

Pesquisa Exploratória sobre o Modo como os Professores da Classe Especial mantêm a Disciplina em suas Salas de Aula

*Maria Teresa Eglér Mantoan **
*Ilmara Fátima de Moraes ***

Introdução

A educação e o desenvolvimento moral, na escola, estão intimamente relacionados com o modo pelo qual o professor concebe a disciplina. Quando considerada como fruto do respeito unilateral, da pressão do mais forte sobre os fracos, da autoridade exercida arbitrariamente, do dever cumprido e da obediência cega a regras impostas e exteriores aos sujeitos, a disciplina se configura como uma forma de moralidade que Piaget chamou de heterônoma. Porém, se a tomamos como conseqüente de um vínculo de reciprocidade entre pares, fundamentado na solidariedade, no respeito mútuo e na cooperação, teremos configurada a moralidade autônoma, definida igualmente por Piaget em seus estudos sobre o desenvolvimento moral.

O modo pelo qual o professor aplica sanções a faltas cometidas em classe é um dos indicadores através dos quais se pode conhecer o que ele pensa a respeito das possibilidades de desenvolvimento social e intelectual dos seus alunos. De fato, a manutenção da disciplina que se faz por repressão, expiação ou recompensas reflete uma descrença do professor com relação à capacidade de autoconstrução intelectual e social de seus alunos e a afirmação da

competência exclusiva daquele para julgar atos destes. Por outro lado, a crença nessa capacidade faz com que a disciplina emergja da própria atividade desenvolvida pelo grupo, ao se deparar com conflitos de ordem moral, embutidos em todas as suas ações.

Como afirma Kamii (1987: p. 46), “o julgamento moral e o pensamento lógico desenvolvem-se juntamente, quando as crianças são encorajadas a discutir a desejabilidade ou justificabilidade, de uma decisão”.

O problema a que nos propusemos verificar neste estudo refere-se ao modo pelo qual o professor de classe especial para deficientes mentais mantém a disciplina em sala de aula. A gravidade desta questão pode ser avaliada em termos do comportamento dos alunos dessas classes, que, de modo geral, mostram-se ou submissos ao extremo ou rebeldes a ponto de não observarem nenhum limite social. Por outro lado, essa situação aponta para a maneira como os pais, professores e a sociedade atuam no sentido de oferecer oportunidades para que as pessoas deficientes se desenvolvam, na medida de suas possibilidades.

* Professora da Faculdade de Educação/Unicamp. Depto. de Metodologia de Ensino.

** Psicóloga e Psicopedagoga.

Na verdade, consideramos os deficientes mentais como totalmente incapazes de serem responsabilizados por seus atos, seja porque não concebem as normas (anomia) ou porque não são capazes de construí-las por si mesmos (heteronomia). Em face dessa situação, a educação moral dessa pessoa é comumente realizada através de punições ou recompensas e da imposição das regras, respectivamente. Predomina, pois, nas relações sociais entre normais e deficientes uma moral autoritária, que visa a obediência, o cumprimento do dever, que afirma o egocentrismo ao desconsiderar a capacidade de estes atuarem, cõoperativa e descentradamente, dentro de suas possibilidades.

A teoria piagetiana é rica em contribuições ao desenvolvimento de propostas educacionais que estimulam a autonomia moral e intelectual. Fornece dados explicativos da evolução do pensamento e da sociabilidade, que se definem pelo caráter indissociável dessas duas realidades. A aplicabilidade dos princípios abordados por Piaget à educação especial é ainda incipiente. Mesmo se considerarmos as iniciativas no campo do ensino regular, veremos que são propostas que, no dizer de Kamii (1982), se destinam ao século XXI.

Veremos, a seguir, como os professores entrevistados para este estudo concebem o problema da disciplina e a enfrentam em suas salas de aula.

Metodologia

Os sujeitos foram 3 professoras de classe especial para deficientes mentais da rede pública estadual, sediada em Bragança Paulista. Duas professo-

ras têm nível superior de magistério para deficientes mentais (curso de Pedagogia + Habilitação específica para deficientes mentais) e uma tem curso Normal + Especialização na área de deficientes mentais. Todas são professoras efetivas, formadas há mais de 5 anos e trabalhando no mínimo desde 1982 na área.

a) Instrumento

Foram inventadas quatro histórias envolvendo situações comentadas encontradas em salas de aula para deficientes mentais e versando sobre:

- agressão aos colegas;
- descuido com o material da classe;
- apropriação de coisas alheias;
- desobediência à professora.

Cada história apresentava três alternativas, considerando os tipos de sanções definidos por Piaget no livro *Julgamento Moral da Criança*, quais sejam:

- expiatórias: arbitrárias e sem relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado; há proporcionalidade entre o sofrimento e a falta;
- de reciprocidade: há relação entre o conteúdo e a natureza do ato sancionado. O objetivo é restabelecer o elo de solidariedade quebrado pela falta cometida, não se visando apenas uma reafirmação da obediência.

As sanções por reciprocidade classificam-se de acordo com sua *severidade*, em ordem decrescente em:

- exclusão momentânea ou definitiva do grupo social;
- apelo à consciência direta e material do ato;
- privação do culpado de algo que usou mal;
- reciprocidade simples — fazer ao culpado o que ele mesmo fez;

- restitutiva — pagar ou substituir o objeto danificado;
- repressão simples — visando fazer com que o culpado perceba o rompimento do elo de solidariedade, sem qualquer uso de punição.

Seguem-se as histórias utilizadas:

1ª referente à agressão a colegas.

As crianças brincavam no tanque de areia, na hora do recreio. Roberto quis o caminhão basculante que Paulo usava para brincar de transportar areia. Paulo recusou-se a entregá-lo e Roberto, então, arrancou-lhe o caminhão das mãos, bruscamente, entornando toda a areia e cortando o dedo do colega.

Diante dessa situação, a professora:

1. põe o menino de castigo e chama a mãe para relatar-lhe o ocorrido (sanção expiatória);
2. proíbe-o de brincar com qualquer outro brinquedo no tanque de areia, naquele dia (consequência direta e material dos atos);
3. pede a Roberto que conserte o brinquedo que quebrou, tão logo tenha voltado da enfermaria, onde levou Paulo para que curasse o dedo machucado (sanção restitutiva).

2ª descuido com o material da classe.

Um grupo de crianças jogava “Mico Preto”, num canto da sala. Uma delas, ao puxar a carta das mãos de seu colega, rasgou-a, sem querer, pela metade. A professora que observava o jogo:

1. pede-lhe que saia do jogo e só volte quando souber se comportar de modo a não provocar mais danos ao material da classe (sanção por exclusão momentânea ou definitiva do grupo social);
2. coloca a criança de castigo, no canto da sala, de costas para os colegas, até o final do jogo (sanção expiatória);
3. pede que a criança conserte a carta que rasgou (sanção restitutiva).

3ª apropriação de coisas alheias.

Rita trouxe à escola uma borracha nova, com forma de coração e cheiro de morango. Joelma encantou-se pela borracha e pediu a Rita para usá-la em suas tarefas. Ao guardar seu material, colocou a borracha entre seus pertences. A professora observou o fato e quando Rita se queixou do sumiço da borracha:

1. disse à Joelma: “Desta vez não vou puni-la pelo que você fez à Rita, mas se eu lhe pedisse algo emprestado e não o devolvesse a você depois de usá-lo, você não acharia certo... (repreensão simples);
2. estabeleceu que Rita não emprestará seu material à Joelma, até que esta aprenda a devolvê-lo (privação do culpado de algo que usou mal);
3. manda um bilhete à mãe de Joelma, informando-lhe o ocorrido e sugerindo que a criança seja privada, por uma semana, de algo que ela goste muito (sanção expiatória).

4ª desobediência à professora.

Eduardo não quis ir buscar, na classe da Prof^ª Rosana, a sucata que esta tinha reservado para emprestar às outras classes. A professora:

1. quando Eduardo lhe pedisse para ajudá-lo em qualquer atividade escolar, ela não o faria, lembrando-lhe de seu descaso, quanto ao trazer a sucata para a classe (sanção por reciprocidade simples);
2. não deixou Eduardo participar da construção que a classe fez com a sucata e obrigou-o a ficar sentado numa cadeira sem nada fazer, a não ser observar os seus colegas trabalhando até o fim da atividade (sanção expiatória);
3. disse a Eduardo que estava triste, porque ele não quis ajudá-la e aos seus colegas a realizar a atividade, indo buscar-lhes o material necessário (repreensão simples).

b) Coleta de dados

O entrevistador contava as histórias à professora. Ao final de cada uma solicitava-lhe que dissesse qual das três alternativas apresentadas ela usaria. As entrevistas foram gravadas com a anuência do entrevistado. A primeira professora foi entrevistada dentro de sua sala, enquanto seus quatro alunos jogavam baralho e as outras duas foram realizadas durante o intervalo de recreio, dentro da classe, mas sem os alunos presentes.

Análise dos dados e resultados

História 1

Prof^a M. T.

(não quis opinar sobre as três alternativas apresentadas)

— Não posso opinar por nenhuma dessas sugestões que você deu, porque eu não conheço a criança. Você está falando de uma criança fictícia; essa criança já teria todo um antecedente. Não sei como é o comportamento anterior dessa criança. Se ela já está habituada a fazer isso, então teria um programa para ela, certo? Se é a atitude daquele dia... Acho muito hipotético você dizer: tomaria essa atitude ou esta. *Você acha, então, que a atitude deve ser coerente com...*

Com a criança com que você está trabalhando. Uma atitude minha pode ser uma com Paulo e com José outra; embora seja a mesma situação, diversifica. Partir primeiro da criança, certo?

— *Imaginando que acontecesse uma situação assim parecida. Nunca aconteceu com você?*

— Não, uma situação assim foge mais ou menos do esquema da escola.

Mas, como eu falei para você, é meio difícil, porque é cada criança.

Prof^a Rô

— Qual dessas entrevistas você usaria?

— Eu tenho de usar uma dessas, não posso expor o que eu penso da situação? Primeiro tenho que falar uma das três?

— *Você pode fazer as duas coisas.*

— Primeiro eu iria conversar sobre a agressividade. Por que tomar o carrinho que o outro já estava brincando? Vamos brincar juntos ou esperar ele terminar. Meu primeiro ponto é esse e, o segundo, eu levaria o menino junto na enfermaria, também, para ele sentir o que o outro está passando, que isso não pode; tem que sentir a situação.

— *Quer dizer, então, que das três alternativas...*

— Eu ficaria com a última.

Prof^a Na.

— Qual dessas alternativas você usaria?

— Primeiro eu ia conversar com o Paulo. Logo que ele tirou o carrinho do amigo, pegaria ele, conversava com ele, pediria para ele devolver o carrinho. Segundo, se ele machucou o amigo, ele teria de pedir desculpas para o amigo e, depois, ir junto acompanhar o amigo que foi para a enfermaria e mostrar para ele que, quando a gente quer um objeto, a gente pede para o amigo e não precisa brigar, que a consequência da agressividade foi ter machucado o amigo, que isso dói e prejudicou o amigo. Depois tentaria explicar também em sala de aula quando eles voltassem todos para a sala, a importância de a gente pedir *por favor, dá licença, obrigado*, porque nessa atitude de agressividade a gente só leva prejuízo. Seria um jeito meu.

— *Agora, dessas três que eu falei, qual você considera que seria a mais justa? (repete as três alternativas).*

— Eu acho que o mais certo seria essa de consertar... imediatamente; ele levou o outro para a enfermaria e automaticamente ele teria que voltar e restituir o brinquedo do outro que ele tirou.

A primeira professora recusou-se a opinar, alegando que precisaria conhecer a criança para fazê-lo. Em seguida, ela refere que teria um programa estabelecido para cada criança em questão. Nesse sentido ela não baseia seus julgamentos no ocorrido em si, mas nos antecedentes de cada aluno. Parece, pois, não aplicar sanções referentes a normas, regras, enfim a critérios de justiça comuns a todo o grupo e estabelecidos pelo mesmo. Assim sendo, é possível que ela avalie a intencionalidade do ato, não pelo que ocorreu no momento, mas pelo que já aconteceu no passado de cada aluno. Não conseguiu estabelecer um elo entre a história narrada e o dia-a-dia de sua classe, o que vem reforçar o que deduzimos de sua conduta, marcadamente individualista no trato de questões que remetem ao social. Prende-se, pois, mais ao aspecto jurídico do que ao moral para estabelecer as sanções e age arbitrariamente, como se detivesse todo o poder — moral da obediência, heteronomia, responsabilidade objetiva.

No caso da segunda professora, esta escolhe a última alternativa (sanção restitutiva) sem perceber as modificações que ela própria propõe à sua aplicação, uma vez que acompanha os meninos à enfermaria e deseja que "Roberto" sinta o que o colega está passando. Confunde reciprocidade com expiação e, portanto, a dor física do sofrimento em si, com aquele que acompanha o sujeito ao tomar consciência do

elo de solidariedade rompido. Demonstra inclusive uma atitude heterônoma: não permite que as duas crianças resolvam a situação por si mesmas, na enfermaria, e quando não oferece aos alunos envolvidos na questão a oportunidade de encontrar uma solução à mesma, que emana do próprio conflito vivido: — Vamos brincar juntos ou esperar ele terminar. — Embora ofereça alternativas, ela impede as crianças de realizar uma escolha pessoal, propriamente dita, soa mais uma repreensão do que como uma ação visando o desenvolvimento moral a atitude tomada por ela nesse sentido. Parece acreditar que, conversando sobre a agressividade, nos termos pelos quais se faz, irá fazer com que as crianças assimilem a moral através da transmissão verbal.

A Prof^a Na, assim como Rô, escolhe uma sanção restitutiva, porém não demonstra interpretá-la no sentido do respeito mútuo, próprio da moral de reciprocidade. Ela estende o "Sermão", a "lição de moral" para toda a classe e inclui elementos alheios à situação propriamente dita, quando realça a importância de se pedir licença, dizer *obrigado e por favor* para evitar a agressividade. Dá a solução, sem antes permitir às duas crianças que encontrem uma saída para o impasse criado por ambas e mostra-lhes a consequência de um ato agressivo que já está mais do que patente para eles. Enfim, ela prolonga desnecessariamente a situação, envolvendo pessoas que dela não participaram, chamando a atenção da classe sobre as duas crianças e predispondo-a, possivelmente, a considerar esses colegas como sendo responsáveis pelo mal-estar de escutar uma repreensão por atos que não cometeram. A professora Na age, ao contrário de M. T., envolvendo todo o grupo num acon-

tecimento interindividual. Fez uma generalização da sanção, enquanto M. T. fez uma dissociação entre o individual e o social enfatizando o primeiro.

História n.º 2

M. T. respondeu imediatamente após ouvir a história. — Só consertar a carta rasgada e tomar cuidado, porque na minha classe, você sabe, o que tem dentro da classe é deles, se eles estragarem vai acabar, não tem mais; então, estragou, conserta e pronto, normal. (Afirmou que usa essa atitude quando ocorre situação similar em sua classe.)

Prof.ª Rô

Também respondeu em seguida no relato da pesquisadora: — é lógico, se ela fez sem querer... A gente faz tanta coisa sem querer também. Eu também. Vamos consertar, olha foi sem querer, ela puxou e rasgou. O brinquedo podia estar velho ou o menino poderia estar segurando com muita força. É lógico, é a terceira.

Prof.ª Na

— *Qual delas você usaria?*

Nenhuma delas, no caso, porque foi sem querer. Aqui acontece bastante essa situação. Situação sem querer, a criança, o amigo, tem que entender... (A professora continuou enfatizando que a punição é desnecessária, mesmo quando uma criança bate na outra, sem a intenção de magoá-la.) Eu não usaria nenhuma das alternativas.

— *E quanto ao material?*

— Que foi danificado? Poderia até... daqui a pouco, quando vocês terminarem o jogo, os dois vão consertar. Ou então deixa que a tia mesmo conserta, porque uma situação sem querer eu posso entrar sem querer eu posso entrar sem tomar partido e ajudar para a situação ficar equilibrada, né? Não teria que necessariamente ou um ou outro consertar, poderia ser eu mesma. Quantas vezes eu faço isso!

M. T., ao omitir sua opinião, faz referência a dois tipos de sanção por reciprocidade: a primeira é restitutiva e a segunda trata-se da privação do culpado de algo que usou mal; no primeiro caso o grupo vai sofrer a consequência de uma ação individual. Na segunda, M. T. se contradiz em relação às suas afirmações anteriores, quando julgou a primeira história, porque se preocupa, aqui, com o grupo e estabelece uma relação entre a história proposta e o que acontece em sua classe.

Quanto a Rô, também escolhe a sanção restitutiva, atendo-se primordialmente à intenção do ato sancionado, atribuindo o dano ou às condições do próprio material, ou ao parceiro, que “poderia estar segurando com muita força”. No seu comportamento predomina a atenuância da responsabilidade subjetiva que se evidencia no fato de chamar a si e a outrem as mesmas possibilidades de danificar algo sem intenção deliberada.

Na, inicialmente, não atribui qualquer tipo de sanção, considerando a ausência de intencionalidade do ato. Não considerou o dano causado ao material e somente quando a entrevistadora questionou sobre isso é que ela se manifestou, apresentando duas alternativas possíveis: as crianças consertarem ou ela própria fazê-lo. No primeiro caso, ela considerou a responsabilidade mútua dos envolvidos e no outro a negou por completo, assumindo o dano e desculpando completamente o responsável pelo mesmo.

História n.º 3

Prof.ª M. T.

— Nenhuma das três seria a minha atitude. Pra começar, eu trabalho muito em grupo. Tenho muita preocupação de desenvolver o processo sócio-cognitivo deles, certo? Então, jamais eles

pegariam uma coisa do outro. Ou se acontecesse um negócio desse eu chamaria assim. Alguém guardou, por distração, uma coisa que é da coleguinha. Então nós vamos ver, porque ela não pode ficar sem; é dela. Olharia, embora tivesse notado que uma determinada... Olharia o material de todo mundo e veria lá do fulaninho que tava ... da menina que estaria... Olha, a borracha é da fulana, então ela vai devolver para a dona dela. Fim de papo, acabou.

Profª Rô

Imediatamente opina: — Primeiro e muito bem conversado. Fato corriqueiro em classe especial. Todo dia Ó, abre exceção o dia que não ocorre uma coisa dessa. Então vamos conversar: — Você não pôs sem querer, será que alguém não colocou, sem querer, aquele brinquedo bonito, sabe, ou você tem! É um sem-querer para a criança, aos poucos, ir percebendo que aquela atitude é inadequada.

— *Quer dizer que você usaria a primeira, mas com esse artifício de que foi sem querer?*

— Sem querer, porque se ficar rotulando que ela roubou, depois os próprios colegas: “Sumiu um botão — é a Rita”. É fato constante.

Profª Na

— *Qual delas você usaria?*

— Não sei, porque, se a Joelma fez sem querer, ficou com a borracha; ela não estava escondendo o material da amiguinha, nem estava tirando. Ela emprestou por ser interessante, por ela não ter. Agora, se ela esqueceu, é uma atitude que até a gente às vezes fica com o material de alguém; então, é uma situação que independia dela. Agora, se ela guardou por intenção de ficar com o material da amiga, então teria que explicar para ela: — Olha, esse material pertence à sua amiguinha. Muito embora você goste e seja

interessante, quando você precisar e ela queira emprestar, você empresta e pronto. — Não precisa nem punir, nem tirar, nem privar de determinada coisa, porque com conversa a gente leva à coisa, sem usar muita punição exageradamente. Não há necessidade disso. E a situação não exigia punição porque pode ser que ela esqueceu, ela pegou sem querer. Exige punição se, automaticamente, ela levasse para casa, entende? Acho que isso ela não ia fazer, pode ser que ela esqueceu no estojo.

— *Como você faria para verificar se foi intencionalmente ou não.*

— Normalmente, a pessoa que, a criança que tem o costume de tirar o objeto do amigo, ela leva para casa. Ela não fica só na classe. Como eu estou sempre acostumada com criança que às vezes tem esse costume e quando eu tenho que, que já começa desaparecer algum material, no final do dia eu já converso com eles: — Agora nós não vamos sair, sem antes verificar se está tudo no lugar, as coisas. Cada qual com seu material. — Assim, se, de repente, alguém tinha intencionalmente a intenção de levar alguma coisa, já devolve no lugar, antes de eu corrigir a falta. Porque já tive muitos problemas com menores abandonados e eles normalmente tinham o hábito de tirar as coisas. Quando eles percebem que isso é um costume que a professora já detectou e que é o certo, eles começam a devolver o material sem que a gente saiba quem é. A gente dá conta de que tá levando e então a gente fala: — Hoje, antes de ir embora, a tia quer ver se todas as tesourinhas estão nas carteiras, se todos os lápis estão, antes de sair. — Aí eles mostram e a gente vê e aí vão, sem a gente ver que foi este que levou, porque fica chato também para a criança... Numa classe especial a gente tenta de toda maneira desenvolver o

indivíduo e elevar ele num nível que ele se encontra para um nível superior. Às vezes a criança vem com uma porção de problemas de casa, da rua, de outras escolas e tudo o mais e a interação de um professor de uma classe especial é fazer o indivíduo crescer e se desenvolver em todos os sentidos. Então se ele tem certos hábitos que não é considerado socialmente bom, a gente tenta trabalhar de uma maneira que ele desenvolva bons hábitos, sem reforçar aquilo que é triste, que é duro nele, para que ele produza...

A professora M. T. nega inicialmente a possibilidade de ocorrer em sua sala, um fato similar a esta história. Em seguida supõe que, se tal acontecesse, ela, embora sabendo a identidade do responsável, não interpelaria diretamente, obrigando toda a classe a uma revista. Ao encontrar o objeto, faria com que a criança o devolvesse à sua dona, encerrando a questão. Apresenta dificuldade em tratar do assunto com naturalidade e objetividade; parece que demonstra um preconceito com relação ao furto, porque mesmo sabendo que ele ocorreu, trata-o como sendo uma distração da pessoa que cometeu, eximindo-a, assim, da responsabilidade do ato cometido.

Rô opina pela primeira sanção proposta pela pesquisadora — repreensão simples. Refere que o tipo de situação que a história salienta é freqüente em classe especial. Aí então é que ela muda o seu comportamento, optando por considerar a situação como isenta de intencionalidade, utilizando de um método próprio para fazer com que as crianças percebam a inadequação do ato.

Já a professora Na analisa a história segundo as possibilidades de a criança ter realizado um ato não-intencional, o de cometer realmente um furto. No primeiro caso, considera uma repreen-

são simples suficiente e no segundo toma medidas indiretas para lidar com a situação. Usa também do recurso de fazer uma revista na classe, antes da saída, sendo que é a própria criança que faz a verificação de seu material. Parece admitir que o furto é típico de crianças abandonadas, especiais e com isso demonstra também um preconceito com relação a esse comportamento. Difere da professora M. T. quando localiza precisamente nesses dois grupos a tendência ao furto e trata, em ambos os casos, da situação através de meios artificiais, que rodeiam o problema, sem atacá-lo diretamente. Está convencida dos efeitos benéficos de seu modo de agir, quando cita que as crianças, ao perceberem que o professor já reconheceu o culpado e deixam futuramente de agir de modo inadequado, sem que se toque no que “é triste”, “é duro” neles. Discursa sobre o papel do professor de classe especial para deficientes mentais e se centra especialmente nos objetivos sociais de seu trabalho, que tem como modelo a atitude que toma com relação a esse problema educacional.

História n^o 4

Prof^a M. T.

Responde: — Sempre partindo do princípio de que eu conhecesse o aluno, certo? Se fosse um aluno, sei lá, eu acho assim que todos têm direito de uma hora não querer alguma coisa, não tomaria assim tipo como rebeldia, mas vai de conhecer a criança porque eu saberia que era rebeldia ou não era. O Eduardo não quis, o outro vai buscar. E daí? Qual é o problema?

— *Você não tomaria nenhuma atitude a respeito da recusa?*

— Não, dependendo da criança. Quer dizer, se você tiver um aluno que é rebelde, certo, que a atitude é sempre

de rebeldia, já teria um trabalhinho traçado para ele, certo, visando, assim, sanar esse comportamento. Mas aí seria todo um outro enfoque e postura.

— *No caso de uma criança rebelde, como seria esse outro enfoque de postura?*

— Teria de saber como é a criança. É rebelde, por quê? Ela não está enquadrada dentro do ritmo da escola e da classe? É rebelde, por que traz problema de casa? Então dá assim bem pra ver, vamos supor, tem um tipo de criança que você, castigando, você consegue alguma coisa, mas na maioria das vezes o castigo não serve para nada, é assim melhor você premiar uma atitude boa e deixar despercebida uma atitude ruim... Todas as atitudes boas, muito premiadas; as atitudes inconvenientes, meio que deixadas de lado. Na grande maioria, funciona muito melhor.

Prof^a Rô

Diz que não falaria nenhuma das três.

— *Por quê?*

— Porque acho que assim desde o momento em que ele não quis vir, tem um porquê. Cada um é cada um. Eu já usaria assim: — Ah, o Eduardo está cansado, será que o Joãozinho não quer ir para a tia? Será que o Joãozinho não está mais forte, mais disposto? Então, Eduardo, fica. Outra vez você vai, tá, querido? — E ia o outro. Pense bem, às vezes a gente também não está com vontade de fazer certas coisas e por isso você é privada de sair, porque não está com vontade de tomar banho naquela hora? Então eu não vou sair nunca mais, porque naquela hora eu não quis tomar banho para sair? Eu já não usaria dessa forma: nenhuma das três alternativas. Eu já usaria outra, mas não rotulando que ele é vagabundo.

— *Dessas três tem alguma que você acha que seria mais justa?*

— Acho que eu não gostei de nenhuma das três, sabe. A verdade é que o meu “eu” não será com nenhuma das três, tá, e então não vou responder nenhuma das três.

Prof^a Na

— Bom, recusar e não ir buscar aquela sucata é um direito que ele tem. Ele poderia querer ir ou não. Agora, dependia da situação do momento; o professor normalmente conhece o aluno, é, porque que ele não foi e é um direito também dele não querer ir, não ir buscar. Só que, depois, uma vez ali a sucata, poderia explicar para ele: — Olha, outro aluno foi buscar essa vez, agora, quando chegar a sua vez de fazer... — Ou reforçar aquele que trouxe, de maneira que ele sentisse que fazer um favor para o professor não custava muita coisa. Não precisava levar a situação para muito longe. Já de imediato ela acertaria com o reforço no outro que fosse atender isso, esse chamado imediato.

— *Quer dizer que você não usaria nenhuma dessas que a professora usou?*

— Não, eu imediatamente trabalharia a situação para que sentisse vontade de buscar outra vez.

Esta professora (Na) começou optando por uma repreensão simples, mas desviou-se, antes de concluí-la, para um reforçamento que dirigiu a uma outra criança, com vistas a que esta a obedecesse e despertasse no desobediente o desejo de ajudá-la, numa próxima situação. Dessa forma, Na utilizou-se de um recurso alheio à situação propriamente dita, pois não se dirigia diretamente ao aluno visado.

Com relação à professora M. T., ela também admite a possibilidade de o aluno recusar-se a atendê-la e refere que o conhecimento prévio do aluno dá indícios de um comportamento ser re-

belde ou não. No caso de um rebelde, ela procuraria saber as causas desse comportamento na inadaptação ou na dinâmica familiar e traçaria um plano de trabalho específico para a criança. Ela considera, ainda, que o castigo funciona com determinadas crianças, mas com a maioria é ineficiente, sendo preferível reforçar as atitudes adequadas e ignorar as inadequadas.

Rô aceita em tese que a criança não atenda a um pedido de seu professor, mas na prática, envolve-o numa situação em que ele fica constrangido, em face do que ela diz a um outro colega e a ele próprio, na situação. Não conseguiu julgar entre as três alternativas propostas aquela que seria a mais justa.

Conclusões e implicações pedagógicas

Esta pesquisa aponta para aspectos que evidenciam despreparo dos professores para lidarem com situações que envolvem o julgamento moral e a aplicação de sanções a faltas cometidas por alunos em classes especiais. Tal despreparo, a nosso ver, é resultante da formação prática e teórica que recebem em cursos de habilitação para o Magistério, seja a nível de 2º grau ou superior. O contato superficial com teorias educacionais, métodos e técnicas de ensino os mais diversos acaba por conferir um ecletismo malcompreendido e elaborado à atuação do professor em sala de aula.

As entrevistas realizadas refletem a influência difusa, inconsistente e, por vezes, distorcida de diferentes posturas teóricas, que, por falta de uma fundamentação mais sólida, cedem ao senso comum a solução da maior parte das decisões tomadas.

Essa fragilidade da formação profissional acarreta insegurança no momento em que têm de assumir atitudes efetivas diante das situações de indisciplina apresentadas pelo experimentador. O fato de tenderem a eximir a criança deficiente da responsabilidade de seus atos revela, por outro lado, o paternalismo com que ela é tratada em classe. Infelizmente, o desconhecimento das reais possibilidades de desenvolvimento do deficiente mental, ao lado dos preconceitos que cercam sua conceituação, imprimem à educação dessas pessoas um caráter restritivo e protecionista. As professoras entrevistadas evidenciam essas tendências quando, por exemplo, confundem repreensão com diálogo, usam fórmulas verbais para justificar as faltas cometidas e aplicam "sermões" e "lições de moral".

Ao adotarem uma didática que sua- viza o problema, baseada na transmissão de atitudes e valores, descartam todo e qualquer conflito do sujeito em face do grupo e da situação-problema. De fato, nas respostas obtidas, não se observa a representação do conflito sócio-cognitivo, da troca de pontos de vista entre as crianças, como meios de se promover o desenvolvimento moral. Não se verifica, inclusive, o favorecimento de interações sociais entre pares visando a construção de regras comuns a todo o grupo.

Em que medida, então, a educação formal e a sociedade favorecem o desenvolvimento intelectual dos deficientes e os tornam aptos à cooperação, fator fundamental ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual e ao convívio grupal?

Do que vimos, infelizmente, os próprios professores impedem seus alunos deficientes de exercerem o nível de autonomia a que podem ter acesso na construção de sua moralidade e inteligência.

Quais seriam então, as implicações pedagógicas que poderiam ser extraídas desta pesquisa exploratória?

Primeiramente, é preciso considerar o tipo de formação a ser oferecido aos professores, especializados ou não, no sentido de se capacitarem para o desenvolvimento intelectual e social de seus alunos, dentro de uma perspectiva construtivista. Nesse sentido, a teoria não basta; há que se fazê-los experimentar em sua própria vida acadêmica os princípios que orientarão seu magistério. Esses princípios referem-se à idéia de justiça, respeito, autoridade, graus de moralidade, direito e moral, relações inter e intra-pessoais, deveres, sanções, responsabilidade, solidariedade, cooperação.

Mesmo que os deficientes não consigam atingir níveis de cooperação e de equilíbrio lógico-operacionais, devemos acreditar na força que representa uma solicitação adequada do meio no sentido de promover as descentrações necessárias à coordenação de pontos de

vista, que os libertam, na medida do possível, do egocentrismo intelectual e do realismo moral.

Através de um clima de respeito mútuo, em que a responsabilidade dos atos é julgada por suas intenções, as sanções terão por objetivo o restabelecimento do elo de solidariedade rompido por uma falta. A disciplina será um meio de favorecer o desenvolvimento e não um fim em si mesma; é o adulto, como o afirma Piaget (3: 351), “um colaborador e não um mestre, do duplo ponto de vista moral e racional”.

Nesse sentido, é oportuno lembrar que, com relação a essas implicações, nada poderá ser aplicado à educação de deficientes mentais sem que se tenha realizado experimentalmente um trabalho que comprove sua validade.

O objetivo desta pesquisa é o de estimular o levantamento de hipóteses nessa direção e o de promover uma reflexão sobre novas formas de intervenções pedagógicas para o desenvolvimento moral e social dessas pessoas.

Referências bibliográficas

- BATTRO, A. M. e MEDEIROS DA COSTA, A. M. “O Desenvolvimento da Responsabilidade Ecológica na Criança. *Estudos Cognitivos*. Araraquara, 2 (1), 76-83, 1977.
- BIGGS, J. B. “A Educação e o Desenvolvimento Moral”. In: VARMA & WILLIAMS (orgs.). *Piaget, Psicologia e Educação*. São Paulo, Cultrix, 1980.
- DOMINGUES DE CASTRO, Amélia A. *Comunicação Realizada no 3º Encontro de Professores do PRO(E)PRE*. Águas de Lindóia, 1986.
- _____. *Concepção Piagetiana da Afetividade*. Apostila do curso de pós-graduação em Educação. Campinas, Unicamp, 1985.
- _____. *Inteligência e Sociabilidade*. Resumo de aula, curso de pós-graduação em Educação. Campinas, Unicamp, setembro de 1985.
- _____. *O Julgamento Moral na Criança*. Apostila do curso de pós-graduação em Educação. Campinas, Unicamp, 1988.
- _____. *Piaget e Vida Social — Questões Preliminares*. Apostila do curso de pós-graduação em Educação. Campinas, Unicamp, 1985.
- _____. *Piaget: “Implicações” ou “Aplicações” dos Estudos e Pesquisas Sobre Sociabilidade?* Propostas para discussão apresentadas ao curso de pós-graduação em Educação. Campinas, Unicamp, 1988.
- _____. “o Professor na Perspectiva Piagetiana”. *Revista Educação pela Inteligência*, pp. 44-52.

- _____. Resumo das I e II partes do capítulo "Os procedimentos da educação moral". In: PIAGET, Jean. *La Nueva Educación Moral*. Buenos Aires, Losada, 1962.
- GRAHAM, D. *Desenvolvimento Moral: o Enfoque Cognitivo-Desenvolvimentista*.
- KAMII, Constance. *A Criança e o Número*. 6ª ed. Campinas, Papirus, 1987.
- _____. *Educação Construtiva: Uma Orientação Para o Século XXI*. Chicago, s. c. p., 1982 (palestra realizada no Círculo de Crianças de Chicago, Universidade de Illinois).
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. *O Desenvolvimento Moral do Pré-escolar*. Projeto de formação de recursos humanos para a educação pré-escolar — Aperfeiçoamento de pessoal em serviço com vistas à implantação do Proepr, texto nº 13. Campinas, 1982.
- MUGNY, G., DOISE, W. e PERRET-CLERMONT, A. N. "Conflit de Centractions et Progrès Cognitif". *Bulletin de Psychologie*, Genève, 29: 199-204, 1975-1976.
- PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro, Forense, 1973.
- _____. *O Julgamento Moral da Criança*. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

Resumo No intuito de investigar o modo como os professores da classe especial mantêm a disciplina em suas salas de aula, foram entrevistadas três professoras de classes especiais para deficientes mentais. O pesquisador narrou-lhes quatro histórias fictícias, versando sobre: agressão entre alunos, descuido com o material de classe, apropriação de coisas alheias, desobediência à professora. As professoras deveriam escolher entre três alternativas a sanção que aplicariam às crianças, nas situações propostas pelas histórias. Os resultados evidenciaram o despreparo das professoras, no uso de sanções por reciprocidade e apontaram para uma formação carente de fundamentação teórica sobre o desenvolvimento social e moral. As implicações pedagógicas que podem ser retiradas deste estudo referem-se à necessidade de se capacitar o professor de deficientes mentais, de modo que possa criar em suas salas de aula um clima sócio-afetivo livre de tensões, em que prevaleçam as relações sociais baseadas no respeito mútuo e na cooperação. Enfim, é preciso solicitar desses alunos a descentração do pensamento e a autonomia moral, mesmo que não lhes seja possível atingir os níveis mais elevados do desenvolvimento sócio-cognitivo.

Palavras-chaves: deficiência mental; autonomia moral; desenvolvimento moral.

Abstract With the purpose of investigating the way teachers of special education classes maintain discipline in their classrooms, three teachers of the mentally handicapped were interviewed. The researcher told them four stories about: classroom injuries, carelessness with the pedagogic material, undue appropriation, and disobedience to teachers. The teachers chose among three alternative punishments the one they would apply to the child in the proposed situations.

The results indicated that the teachers are unprepared to apply reciprocal punishments and showed that they lack in their professional formation a theoretical basis concerned with social and moral development. The pedagogic implications of this study point to the need for preparing teachers for the mentally handicapped with the skills needed to create in their classrooms a social-affective climate free from tensions and to maintain interpersonal relations based on mutual respect and cooperation. Teachers need to require thought "decentration" and moral autonomy from those students even though they can not reach the highest levels of social-cognitive development.

Descriptors: mental handicap; moral autonomy; social development.