

Moralidade, Ética, Autonomia e Educação

Luzia Marta Bellini

Adriano Rodrigues Ruiz

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Relata a investigação desenvolvida no período de agosto de 1994 a julho de 1996, intitulada Adultos Trabalhadores em Processo de Alfabetização: um Estudo sobre a Inteligência Prática e a Autonomia Moral, e traz reflexões sobre as representações da escola e do conhecimento e sobre as condutas cognitivas, éticas e morais de um grupo de alunas do Projeto de Alfabetização de Adultos da Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR). As idéias apresentadas orientam-se em estudos piagetianos sobre a inteligência prática e a construção da moral e suas relações com o processo de escolarização.

Introdução

O conhecimento é um mistério.
Marina
A escola não é um lugar da alegria.
Herminia

Autonomia moral e autonomia intelectual são expressões muito frequentes no universo educacional, que têm sido usadas, geralmente, como *slogans* educacionais, portanto, deslocadas de discussões que tenham um caráter reflexivo mais consistente. A partir dessa compreensão e tomando por orientação aportes piagetianos acerca da temática, percebemos como problema significativo a busca da identificação de ambientes educacionais que favoreçam o exercício da autonomia moral e intelectual.

Com preocupações dessa natureza, neste texto, relatamos uma pesquisa, desenvolvida no período de agosto de 1994 a julho de 1996, com alfabetização de adultos, cujo tema foi *Adultos Trabalhadores em Processo de Alfabetização: um Estudo sobre a Inteligência Prática e a Autonomia Moral*. Centramo-nos na questão da autonomia moral, da autonomia intelectual e da inteligência prática, buscando subsídios para reflexão acerca de possibilidades da escola como ambiente próprio para o exercício da autonomia.

Nossa investigação, com alunas do Projeto de Alfabetização de Adultos da Universidade Estadual de Maringá, desenvolveu-se em torno de dois contextos, o primeiro com as pessoas falando da escola, da professora, dos conhecimentos ali adquiridos e delas próprias, enquanto aprendentes. O segundo, com as pessoas falando do *saber-fazer*, levantando hipóteses sobre a origem e a aquisição de conhecimentos, falando da existência de estilos diversos para aprender, etc.

A investigação, assim encaminhada, forneceu subsídios para constarmos que a representação que cada pesquisando tem de si próprio, em um contexto, é diversa da representação que tem em outro contexto. Quando as pessoas se manifestam, em relação ao âmbito tipicamente escolar, revelam comportamentos bastante heterônomos, mas quando o envolvimento é com o saber fazer, essas mesmas pessoas revelam comportamento autônomo.

Essa dupla forma de as aprendentes se perceberem na relação ao trato dos conhecimentos, acaba, em nossa leitura, sinalizando no sentido de que uma educação preocupada com a autonomia moral e intelectual precisa aprofundar suas investigações e reflexões sobre o espaço dos procedimentos cognitivos e das representações que as pessoas criam, no cotidiano, para resolver seus problemas.

Ética e moral

Ética e moral podem ser pensadas no campo da ação humana lendo, sobretudo, *O Julgamento Moral na Criança* (1977), de Jean Piaget. Moral

para Piaget está circunscrita no âmbito da ação humana. Ela não é teórica, pertence a um jogo de construções e reconstruções quotidianas em que a cultura participa ativamente, em que os indivíduos se tornam heterônomos e autônomos. Ética, em Piaget, não pode ser definida senão como um pensar o pensamento moral e implica uma competência operatória, ou seja, pensar uma questão significa um trabalho tecido em uma rua de mão dupla. Por exemplo, julgar um ato do outro significa colocar-se no lugar desse outro. Isso, do ponto de vista da cooperação, da solidariedade, da liberdade e da responsabilidade, são os princípios constitutivos do indivíduo autônomo. Nesse caminho, Piaget não separa ética e moral da autonomia, o que significa a crença em uma cultura que respira liberdade de um lado e responsabilidade do outro. Se ética e moral se constituem como lugares diferentes na filosofia, elas convergem para um mesmo campo de realização, o da praxis, o da ação, pois o indivíduo que age e a finalidade da ação não se separam do outro que recebe essa ação. Chauí (1995, p. 82) em um belo artigo sobre "Ética e Universidade" afirma:

Normalmente, identificamos ética e moral. A primeira palavra vem do grego, *ethos*, e a segunda do latim, *mores*, significando os costumes estabelecidos por uma sociedade, como normas, regras e valores que determinam o comportamento de seus membros. Todavia, sob outros aspectos, os dois conceitos se referem a realidades diferentes, quando consideramos uma outra palavra grega, cuja grafia é diferente da já mencionada, embora, para nós, seja lida da mesma maneira: *ethos*, significando, agora, caráter, índole, temperamento, disposição física, e psíquica individual. O *ethos* é a maneira pela qual um indivíduo realiza sua natureza própria e, nessa acepção, a ética refere-se à educação do caráter dos indivíduos em vista da felicidade, da vida justa e livre que, para os gregos, só era possível como vida política.

A moral diz respeito, assim, ao comportamento normativo do indivíduo que, segundo Piaget, nos primeiros anos de nossas vidas, é definida pela sociedade dos adultos, isto é, heterônoma, podendo após nosso desenvolvimento intelectual e afetivo tornar-se autônoma. A autonomia moral está dire-

tamente ligada à democracia radical, aos princípios de solidariedade, responsabilidade e liberdade. Piaget, nessa discussão, não advogou nenhum determinismo ou esquematismo para a construção da moral: abordou o tema da moralidade indo a campo, investigando crianças de diferentes idades nos jogos, buscando compreender a gênese da prática moral. E, sem desligar-se das preocupações éticas, estudou as dimensões das regras morais do ponto de vista dos princípios das relações de coação e de cooperação.

Chauí (1995, p. 82-83) nos diz que, apesar da diferença entre ética e moral, três pontos lhes são comuns: 1) a causa de seu aparecimento, "pois tanto para a prática ética quanto para o comportamento moral se definem pela disposição do indivíduo (no caso da ética) e da sociedade (no caso da moral) de pôr fim à violência"; 2) pelo campo de realização, as duas, ética e moral, constituem-se o campo da praxis, em que o agente, o ato e a finalidade da ação são uma só e mesma coisa; 3) pela sua diferença com relação aos conhecimentos teóricos e às práticas técnicas. "Em outras palavras, teoria e técnica operam no campo do necessário, enquanto a praxis ética opera no campo do possível, isto é, do que poderá ser diferente do que é graças à ação dos humanos".

Acreditamos que situar essas similaridades entre ética e moral nos permite pensar melhor Piaget em sua preocupação com a ação das crianças e dos adultos. Vamos desenvolver, no próximo item, nossas reflexões, tomando por orientação a epistemologia genética.

A autonomia moral e intelectual

Nos horizontes que se abrem com a orientação epistemológica piagetiana, a educação surge como detentora de um amplo e complexo universo de compromissos, como afirma Piaget (1976a, p. 1):

visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais consiste em formar

indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos.

A educação pensada sob essas premissas teria como compromisso maior permitir que as pessoas fossem além do egocentrismo intelectual e moral: seria uma educação para o desenvolvimento ou, em outras palavras, uma educação para a construção da autonomia moral e intelectual.

Nesse universo de preocupações, Piaget identifica como sendo *o problema central* da psicologia pedagógica *o da ação de uns indivíduos sobre os outros*. E a esse respeito Piaget (1950, p. 20) afirma:

Esta ação constitui uma totalidade indissolúvel, ao mesmo tempo moral e intelectual. Resulta impossível praticar simultaneamente um método de pura autoridade em um dos planos - intelectual ou moral - e um método de autonomia e colaboração no outro.

Identificar a *ação de uns indivíduos sobre os outros* como problema central da psicologia pedagógica é, também, eleger como preocupação esta interrogação: *qual a natureza das relações pessoais que deve predominar na educação para o desenvolvimento?*

A educação para o desenvolvimento repousa na *inter-ação* que privilegia a *co-operação* que, na perspectiva piagetiana, significa coordenar ações com outrem. Para Piaget (1972, p. 211):

Afirmar que o indivíduo só alcança a lógica graças à cooperação significa supor simplesmente que o equilíbrio de suas operações está subordinado a uma capacidade indefinida de intercâmbio com outrem, portanto, subordinado a uma reciprocidade completa. (...) O intercâmbio intelectual (...) é comparável a uma imensa partida de xadrez, disputada sem trégua, tal que cada ação, cumprida em um dado ponto, suscita uma série de ações equivalentes ou complementares por parte de ambos os jogadores: as leis do agrupamento constituem, apenas, as diversas regras capazes de assegurar a reciprocidade entre os jogadores e a coerência de seu jogo.

Devido à posição de centralidade atribuída por Piaget à interação cooperativa, uma interrogação que se impõe é esta: *quais devem ser os atores nesse teatro?*

A esse respeito, Piaget fala de duas formas-limites de relações:

- uma sustentada, geralmente, na autoridade moral e/ou intelectual do adulto, por isso mesmo tem um caráter essencialmente assimétrico, constituindo-se a ação de um sobre o outro. A presença do poder coercitivo é marca característica dessa relação;

- a outra é sustentada na cooperação e na reciprocidade adquirindo, assim, um caráter simétrico. Esta forma é característica da *relação entre os iguais*.

O cenário piagetiano próprio para o desenvolvimento é aquele que permite a simetria nas relações. Por exemplo, no livro *La Autonomia en la Escuela*, falando da contribuição da autonomia para desenvolver a personalidade e o espírito de solidariedade, Piaget (1950, p. 24-25) escreve: "...nada ensina tanto a humanização do juízo e a modéstia verdadeira como o contato cotidiano com os iguais, que exercita o falar franco e que faz adquirir o espírito de camaradagem".

Tomando os *iguais* como atores centrais no processo de desenvolvimento, uma nova interrogação se impõe: *como montar cenários educacionais para tais atores?*

A partir de Piaget, em sua obra *O Julgamento Moral na Criança*, destacando a importância dos jogos na construção da moralidade, já sinalizamos para uma possível resposta. Alguns pesquisadores piagetianos, por exemplo, Lino de Macedo, no Brasil, e Constance Kamii, nos Estados Unidos, têm evidenciado a importância dos jogos na superação do egocentrismo moral e intelectual nas crianças.

Aproximando a discussão filosófica dos jogos, Lino de Macedo, em seu artigo "Os Jogos e sua Importância na Escola" (1995, p. 9), pergunta-nos:

Os jogos são importantes na escola, mas antes disso são importantes para a vida. Por que se joga? A vida, do nascimento à morte, propõe-nos questões

fundamentais sobre o nosso corpo, diferenças sexuais, enfermidades, sobre o porquê de nosso pai gostar de um filho mais do que de outro etc. Então, como formular respostas quando se é criança, ou quando se é homem primitivo, sem tecnologia, com poucos recursos? Ou quando a vida é dura e a sobrevivência é uma ameaça constante? Os jogos são a resposta que damos a nós mesmos ou que a cultura dá a perguntas que não sabe responder. Joga-se para não morrer, para não enlouquecer, para manter a saúde num mundo difícil, com poucos recursos pessoais, culturais, sociais.

Lino de Macedo discute aqui o papel da competição e da competência. A competição, diz, "caracteriza-se como uma estrutura assimétrica, de diferença. O que modifica o sentido da competição em diferentes contextos é o modo como se reage a ela". Há a competição sem regras, em que um faz tudo para destruir o outro, e há a competição com um significado funcionalmente importante que é a competência, ou seja, o talento para atuar nas regras e enfrentar os problemas da melhor maneira possível. Essa competição/competência envolve uma forma de se colocar no mundo de maneira autônoma, moral e intelectual.

O jogo, diz Macedo (1995, p. 10), "é uma prova de intimidade e por isso de conhecimento. Isso nos ensinam as crianças, as populações primitivas, os artistas, os cientistas e nós mesmos em muitos momentos".

Tal movimento discutido por Lino de Macedo vimos nas pessoas com as quais fizemos contato em nossa investigação, pelo menos nos relatos de suas vidas fora da escola. Vamos descrevê-los mais adiante neste texto.

Inteligência prática e microgêneses cognitivas

Piaget (1972, p. 250) refere-se à inteligência prática quando afirma "...existe um conjunto muito considerável de atos de inteligência tendendo a resolver problemas propriamente práticos (cujas soluções se exprimem em 'êxitos' ou 'fracassos')". Esse assunto, anteriormente estudado por A. Rey em sua obra *L'Intelligence Pratique chez l'Enfant*, hoje, no estudo das

microgêneses cognitivas, assume um determinado papel de centralidade para estudiosos piagetianos, como fica evidente no livro *O Desenrolar das Descobertas das Crianças: um Estudo sobre as Microgêneses Cognitivas*, de Barbei Inhelder e Guy Cellérier.

Nossas reflexões sobre possibilidades do construtivismo piagetiano, como hipótese epistemológica para orientar a ação educativa, têm nos conduzido a uma preocupação que pode ser traduzida por: dar um caráter antropologizado ao processo de trabalhar o conhecimento. Essa temática, no universo piagetiano, pode ser entendida como a busca de se respeitar o vínculo entre inteligência prática e inteligência verbal.

Com esse propósito, investigamos de que modo os adultos, em processo de alfabetização, empregam conhecimentos de formas particulares e individualizadas. Assim, o objeto de discussão foi o saber-fazer de cada sujeito em sua individualidade e em seu *ethos*. Tal saber-fazer envolve, também, representações adequadas às situações particulares. Para Inhelder e Cellérier (1996), o sujeito psicológico, em situação de resolução de problema, constrói para si modelos locais de representação, que ele utiliza para organizar o encaminhamento de suas ações, assim como, para interpretar a situação para a qual busca uma solução. Dizem os autores (*idem*, p. 10):

Essa orientação nova implica que as condutas cognitivas em si mesmas não são mais, ou nem sempre, do mesmo tipo que aquelas que concentravam a atenção no estudo do sujeito epistêmico. Efetivamente, elas estão fora do campo epistemológico que Piaget havia proposto. De fato não nos dedicamos mais a estudar a construção de grandes noções constitutivas de nosso conhecimento do real, a descrever as organizações estruturais próprias a esses domínios epistêmicos, mas a colocar em evidência os procedimentos cuja elaboração se efetua nos contextos práticos ordinários e permite colocar questões do seguinte tipo: Como a criança dá um sentido à tarefa? Como se efetua a escolha e a especificação dos instrumentos do conhecimento? Existem representações diferentes e diversamente adequadas às situações? Como a criança controla a pertinência de seus modos de atuação?

Nessa perspectiva, pensamos os conhecimentos como usados no propósito de se obter êxito. Piaget mostrou que os êxitos são, freqüentemente,

mais precoces que as conceitualizações e que estas, progressivamente, acabam por guiar o êxito prático.

Autonomia, microgênese e escola

Nosso trabalho, anterior à pesquisa que relatamos aqui, desenvolvido no período de 1991 a 1993, com pessoas que freqüentavam o Programa de Alfabetização de Adultos da UEM, nos colocava algumas interrogações e, também, alguns indícios de respostas. Uma questão que particularmente nos incomodava era esta: os alunos nutriam a expectativa de que as aulas fossem diretivas, com lições de casa, recomendações para memorizar tabuada e fazer cópias etc. Por outro lado, essas mesmas pessoas se mostravam competentes, por exemplo, para a resolução de problemas quotidianos que envolvem raciocínio matemático.

A partir desse quadro, é que buscamos compreender de que modo os adultos, em processo de alfabetização, lidam com regras morais, com conhecimentos trabalhados normalmente nos ambientes escolares e com conhecimentos de natureza prática. Para investigar tais questões, tomamos o Programa de Alfabetização de Adultos da UEM por espaço experimental, durante o ano de 1995 e o primeiro semestre de 1996.

Relato de observações

Nossa intervenção, buscando elementos para análise, deu-se em dois contextos diversos:

- em um deles, colocamos a escola como centro e, dentro dela, falamos de seus valores, conhecimentos, práticas, representação de papéis, etc;
- no outro, a preocupação central foi com o saber-fazer, envolvendo história de família, o trabalho quotidiano, a forma de "passar" conhecimentos, etc.

Nossa metodologia desenvolveu-se, em um primeiro momento, com leituras de recortes de jornal sobre aspectos educacionais; em um segundo, com leituras de textos de um livro sobre a evolução dos homens e seus instrumentos. Já em um terceiro momento, discutimos problemas de matemática do ponto de vista da matemática culinária.

O processo de intervenção ocorreu, com maior frequência, com uma turma de dez "alunas" cujas idades variavam entre 40 e 60 anos.

Pensando conhecimento, valores..., dentro da escola

Em uma de nossas primeiras intervenções, contando com a presença de oito alunas, perguntamos *o que elas achavam da escola*. Diante dessa pergunta, foram unânimes em mostrar a importância da escola para a vida delas, para o aprender, para conseguir mais aceitação junto a outras pessoas, etc. Forneceram, também, algumas indicações sobre o que pensavam ser o bom aluno e o bom professor. Algumas, como Rose, disseram que a escola para ser boa a professora não pode ser "boazinha". Outras falaram da vergonha de serem analfabetas, do medo de fazer e errar, de ter "cabeça dura", etc.

Nesse mesmo dia, lemos uma notícia de jornal (*Folha de S. Paulo*, 18/4/95) sobre um menino que se suicidou, aos 13 anos, por ter sido maltratado na escola.

Todas afirmaram que isso era impossível, pois a escola não é tudo, existe a família. Nossa discussão se deu em torno da escola, do que é bom, do que é mau no processo escolar. Elas enfatizaram a necessidade da disciplina, mas condenaram os "excessos", destacaram o papel do professor para e na ordem escolar. Ficou como consensual a idéia de que "O professor não pode ser "bonzinho" senão os alunos não aprendem".

Em uma outra oportunidade, como questão geradora, apresentamos um texto de jornal que falava do papel da escola. Daí, encaminhamos nossa conversa em torno da pergunta: *qual o papel da escola?* Na conversa estabelecida, apareceram noções de dever, de causas de fracasso escolar, de

escola como lugar de punição, da escola como lugar de trabalho duro e sério, em que o tempo é muito importante, de jovens que não levam a escola a sério, etc. Destacamos algumas concepções:

- Marina afirma: "A escola não é lugar de alegria". Teresa confirma essa idéia dizendo que sua neta de 4 anos gosta de ficar sem aula. Adélia diz que "Não se deve brincar na escola".

- Rose fala: "Eu era sem-vergonha, não gostava de escola". Marina diz que "tem vontade de saber mais, mas a cabeça está dura, madura".

- Ressaltaram que a TV tem substituído a escola: "As crianças preferem a TV e até aprendem com ela".

Durante essa conversa, perguntamos se é possível a família educar e a criança chegar "educada" à escola. Para Marina, seu filho perguntava muitas coisas à professora e esta ficava chateada. Por isso, Marina coloca que a escola não gosta da interferência de outros.

Lendo as leituras

Essas leituras que registramos, acerca da escola, elaboradas por adultos em processo de alfabetização, nos permitem o encaminhamento de uma reflexão, levantando hipóteses sobre as representações que essas pessoas têm de si próprias, quando vistas com "olhos" escolares.

As "alunas" não se reconhecem como partícipes do processo de aquisição do saber. A possibilidade de se chegar ao saber está no professor. No contexto do *aprender*, atribui-se papel preponderante à escola como normatizadora da conduta dos alunos: a autoridade do professor como mantenedor da ordem é sempre destacada. Nesse processo, há condutores e conduzidos, existindo uma espécie de culto intelectual ao professor.

O *não-sucesso*, no âmbito escolar, é entendido, no contexto de nossa investigação, como determinado pelo aluno. Percebe-se, em vários momentos, que as entrevistadas tomam a escola como um modelo suficientemente perfeito para produzir o sucesso. Na leitura que fazem, a ausência do sucesso

decorre delas próprias "por serem inadequadas para a escola" (Adélia), "por irresponsabilidade" (Rose), por terem a "cabeça dura" (Marina).

Essa perspectiva normativa atribuída à escola subtrai de seu interior um possível caráter lúdico e construtivo no trato de conhecimentos. Em nenhum momento, elas revelam a crença de que seja possível haver estilos diferentes para conhecer ou formas alternativas para tratar conhecimentos; que a interação entre elas possa ser possibilitadora de conhecimentos; que a escola possa ser espaço de felicidade e de trocas.

Quando o assunto abordado foi escola e conhecimentos escolares, percebemos comportamentos sensivelmente heterônomos, pois delegam ao outro, no caso, o professor, a possibilidade de seus sucessos e, ao mesmo tempo, manifestam sentimento de culpa em relação à possibilidade de fracasso. Todo o fazer, nesse ambiente, está ligado à dicotomia certo/errado. O medo de errar é muito sensível, em todas as manifestações. Esse sentimento acaba produzindo a renúncia à possibilidade do pensar divergente no ambiente escolar; a fidelidade aos modelos para aprender acaba parecendo ser a opção mais sábia.

Em síntese, acredita-se que há na escola um "saber" diferente, difícil, cujo acesso se torna possível, tão somente, com muita dedicação. A escola, assim, aparece como aspiração: aspira-se ao conhecimento, à ascensão pautada na obediência às recomendações do professor.

Pensando no saber-fazer

Em um segundo momento, direcionamos nossa intervenção ao abordar o saber-fazer e, nesse contexto, conversando, também, sobre o significado do conhecimento. Na primeira dessas conversas, apresentamos um texto que falava sobre os primórdios da vida dos homens, destacando como o homem inventou o fogo e suas coisas do dia-a-dia. Em tal situação:

- Durvalina, imediatamente, vincula a descoberta do fogo com a história do avô que fazia um tipo de cachimbo que produzia faísca e fogo. Todas

falaram sobre a origem do fogo, de coisas como a roda e os instrumentos de trabalho como se o "saber" já existisse e o homem usasse sua imaginação para criar o conhecimento.

- Para Herminia, o conhecimento é um mistério, mas as coisas do mundo foram criadas pelas necessidades humanas. Fala, assim, do processo de obtenção do óleo de mamona, usado antes do querosene, para o candeeiro. Saber ler e escrever, para ela, foi um ato de imaginação do homem.

- Durvalina explica, detalhadamente, como seu avô fazia isqueiro com chifres de carneiro e com um mecanismo de metal que produzia faíscas. Também falou da cuia, do fogo e da eletricidade. Para ela, Deus concedeu a inteligência para o homem inventar.

Sobre a questão de "passar" conhecimentos, elaboram hipóteses como estas:

- No caso do fogo, ele deve ter sido visto por acaso, alguém viu e passou a usar. Vários homens podem ter visto isso acontecer; outros aprenderam com eles, e, tem outros que inventaram. Deram o exemplo: E como a costura, dizem, "tem mulher que vê a costura e tenta fazer igual e, aí, modifica". "Outras só aprendem se outra ensina direitinho".

-A eletricidade surgiu porque alguém inventou. Usava-se o fio para outra coisa e, aí, percebeu que dava para usar para a eletricidade. Uma das entrevistadas disse que o índio podia ser o primeiro homem que notou o fogo e a eletricidade. Outra disse que achava o índio mais para a pintura e a dança. Devia ser um homem branco e este ensinou ao índio.

Em uma outra intervenção com as "alunas", a palestra versou sobre receitas culinárias, pois nosso propósito era compreender o raciocínio matemático que utilizavam e, especialmente, o ambiente de intercâmbio que se estabelecia. Todas falaram de receitas de épocas "passadas", detalhando medidas que, hoje, segundo elas, não são muito usadas na cozinha. Nessas medidas, o quilo é substituído pelo litro, pela medida com a xícara e a xícara, pelo prato fundo.

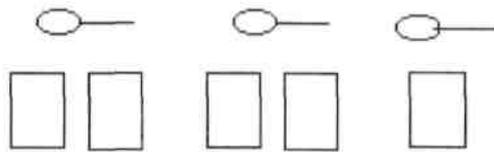
Na matemática culinária de Herminia, por exemplo, temos para fazer pão: 6 litros de farinha, 3 litros de mandioca, 2 copos de gordura de porco e

sal a gosto. Essas medidas se modificam quando se diminui a quantidade de farinha. Se usarmos um litro de farinha, então teremos 250 gramas de mandioca. Se 2 litros de farinha, um litro de mandioca. Adélia colocou sua receita de fermento e broa de fubá. Essas receitas primam por um raciocínio com frações bastante diverso do dos livros didáticos de matemática. Herminia diz metade da metade de um litro, uma outra forma para se referir a $1/4$.

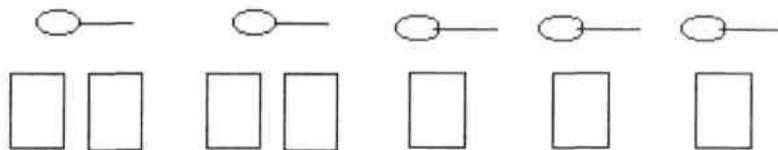
Em uma intervenção ocorrida em junho de 1996, ainda sobre matemática culinária, colocamos esta situação: tenho duas jarras, numa delas despejo 3 colheradas de açúcar e 5 copos d'água e na outra 5 colheradas de açúcar e 7 copos d'água. Em qual jarra a água fica mais doce?

Eunice, para a resolução dessa questão, criou a seguinte representação:

a)



b)



A leitura que ela fez dessa representação foi: nos dois casos há 3 colheradas de açúcar para 5 copos d'água. Só que no segundo tem a mais 2 colheradas de açúcar e 2 copos d'água. Como 2 colheres de açúcar para 2 copos d'água fica mais doce, o segundo é mais doce.

Pensando sobre o pensamento presente no saber-fazer

Percebemos que, quando se focaliza o saber-fazer, estabelece-se um ambiente reflexivo, de busca de reminiscências, como ocorreu em nosso segundo momento de intervenção com as alunas. Isso permitiu o pensamento acerca do conhecimento e possibilitou, por exemplo, a formulação de hipóteses de caráter epistêmico quando:

- ao admitir a existência de estilos diferentes para tratar conhecimentos, inclusive, que culturas diferentes têm práticas e aptidões diferentes, isso se revelou, por exemplo, quando falaram do aprendizado de costura e ao se atribuir ao índio uma propensão maior para o trato da pintura e da dança;

- atribuindo às pessoas a possibilidade de inventar e/ou reinventar conhecimentos; isso se evidenciou em diversos momentos, por exemplo, nesta afirmação: "Deus deu a inteligência para o homem inventar";

- a possibilidade da aprendizagem a partir da interação entre iguais. Como fica bem evidente quando falaram do fogo e, particularmente, o ambiente que se estabeleceu quando o assunto era culinária;

- as pessoas percebem-se como competentes para criar modelos de representação, visando a encaminhar as ações e orientar a interpretação, quando buscam resolver um problema de natureza prática, como foi o caso de Eunice, que resolveu o problema das jarras com água e açúcar desenhando as colheres e os copos.

Tomando por referência a fala de Herminia, de Marina, Lourdes, Rose, Durvalina, de nossas "aprendentes", podemos dizer que, quando a questão em foco é o saber-fazer, é o resolver problemas pertinentes a seu *ethos*, as pessoas colocam-se como sujeito da ação. Nesse quadro, a possibilidade de êxito está nelas próprias e o conhecimento é algo acessível por múltiplos caminhos, múltiplos agentes e comporta múltiplas representações. Ele vem como inspiração.

Autonomia, moralidade e ética: são possíveis na vida escolar?

Nossa leitura acerca das manifestações que tivemos, ao longo das intervenções em sala de aula no programa de alfabetização, quando coloca-

mos questões pertinentes a dois universos cognitivos distintos, indica que um mesmo grupo de pessoas pode ter um comportamento heterônomo numa situação e, diante de uma outra situação, manifestar-se de maneira autônoma.

Quando o assunto é escola, aluno, professor, conhecimento escolar, relação aluno e escola, a ação normatizadora do professor sobre o aluno acaba sendo percebida como causa determinante da possibilidade de êxito. Os conhecimentos ali veiculados alcançam uma determinada sacralização, isto é, não são passíveis de reformulações, de reinterpretações, de novas representações sem serem maculados.

Quando nos centramos no saber-fazer, não há sacralização do conhecimento, ele sofre modificações e se enriquece transitando por entre pessoas que possuem estilos próprios de conhecer e estão etnicamente localizadas. Abre, assim, um rico espaço para a reflexão sobre conhecimento, aprendizagem, formas de aprender, entre outras reflexões. O acesso ao saber-fazer tem na interação entre os iguais a fonte principal.

Colocados esses dois contextos, delineados a partir da leitura que fizemos das manifestações das entrevistadas, reolocamos a pergunta: *autonomia, moralidade e ética são possíveis na escola?*

Se pensarmos na escola presa à tradição do currículo, do livro didático, das lições de casa e da transmissão verbal, a resposta, inevitavelmente, será não. A tradição verbalística da escola não permite às pessoas, em sua maioria, perceberem-se como competentes para inventar usos para os conhecimentos escolares, criar representações diversas das usadas pelos professores, pensar sobre a natureza dos conhecimentos ensinados e de outras maneiras de aprender. Isso consolida a crença na ação do professor sobre o aluno, reservando a este um papel essencialmente passivo e, em consequência, heterônomo.

A confrontação das leituras que fizemos, a partir das manifestações percebidas ao longo de nossas intervenções, acaba nos convidando à reflexão sobre a necessidade de a escola instituída buscar no universo do saber-fazer, da exploração da inteligência prática, contribuições para uma possível reorientação de suas crenças e de suas práticas.

Nessa perspectiva, colocando a autonomia moral e intelectual como objetivos da escola, entendemos como desafio a desconstrução da escola veiculadora de conhecimentos sacralizados e sua reconstrução enquanto espaço cognitivo da invenção de estratégias para a resolução de problemas, da elaboração de representações para orientação do pensamento e para comunicação de idéias, do intercâmbio de saberes, de invenção de usos para os conhecimentos, da diversidade de estilos no trato de conhecimentos.

Entendemos, como exemplo significativo desse processo de desconstrução/reconstrução, o trabalho da pesquisadora Constance Kamii que, ao abandonar os cânones algorítmicos e propor, para as crianças, a "reinvenção" da aritmética, vivencia o processo de deslocar o fazer escolar para um universo reflexivo de busca da construção de estratégias e da invenção de representações para a resolução de problemas.

Paperi (1994, p. 104-105), com preocupações similares, ao focalizar a matemática culinária, fala da necessidade de aprendermos sobre a aprendizagem das pessoas em ambientes não-escolares:

...o que elas aprendem de maneira informal aponta para uma forma de saber e aprender que parece vir naturalmente para as pessoas, mas que vai contra a natureza da escola. A questão para os educadores é se podemos nos aliar a isso ao invés de lutarmos contra. Para isso precisamos saber mais sobre o que "isso" é. Que tipo de aprendizagem se encontra por trás do conhecimento da Matemática Culinária e como podemos promovê-lo e ampliá-lo.

Para Paperi, Kamii e tantos outros pesquisadores que investigam o conhecimento em crianças, jovens e adultos, é imprescindível uma mudança que atinja de modo radical a vida escolar e a ligue efetivamente à criatividade. Nesse percurso, uma singela lição que aprendemos, ouvindo nossas pesquisandas, é que o contexto do saber-fazer se constitui lugar epistêmico importante para a reflexão sobre possibilidades de mudanças educacionais. Possibilidades que, em nossa leitura, residem em se transformar a escola em espaço onde se privilegie a vida inteligente; em que as pessoas, de posse de sua orientação étnica, trabalhando com conhecimentos contextualizados,

exercitem a autonomia moral e intelectual; em que a descentração intelectual, afetiva e moral permita a construção de relações éticas orientadas pelo sentido de cooperação e de solidariedade.

Referências bibliográficas

CHAUÍ, Marilena. Ética e universidade. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 5, n. 8, fev. 1995.

INHELDER, Barbel, CELLERIER, Guy. *O desenrolar das descobertas nas crianças* : um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. 309 p.

KAMII, Constance, LIVINGSTON, Sally Jones. *Desvendando a aritmética*. Campinas : Papyrus, 1995.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio 1995.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças* : repensando a escola na era da informática. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Tradução de Nathanael C. Cai-xeiro. São Paulo : Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

_____ *O juízo moral na criança*. São Paulo : Summus, 1994. 302 p.

_____ *O julgamento moral da criança*. São Paulo : Mestre Jou, 1977. 358 p.

_____ *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro : J. Olympio, 1976a.

PIAGET, Jean. *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e os mecanismos comuns*. Amadora : Bertrand, 1976b.

Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1972.

PIAGET, Jean, HELLER, J. *La autonomia en la escuela*. Buenos Aires : Losada, 1950.

REY, André. *L'intelligence pratique chez l'enfant*. Paris : F. Alcan, 1935.

Recebido em 18 de março de 1997.

Luzia Marta Bellini, doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), é professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Adriano Rodrigues Ruiz, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

In this article the investigation carried out from August/1994 to July/1995 called Adult workers in the process of literacy: a study on practical intelligence and moral autonomy is reported. It presents some reflections on school and knowledge representations and on cognitive, ethical and moral behaviours of a group of student from the Adult Literary Project of Universidade Estadual de Maringá(UEM-PR). The ideas discussed are based on Piaget's studies about practical intelligence and moral construction and their relations with the learning process.

Cet article rapporte une recherche développée dès du mois d'août 1994 à juillet 1996, sous le titre Adultes travailleurs en procès

d'alphabétisation: une étude sur l'intelligence pratique et l'autonomie morale. Il s'agit d'une réflexion sur les représentations de l'école, de la connaissance et des démarches cognitives, éthiques et morales d'un groupe d'élèves qui font partie d'un projet d'alphabétisation d'adultes de l'Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR). Les idées présentées sont basées sur des études de Piaget à propos de l'intelligence pratique et de la construction de la morale et leurs relations avec le procès de la scolarisation.

En este artículo se relata la investigación desarrollada en el período de agosto del 1994 a julio del 1996, o título Adultos trabajadores en proceso de alfabetización: un estudio sobre la inteligencia práctica y la autonomía moral. Traza reflexiones sobre las representaciones de la escuela, del conocimiento y sobre las conductas cognitivas, éticas y morales de un grupo de alumnas del Proyecto de Alfabetización de Adultos de la Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR). Las ideas presentadas se orientan en estudios piagetianos sobre la inteligencia práctica y la construcción de la moral y sus relaciones con el proceso de escolarización.