A construção de personalidades éticas e o papel da escola[1]

Telma P. Vinha[2]
Orly Zucatto Mantovani de Assis[3]

Em diálogos com os professores e pais percebemos a presença cada vez mais freqüente do sentimento de surpresa, desalento ou indignação com algumas atitudes de nossos jovens (e também de adultos) contrárias aos princípios morais. Relatam condutas ofensivas como agressões, vandalismo, preconceitos e humilhações. Refletem sobre o que pode ter levado jovens que pareciam ter "bom comportamento" demonstrarem, na ausência dos adultos ou em situações que acreditam que não serão punidos, atitudes desrespeitosas e violentas, em que se evidencia a ausência de auto-regulação.

Além disso, inúmeras pesquisas indicam a freqüência cada vez maior da percepção de situações de indisciplina, violência ou conflitos, tais como agressões físicas e verbais, furtos, insultos, desobediência às normas, *bullying*, entre outros (LA FÁBRICA DO BRASIL, 2001; NAKAYMA, 1996; VASCONCELOS, 2005; LEME, 2006). Um exemplo é uma pesquisa realizada por Biondi (2008) com base em questionários respondidos por diretores de todo o Brasil (Saeb[4]): a indisciplina por parte dos alunos é apontada como problema por 64% dos diretores das escolas estaduais, 54% das municipais e 47% das instituições particulares. Tardeli (2003), em um estudo de caso encontrou 77,7% professores de Ensino Médio desmotivados com a profissão devido ao comportamento indisciplinado dos alunos.

Diante desse quadro, de acordo com um estudo realizado por Malta Campos (2008) com 8773 docentes da educação básica, muitos propõem como solução a adoção de medidas mais duras em relação ao comportamento dos alunos (83%), inclusive com o emprego de expulsão se necessário (67,4%). O emprego de punições rigorosas aos alunos infratores, incluindo comunicação ao Juizado da Infância e da Juventude, também foi defendida por 34% dos professores que fizeram parte de uma pesquisa realizada pela UDEMO[5] (2000). Como forma de minimizar a violências, os conflitos e a indisciplina, também foram propostos a contratação de mais funcionários como inspetores e psicológos (47%), o policiamento intensivo e permanente (52%), assim como a implantação de projetos de conscientização e valorização da escola envolvendo pais, alunos e comunidade em geral (55%).

Por um lado, temos a certeza de que qualquer educador gostaria que seus os alunos respeitassem voluntariamente as regras, quando justas e necessárias. Por outro, o despreparo e a insegurança quase generalizada diante dessas situações podem acarretar no emprego de soluções temporárias e pontuais, como o emprego de mecanismos de contenção diante dos conflitos, tais como as punições e a vigilância sistemática. Vamos a um exemplo: Diante de agressões físicas inúmeras escolas utilizam a advertência e a suspensão como procedimento disciplinar. Todavia, questionamos: O que um aluno aprendeu ao ser advertido e suspenso, "pagando a pena"? Será que desenvolveu formas não violentas de expressar seus sentimentos e estratégias mais

---

[1] Artigo adaptado de VINHA, T.P.; MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. O direito de aprender a conviver: O ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. *Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre: O direito de Aprender.* Campinas, SP: FE, Unicamp; Art Point. 2008.

[2] Doutora em educação, professora da Faculdade de Educação da Unicamp, integrante do Laboratório de Psicologia Genética da Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral da Unesp.

[3] Doutora em educação, professora da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenadora do Laboratório de Psicologia Genética desta mesma instituição.

[4] Sistema de Avaliação da Educação Básica.

[5] Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo.

cooperativas e justas para resolver seus conflitos? Talvez tenha somente aprendido a evitar brigar dentro escola porque teme ser pego, porém, não raro, podemos observá-lo dizendo a um colega que "irá resolver o problema lá fora", ou que o "pegará na rua" ou ainda esse conflito terá continuidade nos ambientes virtuais. O que isso significa? A criança fica sob nossos cuidados por anos e não a conseguimos ensinar a identificar seus sentimentos de raiva ou de rancor e a expressá-los de forma a não causar danos maiores? Será que com esse tipo de intervenção a escola está ensinando a criança a resolver seus conflitos de forma mais elaborada, por meio do diálogo? Ou será que apenas está controlando esse comportamento de forma a evitar que ocorra no espaço escolar? Provavelmente a resposta afirmativa dessa última questão fica implícita na fala de alguns especialistas quando dizem que os alunos "brigaram fora dos muros da escola, então, não podemos fazer nada".

Muitas vezes nos deparamos com jovens que são "educados" somente quando estão diante de autoridades ou quando são alvos de vigilância... Podemos nos perguntar que tipo de jovens estamos formando, visto que necessitam estar sempre sendo monitorados, contidos e acompanhados porque do contrário, envolvem-se em conflitos, desrespeitam, destroem ou danificam as coisas? Será que eles estão aprendendo como interagir nas diversas situações seguindo critérios e regras morais próprias (que sempre consideram os sentimentos, as necessidades e a perspectiva de si mesmo e as dos outros)? Ou será que apenas estão sendo controlados, o que dificulta a aprendizagem da necessidade dessas regras?

O fato de fazer com que um comportamento não seja mais apresentado não significa que a criança percebeu as conseqüências de tal ato e outras formas mais elaboradas de proceder, pode significar simplesmente, que está sob controle por temor. Não queremos que nossas crianças e jovens obedeçam as normas somente porque estão sendo controlados, por conformismo, por medo de uma punição, porque estão sob vigilância ou ainda, por mera obediência acrítica a uma autoridade. Gostaríamos que o aluno respeitasse as regras da classe ou da escola porque elas são necessárias (ou pelo menos deveriam ser) para organizar os trabalhos, para que haja justiça, para terem relações harmoniosas e respeitosas. Todavia, quando os alunos não as obedecem nos valemos de procedimentos contrários a essa idéia, como castigos, censuras ou ameaças...

Não é desejável que os jovens ou adultos sigam os princípios morais ou as regras em algumas situações e não em outras. Queremos que compreendam as razões de se comportar de um modo ou de outro, que vejam as normas presentes nas relações como a tradução concreta dos princípios, daí sua necessidade e importância para que todos vivam melhor. Ou seja, desejamos que sigam os valores morais independentemente de virem a ter um retorno concreto por isso... Contudo, em pesquisa realizada pela Ogilvy Brasil (2005) com 900 adultos, 72% concordam com a seguinte afirmação: "quem faz a coisa certa não é recompensado"... Será que o adulto que pensa dessa forma seguirá os princípios morais em situações em que esse cumprimento acarretará em uma perda concreta? Será que ele, por exemplo, recusar-se-ia a pagar um pequeno suborno a um policial que por meio desse procedimento ilícito o livraria de ter o veículo apreendido e evitaria também a perda da carteira de motorista?

O desenvolvimento da autonomia moral

Segundo a teoria construtivista de Jean Piaget, os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais. Assim como não se pode ensinar o raciocínio, a moralidade também não se aprende por meio de transmissão verbal. Embora ao nos relacionarmos uns com os outros seja imprescindível a existência de regras - que visam garantir a harmonia do convívio social - para Piaget a questão da moralidade não reside somente nas as

normas, mas principalmente no por que as seguimos. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser apanhada, e outra, porque os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, todavia apesar de ser o mesmo ato, possuíam motivações bastante distintas... Segundo Piaget (1932-1977) o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas no princípio inerente a cada ação, ou seja, no "motivo da obediência".

Nem a consciência moral nem tampouco a consciência intelectual são pré-formadas ao nascer, mas sim, elaboram-se em estreita conexão com o meio social, num processo de construção contínua. Piaget mostra que a criança nasce na anomia, isto é, há uma ausência total de regras, leis. Mais tarde, começa a perceber a si mesma e aos outros, assim como há coisas que podem ou não ser feitas, ingressando no mundo da moral, das regras, tornando-se heterônoma, submetendo-se àquelas pessoas que detêm o poder. As crianças, por volta dos três ou quatro anos de idade, são naturalmente heterônomas, porém a partir dos 8 anos em média, com a entrada do período operatório concreto, têm a possibilidade de desenvolver sua autonomia.

No adulto coexistem essas duas tendências afetivas, a autônoma e a heterônoma, que determinam seus julgamentos e ações, havendo maior predominância de uma ou outra. No sujeito heterônomo, a fonte da obediência é exterior. Ele se sente obrigado a obedecer às pessoas que considera autoridade, que respeita unilateralmente. Submete-se aos valores presentes em sua comunidade, a maneira em que se comportam as pessoas do seu meio social. Segundo a perspectiva construtivista, na heteronomia a obediência ao princípio ou regra é circunstancial, os valores são poucos conservados, pois a regulação é exterior, dependendo de fatores tais como as pressões, as condições vividas, a origem das ordens, as circunstâncias, etc. ("Só o desrespeitei porque ele me ofendeu"; "Como tinha que descobrir quem estava com celular ligado, acusei um aluno mesmo sabendo que não deveria ser ele. Com isso ele se viu obrigado a delatar o colega"). Isto significa que em alguns contextos a pessoa segue determinados valores, e em outros não mais os segue, por exemplo, se a pessoa corre o risco de ser punida não age de determinada forma, se não corre este risco, age. Constata-se que se uma ação é movida por fatores exteriores, isto é, motivada pelas circunstâncias, esta tende a desaparecer ou se modificar quando esses fatores externos também se modificarem.

Na moral autônoma o sujeito não mais legitima uma regra pela simples autoridade em si, mas passa a entendê-la como um contrato entre os iguais. É importante lembrar que autonomia não é o mesmo que individualismo, independência ou, simplesmente, ter liberdade para fazer o que se quer, mas sim, implica em coordenar os diferentes fatores e perspectivas numa situação para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos. O indivíduo autônomo segue um código de ética interno, obrigando-se a considerar os outros além de si. Desta forma, a fonte das regras não está mais nos outros ou em uma autoridade (como ocorre com a moral heterônoma). O sentimento de obrigação sedia-se na consciência e fundamenta-se na equidade e nas relações reciprocidade (auto-regulação). La Taille (2001, p.16) ressalta que "a pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim, a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos".

Os resultados das inúmeras pesquisas feitas por Piaget, Kohlberg e outros estudiosos que realizam pesquisas nessa perspectiva demonstram que a moralidade é construída e que depende da interação do sujeito com o ambiente. Também ressaltam que nela há uma imprescindível dimensão cognitiva, posto que a capacidade de descentrar-se, de coordenar perspectivas diferentes e pensar por hipóteses são instrumentos necessários para a conservação de valores morais e para a conquista da autonomia. Um exemplo seria a necessidade de se realizar

operações sobre operações para compreender as conseqüências para os diversos segmentos de uma sociedade e para esta como um todo de se adquirir produtos de origem ilícita.

Todavia, somente a cognição não é suficiente para explicar a ação moral, pois se é preciso saber, pensar, raciocinar e julgar, é preciso também *querer* seguir o dever, "*querer agir bem*". Piaget considera que a ação tem sempre duas dimensões, a cognitiva e a afetiva, compreendida por ele como a energética das ações. Portanto, a moral não é apenas o *dever fazer* (dimensão cognitiva), mas é o *querer fazer* (dimensão afetiva). Uma pessoa pode ter consciência do dever de confessar um delito, como ter batido em um carro estacionado, porém como não houve testemunhas do fato que poderiam responsabilizá-la, não informa a vítima sobre seu delito e nem se sente mal com essa atitude (ela pode pensar nos princípios ou ter o conhecimento sobre as regras, mas não aderir ao valor).

Além do suporte intelectual e do conhecimento como condições necessárias, para que haja a ação é preciso que esse conhecimento se torne *valor* para o sujeito. Para Piaget (1920-1994) um valor é um investimento afetivo, consistindo num produto de um sentimento projetado no objeto, tais como os sentimentos de orgulho por estar elegante ou por ter realizado uma tarefa com êxito; de "dever cumprido" por ter ajudado alguém; ou ainda de culpa por ter sido desrespeitoso. Segundo Tognetta (2006) toda pessoa, em suas relações consigo e com os outros investe sua energia em determinadas ações ou pessoas ou ainda, idéias, mais do que em outras e assim temos caracterizado um valor. Pode-se dizer que é aquilo que nos move ou o que nos faz agir.

Foi visto que o juízo moral é condição necessária para o agir moral, mas não suficiente. O mesmo deve ser dito para a afetividade: se é condição necessária visto que corresponde à 'energética' que move as ações, também não é suficiente, pois somente pode investir-se naquilo que a inteligência concebe (LA TAILLE, 2006).

Isto posto, além da cognição, podemos nos questionar por que em algumas pessoas há o predomínio da moralidade heterônoma e em outras há um nível maior de autonomia? Por que há pessoas que pautam suas vidas pela moral e outras pautam em outros valores? As investigações da psicologia moral, que é área de estudo dos processos psicológicos que levam um indivíduo a legitimar regras, princípios e valores morais, trazem contribuições para refletirmos sobre essas questões.

Adler (1935) defende que todo ser humano tem presente o sentimento de inferioridade e que, em decorrência deste, uma das motivações básicas das condutas humanas é a expansão de si, promotora do desenvolvimento. Nessa expansão ocorre a construção de imagens de como eu me vejo e de como eu quero ser visto (o que admiro, o que me envergonho, o que me satisfaz, do que sinto culpa...). O ser humano quer ver a si próprio como uma pessoa de valor, procurando a superação desse sentimento, buscando representações que lhe permitam ter uma imagem positiva de si mesmo (eu quero que me vejam como: profissional competente, generoso, justo, vencedor, celebridade, elegante, sexy, atencioso, amigo, confiável, bonito, bem relacionado, etc.).

Para La Taille (2002, 2006) o conjunto dessas representações (dimensão simbólica) constitui a personalidade. As várias representações são interpretações sobre si mesmo e são sempre valor (dimensão afetiva), isto é, pensar sobre si é inevitavelmente julgar-se a partir de valores como desejável, indesejável, bom, ruim, certo, errado, etc. Esses valores podem ser morais (justiça, veracidade, honestidade, generosidade, dignidade, etc.) e não morais (beleza, sucesso, sedução, riqueza, popularidade, etc.), estruturando a auto-estima e o auto-respeito de um indivíduo. A "auto-estima" consiste em ter consciência de ser bom em suas capacidades; todavia, a valorização de si próprio é constituída de representações positivas de si, que são estranhas ou até contrárias à moralidade (valores não morais), como por exemplo, sucesso financeiro. Já o

“auto-respeito” corresponde apenas à auto-estima experimentada quando a valorização de si próprio incide sobre os valores morais, como ter sido generoso. Assim, pode-se afirmar que o auto-respeito é um caso particular de auto-estima, visto que é regida pela moral.

As representações de si têm origem nos juízos positivos ou negativos das outras pessoas (críticas, elogios), na inspiração dos modelos que o sujeito valoriza ou admira (ele tenta imitar suas condutas e pensamentos), na leitura dos sucessos e fracassos objetivamente constatados pela criança e nas auto-avaliações em função das expectativas criadas por ela mesma (os sucessos obtidos podem se transformar em “dívidas” do indivíduo em relação a si próprio, portanto, numa espécie de nível a partir do qual irá julgar-se).

Evidencia-se, desta forma, que a associação dos valores morais (honestidade, respeito mútuo, solidariedade, etc.) às representações que a pessoa tem de si mesma não é inata, mas resultante de uma interação. Isto posto, há que se refletir sobre a “qualidade moral” do ambiente social em que o indivíduo está interagindo, assim como o tipo de educação moral que está recebendo. Faz-se necessário cuidarmos das interações que essa criança está tendo com o ambiente analisando as mensagens subliminares presentes: o que assiste, as características da escola que freqüenta, o que os educadores e a comunidade escola estão valorizando, as respostas que são dadas diante dos conflitos, etc.

Foi visto que a personalidade é o conjunto das representações de si (valores morais e não morais). La Taille (2006) defende a tese de que essas diversas representações não estão “soltas” como um “saco de virtudes”, mas compõem um sistema onde os valores se inter-relacionam e organizam-se de forma hierárquica, sendo tanto a hierarquia quanto os modos de interpretação influenciados pela dimensão afetiva. Assim, certos valores podem ser centrais (mais fortes) ou periféricos (mais fracos). Por exemplo, uma pessoa pode dar mais valor para o êxito profissional do que para se ver como honesta e generosa; desta forma, a representação de si relacionada ao sucesso profissional é central e as representações relacionadas aos valores morais são periféricas.

O autor esclarece que o lugar das representações de si - centrais ou periféricas - permite avaliar a força motivacional, uma vez que os valores centrais possuem maior força motivacional. Portanto, o indivíduo investirá mais esforços na conservação ou aumento destes, o que, no exemplo acima, corresponde ao “êxito profissional”, do que investirá para ser uma pessoa generosa e honesta, pois tais valores são periféricos em sua personalidade. Por conseguinte, ele se sentirá mais envergonhado ao se ver como alguém que não possui êxito profissional do que como alguém desonesto ou egoísta.

No sistema de representações de si que compõe a personalidade há que se considerar também a integração entre os valores. Tais valores não são necessariamente independentes um dos outros, mas sim integrados, isto é, certas representações de si podem estar integradas entre si, enquanto outras podem estar isoladas. Um exemplo seria o de uma pessoa que vê a si própria como justa e corajosa ou como honesta e humilde, enquanto outra pessoa poderia ver-se como justa ou generosa, mas nenhum outro valor associado. Portanto, a ação moral depende dessa integração, como ilustra a afirmação de um idoso: “Quantos momentos em minha vida faltou coragem para fazer a coisa certa”. Refletindo sobre a motivação para se seguir os valores, pode-se considerar que os valores integrados são mais fortes que os valores isolados, quer dizer, quanto mais o sistema das representações de si é integrado, mais os valores que o compõem inspiram variadas ações coerentes entre si.

O autor (2002, p.48) considera que a organização desse sistema explica porque algumas pessoas pautam suas vidas pela moral e outras pautam sobre outros valores.

> *As primeiras unem a moralidade ao Eu numa proporção maior do que as outras e tal proporção determinará a conduta. Aqueles para quem a moralidade é central nas suas identidades pessoais devem ser mais fortemente motivados por suas convicções e objetivos. Outros também devem ter noções elevadas do que seja o bem, mas consideram estas noções como periféricas em relação a seus engajamentos pessoais.*

O predomínio de um tipo de moralidade (tendência afetiva) vai depender do lugar ocupado pelos valores morais entre aqueles que compõem as representações de si. Foi visto que o sujeito heterônomo necessita de referenciais externos para saber como agir, enquanto que o sentimento de aceitação ou de obrigação para com as normas do sujeito com um nível maior de autonomia é interno. As pessoas heterônomas são, portanto, mais influenciáveis pelos diversos contextos, necessitando continuamente de provas de que a moral é efetivamente respeitada pelos demais, para que possa dobrar-se às suas exigências ("Apenas eu que tenho que pagar imposto nesse país?"; "Mas todo mundo insulta porque somente eu tenho que sair da sala?"). Isto decorre de os valores morais serem mais periféricos em seu sistema de representação de si e/ou pelo fato de os valores morais estarem pouco integrados entre si. Os valores morais, sendo mais fracos, têm menos força motivacional em situações em que há conflitos de valores, ou seja, em que estão outros valores em jogo.

Já nas pessoas autônomas, os valores morais são centrais e/ou integrados entre si, "devido a estas características de sua personalidade, a pessoa resiste às diferenças de contextos, resiste às pressões do grupo, é fiel a si mesma porque os valores morais ocupam um lugar privilegiado e consistente no seio das representações de si". (LA TAILLE, 2001, p.18). Esse processo de auto-regulação é decorrente da construção de sentimentos morais tais como a honra ou auto-respeito, a culpa, a vergonha e a indignação. Ou seja, quando uma ação é coerente com um valor moral (como ter sido honesto), gera um sentimento de dever cumprido, de satisfação interior (honra); já quando as atitudes são contrárias aos valores morais (como ter insultado alguém) pode acarretar em culpa ou vergonha; já a indignação é experimentada diante de ações consideradas injustas pelo sujeito (presenciar uma criança sendo humilhada).

O indivíduo com maior nível de autonomia compreende as regras, se justas e necessárias, como tradução destes princípios. Como se vê, a moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas leis, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação; a moralidade implica em muito mais do que simplesmente obedecer a certas regras ou leis e não a outras, implica em refletir no por que segui-las (MENIN, 1996) e querer viver esses princípios na ação.

O ambiente sociomoral[6]

Considerando que a maioria das escolas visa formar uma pessoa autônoma e, considerando ainda que a origem dessas representações esteja nos juízos das outras pessoas, nos modelos valorizados, nos sucessos e fracassos vividos e nas auto-avaliações em função das expectativas criadas pelo sujeito, é importante que os educadores reflitam: quais são os conteúdos das críticas e dos elogios que fazem às crianças? São valores morais (honestidade, reciprocidade, respeito mútuo, lealdade, justiça…) ou não morais (beleza, sucesso, riqueza, esperteza, ostentação,

[6] Devries e Zan (1998, p.17) definem um ambiente sociomoral como "toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras".

ganhar sempre…)? O que seus olhares estão contemplando? Quais são os modelos valorizados pela criança? Quais são seus sucessos e fracassos? Qual é a qualidade do meio em que elas estão interagindo? Quais valores estão mais presentes? Que valores os futuros adultos estão construindo?

Inúmeros estudos (BAGAT, 1986; ARAÚJO, 1993; DEVRIES, ZAN, 1995; VINHA, 2000, 2003; TOGNETTA, 2003) indicam que as escolas influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens, quer queiram ou não. Não estamos com essa afirmação desconsiderando as influências exercidas pela família, todavia é preciso modificar a crença reducionista e cômoda de que a escola é impotente diante destes efeitos. Essas pesquisas têm confirmado que o desenvolvimento da moralidade está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais o indivíduo interage (família, escola, amigos, etc), se mais cooperativas ou autoritárias. É impossível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que as relações que ocorrem no interior da escola se baseiam em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é justo ou injusto, certo ou errado. Desta forma, conscientes ou não dessa influência, qualquer escola atuará no desenvolvimento da moralidade de seus alunos, todavia, constata-se que poucas em direção à autonomia (Menin, 1996).

Piaget (1932-1977; 1967) considera que a autonomia do indivíduo não se desenvolverá em uma atmosfera de autoridade e opressões intelectuais e morais (como ocorre em muitas escolas). Ao contrário, é fundamental para a própria formação, a vivência da cooperação, a liberdade de pesquisa e a experiência de vida. "Co-operar" é realizar trocas operativas de perspectivas, sentimentos, idéias, informações, opiniões, atitudes, num clima tal que as regras valham democraticamente para ambas as partes, adultos e crianças, e os valores possam ser esclarecidos (entretanto sem prescindir da autoridade, necessária no processo educativo). É a partir dessas trocas sociais, das relações de respeito mútuo, que a criança desenvolve a personalidade e, percebendo, aos poucos, que as pessoas têm diferentes necessidades e maneiras de pensar e sentir.

Nos objetivos dos projetos pedagógicos de diferentes escolas analisados em nossas pesquisas não encontramos, de maneira explícita, a formação de pessoas obedientes, acríticas, submissas ou heterônomas. Não se pretende formar pessoas que sejam reguladas por mecanismos exteriores, seguindo ou não determinado princípio ou regra dependendo do contexto. Todavia, se os valores morais não fizerem parte da identidade do sujeito, da sua perspectiva ética, não estiverem alicerçados numa convicção pessoal, os jovens não seguirão as regras e os princípios, movidos pelo sentimento de obrigação, mas sim por interesse ou submissão acrítica (a ação moral é decorrente do sentimento de obrigação, da auto-regulação). O que ocorre freqüentemente é que, no cotidiano da escola e das famílias, os adultos utilizam procedimentos que levam as crianças e jovens a se submeterem a essas normas porque uma autoridade (pais, professores etc.) assim o quer ou "sabe o que é melhor para elas", atuando, por conseguinte, por caminhos que promovem mais a obediência do que a autonomia (MANTOVANI DE ASSIS e outros, 1996).

Deste modo, encontra-se comumente nas escolas a imposição de regras tolas e desnecessárias ("não usar modismos"; "não conversar sem autorização do professor"); normas justificadas em nome da igualdade estrita (não da equidade) e da homogeneidade ("eu entendi que você não pode vir com a blusa do uniforme porque derrubou o achocolatado ao sair para o colégio e na casa de seu pai não havia outra blusa limpa, porém regra é regra e não posso abrir exceção, permitindo sua entrada na escola".) ou embasadas na mera obediência a autoridade ("não pode usar boné porque é a regra da escola"; "não fale assim porque senão contarei para seu

pai”). Para que sejam cumpridas são empregadas formas de legitimação por meio de procedimentos exteriores (receber uma recompensa, ser censurado ou punido) que somente reforçam a submissão e a obediência acrítica. Transmitem assim a idéia equivocada de que compreender e obedecer são coisas distintas. Tais procedimentos dificultam a compreensão das razões das regras, podendo, a longo prazo, apresentar efeitos indesejados, visto que a criança ou o jovem pode não construir suas próprias razões para seguir regras morais. Para haver a legitimação, é importante que o educador faça corresponder o cumprimento das normas a uma sensação de bem estar, de satisfação interna, de orgulho ao respeitá-las e também que promova a reflexão sobre as conseqüências naturais decorrentes do não cumprimento das mesmas, favorecendo o desenvolvimento do auto-respeito.

Enquanto a criança é pequena, heterônoma, esses procedimentos característicos de relações de respeito unilateral fazem com que seu comportamento seja controlável mesmo que as imposições sejam arbitrárias. Entretanto, conforme vão crescendo e desenvolvendo-se moralmente, esses mecanismos dificilmente funcionam. Então se observa o aumento do controle e da coerção, visando conseguir o “bom comportamento”. Apesar de nobres intenções e belos discursos, muitos adultos preferem de fato a moral heterônoma e o respeito unilateral à moral autônoma e às relações de respeito mútuo, visto que estas são geradoras de conflitos e inquietações, exigem coerência e reciprocidade.

Quanto aos conflitos interpessoais, a perspectiva construtivista os compreende como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. São vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo “pistas” sobre o que precisam aprender. Por conseguinte, suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, o produto (como resolver?; mas sim o processo, ou seja, a forma com que os problemas serão enfrentados (o que eles poderão aprender com o ocorrido?). Os educadores que possuem esta concepção compreendem o conflito e sua resolução como partes importantes do “currículo” tanto quanto os outros conteúdos que devem ser trabalhados e não apenas o vendo como um problema a ser resolvido. De acordo com essa perspectiva, ao invés de o professor gastar seu tempo e energia tentando preveni-los, deve-se aproveitá-los como oportunidades para auxiliar os alunos a reconhecerem as perspectivas próprias e as dos outros e aprenderem, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis, respeitosas e cooperativas para as partes envolvidas.

Construir na instituição educativa um ambiente favorável ao desenvolvimento de personalidades autônomas é algo complexo, mas necessário se de fato queremos efetivamente formar cidadãos éticos. Para a promoção de relações mais justas, respeitosas e solidárias é necessário tomar consciência de que a ética está presente nas mais diversas dimensões da escola, tais como: na relação da equipe de especialistas com os integrantes da instituição e também no trabalho docente, ou seja, na postura, nos juízos emitidos, na qualidade das relações que são estabelecidas, nas concepções e intervenções diante da indisciplina, do bullying, das infrações, dos conflitos... No tipo, quantidade, conteúdo, forma de elaboração e legitimação das regras; na maneira pela qual o conhecimento é concebido, trabalhado e avaliado; na relação e nas ações com a comunidade... Sabendo da importância de vivenciar a moral, mas de refletir, discutir e analisar as atitudes, além de se trabalhar conteúdos éticos de forma transversal e por projetos interdisciplinares, faz-se também necessário que os alunos (e adultos) tenham experiências vividas efetivamente com os valores morais, propiciando uma atmosfera sociomoral cooperativa no contexto educativo. E, é preciso, ainda, oferecer sistematicamente oportunidades para que a construção de valores morais aconteça, como um objeto do conhecimento que depende da tomada de consciência e, portanto, de momentos em que se possa pensar sobre o tema. Constata-se que raramente a educação apresenta ao aluno a moral como objeto de estudo e reflexão.

Deseja-se que os alunos ajam moralmente, mas não se abrem espaços para que haja a reflexão sobre as ações, sobre os princípios e as normas, sobre os valores e sentimentos que nos movem... Portanto, considerando que a transmissão direta de conhecimentos é pouco eficaz para fazer com que os valores morais tornem-se centrais na personalidade, para a vivência democrática e cooperativa e para resolver problemas que requerem o desenvolvimento das dimensões cognitivas e afetivas, assim como de habilidades interpessoais, é preciso oferecer nas instituições educativas oportunidades freqüentes para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral, tais como assembléias[7], discussão de dilemas, narrativas morais etc. Procedimentos estes que favoreçam a apropriação racional das normas e valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia[8].

Contudo, apesar de nossos nobres objetivos e bem intencionados desejos, raramente entram-se instituições educativas em que um cuidadoso trabalho com a ética está presente nas diversas dimensões anteriormente mencionadas. O que se constata é que o ambiente sociomoral da maioria das escolas requer que os alunos sejam submissos, obedientes e conformados em todos os aspectos, tanto nos relacionados à autonomia e à iniciativa, quanto ao pensamento reflexivo (DeVries e Zan, 1995). Percebe-se na educação das crianças e jovens, uma certa incoerência entre o que alguns adultos *gostariam* de ensinar e o que *realmente* ensinam, por meio de suas condutas, das respostas que são dadas diante das situações cotidianas.

Em síntese, foi visto que não basta somente que a criança ou jovem relacione-se bem, siga alguns valores, cumpra as regras... O principal está no por que ele o faz. É no princípio inerente da ação que reside a questão da moral autônoma e heterônoma. Um comportamento disciplinado pode significar simplesmente que o aluno está sob controle por mecanismos de regulação exteriores, como pelo temor ou por conformismo. É a "educação do presente", que resolve momentaneamente o "problema" da escola ou da família. Uma educação pautada na obediência a autoridade, em recompensas, punições e situações humilhantes poderá modificar ações (externamente), mas dificilmente contribuirá para situar os valores em um lugar central no sistema das representações de si da criança, o que acarretaria em atitudes coerentes com estes valores independentemente das pressões do meio exterior. Não será com tais procedimentos que contribuiremos que nossos jovens aprendam a se relacionarem de forma mais respeitosa e satisfatória; nem tampouco desenvolverão a capacidade de expressar suas perspectivas sem causar dano aos outros e de buscarem soluções não violentas e cooperativas para seus conflitos.

Em concordância com essa perspectiva La Taille ressalta a importância de a educação moral focalizar o desenvolvimento do juízo moral, mas se preocupar também com a construção da identidade dos alunos, ou seja, contribuir para integrar e situar os valores morais em lugar central na personalidade. Muitos professores afirmam ser importante trazer para a escola o trabalho com a ética. Porém, esse trabalho é visto mais como uma esperança de levar os alunos a

---

[7] Segundo Puig (2000, p. 86), as assembléias são "o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência". É, portanto, um espaço para o exercício da cidadania onde as regras são elaboradas e reelaboradas constantemente, em que se discutem os conflitos e se negociam soluções, vivenciando a democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais..

[8] Para saber mais sobre os procedimentos da educação moral, expressão de sentimentos, assembléias e resolução de conflitos consultar: Vinha (2000, 2003); Moreno e Sastre (2002), Puig (2000, 2004), Tognetta (2003), Tognetta e Vinha (2007).

obedecerem, é compreendido como mais uma forma de lidar com a indisciplina e a incivilidade. O que está sendo proposto, não é simplesmente a aprendizagem de estratégias para lidar com os conflitos de forma satisfatória, ou ter como meta a mera redução da violência ou a diminuição da indisciplina por meio de procedimentos que apresentem bons resultados ("que *funcionem*"). Esta se propondo o estudo reflexivo, o envolvimento de todos os integrantes da instituição, o contínuo planejamento, desenvolvimento e avaliação das inúmeras dimensões da escola que podem favorecer a construção de personalidades éticas.

Se considerarmos que a moral traz restrições à liberdade, uma pessoa só aceitará tais restrições (por auto-regulação) se fizerem sentido para ela, se lhe trouxerem o sentimento de auto-respeito (dignidade, honra). Por conseguinte, uma educação que visa efetivamente o desenvolvimento da autonomia e não a simples obediência conformista às regras impostas, não pode ser reduzida a transmissão de valores por meio de discursos, imposição de normas e sanções ou atividades estéreis. A conquista de relações equilibradas e respeitosas, o que não significa que os conflitos estarão ausentes, não são decorrentes de um simples processo de amadurecimento ou de se aguardar passivamente a mudança da sociedade como pré-requisito para tanto. Essa conquista depende de todo um processo de construção e aprendizagem, visto que a criança ou jovem não irá aprender sozinho questões tão complexas, se não foram previstas boas intervenções e oferecidas situações que contribuam para essa aprendizagem. Em vez de investirmos nossos esforços na antecipação, contenção e na obtenção de um "bom comportamento" do aluno (muitas vezes por medo ou conformismo), deveríamos dirigir nossos olhares para o desenvolvimento e para a aprendizagem, para a *formação da identidade*. Nessa perspectiva, a ética é considerada "vacina e não remédio", necessitando para tanto de uma contínua vivência da cidadania em um ambiente sociomoral cooperativo. Como exemplifica La Taille (2001, p.18)

> *Se o "clima valores" no qual os alunos são imersos colocar em primeiro plano valores como riqueza, beleza, glória, fama, etc. será grande a probabilidade de suas identidades serem construídas em torno destes valores, e não serão algumas atividades sobre ética ou direitos humanos que vão conseguir reverter este quadro, em compensação, se temas como justiça, coragem, generosidade, gratidão, e demais virtudes, fizerem parte do "clima moral" da escola, alguma chance há de se ter sucesso na construção da autonomia moral, na formação do cidadão.*

REFERÊNCIAS

ADLER, A. *El sentido de la vida*. Barcelona: Luis Miracle Editor, 1935.

ARAÚJO, U.F. *Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas. 1993.

BAGAT, M.P. Annotazzioni e riflessioni sull'autonomia morale. *Attualitá in psicologia.* Roma, vol.1, nº2, pp.49-56, 1986.

BIONDI, R. *SAEB*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) /Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>.

DEVRIES, R; ZAN, B. *A ética na educação infantil*. Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 1998.

DEVRIES, R; ZAN, B. Creating a constructivist classroom atmosphere. *Revista Young Children*, nov., pp.4-13, 1995.

LA FABRICA DO BRASIL. *Escola e Família: instituições em conflito*. Observatório do Universo Escolar e Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/pesquisa%20s%F3%20nosso.ppt.>.

LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. *Revista Criança*. Brasília, DF, 2001

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006

LA TAILLE, Y. *Vergonha, a ferida moral.* Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

LEME, M. I. S. *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME, 2006.

MALTA CAMPOS, M. *A qualidade da educação sob o olhar dos professores*. São Paulo: Organização dos Estados Ibero-americanos e pela Fundação SM, 2008.

MANTOVANI DE ASSIS, O.Z.; ASSIS, M. RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Piaget: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Tecnicópias, 1996.

MENIN, M.S.S. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. MACEDO, L. (org.), *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

MORENO, M.; SASTRE, G. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional*. São Paulo: Moderna, 2002.

NAKAYAMA, A. M. A. *Disciplina na escola: o que pensam os pais, professores e alunos de uma escola de 1º Grau*. 1999. Dissertação de mestrado-IP/USP, São Paulo, 1999.

OGILVY BRASIL. *O umbigo nacional: Pensando no coletivo. Agindo no individual. Os brasileiros de hoje*. Listening Post, 2005.

PIAGET, J. El psicoanálisis y sus relaciones com la psicología del niño. DELAHANTY, G. PERRËS (comp.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Universidade Autonoma Metropolitana, 1920-1994. p. 181-290.

PIAGET, J. Los procedimentos de la educación moral. *La nueva educação moral*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, 1967.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança.* São Paulo: Mestre Jou, 1977 (ed. orig. 1932).

PUIG, J. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, J. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

TARDELI, D. A. *O respeito na sala de aula*. Petrópolis: Vozes. 2003.

TOGNETTA, L.R.P. *Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo, 2006.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L.R.P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2003.

VASCONCELOS, M. S. *Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio*. Apresentação de trabalho. ANPEPP. Florianópolis, 2005.

VINHA, T.P. *O educador e a moralidade infantil: Uma visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2000.

VINHA, T.P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.