

*Tatiana Duarte*

***Gestão Participativa: uma contribuição para o desenvolvimento  
do juízo moral infantil na escola***

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Faculdade de Educação  
2007*

Tatiana Duarte

Gestão participativa: uma contribuição para a valorização do  
desenvolvimento moral infantil

Trabalho de  
Conclusão da  
Habilitação  
Administração Escolar  
à Comissão de  
professores Faculdade  
de educação como  
parte dos requisitos  
para a conclusão do  
curso.  
Orientador da  
metodologia: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>  
Marisa Del Cioppo  
Orientador de  
conteúdo:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neide Saisi  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria  
Di Grado

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Faculdade de Educação  
2007

## Sumário

Justificativa.....	01
Capítulo 1- A origem da Moral.....	03
Capítulo 2 - As três dimensões de limites sob a ótica da Moral.....	09
2.1-Limite a ser transposto pela criança sob a orientação do educador.....	10
2.2-Limite a ser respeitado pela criança e imposto pelo educador.....	11
2.3- Limite a ser imposto pela criança e respeitado pelo educador.....	17
Capítulo 3- A formação do professor para a Educação Moral.....	20
Capítulo 4- O ambiente escolar na construção do juízo moral infantil.....	26
Capítulo 5- Uma articulação possível: Gestão participativa e concepção de educação.....	31
Capítulo 6 – A construção e as implicações do Projeto Pedagógico.....	34
Capítulo 7- O papel do Gestor – Administrador Escolar e sua formação.....	37
Pesquisa.....	39
Plano de Intervenção.....	42
Considerações Finais.....	44
Referências Bibliográficas.....	47

## Justificativa

No decorrer dos meus estágios percebi que o ambiente escolar apresenta uma inequívoca crise de valores na esfera moral e ética. Algumas pessoas diagnosticam de forma pessimista, uma situação de anomia: falta de disciplina e de limites, abandono dos valores cívicos por parte dos professores e das crianças. Outros culpam o individualismo que nossa sociedade incentiva pelo declínio moral, pregando assim a volta de um moralismo vigilante, moralismo este que controla falas, gestos e olhares na sala de aula. Outros mais otimistas, embora não neguem a crise ética evidente, notam nos direitos civis e sociais avanços na sociedade atual em relação à anterior.

Não cabe a esta pesquisa bibliográfica julgar quem tem razão sobre esse tema, mas sim investigar a importância que o ambiente escolar tem na construção do juízo moral infantil.

Nessa perspectiva, é fundamental lembrar a influência do gestor nas questões colocadas acima. Pois, é a gestão que norteia as ações que se realizam no cotidiano da instituição escolar e define o significado político e social desta. Por isso, irei me deter na proposição de um novo conceito de organização educacional: *Gestão Participativa*.

Para PIMENTA (2003) uma escola que se preocupa com a construção da moralidade em seus alunos, deve pautar sua atuação numa gestão descentralizadora na qual as ações coletivas estejam contempladas no trabalho escolar.

Segundo PUIG (1998, p.9), durante o século XX, três correntes teóricas deram grandes contribuições para as pesquisas psicológicas sobre moralidade e, também, as práticas pedagógicas: a teoria psicanalítica de Freud, a teoria behaviorista de Skinner e a teoria construtivista de Piaget.

Esta pesquisa será guiada pela teoria de Piaget, tendo em vista a grande entrada desta teoria nos cursos de formação de professores em âmbito nacional. E para subsidiar a teoria sobre gestão será utilizado autores consagrados nessa temática: LUCK, MOTTA e ALBUQUERQUE.

Esta investigação foi norteada pela seguinte indagação: *Como a gestão participativa contribui para a valorização do desenvolvimento do juízo moral infantil na escola?* Partindo desta pergunta, algumas hipóteses foram levantadas a fim de oferecer algumas respostas possíveis:

- Desconhecimento por parte dos educadores (diretores, coordenadores e professores), dos fatores de desenvolvimento que levam à autonomia moral;

- Falta de formação dos educadores na área moral e na área administrativa;
- Desconhecimento dos estágios do desenvolvimento moral;
- Falta de articulação entre ações pedagógicas e administrativas que podem ser feitas para colaborar na construção do desenvolvimento moral.

Esta pesquisa pretende alcançar alguns objetivos:

- Subsidiar a prática educativa e administrativa no que diz respeito a importância da gestão no ambiente escolar preocupado com a moralidade através da pesquisa bibliográfica;
- Aprofundar e solidificar o conhecimento relativo à temática.
- Apresentar um plano de intervenção que relacione a teoria com a prática.

Em relação à metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica e de campo. Pois se trata de um estudo teórico, no que se refere ao tema e proposições de conceitos e pesquisa de campo, na definição da ação pedagógica relacionado ao tema.

Foram selecionadas algumas obras, de autores consagrados, no estudo da educação moral e da gestão democrática para essa pesquisa que tem como objetivo metodológico integrar cada teoria em um único sistema teórico. Neste sentido, visa-se ampliar, refletir e construir uma intervenção educativa consciente na área moral e administrativa.

O primeiro capítulo dessa pesquisa aborda a fundamentação teórica da moralidade e apresenta os principais conceitos: anomia, heteronomia, autonomia, respeito mútuo e respeito unilateral, cooperação, entre outros. Entende-se que, esses são princípios fundamentais para se compreender o desenvolvimento do juízo moral. Também, são acrescentadas as fases do desenvolvimento moral segundo Piaget.

O segundo capítulo analisa as três dimensões do limite: limite a ser transposto pela criança sob a orientação do educador, limite a ser respeitado pela criança e imposto pelo educador e limite a ser imposto pela criança e respeitado pelo educador. Dessa maneira, o capítulo relaciona a moralidade à luz dos conceitos de limite.

O terceiro capítulo apresenta a importância da construção da autonomia do educador para este ter uma ação pedagógica consciente com o desenvolvimento moral dos seus alunos. Além da construção da autonomia do docente, o texto contempla a necessidade da formação do professor e a

autoridade que este deve ter para propiciar um ambiente voltado para a educação moral.

O quarto capítulo apresenta a importância de se construir um ambiente escolar cooperativo para desenvolver o juízo moral dos alunos e também mostra o quanto o contrário desse ambiente não proporciona oportunidades para desenvolver uma moralidade voltada para a autonomia. É utilizada uma pesquisa de campo feita por ARAÚJO (1993) para justificar esses conceitos e mostrar que o ambiente cooperativo não é um conceito somente teórico, ele pode ser visto dentro da sala de aula.

O quinto capítulo aborda o conceito de gestão participativa e a articulação possível que esta pode fazer com uma concepção de educação voltada para a construção do juízo moral infantil. Apresenta também, a grande contribuição que essa articulação traz para a escola como um todo.

O sexto capítulo trata das ações necessárias para elaborar e aplicar o projeto pedagógico. Este documento feito de acordo com a teoria apresentada neste capítulo é uma expressão de autonomia da escola, reflexo da gestão participativa.

O último capítulo mostra a importância da formação do gestor para este compreender o seu papel no processo educacional. O gestor é um formador, ele não só influencia no desenvolvimento dos alunos, mas também, contribui na formação profissional das pessoas envolvidas na escola – professor, coordenador e funcionários.

## 1 A origem da Moral

A origem da moral dá-se a partir da indeterminação do homem e de sua possibilidade para construí-la por meio da educação. (FULLAT, IN: Jordán & Santolaria, 1987, p.23-58).

A indeterminação antropológica se define não só pela possibilidade de aprender, mas pela capacidade de refletir e dirigir conscientemente o processo de aprendizagem, contexto no qual emerge a educação. Os seres humanos decidem o que aprender, por que fazê-lo e que sentido darão àquilo que foi aprendido.

A necessidade de tomar decisões: Como se quer viver? Como se quer se resolver os conflitos vitais da existência é a gênese da moralidade.

A decisão sobre como viver (reflexão moral) é uma tarefa pessoal e social que têm como finalidade permitir que cada um, com seu modo de viver, com seu modo de ser, faça parte da coletividade.

A moral deve assegurar a criação de formas de vida viáveis, pessoalmente desejáveis e coletivamente justas e livres. Nessa afirmação está presente: tendência para o bem, para o correto, para os valores ou para aquilo que, em cada caso, seja considerado bom pelo indivíduo e pela sociedade. Porém é necessário perguntar: O que é bom? O que é certo?

Agir moralmente bem não é a mesma coisa que agir de acordo com as regras sociais ou mesmo as leis que nos cercam. Se assim fosse não precisaríamos da moral, apenas seguiríamos as regras e as leis das sociedades. Para Kant, a moral não é algo assim tão contingente, isto é, ligada apenas aos costumes de cada povo e, portanto, totalmente relativa.

A moral pede um princípio *universal*. Esta tem que indicar como “bom” ou como “certo” algo que possa parecer assim para o maior número de pessoas possível, ou seja, para toda e qualquer pessoa desse mundo, em qualquer lugar. A moral indicaria, como princípio, um dever necessário a todos, assim universal.

Para KANT, um princípio incondicional, isto é, válido por si mesmo e universal, só poderia ser este: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal” (1974, p.223).

Uma das coisas mais belas e significativas que Kant colocou sobre a moral, foi que a moral de um ato, sua “corretude”, “bondade”, não está na lei, regra ou norma, mas no porquê obedecemos, ou seja no princípio *da obediência*.

Quando agimos pensando apenas nas conseqüências externas e imediatas de nossos atos, ou quando seguimos certas regras, leis, por forças externas a nós: conformidade, interesse, inclinação ou prudência; estamos sendo, segundo Kant, *heterônomos*. Não há problema em sermos heterônomos em

alguns momentos de nossa vida social, o problema é quando só agimos com heteronomia.

Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar “sem governo” e assim fazemos tudo o que nos der na telha. (MACEDO, Lino (Org.), 1996 a, p. 40).

Por outro lado, quando decidimos seguir certas regras, normas ou leis independentemente das conseqüências externas, por vontade própria, estaremos sendo *autônomos*.

Vontade é uma escolha racional e emocional que só um ser humano é capaz de fazer. Os animais têm desejo, impulso, pura emoção; os homens tem vontade: desejo mais um julgamento racional. Embora a psicanálise nos mostre que esse desejo tenha componentes inconscientes, não é objetivo desta pesquisa englobar esse aspecto.

Segundo Kant, citado por Maria Suzana de Stefano Menin (1996), a vontade dá dignidade ao ser humano, pois ele apenas obedece aquilo que lhe faz um profundo sentido interno. Isso é autogoverno, ou seja, autonomia.

Na autonomia a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância com sua validade universal. Obedecemos porque concordamos que os motivos para a ação poderiam tornar-se “leis universais”. Já na heteronomia a obediência a uma regra se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas pessoalmente. O que muda da heteronomia para a autonomia é o porquê obedecer a regras morais ou não.

A autonomia, portanto, exige uma reflexão crítica sobre as regras a que nos submetemos. Para KANT (1974, p.229) a grande finalidade para a autonomia é garantir a dignidade para qualquer ser humano: “Age apenas de tal maneira que uses a humanidade tanto na sua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente, como fim e nunca simplesmente como meio”.

Agir com autonomia implica em pensar nos outros, em qualquer outro, na humanidade; implica em ter vontade: querer e raciocinar além do próprio eu, implica em perder vantagens imediatas para si em prol de outros que talvez não conheceremos. É possível perceber que a moral não é coisa tão fácil assim de ser garantida.

Piaget concorda com Kant que pode haver no ser humano duas tendências morais: a autonomia e a heteronomia. Porém Piaget mostra que ambas são construídas durante o desenvolvimento da criança e que a evolução da heteronomia para a autonomia dependerá de vários fatores, principalmente as formas de relações sociais nas quais a criança está inserida.

No livro *O Julgamento Moral na criança*, escrito em 1932, Piaget relata uma pesquisa com crianças realizada por ele com o objetivo de descrever o

modo como estas vivenciam e representam as regras de um jogo. O autor em seu experimento escolheu o jogo de bolinhas de gude. Em seu método de pesquisa, Piaget construiu uma situação experimental, na qual ele colocava a criança em situação de jogo. Ele também participava da situação, observava e dialogava com as crianças a respeito das regras vivenciadas no jogo. Ele entende que a moralidade começa pelo respeito que adquirimos às regras que nos cercam.

A partir dessa pesquisa, Piaget descreveu dois aspectos que fazem parte do encontro das crianças com as regras: a prática das regras e a consciência das regras.

A prática das regras refere-se, ao modo como as crianças usam as mesmas para si e para os outros na situação de jogo. E a consciência das regras, que Piaget chamou de compreensão que as crianças têm das mesmas: o que elas são, para que servem, de onde vêm, quem as faz, se podem ser mudadas.

Em relação à *prática das regras*, foram descobertos quatro estágios:

- Crianças bem pequenas, até mais ou menos 3 anos<sup>1</sup>, jogam em função de seu próprio desejo, divertem-se sozinhas, fazem gestos repetitivos e regulares ao brincar, mas este brincar é totalmente individual e nada tem a ver com o jogo de bolinhas em si: é o estágio das regras motoras e não sociais ou individuais.

- Crianças entre 3 a 6 anos parecem jogar como os grandes, imitam-nos fazendo muitas das coisas que aqueles fazem ao jogar. No entanto, olhando de perto, veremos que estas crianças mudam as regras a bel prazer toda vez que isto for interessante para elas. Piaget chamou este estágio de egocêntrico.

- Entre 7 a 10 anos, aproximadamente, as crianças passam a usar de fato as regras entre si para se organizarem como jogar. As crianças começam a descobrir que é preciso ter um conjunto de regras igual para todos, senão o jogo torna-se impossível; porém ainda não combinam muito bem, antes do jogo, como vão jogar. Este é o estágio de cooperação nascente.

Como último estágio, após 11 anos, aproximadamente, as crianças passam a codificar as regras antes do jogo. Às vezes, o tempo gasto combinando como jogar, com que regras, é maior que aquele do próprio jogo. As partidas são regulamentadas em minúcias onde todos os casos possíveis de acontecer são discutidos para se construírem regras adequadas. As crianças passam a ter interesse pelas regras em si, buscando construí-las de maneira mais justa e completa.

Já em relação à *consciência das regras*, foram encontrados três estágios:

---

<sup>1</sup> Todas as idades citadas, são médias prováveis e não exatas.

- Crianças pequenas, até 3 anos aproximadamente, que estão no primeiro estágio da prática das regras, não têm ainda uma compreensão das mesmas. Enquanto jogam como querem, não têm consciência da obrigatoriedade de um certo modo de jogar; assim a regra não é coercitiva.
- As crianças entre 3 a 8, 9 anos, numa segunda etapa, começam a ver a regra como “algo sagrado e obrigatório”. As regras são colocadas como sendo tão reais como qualquer outro fato da natureza e são consideradas imutáveis. Toda modificação nas regras é tida como uma transgressão, um crime.
- Finalmente, aparece o terceiro estágio de consciência das regras: as crianças passam a considerá-las como algo elaborado pelo grupo e que serve na medida em que foi combinado por todos, consideram que é importante obedecer a regra, não porque ela é sagrada, mas porque com ela é possível todos jogarem em iguais condições. Para as crianças, as regras podem ser modificadas desde que todo o grupo veja necessidade disso e chegue a um acordo sobre a nova regra. É nesta fase que a regra passa a ser fruto de sua atividade racional e social.

Segundo Piaget, a criança descobre o verdadeiro sentido das regras (consciência) quando começa a praticá-las entre si em situação de cooperação no grupo. Aprendendo a fazer o que é bom para nós em grupos menores, através de jogos, atividades, entre outros; começamos a aprender a fazer, no mundo, o que é bom para a humanidade.

A moral vem do respeito que adquirimos as regras, mas este começa no respeito que temos às pessoas que nos impõem tais regras. Há dois tipos de respeito por pessoas: o *unilateral* e o *mútuo*.

Quando a criança é pequena ela tem um respeito unilateral: a criança respeita o adulto incondicionalmente, é uma relação onde o poder de atuação de um sobre o outro é muito desigual e isso estrutura uma relação de coação. Nessa relação, o maior prevalece impõe ao menor o que deve ser feito e fornece conseqüências positivas ou negativas conforme suas ordens sejam seguidas ou não. A criança obedece por medo, por afeto; ela se molda ao adulto, ela o imita. Assim, as crianças pequenas não só aprendem a fazer o que devem, mas se tornam iguais a quem lhes manda. Tornam-se miniaturas de pais e professores, reproduzindo suas ordens, seus valores e julgamentos.

O que complica mais esta imitação das crianças aos maiores é o egocentrismo. Sendo egocêntricas, centradas em si mesmas, elas não conseguem perceber emocionalmente, intelectualmente, socialmente e até visualmente pontos de vista diferentes do próprio. Não conseguem se colocar no lugar do outro e enxergar outra perspectiva que não seja a sua.

Coagida socialmente a obedecer, a criança imita o mais velho; coagida psicologicamente pelo egocentrismo, a criança não sabe que imita e age como se tudo que vêm dos mais velhos fosse sagrado, imutável e existisse para sempre. Isso explica a prática imitativa- egocêntrica das regras e a consciência heterônoma das crianças.

Mas, como esta prática imitativa- egocêntrica pode deixar de existir?

Para Piaget só se, no mínimo, duas coisas acontecerem: a cooperação e a descentração.

A outra forma de respeito que podemos adquirir é o mútuo. Essa é uma relação onde há mais igualdade de poder de ação de um para o outro, as pessoas podem interagir na forma de cooperação.

Cooperação, para Piaget, é operar com... É estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações, materiais, influências, etc.. Muitas vezes a cooperação quer dizer discussão e não acordo. Mas numa discussão equilibrada de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios. (MACEDO, Lino (Org.), 1996a ; p.52).

A cooperação provoca descentração, ou seja, a diminuição do egocentrismo. Com uma relação de mais igualdade com os outros, as crianças podem descobrir que são diferentes entre si. Na relação adulto-criança essa descoberta é mais difícil, pois o adulto não é um igual com o qual a criança possa discordar, conflitar-se e assim descobrir-se. Não há trocas recíprocas entre adulto e criança, há proteção e mando de uma parte, imitação e submissão, de outra.

A moral de autonomia, ou do bem, como diz Piaget, é uma moral onde se considera, por decisão própria, o outro além de mim.

No estágio da prática cooperativa das regras, as crianças começam a usar as regras como instrumento de influência mútua: uma regra passa a ser boa se garante as melhores condições para todos.

As relações sociais são um dos aspectos formadores da moral. A convivência de crianças com outras crianças é um dos melhores espaços para a construção da moralidade. É preciso viver relações de igualdade com os outros para saber construir ou compreender regras já construídas, mais do que , obedecer regras impostas.

Deve ficar claro, porém, que a relação de coação é necessária quando as crianças não estão em condições de construir as regras a que se submetem ou tal processo demoraria muito a ocorrer, causando danos para si e para outros. O problema com as relações de coação é que elas

tendem a durar muito mais do que o necessário, perpetuando relações de mando-obediência ou rebeldia que não teriam razão de ser.

Discutindo esta questão, Kamii (1986) recorre ao problema das *sanções arbitrárias* usadas nas escolas e nas famílias. Para impor obediência às regras, os adultos, apelam para punições ou “castigos” que não tem nenhuma relação direta com o ato em questão e que apenas provocam submissão por esquivia da punição, desobediência por afronta à autoridade ou obediência relativa dependendo do “cálculo dos riscos”.

Neste sentido, são mais úteis as “*sanções por reciprocidade*” que os castigos arbitrários. Sanções por reciprocidade são aquelas que as pessoas buscam “consertar” seus erros de maneira a restituir relações sociais de troca mais justas. O “tamanho” da punição relaciona.

É pena que muitas escolas e famílias ainda apliquem penalidades retrógradas e arbitrárias às infrações das crianças, quando estes poderiam aprender com seus erros enfrentando as conseqüências naturais do que provocaram.

Se a punição está na mão do outro, dos pais, dos professores, dos irmãos mais velhos, a tendência da criança é agir com heteronomia.

Faz parte do desenvolvimento moral a compreensão das razões racionais e sociais das regras, é preciso que as pessoas possam confrontar-se com estas razões em situações concretas, re-descobrimo-se sempre que possível. Isso não ocorrerá se a cada infração seguir uma punição arbitrária de alguém mais poderoso e que acaba se tornando um motivo artificial de obediência.

## **2 As três dimensões de limites sob a ótica da Moral**

Como foi visto no capítulo anterior, o desenvolvimento do juízo moral na criança passa pelo seguinte processo: anomia (fase em que há ausência de regras) corresponde a etapa inicial do desenvolvimento do juízo moral infantil, passando pela heteronomia (fase em que as regras são de origem externa), rumo a autonomia (etapa em que a origem e a decisão de seguir as regras está no próprio indivíduo) e a moral da autonomia (último momento do processo de desenvolvimento do juízo moral infantil).

A autonomia e a heteronomia são fontes essenciais da moralidade e é por isso que não se deve negligenciar nenhuma delas (PIAGET, 1994). Para o desenvolvimento do juízo moral infantil é necessário passar também por estados de heteronomia (ARAÚJO, 1996 b, p.106). É uma ilusão a idéia de que a criança, por si só, dominará princípios éticos norteadores da ação humana. Pensar que ser autônomo é deixar a criança “livre” para decidir o que quer, quando e como quer, é um equívoco. A maioria das vezes, ela não tem condições de, sozinha, tomar decisões, fazer opções. É preciso uma referência e essa referência é, inicialmente, de origem externa. É preciso o “outro” no processo.

O homem é um ser mutilado, pois, para viver em sociedade, lhe é necessário abrir mão de seus desejos quando estes forem os preceitos, as regras e as normas culturais de um determinado período, em um determinado espaço e esses comportamentos, ordenados culturalmente, são, sobretudo aprendidos na fase heterônoma.

A partir do exposto, pergunta-se: Será que em nome de uma concepção equivocada de autonomia, não se está, atualmente impedindo que a criança vivencie com profundidade necessária a moral heterônoma? Será que não se está “queimando” etapas no desenvolvimento do comportamento moral autônomo ao ignorar a necessidade das regras baseadas nas relações de respeito unilateral? Com isso, não se estaria impedindo que a criança atinja a verdadeira moral autônoma?

Sob essa ótica, os limites são, sem dúvida, fundamentais na formação moral da criança: sem eles a liberdade vira licença e a autoridade, autoritarismo (FREIRE, 1998).

Estudos realizados por Yves De La Taille (1998) sugerem a existência de três limites: o limite a ser transposto pela criança sob a orientação do educador, o limite a ser respeitado pela criança e imposto pelo educador e o limite a ser imposto pela criança e respeitado pelo educador.

## **2.1 Limite a ser transposto pela criança sob a orientação do educador**

O primeiro limite, LA TAILLE (1998, p.13) se reporta da seguinte maneira: Durante toda a infância, as crianças se esmeram em fazer algo ainda difícil para as limitações de sua idade. Essa é a mola afetiva do desenvolvimento: ampliar os horizontes, ter êxito no que era antes impossível, compreender coisas antes inexistentes ou misteriosas, impor a própria individualidade; numa palavra transpor limites.

Se o limite é, de fato, limite, ou seja, representa alguma linha essencial, um marco, uma fronteira entre dois territórios, é porque esses territórios são distintos. Aquilo que está além da fronteira é desejável, mas também desconhecido, assustador. Aproximar-se tem sabor de aventura, mas nem sempre se está disposto de correr o risco. Portanto, o chamado “medo de crescer” é perfeitamente compreensível; pois se desenvolver é superar obstáculos.

Educar uma criança, longe de ser apenas impor-lhe limites, é, antes de qualquer coisa, ajudá-la cognitivamente e emocionalmente a transpô-los, ir além deles, pois segundo LA TAILLE (1998, p.15) a criança não deseja nada além do que não ser mais criança.

A infância é por natureza uma fase marcada pela transitoriedade, portanto pelo caminhar em direção ao estado adulto. Tal caminho implica um incessante transpor limites, justamente aqueles que, a cada fase, separam a criança das capacidades adultas. O ser humano é um ser social, a educação é condição desse crescimento: ela deve ajudar a criança a identificar os limites, motivá-la e instrumentá-la para superá-los.

Ainda no entendimento de limites como fronteiras a serem transpostas, Yves De La Taille inclui a excelência. Ele conceitua como, nada mais senão procurar ir além de si mesmo, tornar-se melhor do que se é. A excelência implica competição, mas uma competição de alguém consigo mesmo.

O conceito apresentado a pouco, coloca o transpor limites como crescimento, como múltiplas passagens da infância para a idade adulta. Tal superação significa, essencialmente, tornar-se mais maduro. O conceito de excelência, embora pressuponha a questão da maturidade, situa-se na esfera do ideal, da perfeição, do melhor. A busca da excelência pode nos acompanhar a vida toda e é a clara tradução de uma procura eterna de superação de limites. Eterna porque, sendo um ideal, a excelência nunca é realmente atingida: sempre se pode fazer melhor.

Uma boa educação moral não deve se restringir ao ensinamento de múltiplas regrinhas, a conter e a impor. Essa colocação de limites é fundamental, mas apenas se lembrarmos que, junto com essa imposição,

deve haver o movimento contrário da transposição de limites. Educar moralmente é levar a criança, a compreender que a moral exige de cada um o melhor de si.

O filósofo Kant, afirma que existem dois objetivos morais para os homens e que esses objetivos devem ser para eles, deveres: a felicidade do outro e o aperfeiçoamento de si mesmo. O primeiro desses deveres, procurar o bem alheio, de fato, é mais do que apenas evitar atos que prejudiquem: é dar o melhor de si, é praticar a virtude. Se não roubar é uma coisa boa, ser generoso é ainda melhor. Se não dizer mentiras é uma coisa, empenhar-se em ter boa fé, em procurar a verdade é ainda melhor. E assim por diante. A moralidade não pode dispensar as virtudes. Cada uma delas tem uma definição e objetivos singulares e interage com as outras.

O segundo dever apontado por Kant: aperfeiçoar-se. De fato, sendo as virtudes aquilo que realmente sustenta o valor da moral, e sendo elas formas de excelência, possuí-las e exercê-las exige de nós todo um trabalho para na definição do filósofo alemão, “[...] nos despojarmos da grosseria de nossa natureza e elevarmo-nos cada vez mais até a humanidade” (KANT 1985, p.57). Portanto, se é verdade que a moralidade restringe, é também verdade que ela eleva. Ela nos impõe limites, mas também nos aponta aqueles que devemos ultrapassar.

A educação moral das crianças, em vez de ser uma constante imposição de limites, só terá real êxito se também for um estímulo a idade adulta, para saciar seus desejos de excelência e também para fazê-la viver a moralidade como busca de dignidade transpor aqueles que as separam do exercício das virtudes. Para LA TAILLE (1998, p.50), ajudar e estimular a criança a superar os limites, eis a prática essencial a seu caminhar para a, de auto-respeito.

## 2.2 Limite a ser respeitado pela criança e imposto pelo educador

O segundo limite denota a necessidade de respeitar as fronteiras e não transpô-las. O autor aponta dois tipos de limites que devem ser respeitados: limites físicos e os limites restritivos. Os limites físicos, referem-se às características físicas humanas que restringem a sua ação. “O homem não tem asas e não pode voar, não tem força bastante para, com as mãos nuas, lutar contra um tigre ou levantar toneladas, não pode correr além de certa velocidade, não pode sobreviver sem comer e beber, etc.” (LA TAILLE 1998, p.51). Esses limites são concretos e objetivos, a partir dos quais a criança desde cedo vai aprendendo a situar sua liberdade em relação as leis físicas e em relação aos limites do próprio corpo.

O segundo corresponde aos limites restritivos, que levantam sérias questões, éticas e sociais. Ele é criado e imposto pela sociedade, coloca a

dimensão do proibido, estabelece regras sociais de convivência, ditando o que pode ou não ser feito.

Para LA TAILLE (1998, p.53), a colocação de limites, no sentido restritivo do termo, faz parte da educação, do processo civilizador e, portanto, a ausência total dessa prática pode gerar uma crise de valores, uma volta a um estado selvagem em que vale a lei do mais forte.

Todo cuidado é pouco quando se aborda o tema dos limites no seu sentido restritivo, pois este tema mal interpretado, oferece munição a moralistas de toda estirpe e justifica a volta de práticas autoritárias e arbitrárias, especialmente na educação. Portanto, esta presente pesquisa concorda com a posição do autor LA TAILLE a respeito da legitimidade dos limites restritivos, onde ele diz:

*“Em primeiro lugar, creio que devem ser pensados em função do bem-estar e do desenvolvimento dos indivíduos. Em segundo lugar, devem ser pensados em função do bem-estar dos outros membros da sociedade. Vê se que não legitimo limites que não digam respeito à felicidade pessoal, nem a felicidade dos outros”.*  
LA TAILLE (1998, P.57)

Hoje, tende-se a valorizar tudo o que é jovem e, coerentemente, a atribuir muito mais autonomia as crianças e aos jovens na escolha de seus destinos. Já antigamente, colocar limites às suas vontades e desejos era natural decorrência da crença na total ausência de maturidade dos indivíduos ainda não adultos, hoje, pelo contrário, a relutância em colocá-los advém da crença oposta: os desejos e vontades infantis são dotados de certa sabedoria, logo, represá-los ou podá-los é correr o risco de desviar o rumo de destinos brilhantes e felizes.

O debate atual a respeito da colocação de limites passa por essa discussão sobre o valor dos desejos e vontades das crianças e o poder que estas detêm de escolher qual o melhor caminho a ser tomado.

Muitos adultos têm medo de, ao impedir as crianças de fazer determinadas vontades, estarem contrariando boas e até sábias opções. Pois, hoje a legitimação dos limites está sob suspeita: Será que os adultos sabem o que é melhor e o que é bom para os não adultos?

Os adultos de hoje não têm mais tanta certeza de que sabem mais que as crianças e quais os caminhos que a felicidade é consequência, portanto, colocam menos limites. Trata-se de uma posição honesta. Mas, em alguns

casos, pode também se tratar de uma posição covarde: “Façam o que vocês quiserem..” “Virem-se não tenho nada a ver com isso..”.

A não colocação de limites pode tanto ser prova de humildade e honestidade como de descompromisso e irresponsabilidade em relação às crianças e ao futuro do mundo.

Atualmente, grandes perguntas educacionais a respeito deste tema estão sendo feitas: Como dar liberdade as crianças sem ser ausente? Como poupá-los de incessantes limitações sem abandonar o papel de adulto, de guia? Como colocar limites e não ser castrador e injusto?

LA TAILLE (1998, p.65) responde da seguinte maneira: “Não penso que os conhecimentos atuais das ciências humanas possam nos dar respostas definitivas para o tema que nos ocupa. [...] essa discussão contém elementos ideológicos e éticos, irreduzíveis a fatos”.

Apesar disso, algumas ponderações são propostas. A posição antiga a respeito da necessária imaturidade e não confiabilidade dos desejos infantis fica evidente que a sabedoria é um atributo da velhice, e somente dela. Porém, tal sabedoria não era vista como qualidade advinda da idade por si só: experiências e reflexões faziam do ancião um sábio, contanto, que ele tivesse se esforçado para tal. Mas todos esses esforços para adquirir à condição de “sábio” foram esquecidos por inúmeros adultos, e acabou prevalecendo a simples relação entre idade e maturidade. Daí a pretensão de muitos adultos se julgarem superiores, para decidir o que os menores devem pensar e fazer.

São insubstituíveis a idade e a experiência, para se chegar a maturidade e poder usufruir uma liberdade consciente. Porém, assim como é preciso ponderar a afirmação de que a idade é, por si só, suficiente para garantir os destinos das gerações mais jovens, é também necessário reconhecer que as reflexões, as idéias e os desejos infantis não são necessariamente desprovidos de valor.

É preciso ficar claro, em relação a limites, que não se deve optar por uma pedagogia laxista, permissiva ao extremo, enfim uma pedagogia que não coloca limites algum. E nem optar pela volta da imposição de mil e um limites, a uma educação puramente restritiva, seria um triste retrocesso. É necessário evitar saltar de um extremo ao outro, o bom senso deve sempre prevalecer.

As relações entre: liberdade/responsabilidade; sentimento/ ação; sentimento/ obrigatoriedade e imposição /explicação; são opções educacionais de extrema importância para a imposição de limites.

Em relação à primeira, cada vez que damos liberdade damos responsabilidade. O valor pedagógico da primeira deve ser avaliado em função da importância da segunda, pois dar liberdade sem dar responsabilidade é, na verdade não dar a liberdade. A liberdade deve ser ensinada por meio da responsabilidade paulatinamente, por isso, conceder

liberdade de escolha para as crianças, deve ter uma condição importante: não colocar sobre a criança todo o peso da responsabilidade da decisão, isto é, dar-lhe, guardada e a possibilidade de se arrepender e voltar atrás. Trata-se de uma espécie de “moratória”. Tal moratória significa não só o respeito pelas escolhas infantis, mas generosidade: dar-lhes oportunidade e tempo para realmente poderem assumir as responsabilidades decorrentes da liberdade. Todavia, para LA TAILLE (1998) essa generosidade e essa moratória também devem ter limites, pois lhe retirar sempre e incondicionalmente todo peso das decisões é péssima opção. A moratória deixa de ter o caráter excepcional e passageiro que deveria caracterizá-la, a generosidade se transforma em mimo excessivo e, o que é pior, a liberdade incondicionalmente concedida se transforma em eterna dependência, ou seja, em não liberdade.

A segunda relação apresenta, que toda moral leva inevitavelmente a certas proibições, como não matar, não roubar, etc. É preciso notar que certas proibições referem-se claramente a ações, mas outras não deixam claro se se trata de ações ou certos sentimentos, como: não cobiçarás o que não é teu, não desejarás as coisas alheias, etc. Ora, se proibir uma ação pode receber uma formulação objetiva e um controle simples, proibir sentimentos é coisa bem mais complexa e obrigar as pessoas a senti-los também. Segundo LA TAILLE (1998, p.81), pretender normatizar os desejos alheios, por melhor que seja a inspiração moral que dita tal meta, é tarefa praticamente impossível e, mais ainda, a despeito da suas boas intenções, pode causar mal.

Cada um é livre para escolher se deve ou não colocar limites aos sentimentos, ou apenas às ações. Essa pesquisa concorda com Yves De LA TAILLE (1998, p.82), quando ele diz: “Penso que os limites a serem colocados devem incidir exclusivamente sobre as ações”.

Os limites restritivos devem ser necessários para impedir a ação, quando um sentimento leva a fazer algum mal.

A terceira, sentimento de obrigatoriedade, é uma força interior que impede, categoricamente, de realizar uma ação. É obrigatório não transpor um limite. Esse sentimento é fundamental à moralidade: sem ele, o que levaria alguém a respeitar limites? O medo do castigo? Mas, nesse caso, a decisão de não transpor o limite não é moral, é simplesmente inspirada pelo medo e em caso de impunidade, nada impedirá a conduta.

De onde vem esse sentimento? LA TAILLE (1998, p.84), responde: “Creio que esse é ainda um dos grandes mistérios ainda não desvendados pela psicologia. Não que essa ciência tenha se desinteressado da questão: teorias variadas esgrimiram e ainda esgrimem para encontrar a solução. [...] o fato é que, até hoje, não há menor sinal de unanimidade a respeito dessas explicações, e a honestidade intelectual deve nos levar à humildade: o mistério persiste”.

Apesar disso, é preciso ser explicitado que, no que se refere à educação: seja qual for a teoria escolhida, ela diz que o sentimento de obrigatoriedade não “nasce do nada”, não é inato, mas consequência de uma educação moral que coloca limites. O sentimento de obrigatoriedade é uma espécie de interiorização de limites anteriormente colocados na fase heterônoma.

A quarta relação, imposição / explicação, a fundamentação se dará por meio de uma pesquisa de um psicólogo americano, chamado Turiel. Ele é especialista em desenvolvimento e traz o relato de uma pesquisa sobre educação moral, cujos resultados interessam a essa investigação bibliográfica.

Foram comparados três tipos de educação moral, e seus resultados foram medidos em termos de alcance da autonomia.

O primeiro tipo pode ser chamado de *educação autoritária*, pois se trata da imposição de regras, acompanhada de afirmações que reafirmam o lugar de autoridade sábia e incontestável, como: “Não faça aquilo porque eu não quero”, “faça isso porque eu mandei”, etc. Esse primeiro tipo de educação moral vem acompanhada de sanções expiatórias (aquelas que visam reafirmar o poder das autoridades e causar algum tipo de “dor”) ou de ameaça: “Se você não obedecer, não vai brincar”; “Se você não fizer isto ou aquilo, não vai para o recreio”, etc. Esse tipo de postura na educação moral é bastante comum, quase clássica, e que foi justamente contra ela que se rebelaram muitos educadores.

O segundo tipo pode receber o nome de *educação por ameaça de retirada de amor*. É fácil compreender a razão desse nome, pois são usadas expressões que fazem a criança entender que, quando desobedece, mostra-se egoísta e não amorosa, entristecendo os adultos. As frases utilizadas são: “Vou ficar muito chateada se você não fizer o que quero”; “Vou chorar se você não parar de bater no seu amigo”, etc. Essas frases transmitem “desamor”, quando a criança não segue as ordens do adulto. Não é preciso acrescentar que tais mensagens não precisam ser necessariamente verbais: basta um olhar de tristeza, uma lágrima, ombros curvados, etc.

O terceiro tipo pode receber o nome de *educação elucidativa*, pois cada vez que uma ordem ou repressão é dada, vem acompanhada da explicação de sua razão de ser, em geral baseadas nas consequências da infração e no bem-estar do outro. Como por exemplo: “Se você mentir, ninguém mais vai acreditar em você”; “Você não pode morder o seu amigo porque machuca”. E assim por diante.

Os resultados da pesquisa tendem a mostrar que o terceiro tipo, imposição / explicação, é o mais eficaz. As crianças legitimam intimamente os valores e as regras morais e adquirem autonomia de pensamento e ação.

Mas, qual a razão desses resultados?

Para LA TAILLE (1998, p.96), os três “métodos” colocam limites: o primeiro, de forma autoritária; o segundo, apelando para a afetividade e o

terceiro, sustentando-os com explicações. Não se trata, portanto, de estratégias educacionais que aceitem incondicionalmente todas as condutas das crianças, nem de posturas que não explicitem o permitido e o proibido. Ele acredita que a primeira postura, autoritária, não mereça demais comentários. A criança é submetida a constantes pressões e expressões que lhe dizem que obedecer e pensar são atitudes contraditórias. A postura autoritária pode ser eficaz na instalação da moral heterônoma, mas falha na preparação da criança para a superação desta em direção a autonomia.

Enquanto a educação autoritária se baseia no medo do castigo e no reconhecimento da autoridade por parte da criança, a educação por ameaça de retirada de amor apresenta a moralidade num contexto bem diferente. O medo muda de objeto: o medo do abandono substitui o medo da punição. Segundo LA TAILLE (1998, p.97), uma autoridade não pode passar a idéia de que, desobedecida, ficará triste, pois tal idéia minaria o próprio conceito de autoridade, que pressupõe distanciamento e superioridade.

Portanto, adultos que dizem ficar chateados quando desobedecidos não passam a idéia de que são autoridades, mas seres sensíveis e com sentimentos perfeitamente compreensíveis. Daí existe nessa postura, certa simetria na relação entre adultos e crianças.

Dois virtudes podem ser identificadas nesse “método”. A primeira é a associação da dimensão afetiva à moralidade. Fazer a criança perceber que os sentimentos alheios devem ser levados em conta no campo moral é prática coerente com um dos objetivos essenciais da moral, que é a humanização das relações pessoais. A segunda virtude se refere à simetria implícita na dimensão afetiva. Quando as crianças percebem que seus atos são capazes de entristecer os adultos, elas percebem que não são tão impotentes assim e que seus atos, longe de ser insignificantes podem provocar emoções nas pessoas.

Todavia, elementos negativos desaconselham o emprego da educação por ameaça de retirada de amor. O primeiro elemento diz respeito a pesada carga afetiva que constantes ameaças de ruptura afetiva provocam sobre as crianças. Ao passar a elas a idéia que sua desobediência magoa os adultos, estes também lhes passam a idéia de que podem deixar de amar as crianças. O medo de perder o amor é demasiadamente forte e pode ser vivido de maneira extremamente angustiante pelas crianças. O segundo elemento negativo é complementar ao primeiro. É a possibilidade de desenvolver uma moralidade na criança unicamente associada ao sentimento de culpa. E o terceiro elemento, é de ordem racional. Às vezes, as mensagens sobre conflitos afetivos podem ser deslocadas, aproximando-se mais da chantagem do que do apelo à sensibilidade.

As críticas que foram feitas as duas primeiras posturas, permitem compreender por que os resultados do terceiro “método” são apontados

pela pesquisa do americano como superiores para a promoção da autonomia moral.

Optar por uma educação elucidativa, segundo LA TAILLE (1998, p.99) não significa não colocar limites, nem silenciar sobre o que é permitido e proibido. Os limites são colocados, para a entrada da criança no mundo da moral. Mas, em vez de serem apenas legitimados em função do prestígio e da força de quem os coloca, eles são explicados, sua razão de ser é explicitada. Essa dimensão racional tem virtude de, desde cedo, passar à criança a idéia de que a moral tem fundamentos racionais que podem ser avaliados à luz da inteligência.

Essa associação entre limites e justificativas racionais prepara a conquista da autonomia, que pressupõe justamente uma apreensão racional dos valores e das regras morais.

Três outras dimensões devem ser acrescentadas a educação elucidativa. A primeira, sendo a experiência condição necessária a uma genuína assimilação de conhecimentos e valores, é fundamental que a educação moral encarne os valores que se quer ensinar. Não adianta explicar à criança a razão de ser dos limites morais se ela não vivencia em suas relações cotidianas. A segunda dimensão decorre da mesma lei psicológica: é preciso fazer com que as crianças participem de atividades nas quais possam decidir, entre elas, as regras de seu convívio. Como já vimos no capítulo 1 dessa pesquisa, Piaget chamou a esse tipo de atividade de cooperação. A cooperação é certamente um complemento essencial à colocação de limites pelos adultos. A terceira contempla a afetividade. Uma educação exclusivamente racional corre o risco de dar a moral um aspecto de mero problema de lógica.

A criança precisa perceber que o “bem” e “mal” incendeiam os corações das pessoas e envolvem sua personalidade em favor do primeiro e contra o segundo.

LA TAILLE (1998, p.104) conclui da seguinte maneira: “Agir moralmente é preciso que a inteligência esteja convencida, mas também é preciso que o coração esteja sensibilizado”.

### **2.3 Limite a ser imposto pela criança e respeitado pelo educador**

O terceiro limite é um tipo bem específico, a criança precisa construir e aprender a se defender: aquele que preserva a sua intimidade, aquele que garante a privacidade de cada um. E como tal, consiste no limite que a criança coloca para o outro, seja ele uma criança ou um adulto (pais e professores).

O interesse pela intimidade das pessoas é um fenômeno recente em nossa sociedade. Por um lado, representa um fortalecimento do ideal de liberdade: cada um tem o direito de ser o que quiser, de falar o que pensa, etc. Traduz uma revolta contra a padronização dos pensamentos e condutas. Por outro lado, representa certa hipertrofia do eu, uma volta narcísica sobre si mesmo, uma deserção do espaço público, além de uma curiosidade quase mórbida em relação às peculiaridades da vida alheia.

Tratando-se de intimidade, não se deve passar de um extremo ao outro: do tudo falar ao tudo calar. Deve-se buscar um equilíbrio. Trata-se de construir o que LA TAILLE (1998, p.124) chama de “fronteira da intimidade”, ou seja, um limite móvel cujo lugar esteja, o máximo possível, sob o controle do indivíduo.

Mostrar e dizer tudo, a todo o momento e a todos, equivale a destruir a fronteira da intimidade ou à total ausência de autonomia do sujeito para decidir, abri-la ou fechá-la. Nessa questão, a noção de segredo ocupa um lugar importante no equilíbrio entre proteger e revelar a intimidade. Segundo LA TAILLE (1998, p.125), o segredo, por um lado, nos afasta dos outros e promove a “descoberta de si”, por outro lado, nos aproxima de algumas pessoas pela confiança. O segredo parece representar a mobilidade necessária a fronteira da intimidade: aquilo que afasta e aproxima, aquilo que se esconde de uns e se mostra aos outros.

Ter segredo significa esconder algo. Em geral, o que se esconde são sentimentos ou idéias, mas o segredo pode também dizer respeito ao corpo: algumas marcas, certos contornos, enfim certas particularidades. Os motivos da ocultação são variados: interesse, vergonha, pudor, medo, etc.

O direito ao segredo começa, a ser concebido em relação aos desconhecidos; em seguida, em relação aos amigos; e finalmente, em relação aos pais. Eis um longo percurso que ilustra a paulatina construção de limites que protegem o eu e sem os quais pode ficar comprometido o equilíbrio psicológico.

Em resumo, para LA TAILLE (1998, p.133), o segredo significa capacidade da criança impor limites à sua intrusão de outrem na esfera de sua intimidade.

A necessidade da privacidade é um fenômeno humano universal, durante a infância, a construção de uma fronteira da intimidade é, em parte espontânea, no sentido de corresponder a uma tendência natural da criança. O fato de compreender que pode esconder algo reforça nela, o sentimento de seu próprio eu, pela construção de fronteiras da intimidade.

Adultos não devem impedir que as crianças tenham segredos para eles, pois isso é um direito infantil: as crianças precisam desse exercício de guardar idéias e sentimentos para fortalecer o poder psicológico de construir áreas secretas, e da sabedoria social de decidir a quem fazer confidências.

LA TAILLE, faz um alerta ao dizer:

*“Na escola, a intimidade tende a ser violada, ou pelo menos ignorada. A atual tendência é observar a criança, fazer relatórios minuciosos, realizar longas entrevistas, exigir que ela se “expresse”, que fale dela, de sua família, de seus amigos, de seus brinquedos, que escreva redações sobre seus sentimentos, que confesse, que se confesse, que mostre suas obras a todo mundo, que não fique sozinha, que converse, etc.”*

LA TAILLE (1998, p.142)

Para a criança construir a fronteira da intimidade, ela precisa ser poupada de constantes exposições e interrogatórios. Precisa, como escreveu Hannah Arendt, citado por LA TAILLE (1998, p.143), “de um abrigo seguro para crescer”. E também, precisa aprender a respeitar os limites da intimidade alheia.

Colocada as três dimensões dos limites, fica claro que as escolas, em parceria com a família, têm grande responsabilidade nesse âmbito moral. As duas instituições devem investir na educação moral sob a ótica dos limites, e o caminho para esse trabalho deve ser a construção de relações de respeito mútuo e solidariedade.

### **3 A formação do professor para a Educação Moral**

No capítulo anterior, foi colocado às três dimensões dos limites sob a ótica da moral. Ficou claro a grande responsabilidade da instituição escolar, e principalmente do professor que atua com as crianças, no que diz respeito ao desenvolvimento da moral, a imposição, transposição e respeito ao limite. Por isso, é fundamental preocupar-se com a formação deste profissional para que ele possa propiciar um ambiente escolar voltado para a educação moral.

A respeito da formação do professor no que se refere ao aspecto moral, o texto de DAVIS e LUNA aborda com pertinência essa temática. Embora fale da autoridade do professor, como foco, utilizarei dessa abordagem para em primeiro lugar acentuar a importância da autonomia do professor para que este possa trabalhar pedagogicamente com seus alunos, de modo que estes possam desenvolver este quesito, a da autonomia, em direção a uma educação crítica, cidadã, reflexiva e libertadora. Tratarei da autoridade já como decorrência de um processo mais avançado de autonomia.

A formação do educador tem sido focada sob a ótica da cidadania. Para ser um educador, o profissional é antes de tudo um cidadão moral. O educador tem sido visto dessa maneira por muitos teóricos relevantes.

A formação do professor que tenha como princípio essa meta, considera que um preparo do educador em seu aspecto moral terá repercussão na sua relação com seus futuros alunos, isto é, na relação que se estabelece no processo ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que, historicamente no Brasil, uma relação democrática apresenta certos limites, uma vez que a organização social, política e econômica, não permitiram uma experiência democrática. A educação enquanto produto social de uma sociedade historicamente determinada, reproduz esta.

Se for lícito dizer que relações democráticas permitem o exercício da autonomia pode-se dizer, também, que a ausência da vivência democrática evidencia uma carência na constituição da autonomia.

Por essa razão, segundo CONTRERAS (2002) a autonomia não é uma capacidade individual que depende apenas de mecanismos intrínsecos a pessoa, ela se constrói no processo, nas situações sociais a partir das quais as pessoas se conduzem. Quando se propõem essas discussões, tratando, mais especificamente, da constituição da autonomia do professor entende-se da mesma forma, que ela não pode ser concebida como o resultado de um movimento que ocorre exclusivamente na esfera individual, pressupondo, pois, passar por processos formativos que possibilitem a construção de uma autonomia pessoal e profissional. Nesse sentido, a autonomia do profissional da educação, se constitui no entrelaçamento de

dois processos: o da autonomia profissional e o da autonomia social. Assim, abrange uma dimensão cujo compromisso vai além da esfera pessoal e se firma, acima de tudo, no campo profissional.

Nessa perspectiva, a autonomia é vista como um processo de emancipação o quer dizer que ela é percebida como um processo coletivo que visa à transformação das condições institucionais e sociais do ensino (CONTRERAS, 2002). Em outras palavras, a autonomia do professor é um processo que busca uma ação consciente e transformadora, tanto no que diz respeito às condições de trabalho, quanto no que diz respeito à efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse movimento, o professor **aprende** sobre seu trabalho e suas possibilidades pedagógicas, passando por um processo de reconstrução da própria identidade profissional. Assim, o professor constrói sua autonomia a partir das dinâmicas presentes na ação educativa e, se pensada numa dimensão mais ampla, pode-se dizer que o professor constrói sua autonomia no pleno exercício profissional. Isso demonstra uma postura consciente e crítica frente ao próprio trabalho.

Sob esses aspectos, cabe ressaltar que, quando estamos falando do movimento reflexivo do professor, não se trata de uma relação de causa e efeito, como se a autonomia pudesse decorrer naturalmente da reflexão e da crítica do professor. Todos esses são processos que se efetivam mediante uma intencionalidade pedagógica mediados, portanto, por um referencial teórico, por um projeto político pedagógico, por uma proposta de formação continuada conscientes.

Nessa perspectiva a autonomia não pode ser compreendida como uma capacidade que alguns têm, independente dos processos formativos pelos quais passou, ela é aprendida. Assim, se constitui, necessariamente, nas situações de aprendizagem e nos contextos sociais.

Essa dinâmica de constituição de sujeitos e de espaços sociais autônomos é válida tanto para a autonomia-exercício da democracia do aluno, quanto para a autonomia-exercício da democracia do professor. Nesse sentido, se os processos de mediação são fundamentais para a constituição da autonomia, a formação profissional do professor, assume papel absolutamente decisivo para tal constituição.

A reflexão sobre a necessidade da formação do professor para propiciar um ambiente preocupado com a educação moral faz emergir a questão da autoridade nas relações pedagógicas, pois ambas são fundamentais para uma ação docente consciente com os aspectos que envolvem a moralidade.

A discussão sobre a necessidade da autoridade para a vida social faz com que dois sistemas teóricos distintos adquiram força: o sistema liberal e o sistema conservador. É preciso voltar, de um lado, as origens do pensamento liberal, firmemente cravada no individualismo do século XVIII, postulam a liberdade incondicional do ser humano. De outro,

cumpra melhor compreender o determinismo que, aliando-se no século XIX ao positivismo, afirma ser toda liberdade mera ilusão.

Com o individualismo e o determinismo instala-se a dicotomia entre o homem livre e o homem determinado. Mas, na verdade, tal colocação não resiste a análise mais profunda, pois o ser humano é, a um só tempo, as duas coisas. Ele é determinado porque, já ao nascer, encontra-se numa sociedade constituída, inserido num dado tempo, espaço e situação de classe que, em conjunto, lhe impõe um universo cultural. Por outro lado, o homem é também livre, porque na sua interação com o contexto social e físico adquire consciência das determinações existentes e pode escolher segui-las, ou seja, autonomia.

Segundo DAVIS e LUNA (1991, P.67) a tomada de consciência é, portanto, condição necessária para que exerça no mundo uma ação transformadora, cujo objetivo último é instaurar uma nova ordem social, tida como superior à encontrada. Porém, a tomada de consciência das determinações não é condição suficiente para permitir ação transformadora, é preciso ainda, que se conquiste certo grau de poder sobre a natureza, sobre os outros homens e, sobretudo, sobre si mesmo, para que a ação transformadora, compromissada com o **interesse coletivo** ganhe força. Neste momento, o indivíduo tem condições de interagir com o próprio sistema de determinações, fazendo parte dele.

Para DAVIS e LUNA (1991, P.67) não existe liberdade intrínseca ao sujeito, pois ela se constrói sempre na e pela relação com os demais. Neste sentido, liberdade não é uma qualidade inata do ser humano, algo que ele contém em si de maneira pronta e acabada já ao nascer. Liberdade não é o ponto de partida; é antes ponto de chegada.

A liberdade do ser humano, sua autonomia, é sempre relativa se, de um lado, as ações dos homens derivam sempre de suas escolhas, de outro a situação concreta em que se encontram, com seus sistemas normativos, define os limites no âmbito dos quais é possível escolher (HELLER, 1982). Então, perguntamos: Como os homens tomam consciência da situação concreta e das determinações encontradas na sociedade?

A esta pergunta ARENDT (1972) responde: é preciso que as gerações mais novas sejam guiadas num mundo pré-estabelecido, no qual nasceram como estrangeiras. É assim que os recém chegados aprendem a pensar, agir, e sentir como seres humanos, dando continuidade a civilização. O professor é, justamente uma das figuras a quem se confere o papel de orientar indivíduos nesse mundo pré-estabelecido.

Esta condução das crianças ao universo humano não pode ser feita, entretanto sem autoridade. Educar alunos requer autoridade, pois é ela que se assentando no passado, fornece ao mundo a estabilidade e a segurança que os mais jovens necessitam.

Segundo DAVIS e LUNA (1991, P.68) educar implica, muitas vezes, interferir na vontade e na atividade da criança, sempre com o objetivo de, mais adiante, fazer com que sua vontade e sua atividade sejam controlados por ela mesma.

Depara-se, portanto, com uma situação contraditória: de que modo é possível transformar uma criança em sujeito de si se, para isso, é preciso obedecer à autoridade dos adultos?

Para LABERTHONNIERE (1924, p.29), a pergunta feita acima só tem razão se a autoridade for erroneamente concebida como “um poder que se impõe, com violência ou com habilidade e que, em sua essência, é irremediavelmente externo e estranho aqueles sobre os quais é exercido”. Mas, segundo ele, há neste raciocínio uma incoerência, porque se a autoridade fizer uso de meios violentos para se impor, ela cede lugar ao autoritarismo.

Autoridade é tanto uma qualidade investida em alguém quanto uma decorrência do reconhecimento da habilidade de um indivíduo promover outros. Dentro de uma sociedade como a nossa, o professor tem uma autoridade institucional. Tal autoridade terá uma eficiência que depende do poder de controle e de aplicação de sanções. Por outro lado, a capacidade de promover outros indivíduos e de levá-los a atingir objetivos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e social, ampliará e conferirá legitimidade ao seu poder institucional.

A partir disso, é possível discernir dois tipos de autoridade. De um lado, “aquela que se serve do poder e da astúcia de que dispõe para subordinar os outros a seus fins particulares, buscando unicamente impor-se aos demais para desfrutar das vantagens derivadas de tal poder” (LABERTHONNIERE, 1924, P.30). De outro, há a autoridade “que faz uso do poder e da habilidade que possui para, em certo sentido, se subordinar aqueles que estão sob sua influência, ligando sua sorte a dos mesmos e perseguindo um fim comum” (p.30). De acordo com Laberthonniere, a primeira recebe o nome de “*autoridade autoritária*” e a segunda, de “*autoridade liberal*”. Segundo ARENDT (1972), autoridade é tudo aquilo que faz com que as pessoas obedeçam, cabe então definir, tal como existem duas formas de autoridade, há também duas formas de obediência. Assim há, a *obediência servil*, que decorre da autoridade autoritária e a *obediência libertadora*, que corresponde a autoridade liberal. No primeiro caso, obedecer equivale a “suportar”; no segundo, a “concordar” (LABERTHONNIERE, 1924).

Desta maneira, a obediência que esta pesquisa concorda é a última, de onde é preciso que a autoridade seja sempre liberal.

Para DAVIS e LUNA (1991, P.68) pode-se considerar a autoridade do educador como condição mesma da vontade autônoma da criança. Quando, em educação, se abre mão da autoridade, nega-se ao ser em formação o

apoio e o amparo que requer para se tornar adulto: alguém capaz de se colocar objetivos, levantar alternativas de ação, selecionar a mais pertinente do ponto de vista pessoal e social e refrear todo e qualquer impulso que impeça ou proteja a execução da opção escolhida.

Para que a construção da vontade pressuponha o controle da ação, o educador deve nortear, orientar e se for necessário intervir na atividade daqueles que devem ser educados. Mas é preciso que, ao agir assim, suscite uma obediência voluntária, que derive do reconhecimento de que há convergência de interesses e que esteja baseada no respeito mútuo, posto que respeito promove confiança e confiança, a aceitação por escolha (LABERTHONNIERE,1924). Este resultado exige do professor, uma postura de comprometimento com a promoção da liberdade e da autonomia para aqueles a quem educa, ou seja, reconhecimento de que sua autoridade esta a serviço da formação de um cidadão consciente, apto a regular sua própria conduta, de maneira independente e conseqüente em relação às leis existentes no sistema social.

A autoridade do educador atua como uma “consciência externa” da criança, e aos poucos essa consciência vai ser interiorizada, à medida que a criança se apropria da cultura e do conhecimento transmitido para ela, até transformar-se em consciência pessoal, interna.

A autoridade libertadora do professor é, portanto, sempre cúmplice dos alunos, basta este professor encaminhá-los para a autonomia de pensamento e ação. Tal autonomia, segundo DAVIS e LUNA (1991, P.69) é fruto da internalização de deveres e regras que, constituem na sociedade mais ampla, são experimentadas no processo-pedagógico por intermédio do professor. Ela também é resultado da construção de uma relação pessoal com tal sistema de normas.

A partir do exposto, cabe então perguntar: De onde vem o reconhecimento da autoridade do professor? Por que só alguns e não todos os professores levam seus alunos à obediência voluntária, conseqüentemente no futuro para a autonomia? Para essas perguntas, evidentemente não há uma única resposta.

CHAUÍ (1980) afirma que o verdadeiro professor é aquele que tem claro que sua tarefa é a de atuar como mediador no diálogo que o aluno deve manter com o pensamento e com a cultura corporificada nas obras e na ação social. Para isso, é preciso que pensamento e cultura se expressem na linguagem e na ação daquele que ensina, de maneira que professor sem formação e conseqüentemente sem conhecimento, não pode ser professor-autoridade.

Porém, a formação e o conhecimento não são condições suficientes para o professor legitimar sua autoridade. Segundo DAVIS e LUNA (1991, P.69) um professor, para ser reconhecido como autoridade, precisa ainda de mestria no exercício de sua função. Isto significa que a autoridade do

educador constitui-se a partir da aliança entre: conhecimento e experiência na condução da classe. Para encaminhar os alunos para o conhecimento, é preciso que o professor domine tanto o objeto do conhecimento, como o processo de conhecer. Por isso, a importância da formação do profissional da educação.

Professor com autoridade é também aquele que deixa claro as razões pelas quais a exerce: não por prazer, não por capricho, nem mesmo por interesses pessoais, mas por compromisso e responsabilidade com o processo pedagógico, ou seja, com a construção de sujeitos autônomos.

O exercício da autoridade requer formação profissional e trabalho árduo e sistemático de um professor. Pois, detendo o conhecimento e a maneira de transmiti-lo; os alunos são conduzidos a tomarem consciência de si, de seus deveres, direitos e responsabilidades, inicialmente no âmbito escolar e progressivamente no contexto social que vive.

## **4 O ambiente escolar na construção do juízo moral infantil**

No terceiro capítulo acentuei a importância da formação do professor para a construção da sua autonomia e da sua autoridade. Porém deixei claro que a formação não é condição única para desenvolvê-las. No que se refere a uma ação docente consciente a autonomia e a autoridade desempenham um papel decisivo para tal ação.

Este capítulo irá se preocupar, além da formação do professor, me deterei no desenvolvimento do juízo moral no ambiente escolar, denominado por LA TAILLE como um espaço de transição.

A escola deve ter claro que não pode atribuir toda a educação moral só a família, segundo LA TAILLE (1995, p.93), a moralidade desenvolvida somente na família tem seu alcance limitado por algumas características. Principalmente, pela natureza privada do espaço social familiar. Nesse espaço são aprendidas regras de convívio social, porém o autor ressalta que a moralidade surgida nesse âmbito é essencialmente afetiva. Para LA TAILLE (1993, p.94) a escola representa o convívio no espaço público, em cuja direção os valores e as regras devem evoluir. A instituição escolar representa, melhor dizendo, “a transição entre o espaço privado (a família) e o espaço público (sociedade como um todo com suas exigências de cidadania)”. Nesse sentido o afeto que também é circulado na escola amplia-se e torna-se menos centrado na criança isolada é mais focado no coletivo.

No decorrer dos capítulos dessa pesquisa conceituei que a moral do homem possui tanto um aspecto social, quanto um pessoal na sua constituição. O desenvolvimento do indivíduo, portanto, depende do seu processo de socialização, e o ambiente escolar é considerado um espaço privilegiado neste processo, não podendo se isentar da reflexão sobre a socialização do indivíduo e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento moral de seus alunos. De maneira intencional ou não, a escola influencia o desenvolvimento moral de seus alunos, na medida em que valores e regras são transmitidos pelas atitudes dos professores, pela escolha dos materiais didáticos, pela organização da instituição escolar, pelas formas de avaliação, enfim por inúmeras situações do contexto escolar. Fica claro, portanto, que questões morais fazem parte da rotina escolar.

Piaget e outros autores têm mostrado que tradicionalmente, a fim de “ensinar moralidade” aos seus alunos, as escolas têm em muito contribuído para a perpetuação da heteronomia, na medida em que: mantém uma relação de coação entre professor e aluno; ensinam a moral tal como se esta fosse uma “matéria à parte”; proíbem trocas entre os alunos, privilegiando atividades individuais; impõem regras com “excesso de significado”; entre outras. Essas ações podem impedir o desenvolvimento da verdadeira autonomia.

No que diz respeito à relação entre a professora e seus alunos, normalmente é uma relação de coação, pois esta impõe regras prontas e pune a desobediência ou premia a obediência dos seus alunos. Cada vez que as escolas, por meio de seus professores, diretores, coordenadores impõem regras por coação, estão inconscientemente produzindo um comportamento heterônomo.

As crianças não participam da construção das regras e muitas vezes não aplicam significados a elas, aprendem somente que devem obedecer para não serem punidos ou premiados.

Em relação ao ensino da moralidade, muitas escolas contam em seu programa com a disciplina “Educação Moral” que por transmissão verbal buscam transmitir bons comportamentos.

Segundo MENIN (1996, p.62) aprender a moral depende descobri-la nas relações com os outros; não aprendemos solidariedade ouvindo a respeito dela, nem honestidade, nem ações ditas corretas, nem justiça em nosso julgamento... Só sendo solidário com, honesto com, agindo sobre, julgando alguém, é que aprendemos a fazer bem tais coisas; isso **só se aprende fazendo**.

As escolas também privilegiam atividade individual às atividades em grupo, prejudicando relações de troca, de cooperação, de solidariedade ou mesmo de conflito, discussões, brigas, mas que fazem as crianças se relacionarem, se perceberem e perceber o outro e ajustar as ações.

Quanto ao conceito das regras com “excesso de significado” citado por BIGGS (1976), há escolas que não apresentam regras com um significado funcional ou social e esse tipo de regra ensina apenas que é importante obedecer.

Por tudo isso, a escola vem construindo uma moral mais heterônoma do que autônoma nos seus alunos.

As condições ideais para a criança descentrar as suas ações, dependem de relações democráticas baseadas na cooperação, no respeito mútuo e na reciprocidade que estabelecem entre si crianças e adultos. Assim, se a criança conviver num “ambiente cooperativo” e, portanto, democrático, que utilize 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, tornando-se um ser autônomo.

A escola é condição essencial para a cooperação, pois nesse ambiente a criança convive com sujeitos da mesma faixa etária, investidos de prestígio e autoridade semelhantes. Entretanto não se pode esquecer que na escola também a criança convive com adultos cuja relação de poder com ela é desigual.

Segundo ARAÚJO (1993, p. 111) o ambiente escolar cooperativo é um ambiente que reduz a opressão do adulto, 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 têm oportunidades constantes de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente.

Para a maioria das pessoas o ambiente descrito pelo Araújo é irreal, impossível de se fazer na prática. Porque na complexidade das situações vivenciadas pelos professores em sala de aula não existe uma ação exclusivamente democrática. Esse tipo de ambiente é associado à indisciplina, o desrespeito ao professor ou a sala de aula onde o aluno faz o que quer.

A maioria das experiências que tentaram romper com as posturas autoritárias e tradicionais na escola fracassaram e continuam fracassando, porque vemos conseqüências como as descritas acima. Mas será que pelo fato de essas escolas romperem com as posturas autoritárias elas vivenciaram a democracia?

ARAÚJO, responde:

*“(...) parece que o fracasso dessas experiências está muito mais ligado a uma falsa concepção do que seja democracia, liberdade e respeito mútuo do que as experiências verdadeiramente democráticas. Um sistema democrático e de relações de respeito mútuo pressupõe a reciprocidade e princípios de justiça e igualdade”.*

*ARAÚJO (1993, p.11)*

Tentando romper com a educação autoritária, e utilizando-se de argumentos teóricos que defendem a liberdade total, os professores invertem o respeito unilateral e permitem que os alunos sejam autoritários. O fato de o professor deixar o aluno participar das decisões das atividades que serão desenvolvidas na sala de aula, não dá o direito da criança fazer o que quiser.

Para ARAÚJO (1993, p.112) o ambiente escolar cooperativo não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual do professor como coordenador do processo educacional. O que muda é que esse professor nem é o que determina tudo dentro da sala de aula e nem deixa que os alunos determinem, porque ele detém os conhecimentos e objetivos pedagógicos.

A postura democrática busca o equilíbrio nas relações dentro da sala de aula, ela tem de ser construída gradativamente pelo grupo e ela só será possível se as relações forem baseadas em respeito mútuo, reciprocidade, justiça, igualdade.

Muitos profissionais da educação questionam a aplicabilidade dessas idéias, porém segundo ARAÚJO (1993, p.113) a experiência mostra que apesar de difícil é possível implantar esse tipo de ambiente cooperativo dentro das escolas.

Utilizarei a pertinente pesquisa de ARAÚJO (1993) que investigou dentro do contexto escolar brasileiro a influência que ambientes escolares democráticos podem exercer sobre o desenvolvimento do juízo moral infantil. A pesquisa dele apresenta dados de suma importância para a caracterização da minha pesquisa.

Ele utilizou dados de três pré-escolas, foi chamado na pesquisa de: **escola A**, **escola B** e **escola C**. A **escola A** caracterizava-se por ter um ambiente escolar cooperativo e as crianças tinham um nível sócio-econômico baixo. A **escola B** era particular, com crianças de nível sócio econômico médio e médio-alto. A **escola C** era pública, com crianças de nível sócio econômico semelhante às crianças da **escola A**. A **escola B** e **C** tem como característica um ambiente escolar em que as relações eram autoritárias e se baseavam no respeito unilateral, nas punições e recompensas, e na coação exercida pelos adultos sobre as crianças.

Aplicou-se oito provas nas três pré-escolas elaboradas por Piaget e descritas em seu livro *O juízo moral na criança* (1932), adaptadas à realidade das crianças brasileiras. As provas foram desenvolvidas na forma de histórias e dilemas acompanhadas de desenhos ilustrativos dos fatos, visando uma melhor compreensão por parte das crianças. Elas foram aplicadas por meio de entrevistas individuais.

Essas oito provas sobre o juízo moral eram relativas a cinco aspectos de moralidade:

1. a noção de sanção (duas provas);
2. o conflito entre a justiça retributiva e a distributiva (duas provas);
3. o conflito entre a igualdade e a autoridade (duas provas);
4. o juízo entre a intenção e a consequência material dos atos (uma prova);
5. a consciência das regras (uma prova).

Os resultados da pesquisa de ARAÚJO (1993) demonstram que as crianças que conviveram num ambiente escolar cooperativo apresentaram um maior desenvolvimento no juízo moral infantil do que às crianças que conviveram em ambientes autoritários, que privilegiam a coação, respeito unilateral, submissão.

Durante um ano escolar, as crianças oriundas da **escola A** conviveram em um ambiente cooperativo e tiveram a oportunidade de experienciar, e conseqüentemente desenvolver, valores democráticos com base em relações de reciprocidade, cooperação e respeito mútuo, que permitiram a

essas crianças a redução do seu egocentrismo e a ter uma maior autonomia no que se refere a juízos morais. Por outro lado, as crianças pertencentes as **escolas B e C**, tradicionais no sentido de que as relações sociais que ali predominavam eram de natureza autoritária e, portanto, fundamentadas no respeito unilateral e na coação, e cujo ambiente não lhes propiciava oportunidades de tomar decisões por conta própria, ficou evidente a heteronomia em seus juízos.

A apresentação dos dados empíricos obtidos na pesquisa de ARAÚJO (1993) confirma os pressupostos da teoria Piagetiana sobre a influência que o convívio em ambientes democráticos exerce sobre o desenvolvimento do juízo moral infantil. Esses dados reforçam as concepções que acreditam numa educação moral que rompa com as visões tradicionais que dominam as nossas instituições escolares.

## 5 Uma articulação possível: Gestão participativa e concepção de educação

O quarto capítulo apresentou o conceito de ambiente escolar cooperativo e todas as suas implicações para a moralidade. Porém, esse ambiente escolar pautado na construção do juízo moral infantil e tudo que nele se relaciona estão intrinsecamente relacionados com a gestão educacional que se pretende construir. Segundo ALBUQUERQUE (2005; p. 51) a concepção que se tem de educação sempre se reflete na forma de gestão (...). O padrão de gestão será revelador das reais intenções educacionais.

Quando se fala em gestão, é preciso ficar claro que Administração, Gerência e Gestão são sinônimos. A administração surgiu na área pública e a gerência, na área privada. Para MOTTA (1991; p.16) Gestão é um termo genérico que sugere, tanto quanto seus sinônimos, a idéia de dirigir e decidir.

A organização escolar é muito diferente das outras organizações sociais, pois seu produto, processo, meios e fins são humanos. Além disso, a escola é a única instituição criada para sistematizar a produção de conhecimentos e preservar os saberes culturais e históricos acumulados. Garantir a qualidade para todos deve ser o compromisso da sociedade em que a democracia faz parte.

Historicamente, a gestão educacional é centralizadora, marcada por ações desconectadas das necessidades e das expectativas da escola estreitando assim sua autonomia e dificultando a elaboração e a execução de uma proposta educativa, tendo como conseqüência a desmotivação e a alienação progressiva de professores e alunos e à exclusão de grande parte da população.

A educação excludente e seletiva, de baixo nível, acentua a iniquidade do sistema escolar e não é adequada ao mundo contemporâneo, em que o conhecimento é construído e é o instrumento básico para a compreensão da realidade. Por isso se torna essencial o processo de mudança.

Nesse sentido, essa pesquisa aponta o caminho **da educação vinculada à gestão participativa**, pois esta mostra-se totalmente coerente com o mundo atual, com a natureza do homem e com a essência do ato pedagógico. Amplia assim, a importância da escola dotar os alunos de instrumentos necessários para que possa usufruir de modo mais competente, as oportunidades do meio externo à escola para se educar, para entender melhor a sociedade, modificá-la, sobreviver e crescer como homem potencialmente capaz de melhorar sua qualidade de vida, de se

conduzir com autonomia e tomar decisões como cidadão crítico e consciente.

Para ALBUQUERQUE (2005; p.52) quando a educação e gestão se revestem de Democracia precisa ter características de **equidade** e **qualidade**. A primeira significa igualdade de oportunidades, o que pressupõe vaga para toda a demanda potencial. Implica considerar que todos têm direito a frequentar uma escola. E a segunda, qualidade de educação, significa a oferta de um ensino que abre espaço para o crescimento humano possibilitando o aluno apropriar-se dos saberes culturais e históricos e tornar-se capaz de produzir outros.

Nesse caminho, a participação e a autonomia de quem educa deve ser garantida, pois se for sonegada esta condição, a escola perde sua autêntica característica educativa e transforma-se em mero instrumento de reprodução. A escola que possibilita o acesso ao saber de maneira dinâmica fornece o instrumento necessário à transformação.

É indiscutível o fato de que a autonomia da escola é relativa. A escola está imersa em um contexto social, do qual recebe influências que podem ser positivas ou negativas para o seu espaço interno. Entretanto, faz parte da composição da sociedade e também exerce influência. Mesmo restrita, a escola tem certa autonomia o que potencializa a sua função educativa. Esta autonomia não significa ausência de regras, de normas, de regulamentos, enfim de espontaneísmo. Mas, significa que a escola não é cerceada em sua liberdade de pensar, de construir e de implementar sua proposta pedagógica de acordo com as necessidades de sua realidade e assim, ter liberdade para se autodirigir .

É condição essencial para um ambiente escolar autônomo a participação dos educadores na formulação do projeto pedagógico da escola garantindo assim, a articulação entre planejamento e execução do trabalho. Para isso, os educadores necessitam de uma formação que propicie a construção da autonomia pessoal e profissional, como já foi tratado no capítulo três dessa pesquisa.

Nesse sentido, a autonomia é facilitada pelo cultivo de um, trabalho compartilhado dos educadores, que, cumprindo funções específicas, convergem para objetivos comuns, respeitando a pluralidade de idéias e de ações. Isso só é possível por intermédio do diálogo, daí a importância do desenvolvimento da competência para a comunicação (MOTTA, 1990, palestra).

O paradigma de gestão escolar participativa tem com base alguns fundamentos: respeito mútuo, cooperação, diálogo, liberdade de pensamento, de expressão, criatividade e criticidade, garantindo assim a participação e o envolvimento de todos. Além disso, a fonte de poder não está mais no cargo, na posição que se ocupa e sim no conhecimento e na experiência. Chefes são substituídos por coordenadores de trabalho.

Fica claro que há uma grande relação entre: concepção de educação que contempla o desenvolvimento do juízo moral e a gestão participativa; pois ter o conhecimento da construção da moralidade contribui para desenvolver a autonomia e esta é a base para se obter a democracia. Dessa maneira, facilita-se o crescimento dos educadores da escola como profissionais competentes e comprometidos, propicia-se o sucesso do processo educativo e o desenvolvimento de todos - alunos, professores, diretores, coordenadores e funcionários - como seres humanos livres, autônomos e democráticos.

Para ALBUQUERQUE (2005; p.56) pais, professores, funcionários e alunos tornam-se parceiros gestores e responsáveis pela construção, pela execução e pelo acompanhamento do projeto pedagógico da escola.

O projeto pedagógico torna-se assim, expressão de autonomia da escola empenhada na construção de gestão e uma concepção de educação participativa.

## **6 A construção e as implicações do Projeto Pedagógico**

Como foi tratado anteriormente, a construção do projeto pedagógico é condição essencial para um ambiente escolar que se preocupa com a autonomia e democracia.

Mas, é necessário perguntar: O que é projetar? O que é um projeto pedagógico? Como ele é construído? Qual é a sua função no processo ensino-aprendizagem?

Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade buscar uma nova estabilidade em função da promessa de um estado presente melhor.

A construção do projeto pedagógico da escola pressupõe rupturas com o autoritarismo que impera ao longo dos tempos no sistema educacional, quando indica somente gestores, muitas vezes sem as competências necessárias a prática educativa para a elaboração deste documento.

O projeto pedagógico é um documento que deve ser elaborado coletivamente e compartilhado por todos que estão envolvidos na tarefa escolar. A legislação garante essa participação, como pode ser visto no art. 14 da Constituição Federal, reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que expressa os seguintes princípios:

***I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;***

***II- participação das comunidades escolar em conselhos escolares ou equivalentes***

Para se construir esse projeto são necessárias várias ações, segundo ALBUQUERQUE (2005):

- *Diagnóstico da escola:* inclui a investigação da escola em todas as suas dimensões: história, alunos, comunidade, sociedade, recursos físicos, materiais, financeiros, humanos, problemas pedagógicos, legislação, políticas educacionais públicas, demandas internas, demandas externas, crenças, valores, filosofia educacional da escola e de cada um dos educadores.
- *Propósito educacional:* a somatória dos propósitos de uma comunidade escolar consubstancia-se em seu objetivo educacional geral, o qual expressa o tipo de homem que se deseja formar e a ação transformadora que se pretende realizar. Os ideais e a realidade determinam o limite para a ação, seguindo prioridades e necessidades de cada instituição.

- *Estratégias de ação:* são meios empregados para alcançar a ação que se pretende. Estas poderão ser as mais variadas: diretrizes e regras elaboradas e decididas em grupo, elaboração de projetos emergenciais, etc. Estratégias de ação não devem ser transpostas de uma escola para outra, pois cada instituição tem sua unicidade.
- *Plano anual de trabalho:* na elaboração do projeto devem-se ter metas menores que, poderão ser distribuídos no tempo e no espaço e paulatinamente conduzirão a grandes metas. Os planos anuais de trabalho decorrerão do detalhamento do projeto com vista à execução. Devem ser claramente expressos os objetivos gerais e específicos referentes às metas a serem implantadas no ano.

É fundamental *avaliar* o projeto pedagógico, esta implica em reflexões e análise contínuas da ação, bem como necessita de um movimento de aproximação e afastamento em que cada participante se avalia, avalia o processo, o grupo e os resultados da ação individual e coletiva. Esse exercício deve envolver todas as etapas do planejamento do projeto até a sua execução. É preciso ter claro que o indicador mais forte do acerto ou da inadequação do projeto pedagógico serão os resultados em relação ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, pois é a única razão para existência da escola e do trabalho que se realiza.

Durante o planejamento do projeto educacional, deve-se sistematizar a avaliação no espaço e no tempo, especificando o que, quem e como se dará a operacionalização do planejado. A sistemática da avaliação só poderá ser transformada em plano quando os agentes da escola se responsabilizarem em conjunto por ela.

## **O projeto pedagógico em ação**

Quando o projeto pedagógico começa a ser executado, evidencia-se a coerência entre intenções, a diferença entre teoria e prática, pondo-se à prova os acertos ou ainda os desacertos.

As dificuldades na execução do projeto deverão ser administradas e suas causas investigadas, alternativas de solução devem ser propostas e as decisões devem ser colocadas em prática. Mas, não podemos esperar somente desacertos e situações negativas; deverão também ser constatados os acertos, os ganhos e as mudanças positivas que aconteceram na escola.

Porém, isso só será possível se houver uma avaliação permanente que implica acompanhamento e supervisão constante do trabalho realizado. Além disso, é fundamental a ação compartilhada e o compromisso de todos os participantes do projeto.

A gestão participativa, a supervisão, a auto-supervisão e auto-avaliação são fundamentais nesse processo de execução que implica reforço das ações acertadas ou reformulação do que não deu certo.

O movimento contínuo de construção/ reconstrução do projeto pedagógico evidencia que não é um documento de caráter estático, uma vez que ele envolve: ação – reflexão – ação novamente.

Como já foi tratado anteriormente, a escola tem uma autonomia relativa; porém é preciso ficar claro o quanto o projeto pedagógico elaborado seriamente contribui para o reforço dessa autonomia. Pois, este ajuda a adquirir segurança sobre os objetivos, as intenções de cada um se tornam um propósito coletivo, e isso não só é uma expressão de autonomia como pode se transformar em uma pauta de reivindicação capaz de contribuir para uma mudança política.

## 7 O papel do Gestor- Administrador Escolar e sua formação

A ação do gestor mostra-se fundamental em todos os capítulos abordados nessa pesquisa. Pois, ele atua na constituição da rede de relações e ações que constitui o tecido socioinstitucional no qual o aluno se insere.

Embora pouco considerada nos estudos de cunho psicológico sobre o desenvolvimento cognitivo do educando na instituição, esta rede e as ações do gestor têm implicações significativas no processo de construção do conhecimento, conforme revelam os estudos de orientação sociológica, antropológica e notadamente os estudos etnográficos. São exatamente estes últimos que mostram, também, como de certa forma o gestor imprime um estilo de funcionamento ou afeta grandemente, determinando, muitas vezes os limites e a flexibilidade das normas que regulam o comportamento das pessoas na instituição como um todo, inclusive na sala de aula.

Neste sentido, destaca-se a importância da formação daqueles que administram as escolas, seus conhecimentos pedagógicos para compreender o processo educacional, a necessidade de uma profunda reflexão filosófica sobre a educação, revelando o domínio ético, político e a compreensão da autonomia fundada no respeito à diversidade, à riqueza das culturas e à procura da superação das marcantes desigualdades locais, regionais e no envolvimento de todos.

Como participante ativo da sociedade, o gestor escolar deve se manter atento à sua evolução, a fim de garantir que sua escola esteja inserida no contexto social acompanhando as transformações da sociedade.

A partir disso, a globalização refletiu no âmbito escolar e exigiu mobilidade na posição do administrador como centro de gerenciamento de processos. Tradicionalmente, suas funções consistiam no gerenciamento administrativo-financeiro e na imposição da prática pedagógica a ser adotada por sua equipe.

Atualmente, instaura-se uma nova dinâmica para a posição do administrador. Ele deve ser flexível o bastante a ponto de assumir, em parceria, a elaboração e o desenvolvimento de projetos, bem como ser o alicerce para torná-los viáveis, fornecendo condições para sua execução. Além disso, é necessário que o gestor estabeleça uma dinâmica que garanta a transição do trabalho executado no paradigma da racionalidade técnica para o trabalho desenvolvido por um ser pensante e criativo. Por isso concordo com o autor SHON (1983) quando ele considera o administrador, sobretudo um *formador*. Este tem como objetivo de sua função a construção de docentes que valorizam a reflexão da e sobre a prática, ajudando a formar assim, professor-reflexivo.

Segundo ALBUQUERQUE (2005, p.94) o conceito de professor – reflexivo está baseado em três pilares:

- o conhecimento na ação, pois o docente sabe o que faz;

- a reflexão na ação , representada por um diálogo reflexivo imediato com a situação –problema concreta, sem o distanciamento da ação que é menos rigorosa e sistematizada;
- ação a posteriori, de maneira rigorosa e sistematizada, tornando-se um investigador do seu trabalho, sem depender de técnicas ou de teorias determinadas, pois formula uma teoria própria com base em sua prática e na reconstrução das teorias externas.

Essa possibilidade de construção individual pautada na reflexão do empírico é possível uma vez que o gestor, assumindo uma postura de construção, não oferece o trabalho pensado e pronto, mas permite descobertas.

Esse processo incentiva o respeito à singularidade de cada membro do corpo docente, valorizando a identidade de cada sujeito. Além disso, leva em conta não só o processo de aprendizagem do aluno como também do professor.

O gestor como *formador* deverá estar consciente de que a reflexão de cada profissional será única, o que levará a se reposicionar numerosas vezes, a fim de compreender a singularidade de cada um e mediar o processo de formação.

O administrador escolar, inserido no atual contexto social, deve se formar levando em conta a necessidade de reconhecer seu papel de *formador* e de *autoformador*. Viabilizando assim, o desenvolvimento para a geração de indivíduos que reflitam sobre sua ação, valorizem o trabalho em equipe e respeitem a diversidade. Além disso, deve estar consciente da influência dos seus atos no processo ensino-aprendizagem dos alunos e dos professores.

## **Pesquisa**

Foi elaborada uma entrevista com cinco perguntas abertas sobre o tema deste trabalho: *Como a gestão participativa contribui para a valorização do desenvolvimento do juízo moral infantil na escola?*

A entrevista foi feita com uma gestora do contexto escolar particular brasileiro, com o intuito de ampliar o estudo teórico feito ao longo dessa pesquisa.

Essa escola foi escolhida por se tratar de uma instituição que conheço e trabalho há três anos, o que facilitou a descrição e análise da escola.

Para caracterizar essa escola e, respectivamente, sua gestora foi utilizada a seguinte nomenclatura: *Escola A /Gestora A*

### ***Escola A***

A *Escola A* surgiu em 1975, como projeto de um grupo de educadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Localiza-se em Moema, um bairro nobre de São Paulo. Essa escola é freqüentada por alunos de classe média alta.

O grupo de educadores que criaram a escola é convicto de que a educação envolve arte e ciência. Ciência, por se fundamentar em conhecimentos solidamente construídos como no caso das teorias de aprendizagem, no conhecimento do processo de desenvolvimento das crianças e de metodologias de ensino. E na arte, porque educar significa infinitamente mais do que repetir conteúdos: educar é criar a cada momento novos laços, novas possibilidades de interação entre seres humanos; educar é buscar a harmonia possível em um universo em contínua transformação.

Definindo-se como uma escola de pedagogia efetiva, a *Escola A* parte do princípio que lhe cabe possibilitar ao aluno o acesso a um sólido corpo de conhecimentos, e também atuar na formação de um conjunto de valores básicos e de atitudes nos mesmos.

O projeto pedagógico dessa escola busca a formação de indivíduos autônomos, ativos e flexíveis, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e justa. Desejam que seus alunos saibam que o aprendizado é mais do que uma opção, é um compromisso social.

A atitude participativa é o ponto de partida indispensável para essa escola, a partir dela, desenvolve a capacidade de pensar, de discriminar valores, de cooperar, de ter habilidade de se adaptar as novas exigências do

grupo e do meio. Dessa maneira, o indivíduo usa seu potencial em favor da sociedade e da humanidade.

Essa escola parte do pressuposto de que todo grupo se organiza em torno do respeito a valores, que beneficiam o maior número de pessoas na comunidade, por isso, sugestões que não firam os princípios básicos da escola são sujeitas a discussões em assembleias e normalmente são muito bem aceitas. Assim colocam em prática uma das principais razões de ser do processo educativo: A formação de cidadãos morais e intelectualmente autônomos. De maneira participativa, ao lado dos pais, assumem a tarefa de formar indivíduos capazes de questionar o mundo de forma responsável e competente.

Há uma grande preocupação em articular Projeto Pedagógico, Plano de ensino, Plano de curso e Plano de aula. Os objetivos colocados no Projeto Pedagógico perpassam no Plano de ensino, no Plano de curso e no Plano de aula. Estes não ficam somente no teórico, é possível ver acontecer na prática o que é proposto. Há uma grande relação das propostas desses documentos com a ação docente.

A entrevista individual realizada com a **Gestora A/ Escola A** contempla as seguintes perguntas e respostas:

1. Você acredita que a ação do gestor influencia no trabalho que é feito na sala de aula? Se sim, em quais aspectos?

**Gestora A:** *“Influencia sim. Se o gestor propicia um ambiente voltado para a democracia e para a cooperação, o professor irá levar esses conceitos para a sua sala de aula: na resolução de conflitos, na proposição de atividades, na relação professor-aluno. Até porque isso irá fazer parte da cultura e do clima dessa instituição.”*

2. O que é gestão participativa para você? É possível aplicar essa gestão na escola?

**Gestora A:** *“Gestão participativa para mim é construir coletivamente o projeto pedagógico e as regras da escola, para que o trabalho de todos possa ser coerente, tendo objetivos em comum. Além disso, as decisões não devem ficar na mão de uma única pessoa, deve ser descentralizado. É possível sim aplicar essa gestão na escola, desde que todas as pessoas envolvidas (gestores, professores, alunos, pais, secretaria e equipe de limpeza) estejam comprometidas com o trabalho que realizam.”*

3. O que você considera fundamental para ter em um ambiente escolar preocupado com o desenvolvimento do juízo moral infantil?

**Gestora A:** *“Eu acho que é fundamental a participação ativa de todas as pessoas que trabalham diretamente com as crianças na formulação das regras de convivência. Precisa haver também, por parte dos professores um conhecimento teórico sobre o desenvolvimento moral e alguns estudos orientados em reuniões com os professores (levantar situações concretas, vivenciadas por eles e analisar as intervenções na resolução do conflito ou mesmo refletir sobre o tipo de relação que se estabelece com os alunos).”*

4. Você acha que a gestão participativa contribui para a valorização do desenvolvimento do juízo moral infantil?

**Gestora A:** *“Sim, se todos que fazem parte da organização da gestão escolar cooperam entre si, tem claro os valores da escola, tem autonomia para desenvolver o seu trabalho isso faz com que transmita diretamente e indiretamente conceitos morais para todos que trabalham e estudam nessa escola. Acho que essa parceria entre gestão participativa e desenvolvimento do juízo moral infantil contribui na formação de adultos e crianças.”*

5. Escolha uma palavra que contemple a gestão participativa e o desenvolvimento do juízo moral infantil?

**Gestora A:** *“COOPERAÇÃO – essa palavra engloba a participação de todas as pessoas que desempenham diferentes funções, mas que devem se respeitar e se ajudar mutuamente para que o trabalho (gestão participativa e desenvolvimento do juízo moral infantil) tenha consistência e coerência.”*

A apresentação dos dados empíricos obtidos nessa entrevista confirma os pressupostos das teorias sobre gestão participativa e desenvolvimento do juízo moral infantil colocadas nesse trabalho: A administração não é um processo desligado da atividade educacional, mas, totalmente envolvida nela. Dessa forma, o gestor precisa estar atento às conseqüências educativas de suas decisões e atos, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento moral.

Além disso, é fundamental o gestor pautar sua atuação de maneira descentralizada, na qual, as ações coletivas estejam de acordo com o projeto pedagógico.

Essa entrevista pode ampliar os estudos teóricos e mostrar a importância da articulação entre o pedagógico e o administrativo para a relação ensino-aprendizagem voltada para o desenvolvimento do juízo moral infantil.

## Plano de Intervenção

O curso “*Gestão participativa e moralidade infantil: uma parceria possível*” rompe com a cisão entre o pedagógico e o administrativo e ressalta o papel do educador e do gestor como responsáveis pelo ambiente educativo e pela relação ensino-aprendizagem.

### **Objetivos:**

- Transmitir conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento do juízo moral infantil e sobre gestão participativa para subsidiar a prática educativa;
- Desenvolver competências e habilidades essenciais para articular o trabalho pedagógico e administrativo;

### **Público alvo:**

- Esse curso visa à formação de professores, coordenadores e gestores da rede pública e privada preocupados com a articulação entre o pedagógico e o administrativo.

### **Procedimentos:**

- O curso se fundamentará em textos de PIAGET(1932; 1994), LA TAILLE(1998) e KANT (1974) no que se refere à moralidade infantil. Apresentam conceitos fundamentais de como se desenvolve a moralidade - as fases de desenvolvimento e dos meios. E no que se refere à gestão, a fundamentação será feita por textos de LUCK(2000), PARO( 2003), ALBUQUERQUE E MARTINS(2005). Contemplam concepções administrativas que abrangem a organização escolar como um todo, levando em conta a escola como um espaço de construção coletiva.

Esses textos serão dados pelo professor, já incluídos na mensalidade.

- Serão adotados pelo professor dois livros: um relacionado à moralidade e outro a gestão:

MACEDO, Lino de (org.). *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do psicólogo

ALBUQUERQUE e MARTINS (org.). *Fazendo Educação Continuada*. São Paulo: Avercamp

As leituras e discussões dos livros serão feitas ao longo do curso.

- Serão usados vídeos e estudos de casos reais para problematizar e analisar vivências práticas.

**Avaliação:**

O professor deverá observar seus alunos por meio de ações, discussões e comentários. Procurando identificar as dificuldades em cada um.

No fim de cada semestre será proposto um trabalho escrito, individual, que contemple os conceitos e discussões feitas durante o semestre.

**Recursos humanos:**

- Professor com formação em pedagogia e habilitação em Administração Escolar;
- Uma assistente pedagógica
- Um porteiro;

**Especificações:**

- Vagas: 25 alunos por turma
- Duração: Anual - 1 vez por semana/ 3 horas semanal
- Local: Nas escolas que contratarem o curso
- Preço: R\$ 90,00 mensal

## Considerações Finais

Durante esta pesquisa bibliográfica aprofundei conceitos, ampliei e solidifiquei idéias que considero pertinentes para conseguir responder a indagação feita no começo desta investigação: *Como a gestão participativa contribui para a valorização do desenvolvimento do juízo moral infantil na escola?*

Quando pensamos em educação moral, em uma primeira instância devemos tomar conhecimento de como se desenvolve a moralidade na criança. Como foi visto nesta pesquisa, nos estudos de KANT (1974) e PIAGET (1977), a moralidade é algo maior do que apenas saber as regras ou as leis constituídas na sociedade sobre como agir, ela implica em refletir no porquê seguir certas regras ou leis, mais do que em obedecê-las cegamente.

Os princípios de obediência às regras ou leis, o porquê segui-las, forçam a consideração do outro além de nós: melhor é aquela lei que possa se mostrar válida, boa, para o maior número de pessoas possível. Assim se constitui a autonomia.

Porém, é preciso lembrar que a fase heterônoma precede a autônoma. No qual foi constatado um egocentrismo aguçado, uma falta de consciência das regras, um julgamento sem razões consistentes e um respeito fiel às normas colocadas pelo ambiente externo.

Quando KANT (1974) e PIAGET (1977) escrevem sobre a autonomia, deixam claro que essa é desenvolvida aos poucos e que a princípio a criança é, e precisa ser heterônoma, para que por meio das interações que estabelecem passem do estado de heteronomia para a autonomia.

Essa pesquisa mostrou que, além de adquirir conhecimentos de como se desenvolve a moralidade na criança, o educador deve ter noção das três dimensões do limite que estão relacionadas com a construção da moralidade.

Além disso, é preciso também conhecer os meios adequados para desenvolver a capacidade do juízo moral infantil, por isso, abordei com profundidade: a importância da formação do professor, ambiente escolar cooperativo e a articulação entre gestão participativa e concepção de educação.

A formação do professor envolve: autonomia e autoridade. Ambos foram contemplados no decorrer dos capítulos. Apresentei aspectos importantes que devem ser levados em conta em um ambiente escolar preocupado com a promoção moral dos seus alunos, chamado nesta pesquisa de um ambiente cooperativo.

O ambiente escolar voltado para o desenvolvimento do juízo moral infantil está totalmente relacionado com a gestão educacional que se quer construir, por isso essa pesquisa se deteve nos conceitos da **gestão participativa**.

Conforme LUCK (2000) os conceitos desta gestão são totalmente coerentes com os conceitos da construção do juízo moral infantil, porque as bases de ambas são: respeito mútuo, cooperação, diálogo, liberdade de pensamento, participação e envolvimento de todos na relação ensino-aprendizagem e criticidade.

Como já foi visto nesta pesquisa, há uma grande relação entre uma concepção de educação que visa o desenvolvimento do juízo moral e a gestão participativa, pois adquirir o conhecimento da construção da moralidade contribui para desenvolver a autonomia e esta é a base da democracia. Dessa maneira, facilita-se a participação de todos da comunidade escolar na formulação do projeto pedagógico garantindo assim, a articulação entre o planejamento e a execução do trabalho. E mais do que isso, propicia um processo educativo autônomo e democrático a todos – alunos, professores, diretores, coordenadores e funcionários.

Todos os sujeitos envolvidos com a prática educativa devem apropriar-se dos conhecimentos já disponíveis que trataram do desenvolvimento da moralidade na criança, das fases do desenvolvimento moral e dos meios adequados para desenvolvê-la – gestão participativa, pois assim compreende as idéias de PIAGET:

*“... educar moralmente não é apenas um ato de implantar valores na criança, mas também, e principalmente, um ato de ajudar a compreender esses valores, tomando consciência deles.”*  
Piaget (1977)

Acredito que toda a abordagem e os autores utilizados contribuíram para tornar mais claro os questionamentos que tinha antes de iniciar esta investigação, consegui assim responder a pergunta feita.

Estabeleci relações entre o aprofundamento teórico e as ações de cunho prático, quando elaborei uma entrevista, que teve como intuito a

confirmação dos pressupostos teóricos e um plano de intervenção, que pude transformar os conceitos teóricos em ação educacional.

Esta pesquisa entendeu Educação Moral como eixo transversal de todo o processo educativo e administrativo, ela é um aspecto-chave da formação humana, pois dá sentido e direção ao ser humano como um todo e unidade e consistência na construção de uma gestão participativa.

Gostaria de poder ter contribuído para o desenvolvimento de pessoas autônomas e auto-reguladas que possam tomar decisões baseadas nas perspectivas de todos os envolvidos. Portanto, obediência não foi minha meta principal.

Espero que todos os educadores, coordenadores, diretores e funcionários, tenham a consciência de que são educadores morais. E que, principalmente, os gestores, lembrem da influência que a gestão participativa traz para o desenvolvimento moral infantil.

*“O gestor deve preocupar-se com o ambiente educacional e ajudar a promover uma formação que priorize a autonomia e a democracia(...) Que em suas ações tenha em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional...”*  
*LUCK (2000)*

Que todos envolvidos com a educação continuem buscando teorias, refletindo sobre elas para subsidiar a própria ação pedagógica e administrativa no que se refere à temática em questão.

## Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Helena Machado de P.; MARTINS, Maria Anita Viviani (org.). Fazendo Educação Continuada. São Paulo: Avercamp, 2005.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança. In: Ulisses Ferreira de Araújo. Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP. Campinas, 1993, pp. 110-129.

ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e Educação. Educação & Sociedade. Campinas, São Paulo: CEDES/ Cortez, 1980.

CONTRERAS, José. Autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIS, Claudia; LUNA, Sérgio. A questão da Autoridade na educação. In: Caderno de Pesquisa nº 78. São Paulo, 1991, pp.65-70.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HELLER, Agnes. Para mudar a vida – felicidade, liberdade e democracia. São Paulo: Brasiliense, 1982.

JORDÁN, J. A; SANTOLARIA, F.F. La Educación Moral. Barcelona, 1987

KANT, I. Fundamentação da Metafísica dos costumes. (Tradução de Paulo Quintela). São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LABERTHONNIÈRE, L. Teoria dell'educazione e saggi minori. Firenze, Vallecchi, 1924.

LA TAILLE, Yves De. Limites: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação Moral: família e escola. In: Dois pontos: Teoria e Prática em educação v. 3, n 21. Belo Horizonte, 1995.

\_\_\_\_\_. A fronteira moral da intimidade: desenvolvimento moral e construção de normas que regulam o falar de si. Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília, v.9, n 1, 1993, pp.73-94.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores In: Em aberto, Brasília, v. 17, nº 72, pp .11-33, fev- jun 2000

\_\_\_\_\_. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. In: Em aberto, Brasília, v.17, n.72, fev-jun 2000.

MACEDO, Lino de (org.).Cinco estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, Maria Suzana de S. Desenvolvimento moral: Refletindo com pais e professores. In: Lino de Macedo (org.). Cinco estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, pp.61-90.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Direção participativa: Relações de poder, autonomia e burocracia. Palestra proferida na Fundação para o desenvolvimento da educação (FDE), São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. A ciência e a arte de ser dirigente. Rio de Janeiro: Record, 1991

PARO, Vitor. Administração Escolar- Introdução crítica. Cortez, 2003

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. O julgamento Moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1932.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

PUIG, Josep Maria.A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998.

SHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In:NÓVOA (org.) Os professores e a sua formação, Lisboa, 1992.