

**O AMBIENTE ESCOLAR COOPERATIVO E A CONSTRUÇÃO DO JUÍZO MORAL INFANTIL : SETE ANOS DE ESTUDO LONGITUDINAL**

*Ulisses F. Araújo*

**RESUMO:** Neste artigo discutirei as relações entre o ambiente escolar democrático e sua influência no desenvolvimento da cooperação e do juízo moral infantil. Para isso apresentarei os resultados de experiências educacionais e de investigações que venho conduzindo nos últimos 7 anos apontando que crianças que desenvolvem a capacidade de cooperação com seus pares e vivenciam ambientes escolares democráticos tendem a desenvolver um juízo moral mais autônomo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ambiente escolar cooperativo ; Juízo moral infantil

**ABSTRACT:** In this article I will argue the relations between the democratic pertaining to school, environment and its influence in the development of the cooperation and the infantile moral judgment. For this I will present the results of educational experiences and inquiries that I come leading in last the 7 years pointing that children who develop the capacity of cooperation with its pairs and live deeply democratic pertaining to school environments tend to develop a stand alone moral judgment.

**KEY-WORDS:** Cooperative school environment ; Infantile moral judgment

Iniciando a discussão, gostaria de apresentar a concepção de *construção* defendida por Piaget, entendendo que o princípio epistemológico que subjaz a esse conceito ajudará na compreensão do papel ativo da criança na construção de sua moralidade.

A utilização do termo “construtivismo” surge na obra de Piaget somente na década de 60, embora a concepção epistemológica já estivesse presente em suas obras iniciais, como em *O nascimento da inteligência na criança* (1936). Com esse princípio, Piaget recusa tanto as teses aprioristas de que as estruturas de conhecimento estão presentes na bagagem hereditária do sujeito, quanto as teses empiristas de um ser que só conhece o mundo a partir dos sentidos, pela pressão do meio físico e social sobre ele. Em sua concepção de um construtivismo radical o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto, não está pré-determinado e nem é simples internalização, mas é resultante da ação do sujeito sobre os objetos de conhecimento. Portanto, ele é construído nas ações sobre o mundo objetivo e subjetivo, sendo esta construção constitutiva do próprio sujeito.

Mas o que se constrói não são somente os conteúdos da interação, é a própria capacidade de conhecer, de organizar, de reorganizar e estruturar as experiências vividas, que vêm a ser as *estruturas mentais*. Essas estruturas que vão se tornando cada vez mais complexas funcionam classificando, ordenando, estabelecendo implicações e permitindo a inserção dos objetos no espaço e no tempo.

Nesse sentido, a construção das estruturas mentais e dos conhecimentos não estão pré-determinadas hereditariamente,

porque isso contraria o próprio princípio de construção. Entender a construção de uma maneira radical implica romper com o determinismo do desenvolvimento independente da cultura, para inseri-lo num modelo complexo em que esse processo é ao mesmo tempo *incerto* e *não-aleatório*. Ou seja, ao se constituir nas trocas com o meio, que é diferenciado culturalmente, por exemplo, não é possível prever com exatidão as estruturas que serão construídas. Quando Piaget estabelece um possível caminho psicogenético para a construção dessas estruturas ele fala de uma probabilidade seqüencial (1964). Isso, porém, não leva ao extremo de um relativismo total, de construções aleatórias, já que o organismo humano e o universo em que vive limita suas interações.

A partir dessa discussão inicial podemos buscar respostas para como ocorre a construção no dia a dia das pessoas. Com base nessa teoria, as encontramos na interação e, mais especificamente, no processo de cooperação.

Nas obras de Piaget sobre a moralidade (1932, 1944 e 1967), sobre as relações sociais (1965 e 1976) e em algumas relativas à cognição (1948 e 1967), a cooperação surge como elemento central no processo de desenvolvimento tanto cognitivo quanto moral. Isso solicita que, ao discutir a psicogênese da moralidade infantil, devamos começar por entender o que é a cooperação (ou co-operação no sentido lógico do termo) e qual seu papel na descentração do pensamento infantil.

Na obra “*Ecrits Sociologiques*” (1978), Piaget define a cooperação como sendo “toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se acreditem como tais. Dito de outra forma, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento

de autoridade ou de prestígio”. Para ele, o que permite o surgimento das relações de cooperação é o enfraquecimento do egocentrismo infantil e a convivência cada vez maior com crianças da mesma idade, porque isso propicia que as trocas sociais e cognitivas ocorram de forma cada vez mais intensa. A construção dos instrumentos lógicos ocorre quando o sujeito coloca em reciprocidade seus pontos de vista, adquirindo a possibilidade de considerar o ponto de vista dos outros.

A cooperação abre, então, novos caminhos para a criança, tornando-se fonte de transformações no pensamento infantil e permitindo uma maior consciência das atividades intelectuais.

De toda essa discussão depreende-se a importância que pode ser atribuída à cooperação, como processo e como procedimento, para o desenvolvimento infantil. O desenvolvimento da consciência lógica e moral é fruto de condições psicossociais presentes na interação do indivíduo com a sociedade e o mundo. Ao confrontar o sujeito com terceiros, a cooperação funciona como elemento catalisador dos processos de tomada de consciência e permite ao indivíduo normatizar a razão e os equilíbrios funcionais da atividade mental.

A autonomia moral pressupõe essa capacidade racional do sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas idéias e valores às de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que muitas vezes o levarão a se contrapor à autoridade e às tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado.

Em suma, ao libertar a criança da mística da palavra adulta e da coação, a cooperação será responsável pela socialização da mente e abrirá caminho para o desenvolvimento da autonomia da consciência.

### **AMBIENTE ESCOLAR COOPERATIVO**

Nessa perspectiva, as condições ideais para a criança libertar-se do egocentrismo, da submissão cega e do respeito unilateral para com os mais velhos, dependem de relações democráticas baseadas na cooperação, no respeito mútuo e na reciprocidade que estabelecem entre si crianças e adultos. Em minha opinião, se a criança conviver num "ambiente cooperativo" e democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomada de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos.

A escola insere-se nessa discussão por ser um local privilegiado para a criança conviver com sujeitos da mesma faixa etária, com quem possa manter relações em que não estejam presentes prestígio e/ou autoridade, condição essencial para a cooperação (sem negar que também ocorrem relações de coação entre crianças). Seria possível estabelecer um ambiente escolar totalmente livre de prestígio e/ou autoridade? É claro que não, mas existe a possibilidade de que esses elementos sejam reduzidos consideravelmente nas relações adulto/criança, a partir do respeito mútuo, ao ponto da criança sentir-se como um agente que participa efetivamente da

organização das regras e das decisões da sala de aula, e seja constantemente solicitada a trabalhar em grupo.

O que está se chamando de “ambiente escolar cooperativo”, é um ambiente assim denominado porque nele a opressão do adulto é reduzida o máximo possível e nele encontram-se as condições que engendram a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas, e onde as crianças tem oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente.

Para a maioria das pessoas esse ambiente não existe, é utópico, porque na complexidade das situações vivenciadas pelos professores em sala de aula não existe espaço para uma postura exclusivamente democrática, sem a utilização de punições e recompensas para manter o “controle” do comportamento infantil.

A aplicabilidade dessas idéias dentro das escolas é constantemente questionada por professores e dirigentes que acreditam ser isso mera teoria. A experiência mostra que apesar de difícil é possível implantar esse tipo de ambiente cooperativo dentro das escolas. Pelo fato de um número considerável de educadores não acreditarem nesses pressupostos educacionais, com apoio de muitos pais, isso não significa que eles estejam certos. Esse é um dos papéis da ciência dentro do contexto escolar: investigar de forma objetiva as possibilidades e os resultados que uma experiência escolar democrática tem para o desenvolvimento infantil.

Em minha dissertação de Mestrado (Araújo,1993), investiguei a relação entre o “ambiente escolar cooperativo” e o

desenvolvimento do juízo moral infantil. Durante um ano escolar inteiro estive um ou dois dias por semana dentro de uma sala de aula de crianças de 6/7 anos de idade, de uma escola pública brasileira que atendia crianças de nível sócio-econômico baixo. Nessa escola de ambiente cooperativo os alunos tinham um papel ativo na construção de sua autonomia e das regras coletivas, e as relações de cooperação e de respeito mútuo eram privilegiadas.

Para melhor caracterizar esse ambiente, apresento a seguir alguns exemplos de atividades que ali ocorriam e de como se estruturavam as relações interpessoais entre estudantes e deles com a professora:

### COM RELAÇÃO À AUTONOMIA

Lentamente, durante o ano, as crianças assumiram a coordenação e direção das atividades que ocorriam no dia a dia da sala de aula, decidindo sua seqüência e a forma com que eram organizadas.

A professora continuava ativa na sala de aula e atenta aos objetivos gerais de seu trabalho, mas evitava intervir desnecessariamente nas discussões que comumente aconteciam entre as crianças, deixando, sempre que possível, que elas próprias resolvessem seus conflitos. Durante as atividades, a professora sempre questionava os procedimentos que estavam sendo utilizados, a fim de possibilitar à criança a "tomada de consciência" de suas ações e justificá-las. Encorajava-as também para que decidissem o quê fazer a fim de que dessem prosseguimento à atividade que estavam realizando, sem dizer-lhes como fazer ou quais os passos a seguir.

Um momento muito interessante que também diz respeito à conquista da

autonomia era a hora da comida, quando essas crianças de 6/7 anos tinham a oportunidade de escolher a quantidade que iriam comer. A escola fornecia um cardápio único para todos os alunos e desde o início do ano cada criança servia sua própria comida, em pratos de louça, sem ajuda da professora ou de qualquer funcionária.

Outro aspecto relevante é que as crianças tinham a liberdade de ir ao banheiro sem precisar pedir a permissão da professora. Para organizar esse funcionamento existia um pequeno cartaz junto à porta que a criança pegava antes de sair para o banheiro. Tratava-se de uma regra que havia sido combinada para que saíssem um de cada vez.

Esses fatos ilustram a oportunidade que as crianças tinham de tomar decisões e de assumir a responsabilidade pelos seus atos, o que contribuía para o desenvolvimento de sua autonomia.

### COM RELAÇÃO ÀS REGRAS

No início do ano, algumas regras comuns foram estabelecidas pelo grupo e pela professora e registradas em um cartaz afixado no canto do quadro negro. As regras eram simples e expressas por frases curtas e afirmativas, tais como: falar um de cada vez, falar baixo, manter a sala limpa, ir ao banheiro sem pedir, etc.

Esse recurso pedagógico era usado como referência para as relações na sala e sempre que alguma daquelas regras era quebrada a professora, ou até mesmo algum colega, limitava-se a questionar o transgressor sobre o que havia sido combinado ou qual a regra que ele não estava cumprindo.

Em outras situações em que o elo social era rompido, como discussões, agressões

físicas e verbais, a professora questionava os envolvidos no que havia acontecido, deixando a solução do problema sob a responsabilidade das próprias crianças. Quando um colega tentava delatar outro a professora questionava a ação do delator, ou até mesmo ignorava o fato. No momento da "Avaliação do Dia", que acontecia diariamente no final do período de aulas, todas essas questões eram retomadas pelas crianças ou pela própria professora que procurava promover a discussão entre as partes interessadas ou entre a turma e aquele que havia quebrado determinada regra. Dessa forma, eram criadas as condições a fim de que todos refletissem sobre as conseqüências daquelas ações para o ambiente da classe. Em momento algum discutiam-se sanções punitivas para as crianças que cometessem alguma falta.

### COM RELAÇÃO À COOPERAÇÃO

Diversas atividades solicitavam a cooperação entre as crianças. Uma delas era a limpeza da sala, que ocorria todos os dias, e da qual todas as crianças participavam. Também na hora de reunir, organizar e carregar o material utilizado nas atividades várias crianças trabalhavam juntas, auxiliando-se mutuamente.

A melhor oportunidade de observar como a cooperação era solicitada nessa sala foi através dos trabalhos em grupo, que eram realizados uma ou duas vezes por semana. Se a atividade fosse de desenho, colagem ou de pintura, lhes era fornecida uma folha e, depois de definido o tema, os grupos tinham que fazer um só trabalho. Acontecia o mesmo em atividades de construção com blocos, em brincadeiras de "faz de conta", jogos, etc. Parte da investigação ocorreu observando o processo de descentração, de redução do

egocentrismo e de aumento da cooperação que esse tipo de trabalho propiciava.

No início do ano letivo as crianças não conseguiam cooperar e estavam presas a um forte egocentrismo. Por exemplo, fornecia-se em uma mesa uma folha de papel retangular para quatro crianças e notava-se que era comum cada uma fazer seu próprio desenho, sem relacioná-lo aos demais, apesar da solicitação constante da professora. Nos diálogos observados, falavam sobre assuntos diversos ao do trabalho, o que evidenciava que não estavam colocando seu ponto de vista em reciprocidade.

Passados alguns meses, com a solicitação constante dessa atividade, não só começaram a realizar um só desenho, colagem ou pintura quando solicitados, como também as observações mostraram haver trocas efetivas nos diálogos. Repartiam o trabalho, discutiam quem ia fazer o quê na atividade e havia sempre a tentativa de chegar a algum consenso na solução dos problemas que apareciam.

### **COM RELAÇÃO AO RESPEITO MÚTUO**

Uma das dificuldades para o estabelecimento de relações de respeito mútuo entre o adulto e a criança é a autoridade que emana do adulto e que faz com que a criança o respeite unilateralmente. Por isso, para que esse tipo de relação se desenvolva é necessário que o adulto minimize sua autoridade e reduza a tendência autoritária de suas ações em relação às crianças.

Da parte da professora esse tipo de relação pôde ser estabelecida por causa da

forma com que lidava com seus alunos e alunas: em um ano de observações, jamais a vi alterando a voz ou tratando de maneira agressiva os estudantes; respeitava sua individualidade e suas diferenças; era sempre solícita diante de suas necessidades; adotava uma postura democrática por ocasião dos impasses e dilemas que ocorriam na sala de aula. Sua maturidade e calma eram marcantes no encaminhamento dos problemas, mantendo-se equilibrada emocionalmente, criando um ambiente cordial, alegre e respeitoso.

Sabemos ser difícil explicitar no papel as características desse ambiente escolar cooperativo, por isso também registramos em vídeo o que estamos descrevendo. O importante a salientar é que, de fato, encontramos nessa sala de aula um ambiente coerente com a definição apontada.

### **AMBIENTE ESCOLAR COOPERATIVO E O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL INFANTIL**

No final do ano escolar de 1992 decidiu-se avaliar o possível nível de desenvolvimento do juízo moral que essas crianças apresentaram após conviverem em um "ambiente escolar cooperativo", nessa escola que de agora em diante será chamada de *escola A*. Para isso aplicou-se oito provas elaboradas por Piaget e descritas em seu livro "El criterio moral del niño (1932)", adaptadas à realidade das crianças brasileiras. Essas provas foram apresentadas aplicando o método clínico piagetiano, na forma de histórias e dilemas e acompanhadas de desenhos ilustrativos dos fatos, visando uma melhor compreensão por parte das crianças. Dessa forma, buscou-se

entender o princípio subjacente às respostas de juízo, ao invés de coletar dados meramente estatísticos e com base somente nos enunciados verbais.

Essas 8 provas sobre o juízo moral eram relativas a 5 aspectos de moralidade: a) a noção de sanção (2 provas); b) o conflito entre a justiça retributiva e a distributiva (2 provas); c) o conflito entre a igualdade e a autoridade (2 provas); d) o juízo entre a intenção e a consequência material dos atos (1 prova); e) a consciência das regras (1 prova).

Trata-se de aspectos diversos da moralidade infantil, e com o seu estudo acreditava-se ser possível fazer uma avaliação consistente do nível de juízo moral apresentado por essas crianças.

Para efeito de comparação essas mesmas provas foram aplicadas em crianças de outras duas escolas, que tinham como característica principal um ambiente em que as relações ali presentes eram autoritárias e se baseavam no respeito unilateral, nas punições e recompensas, e na coação exercida pelos adultos sobre as crianças. Uma das escolas era privada (**escola B**), com crianças de nível sócio-econômico médio e médio-alto, e a outra era pública (**escola C**), com população de nível sócio-econômico baixo, semelhante às crianças da primeira **escola (A)**.

Para exemplificar o ambiente nessas duas escolas, salienta-se que as crianças não tinham o direito de opinar e tudo o que acontecia na classe era determinado pela professora. O que predominava eram atitudes autoritárias e até mesmo agressivas por parte das professoras, que estabeleciam sanções punitivas quando o aluno se levantava da carteira, corria no corredor, não fazia determinada tarefa ou não cumpria o que lhe havia sido

determinado. Constantemente ouviam-se gritos exigindo silêncio e certos comportamentos. Todos os exercícios eram vistos e avaliados pelas professoras, por meio de conceitos de recompensa.

Sintetizando, eram classes em que as crianças não tinham oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões. As professoras mantinham relações em que predominavam a coação, os castigos e recompensas, e exigiam o respeito unilateral. Tratava-se, portanto, de ambientes escolares autoritários que estariam fortalecendo sensivelmente a heteronomia daquelas crianças e impedindo o desenvolvimento da autonomia, tanto cognitiva como moral.

Os resultados finais favoreceram consideravelmente as crianças que conviveram em um ambiente democrático (ou cooperativo). Elas apresentaram um juízo moral mais autônomo (os resultados serão apresentados na página xx).

Dentre as principais conclusões retiradas desse primeiro trabalho, duas merecem maior destaque:

1. O nível sócio-econômico não é o fator determinante para o desenvolvimento do juízo moral na criança.
2. O que parece ter grande influência nesse desenvolvimento é o tipo das relações sociais presentes no ambiente experienciado pela criança, se cooperativo ou autoritário.

Sempre que os resultados dessa investigação eram apresentados em conferências e congressos, surgia uma questão fundamental: o que aconteceria quando essas crianças da **escola A** fossem para ambientes autoritários, tradicionais nas escolas brasileiras? Essa dúvida

originou o interesse da realização de um estudo longitudinal, ou seja, um estudo que acompanhasse o desenvolvimento do juízo moral dessas crianças através dos anos. Essa investigação longitudinal partiu da hipótese de que a conquista da autonomia pela criança a partir da experiência democrática vivenciada de maneira significativa, sobreviverá nelas de alguma forma, apesar das pressões autoritárias exercidas por professores e pela sociedade.

Confirmamos que após esse primeiro ano escolar todas as crianças sempre estudaram em escolas autoritárias, no sentido definido anteriormente, inclusive aquelas que estudaram em um ambiente cooperativo em 1992. Desenvolvendo um estudo longitudinal de 7 anos, o mesmo pesquisador aplicou as mesmas 8 provas de avaliação do juízo moral nessas crianças em 1995 e 1999. Para melhor compreender os resultados, resolveu-se criar dois critérios de avaliação que indicassem seu possível nível de desenvolvimento do juízo moral.

O primeiro é o ÍNDICE GLOBAL INDIVIDUAL (IGI), que consiste na soma dos pontos obtidos em cada prova, procurando demonstrar com clareza como cada criança se saiu no geral da pesquisa, isto é, nas oito provas aplicadas. Os pontos variavam entre 0,0 ; 0,5 e 1,0 , de acordo com o juízo apresentado pelas crianças nas respostas. Se o juízo era de heteronomia pura, o conceito era 0,0; se era de autonomia pura, o conceito era 1,0; e se a criança oscilava em seu juízo, em

razão da contraposição do entrevistador utilizando o método clínico, o conceito era 0,5.

Com base em toda a discussão anterior foram estabelecidos três critérios para classificar o desenvolvimento do juízo moral das crianças que constituíram a amostra, consolidando os resultados: em primeiro lugar aquelas que são tipicamente *heterônomas*; em segundo aquelas que podem ser consideradas como em um estado de *autonomia crescente*; e em terceiro lugar aquelas que se encontram em *transição* entre os dois critérios anteriores.

As crianças classificadas como em *autonomia crescente* são aquelas que emitiram juízos claros de autonomia (tendo obtido 1,0 ponto) em pelo menos cinco das oito provas; por outro lado aquelas que emitiram juízos de heteronomia e, portanto, não obtiveram pontos em pelo menos cinco provas foram classificadas como heterônomas; e as demais como estando em transição.

A segunda forma de analisar os resultados individuais foi por meio da determinação de um ÍNDICE GLOBAL DA ESCOLA (IGE), que é uma média aritmética obtida somando-se os índices individuais globais de cada criança e dividindo-os pelo número de crianças de cada escola.

A tabelas a seguir apresentam os dados longitudinais obtidos em 1992, 1995 e 1999.



TABELA 1: Resultados longitudinais consolidados dos Índices Individuais Globais (IGI)

	1992			1995			1999		
	Escola A	Escola B	Escola C	Escola A	Escola B	Escola C	Escola A	Escola B	Escola C
Heteronomia	13%	58%	62%	0%	0%	9%	0%	0%	8%
Transição	65%	42%	38%	60%	77%	64%	17%	29%	67%
Autonomia crescente	22%	0%	0%	40%	23%	27%	83%	71%	25%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

TABELA 2: Resultados longitudinais consolidados do Índice Global das Escolas (IGE)

	1992	1995	1999
Escola A	4,3	5,2	6,0
Escola B	2,9	4,2	6,0
Escola C	2,5	3,7	4,5

Inicialmente esses resultados trouxeram dois aspectos a serem analisados:

1. Ao conviver em um "ambiente cooperativo" durante um ano escolar, as crianças oriundas da **escola A** tiveram a oportunidade de experienciar e, conseqüentemente, de construir valores democráticos com base em relações sociais de reciprocidade, cooperação e respeito mútuo. Isso lhes permitiu a redução do egocentrismo e a ter um juízo morais mais autônomos. Mesmo após 7 anos de convivência em ambientes baseados em relações autoritárias, de coação e de respeito unilateral, a autonomia construída por esses sujeitos se manteve mais alta em relação aos sujeitos que sempre estudaram em escolas autoritárias.

2. Existe uma diferença significativa nos dados encontrados entre 1995 e 1999, principalmente relacionado às crianças das escolas B e C. Até 1995 ambos os grupos mantiveram nível semelhante de desenvolvimento do juízo moral. Em 1999, porém, enquanto as crianças oriundas da escola C mantiveram o mesmo nível de juízo moral as crianças oriundas da escola B alcançaram um nível bem alto de autonomia pessoal, próximos aos encontrados nas crianças oriundas da escola A. Investigando o ambiente da escola B em 1999 descobrimos que ela vêm desenvolvendo, nos últimos 2 anos, um programa de educação em valores, enquanto na escola C isso nunca aconteceu. Esse dado reforça a importância que programas de educação moral podem ter na construção da autonomia do juízo moral.

## O PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DE PERSONALIDADES MORAIS

Nos tópicos anteriores relatou-se as características de um ambiente escolar democrático ou cooperativo e os resultados de investigações demonstrando sua influência no desenvolvimento do pensamento moral infantil. Para concluir este artigo discutir-se-á o papel da escola e dos docentes na construção de personalidades morais.

O papel da escola é o de uma instituição socialmente responsável não só pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas também o de co-responsável pelo desenvolvimento individual de seus membros (em todos os seus aspectos), objetivando sua inserção como cidadãos autônomos e conscientes em uma sociedade plural e democrática. Para isso, ela deve tomar para si a responsabilidade de também trabalhar o desenvolvimento das capacidades cooperativas ao mesmo tempo que respeitando as diversidades das crianças.

Quando se discute o papel mais amplo que a sociedade contemporânea cobra das escolas surgem questionamentos sobre como deveriam ser preparados os profissionais que ali trabalham. Nesse sentido, a proposta não é de que a escola deva ter “superprofessores”, com conhecimentos aprofundados sobre todos os elementos constituintes da personalidade humana, além dos conteúdos específicos com que trabalha.

Isso não significa, porém, que a escola deva estar cercada por profissionais que atuem isoladamente sobre a natureza de cada um dos aspectos constituintes do sujeito psicológico. Por exemplo, o

professor com a cognição, o psicólogo com a afetividade, o médico com o corpo e o assistente social com as relações sociais. Em geral, esses profissionais estão distanciados da instituição escolar (portanto não conhecem a teia de relações ali presentes). Eles não têm em sua formação profissional estudos mais elaborados sobre a aprendizagem humana e sobre o que é a educação. Assim, com essa atuação compartimentalizada, forma-se um quadro propício para leituras parciais da realidade, em que os problemas de aprendizagem tanto dos conteúdos escolares quanto da moralidade são transferidos para as crianças, que passam facilmente a serem rotuladas de incapazes, de deficientes ou de indisciplinadas.

Para superar este quadro, o trabalho com problemas de aprendizagem e de condutas morais passa necessariamente pela busca de uma não homogeneização da escola. Ou seja, pela tomada de consciência de que devem se transformar os princípios sobre os quais assentam-se as relações no interior da escola, aqui incluído o seu “modus operandi” e a formação de seus profissionais. O que está sendo dito é que ela precisa abandonar um modelo em que espera alunos homogêneos, onde trata como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

A homogeneização leva facilmente à discriminação e ao preconceito. Um professor que estabelece rigidamente valores que definem quem é o “bom” e o “mau” estudante e padrões pré-determinados para as condutas e respostas de seus alunos, baseando-se em seus próprios valores, estará próximo de estabelecer discriminações e matizar

preconceitos contra determinados tipos de alunos e de ações por eles realizadas.

Se queremos romper com essa tradição autoritária de imposição dos valores pessoais de quem detém o poder institucional dentro da escola, sobre aqueles a ele subordinados, necessitamos pensar em uma escola mais democrática baseada em relações que respeitem a diversidade e a pluralidade de pensamento, de sentimento, de conduta e do corpo de seus membros. Estou falando de uma escola que propicie um ambiente cooperativo, pautado em princípios de auto-regulações pessoais e coletivas, como as definidas anteriormente.

Este ambiente escolar, quando construído, permite a inserção de metodologias de trabalho em que professores respeitam em suas salas de aula o ritmo de aprendizado e de desenvolvimento de cada aluno, conscientes de que a diversidade leva à trocas significativas do sujeito consigo mesmo e com o meio à sua volta. Essas trocas mais livres e democráticas, quando os sujeitos têm a oportunidade de fato de colocar suas idéias, condutas e sentimentos em reciprocidade com os demais, exercitam o funcionamento cognitivo dentro de situações reais do cotidiano e não em cima de situações clínicas artificiais, ou de conteúdos dissociados de sua realidade.

Dessa maneira, muda-se o enfoque dado pela escola ao lidar com as competências cognitivas e morais de seus alunos. Parte-se do princípio de valorização da diversidade e, ao invés de se tentar intervenções isoladas sobre as deficiências dos alunos, sobre suas estruturas cognitivas ou sobre as formas de transmissão dos conteúdos escolares, prioriza-se o funcionamento cognitivo e social. Procedimentos como o estímulo às

atividades em grupo, assembléias de classe e a busca de relações interpessoais mais democráticas podem ser um caminho nessa direção.

É deste ponto de vista que não vejo a necessidade de formação de “superprofessores”, e sim de educadores não-autoritários, conscientes da importância que ambientes cooperativos e democráticos têm na constituição psíquica, social e cognitiva de seus alunos. Educadores que percebam que os conteúdos tradicionais da escola, apesar de essenciais para o pleno desenvolvimento do aluno, não devem ser encarados como um fim na educação e sim como instrumentos para a construção da cidadania. Educadores que compreendam que devem respeitar as diversidades do corpo, do pensamento, das ações e dos sentimentos; utilizando metodologias cooperativas e democráticas, ricas na solicitação de trocas sociais e interpessoais. Dessa maneira, entendemos que a escola contribuirá de maneira efetiva para que os alunos construam personalidades morais autônomas e equilibradas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança.** 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

\_\_\_\_\_. O ambiente escolar cooperativo e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: Macedo, L. **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996

\_\_\_\_\_. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: Aquino, J. (Org). **Diferenças e Preconceito na escola.** São Paulo: Summus Editorial, 1998

PIAGET, J. *Ecrits Sociologiques.* In: **Études Sociologiques,** 2 ed. Geneve: Droz, 1978.

\_\_\_\_\_. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1965.

\_\_\_\_\_. **El criterio moral del niño.** Barcelona: [s.n.], 1932

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1948.

\_\_\_\_\_. Los procedimientos de la educacion moral. In: **La nueva educacion moral.** Buenos Aires: Losada, 1967.

\_\_\_\_\_. ; HELLER, J. **La autonomia en la escuela.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1944.

**Ulisses F. Araújo**

Prof. Dr. Faculdade de Educação/UNICAMP

Coordenador da Área de Ensino

Avaliação e Formação de Professores da

Faculdade de Educação da UNICAMP

e-mail: [uliarau@unicamp.br](mailto:uliarau@unicamp.br)