O que você faria se fosse o professor? – *Eu ia fazer de conta que eu não vi. Você fez o relato antes, o guri é um bom aluno [...], ele tem uma dificuldade nessa disciplina. O quanto dessa dificuldade é só dele? Eu não tenho responsabilidade nisso também? Ele chegou lá numa prova final com uma dificuldade de nota só na minha disciplina? Eu não fiz nada durante o ano para ele de alguma forma recuperar, compreender melhor, enfim, conseguir atingir a nota, e aí eu vou fazer ele reprovar... você entende que, assim, antes disso, talvez, eu não tivesse fazendo uma avaliação assim (coerente), mas enfim, nessa situação, eu ia deixar, não iria tirar a prova, não reprovaria os alunos, porque como tu disse, tirar a prova implicaria na reprovação automática deles, não é?*

Acerca da “cola” relatada no dilema “*Quem não cola, não sai da escola*”, os entrevistados consideram-na como: (a) uma forma de resolver os problemas particulares dos alunos frente ao problema maior do sistema escolar, (b) uma transgressão normal da adolescência, (c) uma forma inadequada de esconder os problemas da aprendizagem. Apesar da diversidade de definições assumidas, houve unanimidade sobre a necessidade em rever as regras e sanções previstas pelo regimento escolar, as práticas pedagógicas a partir da crítica dos estudantes e as diretrizes da avaliação escolar. Também destacamos a presença, nos relatos dos profissionais da educação, de uma autocrítica de seu papel na escola – *"como deixei que o aluno chegasse a esse ponto?"*. Em linhas gerais, assumem uma abertura em ressignificar suas atividades profissionais, sendo a participação do aluno fundamental para isso. O processo de aperfeiçoamento pessoal tem como prerrogativa o respeito mútuo e a cooperação entre todos os sujeitos da escola.

E61: Rafael está encrencado em Português. Seu desempenho não vai nada bem e encontra muita dificuldade de acompanhar as aulas. Apesar disso, nas demais disciplinas tem boas notas. Com medo de reprovar de ano, o que significaria problemas com os seus pais e o distanciamento dos amigos, pede cola à Joana na avaliação final. Joana, apesar de ter medo, aceita o pedido pela amizade que tem com Rafael. O que você acha da atitude... ah, primeiro, compreendeste a história? – *Eu acho que faz parte do desenvolvimento do adolescente fazer esse tipo de[...] transgressões assim, da insegurança. Eu acho que depende do caso, mas eu vejo como uma atitude que dá para se dizer que é normal.*

-

E62: Rafael está encrencado em português. Seu desempenho não vai nada bem e encontra muita dificuldade em acompanhar as aulas. Apesar disso, nas demais disciplinas tem boas notas. Com medo de reprovar de ano, o que significaria problemas com seus pais e o distanciamento dos amigos, pede cola à Joana na avaliação final. Joana, apesar de ter medo, aceita o pedido pela amizade que tem a Rafael”. O que você acha da atitude dos estudantes? – *Nem um nem outro está agindo corretamente, porque, daqui a pouco, o garoto que está com dificuldade na disciplina poderia ter pedido ajuda para alguém, professor, colega, para receber uma orientação mais adequada, daqui a pouco, para ele conseguir melhores notas nessa disciplina. Eu acho que a menina que concorda em dar cola também não está agindo corretamente. Ambos não estão sendo corretos.*

Na condição de professor no dilema “*Quem não cola, não sai da escola*”, os profissionais da educação adotam posturas diversas. Destacaremos as duas mais significativas. Na primeira, os entrevistados permitem que os alunos “colem”, fazem de conta que nada veem para fazer cumprir as exigências da escola. Justificam sua atitude por entenderem que a trapaça dos estudantes é legítima diante de um sistema escolar equivocados, ou para evitar a desproporcional penalização em reprovar os alunos. Quando confrontados com a situação de reprovar, os estudantes que não “colaram” na pergunta final do dilema “*Quem não cola, não sai da escola*”, atuam de forma a conceder a eles uma nova chance, com outra avaliação, ou ainda, os aprovam de ano pela reconsideração de avaliações anteriormente realizadas. A segunda, de ver a “cola” e atuar evitando que ela aconteça, deixando claro que dará outra oportunidade para os escolares que forem mal, e que o objetivo da avaliação é fazê-los mostrar ao professor suas dificuldades, e, a partir disso, possa fazer uma intervenção mais efetiva.

E63: “Rafael esta encrencado em português, seu desempenho não vai nada bem, encontra muita dificuldade em acompanhar as aulas. Apesar disso, nas demais disciplinas, tem boas notas. Com medo de reprovar de ano, o que significaria problemas com seus pais e o distanciamento de amigos, pede cola à Joana na avaliação final. Joana, apesar de ter medo, aceita o pedido pela amizade que tem com Rafael”. O que você acha da atitude da estudante? – *Da Joana? Eu acho errado da parte dela, assim como da parte dele de pedir a cola. É uma forma de trapacear na prova. – E por que se trapaceia na prova? – Pelo receio de tirar nota baixa, repetir de ano. – “Na aplicação da avaliação, o professor Eduardo percebe que Joana está passando as respostas a Rafael. As normas da escola proíbem a cola. Eduardo sabe que, se flagrar, Joana e Rafael estarão reprovados de ano. Isso causa dúvida ao professor de como deve agir, flagrar ambos e anular suas avaliações ou fazer de conta que nada vê devido às implicações”. O que você faria se fosse o professor? – Eu acho que mesmo sabendo que o correto seria flagrar os dois e (reprovar) de ano, eu não flagraria os dois. – Por que você não flagraria? Porque eu acho a consequência, talvez a medida de punição muito grave, muito desproporcional e eu acharia ruim as consequências dos dois naquele momento, por causa desse ato ter uma consequência tão grave. A forma de avaliação também não é muito correta.*

E64: O professor faz de conta que não vê Joana passando as respostas para Rafael. Nessa condição, Joana e Rafael estão aprovados. Porém, outros alunos que não colaram foram reprovados. Você, como professor, o que faria nessa circunstância? – *[...] eu acho que eu já tive situações em que de fato eu vi pessoas que estavam colando.*

O que eu fiz foi comunicar elas que eu tinha percebido isso depois da realização da prova, sem interferir no negócio, mesmo correndo o risco de eles poderem se defender, sei lá, falar o que quiserem. Mas aí, normalmente, nessas horas, eu conto um pouco com o bom senso, e sempre tive êxito, pelo menos, até hoje, nas vezes que eu tive que fazer. Então, independente de ele ser aprovado ou não, eu estou focado naquela avaliação em específico, estou avaliando aquilo... eu penso assim, uma avaliação não é simplesmente para você ter uma métrica e fechar lá no final, claro que a métrica é importante, é ela que você tem que lançar no sistema e tudo mais, mas eu digo, a avaliação, aquela avaliação específica, ela é importante para verificar se aquela pessoa entendeu aquilo ali, porque os 60% lá para você ter para aprovar, é algo, é um número só, eu atuei como professor, perdi dois, três, quatro semanas, sei lá quantos dias de aula, para que o aluno entendesse aquele conteúdo, eu gostaria que ele aprendesse, porque eu entendo que de alguma forma vai ser preciso. Então eu gostaria de avaliá-lo por aquilo ali.

O resultado que melhor dá nitidez à categoria **Autonomia**, e confirma o posicionamento assumido até então, está na análise de quando os entrevistados assumem a condição de diretor da escola no dilema “*Quem não cola, não sai da escola*”. Os profissionais da educação inseridos aqui, entendem que devem ouvir os alunos e o professor e, a partir dos subsídios trazidos de cada um, têm de encontrar a solução mais razoável possível. Em nenhuma circunstância, aceita a decisão do professor de simplesmente retirar as provas e reprovar os alunos. Compreende que a escola também pode cometer injustiças, e que cada situação deve ser minuciosamente estudada para se chegar na melhor decisão possível, mesmo que para isso, seja necessário rever as regras escolares. Assim, não há um apoio incondicional ao professor em virtude da hierarquia escolar estabelecida. Destacamos, ainda, o posicionamento adotado em compartilhar as decisões com a comunidade escolar. Ou seja, o veredito é dado também pelo voto dos interessados. Provavelmente, as decisões não agradariam a todos, mas seriam balizadas a partir da chance da exposição da tese, da defesa, do contraditório e, por fim, da deliberação.

A seguir, apresentamos o Quadro 5 com a síntese dos aspectos encontrados na categoria **Autonomia**.

Quadro 5. Síntese dos seis núcleos de sentido com a categoria *Autonomia*.

AUTONOMIA	
1. Aspectos da Moral	A moral é entendida como o conjunto de deveres e de princípios básicos que estabelecem o comportamento social que não prejudique a si mesmo e aos demais. A moral é entendida como os deveres e direitos que visam o bem comum, balizados pela justiça. Quanto à origem da moral há divergência nos posicionamentos assumidos pelos entrevistados, podendo depositar a gênese: (a) no sujeito, havendo papel importante da sociedade, mas não sendo determinante; (b) na interação entre sujeito e sociedade, havendo construção existente na relação entre os dois. Em ambas as explicações, o sujeito é o protagonista da sua construção de moralidade.
2. Desenvolvimento da Moral	O desenvolvimento moral é entendido como a condução do sujeito à autonomia. O respeito mútuo entre todos é necessário, bem como as regras podem ser revistas e ajustadas caso elas sejam inadequadas ou expressamente injustas. A moralidade humana inicia com certa subordinação da criança às regras da família, da escola e da sociedade, mas pouco a pouco, vai se tornando livre da autoridade e do respeito unilateral. Mesmo imbuído da liberdade, o sujeito ainda tem um dever em cumprir as regras e os acordos que visam o bem comum. Nesse contexto, não há espaço para obediência incontestável à autoridade.
3. Papeis da Família e da Escola na Educação Moral	São admitidas duas concepções que conduzem igualmente à expectativa da autonomia. A primeira, de que a família tem competência inicial para a educação moral, mas, a partir de outros contatos sociais e de cada nova relação social, o aluno constrói sua moralidade. A segunda, de que cabe tanto à família como à escola o educar (moral) e o ensinar (conteúdos formais) sem distinção. Em ambas as concepções a escola é concebida como um espaço de efetivas mudanças.
4. Cooperação na Escola	As construções coletivas dos estudantes devem ser respeitadas e incentivadas, e cabe ao educador intervir quando há situação de injustiça ou crueldade entre os escolares.
5. Aplicação das Sanções	As sanções por reciprocidade são preferidas, e, se necessário, quando a penalidade está em dosagem desproporcional à infração cometida pelo aluno, contrariam as determinações feitas no regimento escolar. Quando há reincidência dos estudantes sobre as mesmas infrações, propõem fazer o aluno compreender e reparar os danos causados por suas atitudes. Se evidência uma tentativa em dosar, em ajustar as sanções com a gravidade e a intenção dos estudantes. Ao passo que optam por sanções por reciprocidade, justificam suas escolhas para prevenir situações mais aproximadas do real. As penalidades expiatórias não geram qualquer aprendizado significativo para a educação dos alunos.
6. Hierarquia Escola	Consideram a “cola”: (a) inadequada, mas entendem que é um pequeno problema frente ao problema da avaliação e do sistema escolar. Como professor, faz de conta que não viu para fazer cumprir as exigências da escola. Também tece uma autocrítica quanto a seu papel como professor “ <i>como deixei que o aluno chegasse a esse ponto?</i> ”. Como diretor ouviria as partes interessadas para encontrar uma solução mais razoável do que simplesmente retirar as provas dos alunos. (b) conduta natural de transgressão dos alunos. Como professor entendem que deveria rever a avaliação e as sanções. Na condição de diretor, após conversa com todas as partes e esclarecimento da situação, apoiaria o professor se a medida fosse justa.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2017)

4.4 TRÊS CATEGORIAS

A respeito das concepções trazidas pelos entrevistados, as categorias *Autoridade Escolar* e *Obediência à Escola* estão mais próximas por estarem comprometidas com uma moral da heteronomia, da autoridade instituída pelo respeito unilateral ou com a construção da obediência (Piaget, 1994), e, por esse motivo, distanciam-se da categoria *Autonomia* (Quadro 6). Mas, qual o sentido atribuído em diferenciar as categorias *Autoridade Escolar* e *Obediência à Escola*, ao invés de uni-las a partir de uma mesma prerrogativa? Ao parear inicialmente os protocolos das entrevistas, encontramos depoimentos que não se enquadravam nem na *Autoridade Escolar* e nem na *Autonomia*. Reparámos que existiam situações intermediárias e, por isso, propusemos a categoria *Obediência à Escola*. Nos quadros 3, 4 e 5, trazemos as principais características de cada categoria e, no quadro 6, demonstramos as diferenças mais significativas existentes entre elas.

No quadro 6, demonstramos as características que diferenciam as categorias *Autoridade Escolar*, *Obediência à Escola* e *Autonomia*. Na primeira coluna estão dispostas as características de forma genérica, enquanto nas demais colunas estão descritas sucintamente as definições de cada categoria acerca de cada uma das características.

Quadro 6 – Diferenças das categorias *Autoridade Escolar*, *Obediência à Escola* e *Autonomia*.

<i>Características</i>	Autoridade Escolar	Obediência à Escola	Autonomia
<i>Moral</i>	Heteronomia	Heteronomia	Autonomia
<i>Desenvolvimento Moral</i>	Não	Sim	Sim
<i>Origem da Moral</i>	Definida na Família	Protagonismo do Sujeito.	Protagonismo do Sujeito
<i>Educação Moral</i>	Família	Família/Escola	Família/Escola
<i>Propósito da Escola</i>	Somente Conteúdos Formais	Conteúdos Formais / Obediência	Conteúdos Formais / Cooperação
<i>Cooperação entre Alunos</i>	Evitada pela Autoridade	Possível quando permitido pela Autoridade	Possível quando há Respeito Mútuo

<i>Sanções</i>	Expiatórias	Expiatórias (reincidência)	Reciprocidade
<i>Hierarquia Escolar</i>	Bem definida	Bem definida	Pouco definida

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017)

Observamos uma maior incidência da categoria ***Obediência à Escola*** em relação às demais. Essa evidência não teve papel decisivo ou uma profunda e pormenorizada análise, uma vez que o estudo teve somente caráter exploratório. Todavia, nos conduz a duas interpretações possíveis: (a) o número de entrevistas pode ter sido insuficiente, distorcendo os resultados, ou (b) existe uma efetiva tendência quantitativa sobre a concepção revelada na categoria ***Obediência à Escola***. Por ora, a título de hipótese, compreendemos que existe uma prevalência em ensinar a obedecer uma figura de autoridade nos ambientes escolares, e, portanto, os resultados podem ser encontrados de forma similar em outras realidades educacionais. O método clínico que inspirou esta pesquisa (Piaget, 1970) nos auxilia a justificar nosso posicionamento. Os participantes desta pesquisa se confrontaram com situações novas. Talvez, antes dessas entrevistas, nunca tenham pensando profundamente sobre os aspectos da moral suscitados pelos dilemas apresentados. Muitos nos disseram que nunca haviam refletido sobre as perguntas e histórias apresentadas, mesmo se tratando de situações corriqueiras, próprias das práticas profissionais. A ausência de reflexão a respeito das situações propostas, em especial pelos dilemas morais, nos revela que parte das ações são realizadas de forma inconsciente. Sem uma efetiva tomada de consciência (Piaget, 1994), identificamos maior probabilidade de os sujeitos optarem por realizar atos de obediência à estrutura hierárquica produzida por alguma figura de autoridade (Milgram, 1983). As atitudes que promovem a construção da cidadania dos sujeitos são formas ativas, que dependem da consciência e da racionalidade do sujeito para serem sustentadas (Piaget, 1970). Em termos práticos, é mais fácil obedecer que discordar de colegas de trabalho, de chefias e de todo um aparato de normas regimentais institucionalizados. Por isso, a autonomia exige um exercício de racionalização sendo o oposto de realizar ações inconscientes.

Quando o sujeito tem consciência das práticas que conduzem à autonomia, por que, mesmo assim, às vezes, escolhe ações que conduzem à obediência? Alguns entrevistados nos relatou que garante os direitos à educação dos estudantes e faz uso de métodos ativos para efetivá-los (Piaget, 1973b), e, por vezes, possibilita aos estudantes decidir e se posicionar sobre

o ponto de vista do outro em um exercício de cooperação e respeito mútuo (Kami, 1989). Entretanto, quando colocados sob circunstâncias de tensão, de conflito de tendências entre obedecer às regras escolares, os colegas professores, os pais dos alunos e o diretor, ou manter uma posição aparentemente coerente com as próprias práticas educacionais, percebemos que, nessa zona de desconforto e ansiedade, um número considerável de sujeitos cede à pressão. Por que isso acontece? As instituições mantêm diversos mecanismos de sustentação de controle e obediência a uma hierarquia (Milgram, 1983). Ou seja, os sujeitos, conscientemente, sabem quais são as práticas educativas mais adequadas, mas, quando coagidos por uma figura de autoridade, sentem-se obrigados a abrir mão de seu posicionamento. Assumem um papel heterônomo, e, da mesma forma, propõem a heteronomia aos estudantes. Essa condição nos parece muito similar ao estado de agente encontrado nos estudos de Milgram (1983, p. 150-151) que significa:

[...] a condição na qual a pessoa se encontra quando se vê assim como agente de realização dos desejos de outra pessoa. Essa expressão será usada em oposição à da autonomia – isto é, quando a pessoa vê a si mesma agindo por conta própria. [...] de um ponto de vista subjetivo, uma pessoa se encontra no estado de agente quando se define numa posição social de forma a entregar abertamente ao controle de uma pessoa com um status superior. Nessa condição, o indivíduo não vê mais a si mesmo como responsável por suas ações, mas define-se como um instrumento de realização dos desejos de outras pessoas. [...] visto que o estado de agente é em grande parte um estado de ânimo, alguns dirão que esta mudança de atitude não é uma alteração real no estado da pessoa.

E por quais mecanismos psicológicos entendemos que alguns dos entrevistados sustentaram sua posição e desobedeceram às ordens emanadas dos atores da hierarquia escolar? Parece-nos que o fundamental para a garantia da autonomia, em detrimento dos fatores de coação, são os atos de vontade (Piaget, 2014). Em todos os problemas propostos aos entrevistados, foram colocadas duas tendências conflitantes, uma em um primeiro momento mais fraca (desobedecer) e outra mais forte (cumprir ordens). No malabarismo mental das muitas variáveis, nos jogos de perguntas e respostas, na organização do problema central de cada situação, o sujeito descentra-se, e, com isso, diminui a tensão e a ansiedade inicial, e inverte a situação das tendências, inicialmente a mais forte (cumprir ordens) cedendo à mais fraca (desobedecer). A ação educadora, comprometida com a autonomia, é possibilitada quando o sujeito desobedece às ordens autoritárias emanadas da escola com o propósito de garantir valores autônomos. Esse processo exige habilidade do educador, pois, para cada ato em desacordo com o compasso da escola, há uma série de mecanismos invisíveis de sustentação da

organização institucional (Milgram, 1983). É fundamental revelar que essa situação nos parece aplicável às circunstâncias apresentadas nos dilemas morais “*Jogatina dos Estudantes*” e “*Quem não cola, não sai da escola*”, nas quais, para garantir o respeito mútuo e a cooperação entre os alunos e alunos e profissionais da educação, se faz necessário contrariar as normas escolares, os professores, os pais ou o diretor.

5 SÍNTESE: PONTO DE CHEGADA

Para realizarmos as considerações finais deste trabalho, precisamos, inicialmente, retomar a pergunta da pesquisa: que concepção os profissionais da educação têm a respeito do desenvolvimento moral? Não podemos falar em concepção no singular, mas devemos falar de concepções, no plural. As análises das entrevistas nos revelaram três concepções distintas, organizadas segundo as categorias *Autoridade Escolar*, *Obediência à Escola* e *Autonomia*. Neste momento, não nos parece possível elencarmos as categorias por nível de desenvolvimento dos sujeitos. Isso nem mesmo foi um objetivo desse trabalho. Também, por ser ponto relevante de nossas interpretações, salientamos a importância de distinguir as ações hipoteticamente relatadas nas narrativas das ações efetivamente realizadas na escola. Não temos dúvidas de que as falas dos interlocutores podem ser radicalmente diferentes das suas práticas. Mas, mesmo que os sujeitos desta pesquisa não ajam necessariamente da maneira como dizem que atuam, os aspectos elucidados podem ser observados nas práticas educacionais no IFRS. Vejamos as três concepções dos profissionais da educação sobre desenvolvimento moral.

Que concepção traz o profissional da educação da categoria *Autoridade Escolar* acerca do desenvolvimento moral? Compreendem, de maneira geral, que o único trânsito da moral possível é aquele em que a família transfere seus valores à criança. Essa posição corrobora a ideia de que a moral é inculcada no sujeito por um agente externo, nesse caso, a família e, a partir disso, não há perspectiva alguma de mudança no itinerário de vida. Os valores ensinados pela família são cristalizados e entendidos como o pleno desenvolvimento do sujeito para toda a vida, sendo o caráter o produto interno dessa elaboração. O caráter assume papel decisivo na organização social, nas escolhas do certo e do errado, e é assumido como sinônimo de moral. Logo, eles entendem que o aluno deve (ou deveria) vir pronto para a escola com uma "base" de valores e a escola deve (ou deveria) ter, como única preocupação, ensinar os conteúdos formais. O valor esperado dos alunos é o respeito unilateral à escola, e que estejam prontos para receber e aceitar as ordens e regras escolares sem qualquer resistência. Assim, a escola assume um papel de autoridade, de detentora de um saber inquestionável, de indiscutível propriedade na formação dos alunos. A partir disso, surgem implicações nas formas de interpretar o papel da escola na formação dos alunos, as quais serão descritas no Quadro 7.

Quadro 7- Implicações na interpretação do papel escolar da categoria *Autoridade Escolar*.

Autoridade Escolar	
I.	As construções coletivas realizadas entre os alunos são negligenciadas ou minimizadas diante do regimento escolar, do professor ou do diretor. Os acordos possíveis são aqueles convalidados pelo crivo de uma figura de autoridade.
II.	Na circunstância em que é necessária uma intervenção de sanções da escola sobre o aluno, o entrevistado opta pela expiação. Utiliza-se, rigorosamente, o regimento escolar sem uma dosagem das circunstâncias. O regulamento parece ser utilizado ao “ <i>pé da letra</i> ” pelo respeito que se tem por algo que simboliza uma autoridade. Existe um dever em obedecê-lo, pois há uma responsabilidade em cumprir os desejos do outro – família, professor, diretor, regras. Os únicos contornos à norma aceitos são aqueles que evidenciam favorecimento da autoridade escolar sobre os estudantes, ou, ainda, os que preservam o professor de alguma possibilidade de risco da coação do diretor.
III.	Compreendem que há uma hierarquia de penalidades, partindo-se da mais branda (advertência verbal) à mais severa (suspensão). A escolha das sanções se faz de maneira aritmética: a primeira transgressão é penalizada com a primeira sanção, a reincidência com a segunda sanção, nova reincidência, aplicação da terceira e última sanção.
IV.	Quanto à ciência ou não do regulamento escolar por parte do aluno, para fins de atenuante da aplicação de penalidade, parece-nos não haver nenhum cuidado nesse sentido. A penalidade aplicada indica ter o papel de erradicar a indisciplina contagiante por meio de uma autoridade que tudo observa e, quando julgar necessário, faz intervenções. A punição parece ser a única forma de corrigir o aluno que vem sem uma boa educação de “base”. Acreditam que a penalização ou o risco em ser penalizado ensina os alunos.
V.	A avaliação final parece um ato normal da escola e, aparentemente, não veem problema nisso. Na condição de professores, sustentam a autoridade escolar, mesmo que possa ocorrer desvio na aplicação da sanção. Na condição de diretor: (a) sob hipótese alguma podem abrir mão do regulamento escolar; (b) sustentam a decisão do professor em retirar e “zerar” as provas; (c) defendem que os professores que descumprem as normas devem ser substituídos, demitidos ou afastados do seu cargo.
VI.	Em resumo, sustentam e obedecem a uma hierarquia escolar sem nenhum questionamento, e da mesma forma que aceitam essa condição, esperam que os alunos também o façam.

Que concepção traz o profissional da educação da categoria *Obediência à Escola* acerca do desenvolvimento moral? Os profissionais da educação compreendem que os sujeitos podem mudar seus valores morais durante o itinerário de vida. Entretanto, não sabem explicar como isso acontece e, quando o fazem, depositam suas crenças de que a experiência e as escolhas pessoais são os mecanismos fundamentais para que ocorra esse processo. A moral individual é entendida como algo subjetivo, da organização do caráter e da personalidade, havendo predominância da construção interna sobre os imperativos da sociedade. O caráter ou a personalidade, de origem interior, atuam como o centro da tomada de decisões entre agir de maneira certa ou errada, podendo: (a) ceder às imposições externas, (b) mudar por meio da reflexão ou (c) permanecer com seus valores. Quanto à responsabilidade pela educação moral, assumem posições diversas sobre o papel da família e da escola. Todavia, independentemente da posição assumida, cabe à escola o papel de ensinar os alunos a obedecerem às regras e respeitar o professor, diretor ou qualquer figura de autoridade. Parece que a regra é imaculada, sendo o dever em segui-las fundamentado em evitar consequências indesejadas. De forma geral, há uma expectativa em fazer o estudante compreender que se deve obedecer a uma autoridade e as regras dela emanadas, e que essa conduta o conduz a seu pleno desenvolvimento moral. A partir disso, surgem implicações nas formas de interpretar o papel da escola na formação dos alunos, as quais serão descritas no Quadro 8.

Quadro 8 - Implicações na interpretação do papel escolar da categoria Obediência à Escola.

Obediência à Escola	
I.	As construções coletivas entre os alunos são possíveis quando: (a) estão de acordo com o regimento escolar; (b) negligenciam o regimento escolar por uma ausência de consciência das regras; (c) tangenciam o regimento escolar, ou seja, assumem condutas coletivas que não se amparam em nenhuma regra prevista. Os profissionais da educação, quando provocados quanto à justiça das regras, entendem que nem sempre são justas. Porém, compreendem que a forma para as tornar mais justas seria conscientizando os alunos de sua existência. Essa concepção vai na contramão de construir, ajustar e aplicar as regras escolares com a participação dos estudantes. Lançamos a hipótese de que os educadores assumem uma postura heterônoma, de obediência às regras da escola, e de que, por essa razão, aceitam o dever de cumprir e fazer cumprir o que está estritamente regulamentado.

II. Os profissionais da educação expressam preferência pelas sanções por reciprocidade quando os alunos não sabem as regras. No dilema *“Jogatina dos estudantes”*, o objetivo inicial é muito claro em fazer compreender a regra e as razões de sua existência no ambiente escolar. Entretanto, na reincidência das infrações, usam as sanções previstas nas regras da escola. Entendem que existe uma hierarquia de sanções dentre as previstas e fazem uso aritmético das penalidades, aproximando-se mais das sanções expiatórias. No dilema *“Quem não cola, não sai da escola”* acontece algo similar. Inicialmente, no papel de professor, tentam fazer os alunos entenderem que não se pode “colar”. Porém, no papel de diretor, utilizam as regras da escola ao “pé da letra”. A justificativa para a aplicação das sanções, em praticamente todos os relatos, visam a prevenir situações hipotéticas que extrapolam de forma irreal as propostas pelos dilemas morais. Acreditam que a penalização não está, por vezes, relacionada ao aprendizado dos alunos. Entretanto, mesmo sem terem certeza, não abrem mão de aplicar as sanções previstas no regulamento escolar nos casos em que há reincidência sobre as mesmas infrações. Nossa impressão é de que existe uma necessidade de fazer que os estudantes compreendam a importância e a necessidade de obedecer.

III. Os profissionais da educação revelaram compreender as intenções e a gravidade das circunstâncias colocadas nos dilemas morais. Na escolha das sanções, os entrevistados realizaram uma dosagem das circunstâncias. Em um primeiro momento, optam por fazer compreender as regras da escola e, em caso de reincidência, a escolha se faz pelas sanções previstas no regulamento. Existe um sentido bastante claro de ensinar a obedecer e, por este caminho, constituir um senso de respeito às regras.

IV. O realismo moral, em geral, é dissolvido na aplicação das normas escolares, sendo utilizado “ao pé da letra” nos casos de reincidência sobre a mesma infração, ou quando há tensão devido à hierarquia escolar. Os profissionais da educação compreendem que há certa injustiça no regulamento escolar, mas não conseguem deixar de segui-lo quando há reincidência ou precisam desautorizar uma figura de autoridade para manter sua decisão. Quando optam por desviar da aplicação do regimento escolar, como no caso de não penalizar os “coladores” na condição de professor por compreender que a implicação é severa demais em virtude do ocorrido, rapidamente mudam seu posicionamento quando atuam como o diretor da escola. É inegável que existe uma tentativa contínua em reduzir o agravamento das penalizações e deixar de lado aquilo que aparentemente é mais severo. Mas, o confronto com

o instituído na escola faz o entrevistado titubear e, por fim, optar pelo sentido oposto ao que inicialmente havia decidido.

V. Os entrevistados, ao assumirem a condição de professor, se confrontados com o dilema “*Quem não cola, não sai da escola*” e com a situação de flagrar a “cola”, fazem escolhas, em geral, de benevolência aos alunos. Há uma tentativa de contornar o regimento escolar por entenderem que a sanção aplicável é desproporcional às infrações. Porém, em nenhum momento a forma de avaliação é questionada. Quer dizer, o contorno à regra proposto visa preservar o funcionamento da escola e a intimidade do professor, afinal, a reprovação é uma dura expiação que pode causar a seu executor profundo conflito interno.

VI. Os profissionais da educação, ao serem investidos na posição de diretor, compreendem que devem fazer cumprir o regimento escolar e concordam com a medida utilizada pelo professor em retirar e “zerar” as provas, pois se trata de respeitar as regras. Novamente, não se questiona a avaliação escolar, a preocupação centra-se em fortalecer a estrutura da hierarquia escolar. Entre os pedidos dos alunos e as decisões do professor, optam pelo último, desde que esteja respeitado o regimento escolar. A escolha parece dirigir-se sempre em respeitar uma figura de maior autoridade. Em uma palavra, legitimam o respeito unilateral do aluno pelo professor. Essa condição de obediência é reforçada quando o docente assume o papel de diretor.

Que concepção traz o profissional da educação na categoria **Autonomia**, a respeito do desenvolvimento moral? Os profissionais da educação entendem o desenvolvimento moral como a condução do sujeito a uma moral autônoma. Compreendem que a moralidade humana inicia com certa subordinação da criança às regras da família, da escola e da sociedade, mas, pouco a pouco, vai tornando-se livre da autoridade e do respeito unilateral até a liberdade plena para a realização de suas escolhas. Mesmo imbuído da liberdade, o sujeito ainda tem um dever em cumprir as regras e os acordos que reforçam os elos de solidariedade entre todos. Por outro lado, tem o espaço necessário para contestar e negociar as regras que produzem alguma injustiça. Nesse contexto, não há espaço para obediência incontestável à autoridade. Assim, a moral assume ser o conjunto de deveres e direitos que visam o bem comum, balizados pela justiça e o respeito mútuo entre os sujeitos. Fica depositada a origem da moral: (a) no sujeito, preservando o papel importante da sociedade, mas sem que este seja determinante; (b) na interação entre sujeito e sociedade, pela construção realizada pela relação entre os dois. Em ambas as explicações, mesmo que exista interferência da sociedade para a moral individual, o

sujeito é o protagonista de sua construção de moralidade. Em relação à educação moral, os educadores trazem duas concepções que conduzem igualmente à expectativa de uma moral autônoma. A primeira é de que a família tem competência inicial para a educação moral, mas, a partir de outros contatos sociais (creche, escola, outros) e de cada nova relação social, o aluno constrói sua moralidade. A segunda é de que cabe tanto à família como à escola o educar (educação moral) e o ensinar (conteúdos formais), sem prevalência entre eles, com o objetivo de que os estudantes construam sua cidadania. A partir disso, surgem implicações nas formas de interpretar o papel da escola na formação dos alunos, as quais serão descritas no Quadro 9.

Quadro 9 - Implicações na interpretação do papel escolar da categoria *Autonomia*.

Autonomia	
I.	Sobre as construções coletivas dos alunos, os profissionais da educação compreendem que devem ser respeitadas e incentivadas, e cabe ao educador intervir quando há situação de injustiça ou crueldade entre os escolares. Logo, é evidente a importância dada à cooperação existente entre os estudantes, e entre os estudantes e os educadores.
II.	Os profissionais da educação escolhem sanções por reciprocidade e, se necessário, quando a penalidade está em dosagem desproporcional à infração cometida pelo aluno, contrariam as determinações do regimento escolar. No dilema “ <i>Jogatina dos Estudantes</i> ”, os entrevistados parecem não compreender, ou ainda, desconsiderar uma suposta hierarquia de sanções da mais branda até a mais severa. Quando os estudantes cometem qualquer infração, independentemente de saberem ou não as regras, os educadores entendem que o papel da escola é orientar, explicar, conversar e conscientizar. Enquanto optam por sanções por reciprocidade, justificam suas escolhas para prevenir situações mais aproximadas do real, como, no dilema “ <i>Quem não cola, não sai da escola</i> ”, as ações visam não prejudicar o itinerário formativo dos estudantes, e no dilema “ <i>Jogatina dos Estudantes</i> ” evitar que alguém fique sem lanche em virtude das apostas no jogo. Por fim, acreditam que as penalidades expiatórias não geram qualquer aprendizado significativo para a educação dos alunos. Dessa forma, sempre que confrontados com a possibilidade da aplicação de sanções expiatórias do regimento escolar, contrariam a norma ou ressignificam a penalidade com o objetivo de fazer o aluno compreender e reparar os danos causados por suas atitudes.
III.	No dilema “ <i>Quem não cola, não sai da escola</i> ”, os entrevistados, na condição de professor não aceitam a reprovação dos alunos e, por conta disso, assumem, por vezes, o

risco ao não flagrar a “cola” ou atuam de forma a dar outra oportunidade de avaliação. Até aqui, a posição assumida é similar à encontrada na categoria *Obediência à Escola*. A diferença está em quando o profissional da educação é colocado na posição de diretor. Nessa qualidade, não aceita a decisão do professor de simplesmente retirar a prova dos estudantes. Entende ser necessário conversar com os escolares e o docente, separadamente ou não, e a partir da fala de cada um, tomar a decisão em cima dos relatos. De maneira geral, os entrevistados acham necessária uma nova oportunidade, uma outra chance, um novo acordo, oposto ao “zerar” e reprovar os alunos.

IV. O realismo moral não encontra espaço na categoria *Autonomia*. Agora, pode-se descumprir o regulamento escolar em circunstâncias em que se preserve o bem comum, pois seus éditos não são justos em todas as ocasiões. Quando necessário, a comunidade escolar pode revisar e modificar as regras escolares a partir de um processo de cidadania entre alunos, pais e profissionais da educação. Ou seja, a cooperação tem legitimidade, ao contrário da imposição de normas de forma unilateral por uma figura de autoridade.

V. Os profissionais da educação entendem a avaliação final como: (a) um problema do sistema escolar ou (b) uma falha na condução da disciplina pelo professor. Em ambas as circunstâncias, os educadores compreendem como necessário deixar de lado as regras da escola para preservar a coerência e a justiça na avaliação dos alunos.

VI. Os profissionais da educação, quando assumem a condição de diretor da escola, no dilema “*Quem não cola, não sai da escola*”, entendem que devem ouvir os alunos e o professor, e a partir dos subsídios trazidos por cada um, encontrar a solução mais razoável possível. Em nenhuma circunstância aceita a decisão do professor de simplesmente retirar as provas e reprovar os alunos. Compreende que a escola também pode cometer injustiças e que, cada situação deve ser minuciosamente estudada para se chegar na melhor decisão possível, mesmo que para isso seja necessário rever as regras escolares. Assim, não há um apoio incondicional ao professor em virtude da hierarquia escolar estabelecida. Destacamos, ainda, o posicionamento de compartilhar as decisões com a comunidade escolar. Ou seja, o veredito é dado também pelo voto dos interessados. Provavelmente as decisões não agradariam a todos, mas seriam balizadas a partir da chance da exposição da tese, da defesa, do contraditório, para, por fim, poder deliberar.

As concepções sobre desenvolvimento moral encontradas nos profissionais da educação possibilitam situar-nos em como o IFRS se posiciona acerca do tema. Explica, devido a

diversidade de concepções, por que os órgãos colegiados da instituição, espaços das construções e negociações das regras institucionais, são lugares de intensa disputa quando se trata do regime de normas disciplinares dos estudantes. O regramento, produto das votações das comunidades acadêmicas, acaba por expressar um posicionamento majoritário dos conselheiros. Mas, será que tais regras são efetivamente aplicadas aos estudantes? Entendemos que as ações escolhidas dependem das concepções de cada sujeito, bem como das condutas de obediência (Milgram, 1983) ou dos atos de vontade (Piaget, 2014). Entendemos que nossa pesquisa traz luz a essa questão. Mas somente no estudo das ações morais (Piaget, 1994) poderemos confirmar nossas explicações.

6 REFERÊNCIAS

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. *In*: FERREIRA, N. S. C.(Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. p.19-44.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012a.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 15ª ed. Porto Alegre: Vozes 2012b.

BECKER, F. & EMERIM, M. **Concepções dos profissionais da educação sobre desenvolvimento moral através da análise do conjunto de normas discentes**. Reunião Científica da Região Sul, XI ANPED Sul: Curitiba, 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

BRASIL. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DURKHEIM, D. E. **A Educação Moral**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

IFRS. **O IFRS**. Disponível em: <<http://arquivo.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=246>> Acesso em 12 de dezembro de 2017.

IFRS. Resolução Nº 07/2009 do Conselho Superior, de 07 de agosto de 2009. **Estatuto do IFRS**. Disponível em: <http://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Estatuto-IFRS-Atual.pdf> Acesso em 17 de dezembro de 2017.

IFRS. Resolução Nº 64/2010 do Conselho Superior, de 23 de junho de 2010. **Regimento Geral do IFRS**. Bento Gonçalves, 2017. Disponível em < https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento_Geral_IFRS.pdf > Acesso em 17 de dezembro de 2017.

KAMI, C. **A criança e o número**. 10^a ed. Campinas: Papyrus, 1989.

KANT, I. (1785). **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2005.

KELSEN, H. **Teoria pura do direito**: Introdução à problemática científica do direito. 3^a ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. K. DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. Prefácio à edição brasileira. *In*: PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

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

MENIN, M. S.S. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. *In*: Lino de Macedo (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 37-104.

MILGRAM, S. (1973) **Obediência à autoridade**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MONTANGERO, J. MAURICE-NAVILLE, M. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, J. (1926). **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1975.

PIAGET. (1932). **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET. (1934). Observações psicológicas sobre o *self-government*. *In*: PARRAT, S. TRYPHON, A. (Org.) **Sobre a Pedagogia**: Textos inéditos. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET. (1954). **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIAGET. (1964) **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

PIAGET. (1965). **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro. Forense, 1973a.

PIAGET. (1972) **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973b.

PIAGET. (1969). **Psicologia e pedagogia**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIAGET. (1974). **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramento, 1978.

APÊNDICE

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de verificar que concepção os profissionais da educação têm a respeito do desenvolvimento moral dos estudantes do IFRS. Assim, você está sendo convidado (a) para realizar as atividades desse processo, em uma entrevista presencial. A sua colaboração poderá contribuir para a construção do conhecimento científico. Esta pesquisa é coordenada pelo aluno de mestrado Marc Emerim e orientada pelo Prof. Dr. Fernando Becker, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com quem podem ser obtidas maiores informações (Faculdade de Educação - Av. Paulo Gama, 110 - prédio 12201 - 7º andar CEP: 90046-900 - Porto Alegre – RS – Brasil; marc.emerim@farroupilha.ifrs.edu.br).

Riscos em Participar dessa Pesquisa: Sua participação na pesquisa pode trazer um risco mínimo, como por exemplo, constrangimento ou danos a estima e prestígio. Situação pela qual estamos comprometidos para que não ocorra, uma vez que serão dados retornos individuais aos entrevistados, antes de qualquer publicação sempre garantindo seu anonimato, podendo o participante solicitar a qualquer tempo sua desistência da pesquisa.

Benefícios da Pesquisa: Produzir a reflexão acerca do tema moralidade e educação moral entre os profissionais da educação do IFRS. Além disso, contribuir para subsidiar políticas institucionais da construção de valores nas relações estabelecidas entre estudantes e profissionais da educação na referida instituição.

Se você tiver dúvidas em relação à pesquisa ou quiser comentar algum aspecto relacionado à mesma pode contatar os pesquisadores responsáveis. A participação na pesquisa é **voluntária**. Portanto, caso não queira participar, você não precisa assinar este termo nem participar da pesquisa. O fato de não querer participar da pesquisa não lhe trará nenhum prejuízo.

Após o encerramento do processo, você receberá uma devolutiva individual. Os resultados globais da pesquisa serão publicados posteriormente em algum periódico ou evento científico da área de psicologia e educação, sem identificação da identidade dos participantes. Na apresentação dos resultados desse trabalho, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____ declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e de que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as informações obtidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável; e) que os dados da pesquisa serão arquivados sob a guarda do pesquisador responsável por cinco anos e depois destruídos.

Data ____/____/____ Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____