

A disciplina e a educação em valores na escola

Augusta Boa Sorte Oliveira Klébis*
Maria Suzana de Stefano Menin**

Trabalho realizado como parte da disciplina Psicologia da Moralidade - Aspectos Teóricos de Pesquisa e Aplicações Educacionais na Formação de Professores no Cotidiano Escolar, UNESP/Marília, ministrado pela Profa. Dra. Maria Suzana S. Menin.

* Mestranda no Curso de Pós-Graduação em Educação - UNESP-Marília - SP.

e-mail: klebis@uol.com.br

** Docente do Departamento de Educação - F.C.T. UNESP - Presidente Prudente - SP.

e-mail: menin@prudente.unesp.br

Resumo

A escola enfrenta hoje uma crise de valores éticos e morais que, na maioria das vezes, os educadores não sabem como lidar. Este trabalho pretende, à luz dos referenciais teóricos de Piaget, Kohlberg e Buxarrais e pesquisas feitas no campo do desenvolvimento moral, levantar alguns questionamentos sobre o tipo de relações sociais que estão sendo vivenciadas na escola e apresentar uma proposta de educação em valores. Usando o dilema extraído de uma situação real, procuramos analisar, também, os estágios de julgamento moral dos professores das séries iniciais de três escolas de Presidente Prudente, tendo por base a teoria de Kohlberg. Constatamos a necessidade de se buscar espaços no interior da escola, para que a educação, em valores, seja discutida e assumida coletivamente pelos educadores.

Palavras-chave

Disciplina; moral; educação; valores.

Abstract

Currently the school faces a crisis of moral and ethical principles with teachers, most of the time, cannot deal with. Having Piaget's, Kohlberg's and Buxarrais' theoretical references and based on researches made up on the moral development field, this work intends to raise some questions about the type of social relationships that are being established within the school, as well to present a education in values proposition. Starting with a dilemma brought up from a real situation, we have tried to analyse also the moral judgement stage of the teachers from three elementary schools in Presidente Prudente, based on Kohlberg's theory. We have verified the need of looking for opportunities inside each school for the education in values to be discussed and assumed by the teachers as a group.

Key words

Discipline; moral; education; values.

Indisciplina na escola: culpa de quem?

Um dos problemas que atualmente mais aflixe os educadores é o da indisciplina na escola. É fundamental que avanços significativos ocorram, para promover maior reflexão e debate entre os educadores sobre os seguintes questionamentos: o que é disciplina? A disciplina favorece a educação? A disciplina pode ser instrumento de autoritarismo? É importante a educação em valores na escola? Temos consciência dos valores que estamos transmitindo aos alunos? Como possibilitar a formação de valores universais, tais como a solidariedade, a justiça e a democracia?

A instituição escolar é marcada pelo autoritarismo, ora explícito, ora velado. No entanto, os educadores têm experimentado o abandono e o espontaneísmo com que geralmente o problema da indisciplina na escola tem sido conduzido.

Para poder enfrentar o problema da indisciplina, é necessário compreendê-lo, entender o que está acontecendo na sala de aula, na escola e na sociedade. Com certeza, este processo de análise e reflexão levará à conclusão que existem muitos fatores determinantes por trás dessa tão propalada indisciplina.

Vários depoimentos de professores deixam claro que a crise da disciplina em sala de aula tem piorado nos últimos anos. O problema é mais gritante nas últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio. No entanto, nas séries iniciais, cada vez mais, as queixas vêm se avolumando, chegando mesmo até as classes de pré-

escola. Os educadores se sentem impotentes diante desse problema e acabam partindo para uma verdadeira “caça aos culpados” que geralmente acaba desembocando no aluno e na família. Eles alegam que a família não estabelece limites e não consegue dar uma formação com valores “desejáveis”, delegando suas responsabilidades com os filhos para a escola.

A melhor compreensão dessa realidade deverá necessariamente levar em conta o caráter histórico, social e pessoal da moralidade. Dessa forma, segundo Vasconcelos (1995, p. 22), estaremos caminhando na direção do relacionamento menos acusativo, com os alunos e suas famílias, possibilitando a cada um assumir suas respectivas responsabilidades, superando o “famigerado empurra-empurra”.

Aprender a viver juntos, aprender a viver com outros, sem dúvida, representa um dos maiores desafios da educação. Ensinar a não violência e refletir sobre a violência simbólica, no interior da escola, constitui mais um instrumento, entre outros, para lutar contra preconceitos geradores de conflitos.

Torna-se fundamental repensar criticamente os currículos escolares e analisar quais valores estão subjacentes a eles e como, muito sutilmente, contribuem para alimentar a violência na escola.

No modo como se dá o ensino e a aprendizagem, desde as opções pedagógicas e as relações entre os vários atores do processo educativo até a organização do tempo e do espaço, são transmitidos valores e atitudes, que poderão favorecer, em maior ou menor escala, o desenvol-

vimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e participação social.

A ética na escola, um dos temas transversais apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), traz a proposta da realização de um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, que deve ser prioridade na escola.

Os educadores precisam ter claro também que a construção do auto-respeito está intimamente relacionada com o fato de ser respeitado pelos outros. O auto-respeito está presente no "projeto de felicidade" de cada um. Esta constatação implica em duas decorrências centrais para a educação moral na escola:

**- A escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos; por isso, a qualidade do ensino é condição necessária à formação moral de seus alunos. Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, decorrentemente, a que vejam seus projetos de vida frustrados.*

- Ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de um 'vida boa'. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitá-los" (PCN: Ética, 1ª à 4ª série, 1997, p. 79-80).

Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg

Não podemos pensar a questão da disciplina na escola sem nos reportarmos aos estudos e pesquisas feitas por Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade infantil, pois a relação entre ambas é muito estreita.

O estudo da moralidade presente na obra de Jean Piaget "*O Julgamento Moral na Criança*", publicada em 1932, foi, sem dúvida, o alicerce para pesquisas posteriores nesse campo. Inicialmente, seu interesse consiste em procurar saber o que é o respeito pela regra do ponto de vista da própria criança.

Piaget (1932) reconheceu a existência de dois tipos de moral na criança, duas formas de se conduzir em relação aos seus pares e aos adultos: a moral da coação (moral heterônoma) e a moral da cooperação (moral autônoma).

A moral da coação é a do dever puro e da heteronomia, dependente de uma vontade exterior que poderá ser a de seus pais ou de um outro adulto qualquer. Nesta relação, será reforçado, na criança, o egocentrismo, impedindo-lhe o acesso à autonomia intelectual. Resulta, portanto, do respeito unilateral (desigualdade entre o que respeita e aquele que é respeitado).

A moral da cooperação é condição necessária à autonomia intelectual e moral. Resulta do respeito mútuo, pelo qual os indivíduos que se relacionam consideram-se como iguais; as relações se estabelecem sem pressões, nem coações, gerando a cooperação que é essencialmente autônoma, caracterizando-se pelo sentimento do

bem e da reciprocidade.

Para Piaget, a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo são as fontes da moral e da autonomia. No entanto, é preciso ter claro que essa passagem dos estados de heteronomia para os de autonomia existe como uma possibilidade. Há o distanciamento muito grande entre o real e o ideal: a autonomia ideal existe como possibilidade para o ser humano atingi-la.

"Este nível de desenvolvimento ideal de autonomia moral dificilmente poderá ser alcançado por sujeitos que vivam constantemente em ambientes de coação e respeito unilateral, uma vez que este tipo de relação é irreduzível à moral do bem. Somente poderão construí-la lentamente (como possibilidade) os indivíduos que tenham, oportunidade de estabelecer relações interindividuais com base na cooperação, na reciprocidade e no respeito mútuo" (Araújo, 1996, p. 110).

A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade infantil serviu como inspiração para Lawrence Kohlberg desenvolver suas pesquisas sobre o desenvolvimento da moralidade. A hipótese central do enfoque kohlbergiano é que, no desenvolvimento da moral, o sujeito não se limita a interiorizar as regras sociais, mas sim construir novas estruturas a partir da interação com o meio.

O exercício do juízo moral é um processo cognitivo que, em situação de conflito, permite-nos refletir sobre nossos valores e ordená-los em uma hierarquia lógica. Sobre moral também se pode usar a razão e as crianças, como não têm este domínio, necessitam de ajuda.

As crianças aprendem os valores morais no meio social em que se encontram, mas para se conhecer sua competência moral é importante saber como hierarquizam e ordenam tais valores na hora de tomar decisões em casos de conflitos. Este modo de estruturar e ordenar não se aprende no meio, é uma construção interna, pela interação com o meio.

Segundo Kohlberg (1992), um indivíduo pode estar num estágio lógico mais elevado que o moral, mas não o inverso. O alcance de um estágio moral requer o desenvolvimento cognitivo, entretanto, o desenvolvimento cognitivo não levará diretamente ao desenvolvimento moral. Kohlberg (1992) ainda afirmou que a maior parte dos indivíduos pertence ao estágio de desenvolvimento lógico superior ao que se encontra no desenvolvimento moral.

Os estágios morais se constituem em uma seqüência invariável, irreversível e consecutiva de estruturas discretas. Quem se encontra em estágio determinado se recusa a resolver os conflitos seguindo as orientações de estágios inferiores.

Kohlberg (1992) descreveu seis estágios de desenvolvimento moral que se agrupam em três níveis:

a) Nível pré-convencional: as regras e expectativas sociais resultam externas, os indivíduos não as compreendem e nem as defendem. Geralmente, é encontrado em crianças menores de nove anos, em alguns adolescentes e em muitos adolescentes e adultos delinquentes.

b) Nível convencional: os indivíduos só se submetem às regras e convenções, porque são regras e convenções da sociedade. Identificam-se com as regras e ex-

pectativas dos outros, especialmente, com a das autoridades. Neste nível, encontram-se a maioria dos adolescentes e adultos

c) Nível pós-convencional: o indivíduo diferencia o "eu" das regras e das expectativas dos outros, e define seus valores em função dos princípios que tenha escolhido. É o nível da moralidade dos princípios de virtude dos quais se julgam as normas. Nos conflitos entre princípios e normas da sociedade prevalecem os princípios universais. Existem poucas

provas empíricas para avaliar a existência deste nível (com certeza, extremamente minoritário, alcançada após os vinte anos).

Pode-se afirmar que mais da metade dos adolescentes e dos adultos são capazes de um raciocínio lógico-formal completo, mas somente 10% destes adultos utilizam o juízo moral de nível pós-convencional (Kohlberg, 1992).

Cada nível de desenvolvimento, segundo Kohlberg (1992), conta com dois estágios, sendo, ao todo, seis estágios:

Quadro 1: Os seis estágios morais - L. Kohlberg¹

Nível e Estádio	O que está bem	Razões para atuar corretamente	Perspectiva social do estágio
Nível I: Pré-convencional Estádio I: Moralidade Heterônoma	As normas não poderão ser rompidas tendo em vista o castigo. Obedecer por obedecer e evitar danos físicos a pessoas ou a propriedades.	O castigo e o poder superior das autoridades.	Ponto de vista egocêntrico. Não considera os interesses dos outros e nem reconhece que são diferentes de seus próprios; não relaciona pontos de vista; as características físicas dos fatos precedem aos interesses psicológicos de outros; ausência de conceitos tais como o merecimento e a intencionalidade; as características das pessoas que determinam sua autoridade, poder ou valor moral tendem a ser categóricas.
Nível I: Pré-convencional Estádio 2: Individualismo concreto; relatividade moral	Seguir as normas quando é para o interesse imediato de alguém; cada um deverá atuar em favor de seus próprios interesses; está correto ou justo o que se faz em razão das necessidades e interesses individuais.	Servir as necessidades e interesses próprios, reconhecendo que outras pessoas também podem ter seus próprios interesses.	Perspectiva individualista concreta e pragmática; consciência de que cada um tem seus próprios interesses, podendo estes entrarem em conflito; o moralmente correto é relativo à situação concreta e à perspectiva que a pessoa tem sobre a situação.
Nível II: Convencional Estádio 3: Expectativas Mútuas interpessoais, Compartilhadas entre as pessoas do mesmo grupo.	Desempenhar o papel de filho, esposo, amigo, etc., de acordo com o que o grupo espera; "ser bom" é importante e significa que se tem boas intenções, preocupando-se com os demais; as pessoas boas e justas têm o direito a recompensas; é importante manter a aprovação social e a confiança pessoal.	Necessidade de ser uma boa pessoa perante ela mesma e os demais; cuidar dos outros; crença na regra de ouro: faça aos outros o que gostaria que lhe fizessem; desejo de manter as normas e autoridade que apregoa estereótipos de boa conduta.	Perspectiva do indivíduo em relação aos outros indivíduos; consciência de que os sentimentos compartilhados prevalecem sobre os individuais; relaciona pontos de vista através da regra de ouro concreta (colocar-se no lugar de outra pessoa); não considera a perspectiva do sistema generalizado.

Nível e Estádio	O que está bem	Razões para atuar corretamente	Perspectiva social do estágio
<p>Nível II: Convencional</p> <p>Estádio 4: Sistema social e consciência</p>	<p>Cumprir as obrigações dos acordos; as leis devem ser mantidas e os códigos e procedimentos devem ser aplicados igualmente a todos os indivíduos; é importante contribuir com a sociedade, o grupo e a instituição.</p>	<p>Manter a instituição em funcionamento como um todo; as normas deverão evitar os desacordos e a desordem; o dever e a obrigação de retribuir à sociedade a dívida pelos benefícios contraídos ao viver ou ao ser membro das instituições dessa sociedade (imperativo de consciência).</p>	<p>Faz distinção entre o ponto de vista da sociedade e os motivos e acordos interpessoais. Toma o ponto de vista do sistema que define as normas e os papéis. Considera as relações individuais segundo o lugar que ocupam no sistema. Uma estrutura social que inclui instituições formais e papéis sociais servem para mediar interesses em conflito e promover o bem comum.</p>
<p>Nível III: Pós-convencional</p> <p>Estádio 5: Contrato social e direitos humanos individuais</p>	<p>Ser consciente de que as pessoas têm uma variedade de valores e opiniões e que a maioria dos valores são relativos ao seu grupo; essas regras relativas devem se manter pela imparcialidade ou por um contrato social.</p>	<p>O sentido de obrigação de proteger os direitos considerados invioláveis para todo ser humano; o compromisso com o contrato social que se aceita livremente, tendo em vista a importância de manter a confiança na comunidade humana; preocupação com as leis que devem estar baseadas na equação: o maior bem possível para o maior número de pessoas.</p>	<p>Perspectiva anterior à sociedade. Perspectiva de uma consciência individual racional dos valores e direitos anteriores aos contratos e compromissos sociais; integra as perspectivas por mecanismos formais de acordo, imparcialidade e processo devido; considera pontos de vista legais e morais às vezes conflituosos e encontra dificuldades em integrá-los.</p>
<p>Nível III: Pós-convencional</p> <p>Estádio 6: Princípios éticos Universais</p>	<p>Seguir princípios éticos auto-escolhidos; as leis particulares ou acordos sociais são válidos por se basearem por estes princípios; quando as leis os violam, atuam de acordo com os mesmos; os princípios são baseados nos critérios de universalidade.</p>	<p>A crença como pessoa racional na validade de princípios morais universais e no compromisso pessoal com os mesmos.</p>	<p>Perspectiva de um ponto de vista moral, do qual se derivam os acordos sociais; a perspectiva é a de um indivíduo racional que reconhece a natureza da moralidade e o fato de que as pessoas são um fim em si mesmas e como tais devem ser tratadas.</p>

Na perspectiva de Kohlberg (1992), o desenvolvimento do juízo moral pode ser estimulado mediante a provocação de conflitos cognitivos e mediante o assumir a perspectiva do outro.

A estimulação cognitiva é a base necessária para o desenvolvimento moral, entretanto, não é seu fator gerador. Com certeza, são fundamentais os fatores relacionados com a experiência social geral e as oportunidades de vivências de papéis. Colocar-se no lugar do outro, estar consciente dos sentimentos das diversas pessoas envolvidas em conflito moral é condição necessária para o desenvolvimento da moralidade.

As crianças podem ter variadas oportunidades de vivências de papéis nas relações com a família, com seu grupo de amigos, sua escola, etc. Um forte determinante para a evolução da criança de um estágio para outro é quando, na família, há o espaço para o diálogo e a discussão sobre valores.

Kohlberg (1992) observou, também, que, quando as crianças têm alta participação em grupos da mesma idade, avançam mais nos estágios morais do que as que têm uma baixa participação. Quando a criança está ligada a alguma instituição, é preciso ter claro que, dependendo das relações que ocorrem em seu interior e das oportunidades para que as trocas de papéis aconteçam, os estágios morais poderão evoluir ou estacionar.

Desta forma, pode-se considerar que as instituições também "estejam" em determinado estágio de desenvolvimento moral. A criação da atmosfera institucional

de nível mais alto estimulará o desenvolvimento moral da criança. É imprescindível, portanto, para a formação de valores dos professores em educação, a elaboração de um programa na escola que propicie a discussão e reflexão de valores, próprios da sociedade democrática e pluralista, para que professores e alunos consigam evoluir nos seus estágios de desenvolvimento moral.

A educação em valores e a formação de professores

Maria Rosa Buxarrais (1997), em seu livro: *"La Formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales"* desenvolve estudo sobre os aspectos essenciais para o desenvolvimento de proposta de educação em valores nas escolas.

A responsabilidade dos professores é essencial na tarefa de educar valores. Sabemos que, consciente ou inconscientemente, o professor transmite a seus alunos valores, a forma de ver a vida e, ainda, ajuda-lhes a construir sua própria escala de valores.

Para tanto, de acordo com Buxarrais (1997), é necessário que os professores tenham as seguintes capacidades:

- capacidade de criar clima adequado, que favoreça a interação e o diálogo aluno/aluno, aluno/professor;
- capacidade de criar situações que levantem problemas e contradições. Os alunos devem viver um conjunto de experiências de "problematização moral" (Puig, 1996);
- capacidade de escutar, de aconselhar e

- de ajudar na formação em valores;
- capacidade para construir um modelo teórico próprio e adaptado à situação educativa concreta – ser sensível às diferenças de cada situação educativa;
 - capacidade de animar os grupos e analisar seu funcionamento, de compreender o sentido e a dinâmica das situações surgidas nas aulas;
 - capacidade de trabalho sobre a própria pessoa e de questionar a sua prática docente – autoconhecimento;
 - capacidade de ter uma neutralidade pedagógica – para não influenciar os alunos nos juízos de valores;
 - capacidade para dirigir discussões morais – competência para enfrentar e manejar situações de conflito do ponto de vista moral;
 - capacidade para possuir um autoconceito ajustado e positivo;
 - capacidade para afrontar situações potencialmente conflituosas – equilíbrio na convivência entre os interesses individuais e coletivos;

Os alunos necessitam de modelo para imitar e, sem dúvida alguma, o professor é modelo para o aluno: a coerência entre o ser e o fazer; o serviço desinteressado ao grande ideal; a prática das virtudes; a competência profissional; o entusiasmo de fazer bem as coisas; a capacidade de enfrentar positivamente as dificuldades; a vivência do sentido da vida.

Se quisermos realmente caminhar para uma sociedade democrática, mais solidária e justa, é fundamental que sejam propiciados espaços de reflexão individual e coletiva, para que o aluno seja capaz de

elaborar de forma racional e autônoma princípios de valor, que lhe irão permitir enfrentar criticamente a realidade.

É importante que as *condutas* e *hábitos* sejam coerentes com os *princípios* e *normas*, de forma que a relação com os demais esteja orientada por valores como a justiça, a solidariedade, o respeito e a cooperação.

A educação em valores proposta por Buxarrais (1997) caminha na direção de que o aluno é que deverá construir seus próprios valores e critérios a partir de experiências interessantes e dos conhecimentos prévios fornecidos pelo professor, que passa a ser um mediador dos processos de aprendizagem e construção do viver e ver as coisas ao nosso redor.

Para se conseguir uma educação moral baseada na construção racional e autônoma de valores, Buxarrais (1997) propôs uma série de técnicas e estratégias que podem ser usadas na sala de aula. Dada a limitação deste trabalho, estaremos discorrendo apenas sobre o desenvolvimento dos dilemas morais e diagnóstico de situações.

Os dilemas morais e o diagnóstico de situações

A discussão dos dilemas morais fundamenta-se na teoria de Kohlberg (1992). Os dilemas podem ser classificados em dois tipos: *dilemas morais hipotéticos* e *dilemas morais reais*.

É uma técnica que permite conjugar a reflexão individual com a interação dialogada em grupo, enriquecendo o

processo de desenvolvimento do juízo moral, com os seguintes passos:

- 1) apresentação do dilema;
- 2) recapitulação: comprova-se a compreensão do dilema;
- 3) reflexão individual: cada aluno reflete individualmente sobre o tema, elaborando perguntas para facilitar a reflexão;
- 4) exposição da reflexão: pode-se optar por realizar um comentário geral com a classe ou realizar uma discussão em pequenos grupos e depois abrir para discussão geral;
- 5) discussão do tema em grupos reduzidos: cada grupo contando com um porta-voz, anotando todas as argumentações surgidas no grupo;
- 6) resumo das posturas e soluções: antes de iniciar as discussões com o grupo-classe, o porta-voz exporá o resultado das discussões em seu grupo.

A proposta não é chegar a uma conclusão, mas sim reafirmar a idéia que cada um tem uma opinião ou perspectiva distinta que poderá ser repensada ou reformulada no confronto com os demais.

O diagnóstico de situações é uma estratégia, partindo do diálogo organizado, que tem por objetivo o desenvolvimento da capacidade de avaliação das diferentes alternativas que se apresentam em situação problemática e suas possíveis conseqüências.

Como nos dilemas, parte-se de uma situação real ou fictícia, em que o protagonista enfrenta conflito de valores, entretanto, neste caso, a decisão sobre a situação problemática já está tomada.

A intenção desta técnica, fundamentalmente, é ajudar a pensar, analisar, criticar e julgar a realidade que nos rodeia, tendo em conta diferentes elementos de análises. Pretende também que os alunos e os professores formem critérios pessoais e emitam juízo de valor, estudando os diferentes níveis que se encontram as pessoas e as diferentes perspectivas para se enfocar o mesmo acontecimento.

A aplicação em sala de aula também deve seguir alguns passos:

- a) apresentação do problema;
- b) organização dos alunos para a realização da atividade;
- c) clarificação e organização das perguntas orientadas para realizar o diagnóstico;

d) conclusão final – é importante que a classe chegue a um acordo coletivo, uma conclusão conjunta que incorpore as opiniões mais destacadas na discussão final, retomando a idéia apontada por Kohlberg (1992), sobre a teoria de uma comunidade escolar justa. Consideramos que a discussão sobre dilemas e situações morais da vida real estimule o desenvolvimento moral das pessoas e, conseqüentemente, proporcione, à instituição escolar, a evolução para um desenvolvimento moral mais alto.

Uma breve análise sobre os estágios de julgamento moral de alguns professores

Embasados na pesquisa de Kohlberg (1992) sobre os estágios de desenvolvimento moral e na proposta de

trabalho sobre educação em valores de Buxarrais (1997), usamos a técnica do dilema e diagnóstico de situações para classificação dos professores entrevistados nos estágios de julgamento moral, segundo suas respostas às questões colocadas.

Foi realizada uma pesquisa envolvendo três escolas municipais de Presidente Prudente, sendo que duas situadas em bairros periféricos (Jardim Regina e Jardim Guanabara), cuja clientela se apresenta bastante desprovida de recursos materiais e culturais. A terceira escola, localizada no Jardim Paulista, bairro mais central e que possui clientela com maiores recursos que as outras duas. Este trabalho abrangeu ao todo 30 professores de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, sendo 11 da EMEIF Domingos Ferreira de Medeiros, 09 de EMEIF Deputado Carlos Castilho Cabral e 10 da EMEF Dr. João Franco de Godoy. Para facilitar o relato, denominaremos estas escolas de EM1, EM2 e EM3, respectivamente.

Em cada uma das visitas realizadas a essas escolas, foi colocada a intenção da pesquisa aos professores: registrar suas opiniões sobre alguns problemas enfrentados no cotidiano escolar. Com o objetivo de propiciar maior reflexão sobre os diferentes pontos de vista apresentados pelos professores, foi firmado o compromisso de ser dado o retorno desse trabalho, o qual poderá ser referência para a busca de alternativas aos problemas disciplinares enfrentados no dia-a-dia dessas escolas. Esclareceu-se também que se tratava de pesquisa para um trabalho do Mestrado da UNESP de Marília, sob a

orientação da Professora Drª Maria Suzana de Stefano Menin e que eles não seriam obrigados a responder as questões. No entanto, a participação dos professores que se encontravam nas escolas foi unânime, fato este considerado bastante positivo.

O dilema, extraído de fato real acontecido em uma escola pública, foi apresentado por escrito, sendo solicitado aos professores que respondessem individualmente às questões colocadas. A pretensão era verificar, com base nas respostas dadas, a presença dos seis estágios da teoria de Kohlberg, bem como fazer uma análise das relações que acontecem no interior da escola. Não houve a preocupação em classificar cada professor nos estágios de julgamento moral, mas se buscou ilustrar os estágios mais presentes em suas respostas.

A seguir, o dilema e as questões apresentadas:

“Uma determinada escola pública recebeu a denúncia que alguns alunos estariam levando ‘droga’ para ser distribuída dentro da escola. A diretora comunicou o fato à Polícia Militar que determinou a averiguação da denúncia imediatamente (...). Justamente neste dia, uma 5ª série estava em aula vaga no pátio, devido à falta de um professor. Eram alunos cuja faixa etária se concentrava entre 10 a 12 anos. Com a chegada da Polícia Militar na escola, a Diretora solicitou à inspetora de alunos que chamasse os meninos para a sala de vídeo, dizendo aos mesmos que eles iriam assistir a uma projeção. Em hipótese alguma, os alunos deveriam saber que os policiais estavam na escola. Na

sala de vídeo, os alunos foram submetidos a uma revista pelos policiais, ficando apenas de cuecas. Como se não bastasse, passaram pelo constrangimento de terem que abaixar a cueca, ficando de cócoras (procedimento usado nos presídios para detectar a presença de droga no ânus). A Diretora argumentou, em resposta à revolta dos pais, que sua intenção era proteger os alunos contra as drogas que poderiam estar circulando pela escola, bem como descobrir os culpados.

Perguntas para orientar o diagnóstico:

1) Você acha que a Diretora agiu bem chamando os policiais? Justifique.

2) Ela deveria permitir que os policiais revistassem os meninos? Justifique.

3) Você acha que este era o papel dos policiais? Justifique.

4) Os pais tiveram motivos para se revoltar? Justifique.

5) O argumento usado pela diretora foi válido? Justifique.

6) Se você fosse aluno desta escola, o que pensaria?

7) Você acha que o que aconteceu feriu os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente? Justifique.

Critérios para análise das respostas ao dilema apresentado

Vamos retomar resumidamente os seis estágios de Kohlberg, tendo em vista as questões realizadas nesta pesquisa. Para tanto, apresentamos exemplos de respostas possíveis nos seis estágios com o intuito de tornar claras algumas de suas caracte-

rísticas e os critérios para classificação das respostas realmente dadas nos estágios.

No estágio 1, do nível I (pré-convençional), é considerado como certo o que evita o castigo ou leva ao prêmio; as razões do certo ou errado residem em uma autoridade exterior e em seu poder de distribuir conseqüências positivas ou negativas por aquele que julga. O ponto de vista do sujeito, ao julgar, é egocêntrico, julga-se o ato apenas de uma perspectiva, a própria, não sendo capaz de levar em conta ou relacionar mais de um ponto de vista.

Assim, dependendo de como os entrevistados se colocam nas questões sobre o caso relatado, identificando-se mais com a diretora ou com os alunos, ou com os policiais, ou com os pais, julgaram certo ou errado a ação da diretora e poderiam estar alegando razões como:

"A diretora agiu bem pois se não chamar a polícia, pode ser considerada cúmplice dos alunos que se drogam e ir presa!";

"A diretora agiu mal pois os alunos se sentiram mal com esta revista, e não querem mais ir à escola";

"Se os policiais não revistarem direito vão dizer que estão protegendo os drogados";

"Os pais não podem deixar que seus filhos se droguem, eles vão para a cadeia!";

"Os pais não gostaria de ver seus filhos chorando, humilhados, isso os entristeceria!";

No estágio 2, do nível I, da moral

instrumental, leva-se em conta as normas por interesse próprio, considerando também os interesses de outras pessoas das quais se depende, em função da necessidade de conciliações e trocas para poder sobreviver. Assim, ainda de uma perspectiva individualista, o sujeito que julga é capaz de identificar os interesses que outros também têm e que podem ser diferentes dos próprios.

Nas diferentes questões, respostas do estágio 2, poderiam ser:

"A diretora agiu bem, porque uma diretora não pode proteger drogados; vai para a cadeia; mesmo que seus alunos não tenham gostado";

"Os pais não podem se revoltar, pois se os filhos deles não são drogados eles podem ser confundidos com outros que serão presos (se descobertos);

"Se eu fosse aluno não ia querer nenhum pouco que me examinassem desse jeito!";

Enfim, mesmo considerando que pais, policiais ou a diretora podem ter interesses diferentes, o sujeito deste estágio não é capaz de considerá-los todos simultaneamente, vendo a complexidade da situação.

Adiantamos que não foram encontradas, entre os professores, respostas desse nível.

No estágio 3, nível II (convencional), considera-se como certo aquilo que é próprio ou esperado de um papel social; trata-se de ser bom ou correto aos olhos das pessoas importantes para nós. Acredita-se na "Regra de ouro" (*"não faça*

aos outros o que não queres que te façam"), mas de uma maneira personificada, os outros considerados importantes são pessoas mais próximas do sujeito, ou por ele idealizadas como bons modelos. A perspectiva social das pessoas nesse estágio se expande para o social mais amplo, não chegando, entretanto, a abarcar o sistema social geral.

Selecionamos aqui algumas respostas realmente dadas (duas na questão 1 e uma na questão 2):

"Se a diretora tinha certeza que tal fato estava acontecendo na escola, acho que sim" (EM1);

"Sim, pois a melhor maneira é entregar o fato a quem tem experiência na área" (EM3);

"Somente os suspeitos deveriam ser revistados" (EM1).

No estágio 4, nível II, também é considerado correto aquilo que foi acordado em determinado papel social; a isso é acrescida a preocupação marcante como seguir a lei escrita. A obediência à lei pode ser critério de moralidade superior ao desempenho correto de um papel. Também é valorizado tudo o que contribui para a manutenção da ordem social, a preservação da sociedade; é considerado incorreto aquilo que pode romper ou ameaçar o *status quo*.

Selecionamos, como exemplos, algumas respostas dos professores:

"Sim, pois existe a ronda escolar que é justamente para este e outros fins" (EM3);

"Sim, porque é dever da diretora manter

a ordem e a disciplina”(EM2);

“Sim, pois foi uma maneira de proteger os alunos e livrá-los da droga”(EM1).

No estágio 5, nível III (pós-convenional), considera-se como correta a ação que esteja de acordo com o que foi contratado pela maioria das pessoas envolvidas. Entende-se que os valores e normas são relativos e sua justeza depende da forma como foram construídos: imparcialmente, amplamente discutidos, baseados no acordo. Tais valores, normas ou leis devem ser respeitados pelo benefício social que causarem ou garantirem, a proteção aos direitos de todos. Quanto à perspectiva social, prevalece a consciência racional e individual dos valores, direitos e compromissos sociais. São consideradas simultaneamente mais de uma perspectiva, a moral e a legal e lida-se com as dificuldades de integrá-las.

Respostas deste estágio necessariamente deveriam apontar para tentativas iniciais de diálogo entre a Diretora, os alunos e, depois, entre os demais envolvidos: pais e policiais, antes da decisão de permitir a revista. Temos, como exemplo, entre as respostas dos professores com relação a questão 2:

“Não. Além de humilhante, chocaria os próprios alunos. O trabalho deveria ser de conscientização e prevenção e não de humilhação”(EM1).

Finalmente, ainda no nível III, estágio 6, para além do contrato social e do respeito às normas coletivas construídas democraticamente, está a afirmação de princípios éticos universais. Estes princípios

referem-se àqueles ligados à justiça: a igualdade dos direitos humanos, o respeito à dignidade de qualquer ser humano como pessoa. Acredita-se na validade desses princípios como universalizantes, para qualquer pessoa que possa ser vista como um fim em si mesma. Assim, como diz o imperativo categórico kantiano, acredita-se que ninguém pode ser tomado como meio para a finalidade com a qual não possa concordar, pois todo e qualquer ser racional é igualmente digno, autônomo, dono das leis as quais se submete (Menin, 1996).

Nesse estágio, possíveis respostas ao dilema que colocamos seriam contrárias ao ato da Diretora em chamar a polícia, antes de tentar outras alternativas baseadas no esclarecimento e no diálogo com a maioria dos envolvidos, pois isso feriria a dignidade dos alunos. Estes, como qualquer ser humano, teriam o direito de saber a que leis estão submetidos, quais as suas razões e as possíveis conseqüências de sua desobediência. A punição de uma infração – o uso de drogas – é injusta moralmente falando (mesmo que possa ser legal) se acontece sem que se tenha consciência de que é uma infração ou do quanto é infração. Assim, o uso de drogas pode ser considerado danoso à saúde psíquica e física e, portanto, ser proibido. Também é danoso à dignidade humana o tipo de revista humilhante, a qual foram submetidos os alunos. Citamos um possível exemplo, referente à questão 6, dado por um professor:

“Reclamaria meus direitos de ser humano: respeito e dignidade”(EM1).

Resultados

A seguir, apresentamos uma análise das respostas dos professores às questões do dilema nos níveis e estágios de julgamento moral, segundo Kohlberg, que mais

se sobressairam. Apresentamos, também, uma tabela em que estão quantificadas as posições favoráveis ou contrárias às situações colocadas nas questões 1, 2, 3, 4, 5 e 7.

Tabela 1: Porcentagem de respostas favoráveis e contrárias às questões do dilema

Questões	EM1		EM2		EM3	
	A favor	Contra	A favor	Contra	A favor	Contra
01	27%	73%	56%	44%	90%	10%
02	55%	45%	11%	89%	50%	50%
03	73%	27%	33%	67%	30%	60%
04	82%	9%	89%	11%	100%	0%
05	55%	45%	33%	67%	70%	20%
07	91%	9%	100%	0%	100%	0%
Total	64%	35%	54%	46%	73%	23%

Na primeira questão, 17 professores responderam que a diretora agiu corretamente chamando os policiais, sendo que 3 da EM1, 5 da EM2 e 9 da EM3. As respostas dadas demonstram que há uma preocupação em se “manter a ordem” e a “hierarquia” acima de tudo e a intenção do indivíduo é muito valorizada (o que o motivou moralmente para agir de uma determinada forma). Relacionamos algumas das respostas que consideramos estarem dentro do nível Convencional, estágio 4, aliás, como a grande maioria das respostas dadas:

“Sim, porque são pessoas especializadas e devem saber como lidar com a

situação” (EM2);

“Sim, pois é um órgão competente a fazer este tipo de operação” (EM1);

“Diante de várias denúncias não havia outra alternativa. A droga é um fato real dentro das escolas. A diretora não tem preparo técnico e teórico para solucionar um problema que estava prejudicando toda a clientela de alunos” (EM2).

Ainda na questão 1, tivemos 13 professores que responderam que a diretora não deveria chamar os policiais (8 da EM1, 4 da EM2 e 1 da EM3). Vejamos dois exemplos:

“Não, diante de uma denúncia deveria haver uma investigação antes” (EM2);

*os meios para obter uma confissão** (EM1);

“Sim. Os policiais são antes de mais nada preparados e recebem instruções e orientações no período de sua carreira” (EM1).

Continuando a análise da questão 3, verificamos que 15 responderam que não deveria ser este o papel dos policiais, embora abrissem algumas concessões – no caso de serem mais velhos ou se fosse em outro local – (3 da EM1, 6 da EM2 e 6 da EM3), sendo que um professor da EM3 não respondeu a esta questão. Julgamos as respostas abaixo no nível 4, uma vez que, neste estágio, as normas e leis são importantes para evitar os desacordos e desordens.

“Dentro da escola não, porque os alunos de uma escola têm pais ou responsáveis. Se fosse na rua aí seria outra realidade” (EM1);

“Não, porque os alunos são crianças e não devem ser revistados dessa maneira” (EM2);

“Não. Eles agiram como se as crianças fossem adultos” (EM3).

Quanto à questão número 4: *“Tiveram os pais motivos para se revoltarem?”*, 27 professores responderam que sim (9 da EM1, 8 da EM2 e 10 da EM3). Percebemos que prevalecem as justificativas da crença na regra de ouro (não faças aos outros o que não gostaria que te fizessem) e o direito das pessoas de boa conduta serem tratadas com justiça, se enquadrando mais no estágio 3. Descrevemos algumas das justificativas usadas:

“Com certeza. Os filhos foram tratados como marginais, ou seja, com procedimentos usados com bandidos” (EM1);

“Sim, pois nem todos eram suspeitos” (EM1);

“Sim, seus filhos passaram por situação humilhante” (EM2);

“O que não quero para mim não faço para meu semelhante” (EM3);

“Sim, pois tendo certeza que meu filho não estaria envolvido, me revoltaria saber que ele passou por esta situação” (EM3).

Com relação à questão 4, temos ainda 2 professores que não viram motivos para os pais se revoltarem (1 da EM1 e 1 da EM2) e mais um professor da EM1, que deixou em branco. Vemos aí, nessas justificativas, que as relações autoritárias e as sanções expiatórias assumem papel relevante, como no estágio 3:

“Não. Os pais têm por obrigação acompanhar o comportamento dos filhos e tomar atitudes para a educação dos mesmos” (EM1).

“Não. A maneira dos policiais revistarem causou constrangimento em muitos adolescentes que se queixaram aos pais, que também viram nessa atitude uma arbitrariedade, mas não atentaram para o fato de que a droga poderia estar realmente com algum deles e que seus filhos seriam vítimas” (EM2).

A questão número 5 problematizava a validade do argumento usado pela diretora para o encaminhamento dado. Um total de 16 professores deram razão à diretora (6 da EM1, 3 da EM2 e 7 da EM3), sendo que um professor da EM3 não

"Não, porque a diretora não tinha certeza se era verdade ou boato tal denúncia. A investigação deveria ser feita entre as pessoas da escola, se confirmada a suspeita, aí sim seria comunicado à PM" (EM1).

As respostas todas, embora não concordem com a atitude da diretora haver chamado os policiais para a escola, não o fazem inteiramente, pois pedem que se faça uma averiguação preliminar. Por trás das respostas, vemos ainda que a idéia de uma autoridade policial na escola é encarada como positiva. Nesse estágio, a justiça se centra na imparcialidade e aplicação da lei, que é vista como ação corretiva e protetora da sociedade. A lei não deverá ser questionada apenas porque não estamos de acordo com ela. Consideramos que tais respostas se enquadram também no nível Convencional, estágio 4.

Na questão 2: *"Ela deveria permitir que os policiais revistassem os meninos?"*, 12 professores responderam que sim (6 da EM1, 1 da EM2 e 5 da EM3). Mais uma vez as regras e normas prevalecem acima de tudo, o respeito unilateral e a relação autoritária devem ser mantidos. São levadas em consideração "as boas intenções" para se realizar determinadas ações. As duas respostas abaixo exemplificam bem o estágio 3, ligadas ao papel do policial:

"Sim, porque seria a única maneira que poderia provar, se de fato houve esse episódio ou não" (EM3);

"Os policiais, independente de permissão ou não, agiram de acordo com o costume de trabalho. Revistar é rotina deles" (EM2).

Ainda na questão 2, um total de 18 professores responderam que não achavam correto permitir a revista dos alunos. Elencamos algumas das justificativas classificadas no estágio 4:

"Não, porque estavam dentro da escola e a responsabilidade da escola é educar e não reprimir" (EM1);

"Não. Pelo fato de serem menores e sem presença de um responsável" (EM2);

"Não, porque vai contra o Estatuto da Criança e do Adolescente" (EM2).

Mesmo assim, podemos observar em algumas justificativas que os professores não são totalmente contra as medidas arbitrárias e coercivas na escola: se fosse com alunos de outra faixa etária não teria problema; se fosse em presença de um responsável; se fosse menos constrangedor; ou apenas porque é contra o ECA. Os papéis sociais são vistos na perspectiva de mediação de conflitos e promoção do bem comum, próprios do estágio 4.

Na questão 3, que perguntava se os policiais agiram em conformidade com o seu papel, 14 professores concordaram: (8 da EM1, 3 da EM2 e 3 da EM3). Seguem algumas das justificativas que se enquadram no estágio 3. Percebe-se que as relações no interior da escola são bastante heterônomas e a moral da coação é ainda muito presente. O desejo de manter as normas e a autoridade é bem visível e ligado ao desempenho restrito de um papel social:

"Sim. Pois a direção optou em comunicar a Polícia Militar, a qual agiu de imediato no que lhe compete" (EM1);

"Sim, porque os policiais sabem e têm

respondeu. Tudo se justifica para que a ordem seja mantida, a intenção da diretora era boa e ela deveria usar de sua autoridade para tal. São justificativas que também se enquadram nos estágios 3, sendo a última no estágio 4.

Algumas das justificativas usadas foram:

"Sim, Ela queria proteger e zelar pelo bem estar de seus alunos evitando problemas futuros em consequência do uso de drogas" (EM1);

"Foi, desde que tivesse certeza do fato, sozinha não poderia resolver o problema" (EM1);

"Sim, tudo que se passa na escola é de suma responsabilidade dela" (EM1);

"Acredito que ela não pensou nas consequências, até tinha boas intenções, mas não foi muito feliz" (EM3);

"Sim, e escola é um órgão público que visa a boa formação do aluno como bom cidadão e que tenha bons hábitos e a droga tira esses valores" (EM1).

Tivemos 13 professores que responderam, na questão 5, que o argumento usado pela diretora não foi válido: (5 da EM1, 6 da EM2 e 2 da EM3). Ilustramos com algumas justificativas, classificadas no estágio 4, em que a ordem social e a preservação da sociedade são relevantes:

"Proteger os alunos é dever da diretora sim. Os meios usados é que não foram os mais convenientes"(EM2);

"Não, o fato de estar circulando a droga na escola não justifica constranger os alunos com procedimentos terríveis" (EM2);

"Não, porque ela não sabia exatamente quem era o culpado"(EM1).

Na questão número 6, o professor deveria se colocar como aluno da escola em questão. Relacionamos algumas das respostas dadas, próprias do estágio 3:

"Não me importaria de ser revistada, pois seria uma maneira de provar que não estava envolvida com as drogas e ficaria fora de suspeita" (EM2);

"Se eu fosse inocente ficaria magoado, revoltado, etc. Mas se fosse culpado, nem sei como me sentiria" (EM1);

"Se eu não devesse nada, me sentiria constrangido" (EM1);

"Sentiria vergonha, mas a atitude da diretora foi para nosso próprio bem e para preservar o bem estar do aluno" (EM1).

"Existe um ser humano que tem um punho firme protegendo-os dos perigos, mostrando assim que a escola tem uma ótima administração" (EM3);

"Pensaria que nesta escola tem uma administração preocupada com o meu bem estar" (EM3).

As respostas anteriores, provavelmente, demonstraram o quanto são autoritárias as relações que ocorrem no interior da escola. Na concepção desses professores, existe uma autoridade maior, que é inquestionável e que deverá conduzir a vida dos seus "subalternos", uma vez que sabe o que é bom para todos. Estabelece-se um círculo vicioso nas relações intra-escolares – o professor só vivencia relações unilaterais e, em consequência, a relação dele com o aluno será baseada nesse modelo.

Ainda com relação à questão 6, temos outros tipos de justificativas:

"Que os alunos precisavam ser alertados sempre para o problema, ser conscientizados mas de uma maneira mais digna" (EM1);

"Que não há respeito para com os alunos" (EM3).

Nestas justificativas, percebemos que o professor começa a abrir mais sua perspectiva em relação a valores universais, podendo estar incluída no estágio 5, tendo em vista as respostas a outras questões.

A última questão deste diagnóstico de situação é a de número sete e pergunta se o professor acha que o ocorrido feriu os preceitos do ECA. Dos 30 professores que realizaram a pesquisa, um deixou em branco e apenas um da EM1 achou que o Estatuto não foi ferido e argumentou:

"Não, eles fizeram isto dentro da lei e proteção dos alunos contra as drogas" (EM1).

Todas as respostas desta professora nos permitiu classificá-la no nível convencional, estágio 3. As respostas demonstraram uma perspectiva bastante individualista, em que as normas se centravam nas necessidades e intenções dos atores.

Uma outra justificativa retratou a visão distorcida que muitos educadores têm do ECA:

"Sim. Porque o adolescente tem toda a proteção e é por isso que vemos tanta violência nas escolas. O adolescente precisa se conscientizar que antes dos direitos eles têm deveres e limites a respeitar" (EM1).

O que vemos nesta justificativa é que, embora a professora concorde que o ECA não tenha sido considerado, ela o culpa pela violência na escola "só dá direitos aos adolescentes". Esse posicionamento demonstrou que a professora provavelmente desconhecia o conteúdo do Estatuto da Criança e do Adolescente, além de confundir arbitrariedades com colocação de limites e valores.

Outras justificativas:

"Sim! Feriu os Estatuto da Criança, mas entendo que o episódio foi para proteger as crianças, já que os pais não se envolvem" (EM1);

"Sim, suspeita, denúncia, nada de concreto portanto, a atitude tomada não foi bem pensada" (EM1).

Essas últimas respostas demonstram a importância dada a aprovação social e manutenção das regras e do respeito unilaterial, próprias também do nível convencional, estágio 3.

Considerações finais

De um modo geral, embora a maioria das respostas dos professores tenham sido contrárias ou favoráveis à postura da diretora, evidenciaram uma concepção de disciplina bastante autoritária. Nela, a resolução de problemas disciplinares foi pensada em função da manutenção da lei e da ordem, na qual uma determinada autoridade (diretor ou policial) exerce justificadamente o seu poder. Isto nos leva a supor que as relações sociais na escola são, ainda, baseadas no respeito unilateral

e na coação.

Como educadores, é imprescindível que levantemos alguns questionamentos: a escola está abrindo espaço para que as relações de cooperação, de respeito mútuo, essenciais ao convívio democrático, aconteçam em seu cotidiano? Como despertar o sentimento de desejabilidade para determinadas regras ou valores? A escola está oferecendo oportunidade aos alunos de receberem uma educação pautada em valores morais universais?

Se a escola quer realmente se transformar em democrática, que forme cidadãos conscientes, autônomos e críticos, ela deverá investir na formação continuada do educador, criando espaços para que haja maior discussão e reflexão sobre o papel da escola e sobre as relações em seu interior. Acreditamos que a escola desempenha papel relevante na formação em valores dos alunos, mesmo naqueles provenientes de *"lares comprometidos"*, quando possibilita a vivência social baseada no respeito mútuo, na cooperação e na solidariedade. Dessa forma, Buxarrais (1997) salientou que o professor não poderá transmitir valores se ele não os vivencia e não os têm incorporado. Logo, é essencial buscarmos espaços para que os professores possam repensar e discutir seus valores pela interação com seus pares e, só a partir daí, estar realizando, em sala de aula, um trabalho mais efetivo e consciente.

Acreditamos que somente a transformação no tipo de relações estabelecidas dentro das escolas é que poderá fazer com

que o problema da indisciplina seja encarado a partir de princípios que tenham como pressupostos os ideais democráticos de justiça e igualdade. É uma transformação construída cotidianamente, e não em um passe de mágica. É preciso que analisemos a indisciplina sobre diversos ângulos, que nos aprofundemos nos estudos e pesquisas feitas para sairmos do espontaneísmo com que, na maioria das vezes, a questão é tratada.

"A Educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por um lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta e os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida de classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele não conseguiria ser ativo intelectualmente" (Piaget, 1977).

Notas:

¹ Extraído do livro *Psicologia del desarrollo moral* Bilbao : Desclees de Brower, 1992, p. 188-189.

Referências bibliográficas

- AQUINO, Julio Groppa (org.). *Indisciplina na escola – alternativas teóricas e práticas*. São Paulo : Summus, 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética: ensino de 1^o à 4^o série*. Brasília : MEC, 1997.
- BUXARRAIS, Maria Rosa. *La formación del profesorado en educación en valores* Propuesta y materiales. Bilbao : Desclées de Brower, 1997.
- DE LA TAILLE, Yves. A dimensão ética na teoria de Jean Piaget. In: *Construtivismo em Revista*. São Paulo : FDE, 1994, p. 75-82. (Série Idéias, n. 20).
- DELORS, Jaques. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo : Cortez, 1999.
- KOHLBERG, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao : Desclées de Brower, 1992.
- MENIN, Maria Suzana S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L (org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1996.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral da criança*. São Paulo : Summus, 1994.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Disciplina: construção da disciplina interativa na sala de aula e na escola*. São Paulo : Libertad, 1995.
- WHITAKER, Dulce. Violência na Escola. In: *Violência um retrato em branco e preto*. São Paulo : FDE, 1994, p. 27-36. (Série Idéias, n. 21).