

ANEXO AO PROCESSO Nº 591/2000 - CM
DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: 14/11/00
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Therezinha de Castro Castilho

A Virtude e a Disciplina na Escola a Partir
de uma Leitura Psicológica - Um Estudo
Empírico com Base no Modelo
Teórico de Kohlberg

THEREZINHA DE CASTRO CASTILHO

**A VIRTUDE E A DISCIPLINA NA ESCOLA A PARTIR DE
UMA LEITURA PSICOLÓGICA – UM ESTUDO EMPÍRICO
COM BASE NO MODELO TEÓRICO DE KOHLBERG**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade Estadual
Paulista, Campus de Marília, para obtenção do
título de Mestre em Educação (Área de
concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientadora: Dra Clélia Aparecida Martins

1410001284



MARÍLIA

2001



THEREZINHA DE CASTRO CASTILHO

**A VIRTUDE E A DISCIPLINA NA ESCOLA A PARTIR DE
UMA LEITURA PSICOLÓGICA - UM ESTUDO EMPÍRICO
COM BASE NO MODELO TEÓRICO DE KOHLBERG**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador: Clélia Aparecida Martins

2º Examinador: Raul Aragão Martins

3º Examinador: Carmem Silvia Sanches

Marília, 2001.



DADOS CURRICULARES

THEREZINHA DE CASTRO CASTILHO

NASCIMENTO: 21.04.1948 – Juritis/SP

FILIAÇÃO: Benedito de Paula Castilho
Eunice Monteiro de Castro Castilho

1966/1969: Curso Normal – nível médio

1973/1975: Curso de graduação
Faculdade de Ciências e Letras de Penápolis

1977/1990: Professora da rede pública estadual

1990/1993: Diretora de escola pública estadual

1993/1999: Supervisora de ensino estadual

1997/ 2001: Professora do Curso de Pedagogia das Faculdades
Integradas Toledo de Araçatuba

2000/2001: Curso de Pós-Graduação, nível Mestrado, na UNESP-
Campus de Marília/SP

2001: Diretora do Departamento de Educação e Ensino da
Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba

Aos meus filhos, **André, Rogério e Henrique**,
que me completam, dão continuidade ao meu
todo e fazem a alegria da minha vida.

Ao meu marido, que inúmeras vezes retirou-se
para a sombra para que a luz me alcançasse.

Aos meus pais, que me ensinaram o valor do
amor.

AGRADECIMENTOS

À mestra, orientadora e amiga Dra. Clélia Aparecida Martins, pela seriedade com que me conduziu pelos caminhos desta pesquisa.

Às Faculdades Integradas Toledo de Araçatuba, Instituição onde leciono, pelo incentivo na realização deste trabalho.

À equipe das escolas onde foi realizada esta pesquisa e aos alunos "indisciplinados", pela colaboração e por terem permitido que eu me apaixonasse por este trabalho.

A todos aqueles que foram, são e serão meus alunos, por representarem desafios na minha vontade de acertar e por serem a principal razão do desejo de aperfeiçoar-me no exercício de ensinar.

A todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram na realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I - A indisciplina como problema básico da escola pública atual	16
1 – A indisciplina como vilã do processo de ensino-aprendizagem	23
2 – Sobre moral e disciplina	34
CAPÍTULO II – Kohlberg: um modelo metodológico como base para análise da indisciplina escolar	44
1 – Os estágios kohlberguianos	48
1.1 – Nível pré-convencional	55
1.2 – Nível convencional	57
1.3 – Nível pós-convencional	60
2 – A fundamentação do modelo de Kohlberg	63
3 – Sobre o estágio dois: a perspectiva social da criança nessa fase	76
CAPÍTULO III – A análise empírica de alunos indisciplinados	89
1 – Sobre procedimentos metodológicos	99
2 – Sobre os dados coletados	102
3 – Observações sobre o material coletado	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS	139
RESUMO	142
ABSTRACT	143

O importante e bonito do mundo é isso:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas, mas que elas vão
sempre mudando. Afirmam e desafirmam.

Guimarães Rosa

INTRODUÇÃO

“É preciso não esquecer nunca o preceito básico de que somente numa sociedade verdadeiramente democrática será possível o florescimento de uma escola democrática e popular, que satisfaça a todas as legítimas aspirações do povo e de seus professores e educadores”.

Paschoal Lemme

Um dos grandes problemas sociais enfrentados pelas escolas, em especial a escola pública, é o fracasso escolar, representado pela evasão, repetência dos alunos e pela má qualidade do ensino ministrado, considerando que o acesso à escola tem melhorado significativamente nos últimos anos.

Segundo noticiou o jornal *Folha de São Paulo*, edição de 29.04.2000, o estudo feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1998) mostrou que 94,7% dos brasileiros com idades entre 7 e 14 anos estão na escola, representando uma melhora de 1,7% em relação ao índice divulgado em 1997. Isto nos aproxima da universalização do ensino fundamental, o que significa ter 100% da população dessa faixa etária freqüentando a escola.

Outro indicador favorável que nos mostraram os dados do IBGE (1998) foi o aumento de 28,1% no número de adolescentes com idades entre 15 e 17 anos freqüentando a escola, em comparação aos índices de 1992. Em 1998, 76,5% dos jovens com idades entre 15 e 17 anos estavam na escola, contra 59,7% em 1992.

Apesar destes dados animadores, não podemos nos iludir, achando que avançamos muito nas questões da educação e que nossos problemas, relacionados à qualidade de ensino, estejam prestes a serem resolvidos. Basta uma análise superficial do estado atual da escola de ensino fundamental para se reconhecer a necessidade urgente de uma série de medidas indispensáveis para que ela consiga realmente alcançar seus objetivos.

Uma das conseqüências mais evidentes da crise por que passa a escola é o alarmante índice de analfabetos funcionais, frutos da má qualidade do ensino oferecido, o qual acarreta às crianças, a suas famílias e à sociedade graves prejuízos.

Ainda, segundo dados apontados pelo IBGE (1998), os índices de analfabetismo funcional de pessoas com mais de 15 anos continuam elevados: 30,5% dos brasileiros nessa faixa etária têm até quatro anos de estudo e dominam precariamente a escrita e a leitura, sendo incapazes de preencher uma ficha ou interpretar pequenos textos.

Os críticos da escola, Patto (1990), Connell (1999), Perrenoud (2000), Imbernón (2000) e tantos outros, nos mostram com

seus estudos, que o fracasso não acontece por acaso; ao contrário, é fabricado diariamente pela ordem social vigente e pelas relações de poder, travadas no interior das escolas. Embora reconhecendo que há necessidade de várias providências, de diversas origens, e longe de pensarem que a escola (em especial a escola pública), por si só, mantidas suas condições atuais, possa superar-se de maneira nítida, reconhecem que ainda se poderia lançar mão de determinados recursos de organização escolar, de métodos etc..., que atenuariam os males de que padece a escola elementar.

Está claro, em toda literatura que discute os problemas da educação, que não podemos mais pensar como no começo do século XX, quando a escola, sob o monopólio da igreja, atendia uma elite, formando-a num molde único, sob a égide do desejo de dominação.

Segundo Aquino (1996):

...esta escola de outrora tinha um caráter elitista e conservador, destinando-se prioritariamente às classes sociais privilegiadas. Ou melhor, o acesso das camadas populares à escola era obstruído pela própria estruturação escolar da época. O que os dias atuais atestam, no entanto, é que as estratégias de exclusão, além de continuarem existindo, sofisticaram-se. Se antes a dificuldade residia no acesso propriamente, hoje o fracasso contínuo encarrega-se de expurgar aqueles que se

aventuram neste trajeto, de certa forma, ainda elitizado e militarizado. (p.44)

Hoje, com a expulsão das crianças e jovens da escola pelo ensino inócuo e desestimulante, estas mesmas crianças e jovens encontram outros meios de colocar-se no social, ou de colocar-se neste contra essa estrutura. Há necessidade de providências concretas que diminuam os alarmantes índices traduzidos como "fracasso escolar", explicado pelas escolas, com lugar de destaque para a **indisciplina**, a qual é vista como um "problema" que a criança traz de casa.

Segundo Rego (1996), na visão de muitos educadores, os determinantes do comportamento indisciplinado são os fatores extra-escolares. Para esses educadores, a indisciplina não tem nenhuma relação com o que é vivido na escola:

...uma vez que rebeldia ou agressividade são vistas como fatores inerentes a cada um ou como resultado das pressões recebidas no universo social (família, televisão, etc). (...) Muitos atribuem a culpa pelo comportamento indisciplinado à educação recebida na família, assim como a dissolução do modelo nuclear familiar. (...) a escola se isenta de uma revisão interna, já que o problema é deslocado para fora de seu domínio. (p. 88-89)

Contra esse argumento, Guimarães (1996) afirma que, "além dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria disciplina" (p.76). Trata-se de uma situação de violência "interna", na e da escola, camuflada sob a denominação "indisciplina". Se tal situação mantiver-se, certamente a escola pública deixará de ser aliada de um processo emancipatório, ou ainda, deixará de ser a única alternativa para a possibilidade de formação das crianças e jovens mais carentes.

Uma das possíveis soluções para o problema da violência na escola, apontada por Aquino, por ocasião de uma entrevista na revista Educação de março de 2000, é que "quando a escola é inclusiva e se abre para a comunidade, a tendência é a diminuição da violência" (p.38). Está claro que ele se refere à violência externa, de fora para dentro, mas a nosso ver, há uma íntima e profunda relação entre a violência produzida na escola com aquela exterior a ela. Os violadores da ordem social, possivelmente foram vítimas de uma escola excludente.

Campos (1999), ao tratar da exclusão social, relata:

...Se considerarmosque o excluído é um indivíduo que se refere a um grupo, ao qual pertence, em uma dada situação social (contexto sócio-econômico), ele está em interação com múltiplos atores: os membros de seu próprio grupo, os agentes sociais (educadores, por exemplo) que se ocupam dele, as instituições e seus sistemas de regras

e normas etc...Em cada um dos elementos desse sistema é o sujeito e o objeto, o produtor e o receptor de uma representação social. (p.1296)

Neste contexto, só se compreende realmente os fatos e as interpretações quando há uma intensa dedicação às pesquisas e estas desvelam cada vez mais, as questões básicas (representação de identidade e de valores) que constituem grave situação do ensino da escola fundamental pública e a **indisciplina** como um dos problemas cruciais dessa escola. Problema este, que pode conduzir à exclusão escolar e, conseqüentemente, à exclusão social. Aqueles que não adquiriram os conceitos básicos, transmitidos pela escola, são excluídos do mercado de trabalho, e, como conseqüência, excluídos do exercício da cidadania, porque não conhecem os valores morais e políticos que fundamentam a vida de uma sociedade democrática.

Em vista disso e considerando que a sociedade atual vive uma crise de valores, nos perguntamos: Quais valores estão embutidos nos atos indisciplinados de alguns alunos? Como está constituído o universo conceitual dos pré-adolescentes considerados indisciplinados em termos de juízo moral?

Com o propósito de contribuir para esse debate, pretendeu-se investigar indivíduos envolvidos em situações de indisciplina escolar analisando o comportamento indisciplinado dos mesmos com base no arcabouço conceitual proposto por Lawrence

Kohlberg, psicólogo americano precursor da teoria piagetiana, criador de um método de análise do desenvolvimento moral humano, especificamente no que se refere ao estágio dois do nível pré-convencional.

Partindo do pressuposto de que a indisciplina é uma forma de exteriorizar valores morais e que indisciplina e virtuosidade podem não se constituir um paradoxo, iniciamos nossos estudos.

O interesse por esta pesquisa surgiu no decorrer de nossa vida profissional, no trabalho com escolas de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, exercendo o cargo de Supervisora de Ensino, onde, constantemente, nos defrontávamos com o problema da indisciplina como geradora de fracasso escolar.

Diante disso, e em meio a leitura dos estudos de Kohlberg, começamos a nos questionar sobre a possibilidade de analisar o comportamento de alunos indisciplinados a partir do método proposto por ele. Foi, assim, selecionado um grupo de pré-adolescentes, com idade de 9 e 10 anos, considerados excessivamente indisciplinados, para serem os participantes da pesquisa empírica. Com base na teoria do autor, supomos que os pré-adolescentes escolhidos se encontram no estágio dois do nível pré-convencional do método kohlberguiano.

O trabalho que ora se apresenta, se desenvolverá da seguinte maneira: no Capítulo I a questão da indisciplina será analisada como um problema gerador de fracasso na escola pública; o Capítulo II

será dedicado à exposição e análise do método de Lawrence Kohlberg e os estágios de desenvolvimento moral propostos por ele, enfocando a perspectiva social do pré-adolescente que se encontra no estágio dois; no Capítulo III será exposta a análise empírica realizada, bem como os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa; por fim, serão demonstrados resultados obtidos, sendo feita uma discussão dos mesmos à luz do referencial kohlberguiano. Finalmente, numa última parte desse trabalho, serão tecidas as considerações finais.

Apesar de, nessa pesquisa, não nos atermos à origem da indisciplina ou às causas que a mantêm, o estudo sobre o fracasso escolar, envolvendo a indisciplina como um problema difícil de ser resolvido e um estudo do método de Kohlberg, a fim de entendermos o que o autor pensa sobre o aluno e a escola, será necessário para nos situarmos e termos uma compreensão mais nítida de como os pesquisadores têm encontrado a escola elementar e quais as soluções propostas para os diversos problemas emergentes.

CAPÍTULO I

A INDISCIPLINA COMO PROBLEMA BÁSICO DA ESCOLA PÚBLICA ATUAL

“O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo.”

Kant

Uma pesquisa realizada por Maria Helena de Souza Patto (1990) em uma escola pública da cidade de São Paulo, revelou uma escola altamente seletiva, onde o fracasso escolar era explicado baseando-se na teoria do *déficit* e da diferença cultural das crianças.

O diagnóstico da escola feito pela autora mostrou que, apesar das intensas pesquisas da situação da escola e do novo fôlego que o ensino havia ganho nos anos 80, as afirmações sobre as influências das características da clientela no rendimento escolar continuavam sendo as mesmas dos anos 70, quando trabalhos polêmicos colocavam em dúvida a capacidade das escolas em influenciar

verdadeiramente, no sentido positivo, o desenvolvimento das crianças. Neste trabalho, Patto mostrou que a realidade não havia se alterado e o que estava relatado em textos produzidos por autores referentes à década de 70, ainda constituía a realidade das escolas de ensino fundamental.

A afirmação de que as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorriam de suas condições de vida, estava em plena circulação no pensamento educacional, ainda no início dos anos 90, mostrando claramente a influência das carências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural, no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas da clientela.

Na sua pesquisa a autora (1990, p.123) criticou a concepção de que a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média, e em decorrência a atuação do professor em sala de aula está baseada no modelo de um aluno ideal que muito se diferencia da criança que frequenta a escola pública, oriunda das classes populares. Para ela, essa concepção é enganosa, não por ser falsa, mas porque nem ao menos se conhecem os padrões culturais da criança pobre.

O pressuposto de que a escola não levava em conta os padrões culturais da socialização primária, iniciada na família ou em outra instituição que a substitua era, segundo Patto, comum na literatura educacional dos anos setenta. Mas, questiona a pesquisadora, quem

conhece estes padrões? E continua: "o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos". A prática dos educadores é assim, motivada por interesses particulares e caracterizada pelo descompromisso social, neutralizado aos olhos de todos os envolvidos no processo (Idem, p.343).

Disso podemos entender que, para Patto, ao invés do educador ter em mente um modelo de comportamento infantil ideal, fundado nos valores e *modus vivendi* da classe média, ele na realidade não tem modelo algum, pois seu desempenho profissional ocorre quase que mecanicamente, sem ideal ou "modelo" a se direcionar e alcançar na formação das crianças.

Essa análise de Patto, entretanto, corrobora com o que se constata comumente, a saber, com o sentimento de indignação que percorre muitos dos estudos sobre a questão da desvantagem na área de educação em relação ao fato de os sistemas educacionais modernos causarem efetiva e persistentemente o fracasso das crianças pobres (Connell,1999, p.11). Mas a definição do fracasso escolar como "simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta objetiva de conhecimentos e competências" (Perrenoud,2000, p.18), também é criticada, pois trata-se de uma visão que *naturaliza* o fracasso e impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela

algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm.

O fracasso escolar pode ser ainda atribuído à condição sócio-econômica da família ou estar vinculado a questões organizacionais da instituição escolar. No primeiro caso, temos Connell (1999, p.11) afirmando que os sistemas educacionais causam, de forma contínua, o fracasso da *criança pobre*, por serem elas filhas de famílias pobres, as quais têm menos poder na escola, sendo as menos capazes de fazerem valer suas reivindicações ou de insistirem para que suas necessidades sejam satisfeitas, sendo elas, por outro lado, as que mais dependem da escola para obterem sua educação. De outra parte, a pesquisadora Thurler (1998, p.177) ao escrever sobre a construção da eficácia nas escolas do final do século XX, comenta os estudos exploratórios que aconteceram a partir do início dos anos 80, os quais permitiram demarcar uma série de fatores-chave que serviram de base para novas pesquisas, pesquisas estas que tentaram estabelecer uma relação sistemática entre eficácia do ensino e algumas características essencialmente qualitativas das escolas, tais como seu clima, sua cultura ou sua ética, ou ainda a qualidade do sistema social. Ficou claro, que a escola tem um importante papel no desenvolvimento infantil.

Independente das variadas linhas de pesquisa, certo é que os índices de fracasso escolar aumentaram na última década

(Imbernón, 2000, p.28), e este, "é um dos principais motivos que levaram a deslegitimação da escola, culpando os meninos e meninas, as famílias, o meio, o sistema, etc". Apesar disso, o autor considera que estamos progredindo, uma vez que os discursos que isentam a escola de responsabilidades sobre o fracasso escolar, embora estejam arraigados, finalmente estão abrindo espaço para análise do papel que cada um desempenha na escola e em que o mesmo contribui para o fracasso.

Segundo Tedesco (1998, p.15) vivemos hoje uma revolução em educação. A crise na educação se apresenta como "uma expressão particular da crise do conjunto das instâncias da estrutura social: desde o mercado de trabalho e o sistema administrativo até o sistema político, a família e o sistema de valores e crenças". A crise na educação, que antes se apresentava como um fenômeno de insatisfação no cumprimento de metas relativamente estabelecidas, hoje é uma crise dentro de outras crises. Esse fato mostra a escola como a instituição social que realmente é; tentando sobreviver dentro de um contexto, vivenciando problemas que são seus, os quais tem obrigação de resolver e sendo responsabilizada por outros que lhes são impostos. De qualquer maneira, a escola deve responder pelo acesso ao conhecimento que se considera necessário à inserção social. Deve fazer isso através da seleção e organização de situações planejadas especialmente para promover a aprendizagem dos conteúdos que são culturalmente valorizados pela sociedade em que se insere. É um processo no qual

encontra grandes obstáculos que necessitam ser vencidos, para que ela possa se tornar parceira na construção de uma sociedade que realmente se quer democrática. As dificuldades são muitas, suas causas precisam ser identificadas, incluindo nelas os efetivos problemas de aprendizagem da criança.

Patto (1990) ao concluir que “o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” e que as explicações deste fracasso baseadas nas teorias do *déficit* e da diferença cultural, continuavam na prática acontecendo em nossas escolas (1990), apesar das pesquisas mostrarem a falsidade delas, recomenda que estas teorias precisam ser definitivamente banidas do sistema escolar, “a partir do conhecimento dos mecanismos escolares realmente produtores de dificuldades de aprendizagem” (p.340-346), do que podemos depreender que a crise na educação, para além do fracasso escolar e de suas causas, envolve também os parâmetros, teóricos e metodológicos, de análise sobre esses fatos.

As pesquisas se intensificaram na busca pelo conhecimento desses mecanismos, surgindo então, a **indisciplina escolar** como a vilã do processo.

Lajonquière (1996, p.25) escreve que “é provável que no futuro, as últimas décadas do século XX fiquem gravadas na memória

pedagógica como a época dos problemas de aprendizagem” e considera que a indisciplina escolar, bem pode, por sua vez, ser considerada causa dos problemas de aprendizagem.

A indisciplina em sala de aula e na escola tem sido uma preocupação crescente nos últimos anos entre educadores, afirma Vasconcellos (1993, p.12), lembrando-se do que mostram as pesquisas pedagógicas quando revelam o quanto se perde de tempo em sala de aula com questões de disciplina, em detrimento da interação do aluno com o conhecimento e com a realidade.

Ouvindo relatos de professores sobre os ditos problemas, Aquino (1996) registrou testemunhos de que a indisciplina é atualmente uma das dificuldades fundamentais, em relação ao trabalho escolar. A falta de limite gerando bagunça, tumulto, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade, são traduções da conduta desordenada dos alunos e se constituem, segundo ele, em queixas comuns dos professores, os quais vêem nestas condutas obstáculos centrais ao ensino (p.40).

O fracasso escolar, se antes era atribuído ao *déficit* cultural dos alunos, passa hoje a incorporar os problemas de **disciplina** como uma de suas causas. Embora, uma visão progressista da escola, nos dias atuais, aponta para todos os atores educacionais como responsáveis pelos resultados do processo de ensino-aprendizagem, na prática as coisas continuam acontecendo como nos anos 70, onde a

escola se limitava a oferecer vagas, e o permanecer ou não nela, e aprender ou não, eram considerados problemas do educando. Somado a isso, a maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambigüidade: de um lado um ensino inadequado, incapaz de motivar os alunos; de outro, cobra-se do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém ou à família que, se antes era organizada em função do adulto, agora é organizada em função das crianças, originando daí, a total falta de limites (La Taille, 1996, p.22). Em ambos os casos, a escola se mantém ainda, ilesa, inquestionada, ficando só na teoria as modernas tendências pedagógicas, segundo as quais somos todos responsáveis pela educação que ora se questiona.

1 - A indisciplina como vilã no processo de ensino –aprendizagem

A indisciplina em sala de aula tem sido uma preocupação constante, nos últimos anos, entre os educadores, por se constituir em um problema pedagógico dificultador de aprendizagem.

Vasconcellos (1993, p.37) ao estudar o tema, constata que a disciplina na escola está diretamente vinculada aos desejos do professor. O aluno, para ser considerado disciplinado, deve comportar-se de acordo com o que lhe é imposto. Nesse sentido, a disciplina torna-se um conjunto de regras que devem ser obedecidas, o que, para Tiba

(1996, p.99), é condição necessária para o êxito do aprendizado escolar, uma vez que o professor não sabe lidar com outra situação que não a de ditador de regras. Portanto, a disciplina determina a qualidade do relacionamento humano, envolvendo alunos, professores e toda equipe escolar. Esse relacionamento, na maioria das vezes, fica comprometido porque está baseado no respeito unilateral, cobrado de um aluno que é a razão de ser de um sistema escolar que se quer democrático.

Rego (1996, p.85) ao analisar a indisciplina e o processo educativo numa perspectiva vygotskiniana, conclui que a indisciplina é vista como uma incapacidade do aluno em se ajustar às normas e padrões de comportamento pré-estabelecidos. É vista, então, como um sinal condenável de rebeldia, de intransigência, desacato, falta de educação ou de desrespeito pelas autoridades. Assim, a indisciplina tornou-se, atualmente, um dos maiores problemas enfrentados pelos professores, constituindo-se num obstáculo pedagógico. Na visão desses educadores, para que o sucesso escolar aconteça, é preciso obediência cega a um conjunto de regras impostas e isso é visto como pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola. Para Aquino (1996, p.7), a maioria dos educadores é incapaz de administrar o ato indisciplinado, chegando a situações de impotência diante do aluno. Quando decidem compreendê-lo, permitem que faça o que quer, num completo abandono do compromisso de educar. Se partem para a

repreensão, isso significa transferir o problema para a direção da escola ou para os pais.

A idéia que se faz de indisciplina está diretamente relacionada com a idéia que se faz de escola. Se o professor tem oportunidade de desenvolver o seu trabalho de construção do conhecimento e de desenvolvimento de habilidades e atitudes e esse processo é socialmente aceito pelos alunos, numa atitude de submissão, então pode-se dizer que a classe é disciplinada (Antunes, 1999, p.84).

Percebemos que há um certo consenso entre os pesquisadores sobre o modo como a equipe escolar encara e define o conceito de indisciplina. Nada difere da escola dos anos 70. Muda-se o enfoque, mas não se deixa de responsabilizar o aluno e a família pelo insucesso escolar, que agora traz a indisciplina como vilã.

De um ponto de vista filosófico, especialmente o kantiano, a disciplina é condição necessária para “arrancar” o homem de sua condição natural selvagem. Não se trata, portanto, apenas de “bons modos”, trata-se de educar o homem para ser homem, redimi-lo de sua condição animal. Permanecer parado e quieto num banco escolar é, para Kant, necessário, não para possibilitar o bom funcionamento da escola, mas para ensinar a criança a controlar seus impulsos e afetos. Não que, levantando, andando, falando, não pudesse se alfabetizar, mas não conseguiria se “humanizar”. Logo, perante espetáculos de indisciplina na

sala de aula, Kant se preocuparia com o futuro da humanidade (La Taille, 1996, p.10).

É possível notar na definição do conceito de disciplina, que ela é essencial à educação e para que aconteça é necessário a presença de uma certa autoridade. Ainda é possível perceber que a indisciplina se faz presente como uma reação ao autoritarismo que tanto se quer combater. Sobre isso, Pimenta, no prefácio do livro de Vasconcellos (1993) tece importantes considerações sobre o autoritarismo em nossas escolas. Diz ela:

Historicamente a instituição escolar é marcada pelo autoritarismo (explícito ou velado). É fato que assim tem sido enquanto reflexo do autoritarismo vigente nas relações sociais mais amplas. Mas também a instituição escolar contraditoriamente tem experimentado o abandono da disciplina. Assim tem procedido como um recurso para negar e alterar o quadro predominante de autoritarismo. É nesse movimento entre disciplina imposta e não disciplina que situam-se a preocupação, as dúvidas e as incertezas dos professores e alunos nas escolas. (p.7-8)

Macedo (1996), ao rever as grandes marcas da educação no século XX, considera fundamental não se distorcer ou interpretar erroneamente os resultados e avanços da pesquisa científica. Considera

as contribuições pedagógicas de Piaget, Freud e da Escola Nova como importantes, mas às vezes mal interpretadas e vai em defesa do professor ao mostrar a avalanche de informações que lhes são propostas, as quais, por sua formação cultural deficitária, não lhe é possível interiorizá-las e adequá-las às suas condições de trabalho. Chama atenção sobre o fato de Piaget ter revolucionado o mundo pedagógico e social ao mostrar que havia duas morais, a *heterônoma*, resultado da pressão da geração mais velha, e a *autônoma*, resultante do respeito mútuo estabelecido numa relação entre iguais, enfatizando a importância do estabelecimento de regras pelas crianças. Pedagogicamente, afirma, temos que a heteronomia é condenável, porque é fonte de injustiça e autoritarismo e as regras escolares devem ser produto de um combinado no qual as crianças participam e decidem tudo. Disto resultaram pequenos adultos, dos quais esperamos que participem ou que definam normas de convivência, que exibam uma autonomia e uma responsabilidade, as quais seriam correspondentes à sua idade ou nível de desenvolvimento.

Ao discorrer sobre o trabalho de Freud, Macedo se detém na modificação que o mesmo provocou na ciência e na cultura ao mostrar o papel da subjetividade, do inconsciente, em um mundo iluminado pela racionalidade, pelo controle consciente e deliberado das coisas. Freud mostrou o quanto a neurose dos adultos tinha como causa a repressão autoritária na fase infantil. A punição dos filhos e alunos deve ser evitada, segundo ele, para prevenir a neurose adulta. Deste prisma, o resultado é

a formação de pequenos tiranos, algumas vezes abandonados à própria sorte ou responsabilizados por uma liberdade que não pediram, dada a ausência ou indiferença dos pais.

Segundo Macedo, das grandes marcas do século XX na educação, a Escola Nova, que apareceu com vigor já na obra de Rousseau (1712-1778) e desenvolveu-se nesses dois últimos séculos, revolucionou a Pedagogia ao criticar a Escola Tradicional, marcada pela transmissão formal dos conteúdos escolares e pelo exagero no papel do professor, ao mostrar a importância (entre outras coisas) de se considerar a perspectiva da criança (nível de desenvolvimento, inteligência) e de se utilizar uma metodologia de ensino a ela adaptada. Na prática, observou-se uma inversão de papéis (os adultos agora subordinados aos desejos e necessidades infantis) e uma ênfase tecnicista, cuja consequência foi a desvalorização do ensino dos conteúdos em favor de uma metodologia cada vez mais simplificada. Isso revela que – e essa foi a pretensão maior de Macedo com seu trabalho – muitas vezes, uma contribuição teórica ou crítica acarreta na prática uma leitura deformada ou exagerada. Essa constatação é pertinente também ao que se pode verificar com muitas escolas consideradas construtivistas, nas quais há grande dificuldade em articular leis e regras teóricas à prática empírica, tendo como consequência, muitas vezes, o exagero de total ausência de disciplina.

Os avanços da pesquisa científica, muitas vezes são ignorados ou aplicados de forma distorcida e o professor, pensamos nós,

sob o signo da perplexidade, da crise de concepções e paradigmas em todos os campos das ciências, da cultura e da sociedade, com uma formação acadêmica deficitária, salários mal pagos e sem perspectiva de aperfeiçoamento, perdeu a auto-estima profissional e perdeu ainda a visibilidade dos grandes sentidos sociais da educação como um todo, e, conseqüentemente, não está sabendo lidar com a **indisciplina**, isto é, com a criança (mal educada e sem limites) que chega à escola, muito menos ainda com o propósito de humanização.

Vasconcellos (1993) considera que a tarefa de ensinar não é das mais idílicas. "Para participar dela, o sujeito precisa ver algum sentido. Com a crise de identidade da escola, este sentido não está socialmente bem definido". Critica as justificativas e os discursos sociológicos do professor quando, ao tentar impor uma disciplina "custe o que custar", recorre "a instrumentos de coerção como penalidades, ou opta por deixar como está, numa verdadeira demissão de sua tarefa de educador" (p.23).

Antunes (1999) observou em suas pesquisas, um lamento muito freqüente de toda a equipe escolar, ao afirmar que a indisciplina é hoje uma regra nas relações entre adultos e crianças e que, no passado, "estes sabiam respeitar aqueles". Ficou muito claro para ele, a crença de que as crianças atuais pioraram e "é como se de repente, elas tivessem

perdido a noção de limites, de disciplina e de respeito que seus pais tinham". (p.85)

Ao ministrar aulas, o professor se defronta com situações de indisciplina, que não só distanciam o aluno dos reais objetivos da instituição escolar, como dificultam o seu trabalho de ensinar, e ele, por desconhecer o crescimento do aluno enquanto ser social, cognitivo e moral, acaba optando por sanções, que pouco ou nada contribuem para um verdadeiro desenvolvimento moral da personalidade do educando.

Segundo La Taille (1996):

O tema é delicado, perigoso até. (...) o que é disciplina? O que é sua negação, indisciplina? Não é tão simples. Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra essas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

Aproveito para dizer que, hoje, o segundo caso parece-me valer. Estamos longe de contextos como aquele escolhido pelo filme "Sociedade dos poetas mortos", em que é retratada uma revolta discente. Hoje o cinismo (negação

de todo valor e, logo, de qualquer regra) explica melhor os desarranjos em salas de aula. Anteontem, o professor falava a alunos dispostos a acatar; ontem, a certos alunos (pré)-dispostos a discordar e propor; hoje, tem auditório de surdos. (p.9-10)

É inquestionável a necessidade de se conhecer a natureza dos processos sociais e psicológicos que constituem a consciência moral do indivíduo e compreender como normas e valores adquirem historicamente validade no interior de grupos sociais e instituições, principalmente no interior da escola. Sem esse conhecimento e compreensão qualquer projeto pedagógico poderá cair no insucesso.

Nas instituições, atuais prevalece a lógica do *dever-ser*, ou seja, o domínio das regras e das normas, dentro de uma instituição, tenta uniformizar o comportamento das pessoas. Entretanto, conforme ressalta Guimarães (1996), não podemos deixar de perceber também a existência do *querer-viver*, representado pela sociabilidade:

...abrindo espaço para um tipo de participação em que cada um, do seu jeito individual de colaborar, sente-se representado coletivamente, sem perder sua especificidade. Toda instituição, inclusive a escola, seria fecundada pela ambigüidade dessas duas lógicas. (1996, p.75)

A indisciplina, então, aparece sob formas de conflito, onde se confrontam o *dever-ser* com o *querer-viver*, que incorporam uma “capacidade de resistência dos pequenos grupos e expressam-se quer sob uma aparente submissão, quer através dos excessos de todos os tipos: depredação, pichações, zombarias, risos, ironia, tagarelice” (Guimarães, 1996, p.77).

Nesse sentido é preciso ter – tanto os analistas da educação, quanto os próprios professores em sua prática diária – uma compreensão mais aprofundada sobre os grupos e as instituições:

...se quisermos compreender a experiência partilhada por pequenos grupos, devemos fazer um deslocamento do global para o local, tentando detectar, através de uma outra forma de análise, como a sociedade vive e se organiza também através dos reencontros, das experiências, das situações dentro dos diferentes grupos aos quais pertence cada indivíduo. (Idem, p.74)

É essa postura metodológica (no caso de um analista) ou procedimental (no caso do educador) que possibilitará compreender que aquelas manifestações, de certa forma, delineiam a característica essencial do “estar-junto”, e estariam fundadas, segundo Maffesoli (Guimarães, 1996, p.77), no instinto da regra.



Segundo Piaget (1994, p.23), as regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhes são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores.

As regras, em qualquer situação, têm que preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro. Para estabelecer os limites em sala de aula, o educador deve valer-se das regras, que visam contribuir para a organização do ambiente de trabalho, promover a justiça, fomentar a responsabilidade por aquilo que ocorre na classe e o comprometimento de todos com os procedimentos e decisões referentes à sala de aula.

Na tentativa de construção de uma escola democrática, na qual fosse abolida a discriminação e preservada a qualidade da educação oferecida, o objetivo geral de envolver as crianças em tomadas de decisões e estabelecimento de regras em suas salas de aula é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo na qual professores e alunos praticam a auto-regulação e a cooperação (DeVries e Zan, 1998, p.130). O contrário de um contexto pedagógico assim, a saber, a educação autoritária, onde predomina o respeito unilateral e onde as regras, quando existem, são impostas, produz a indisciplina escolar, pois num ambiente pobre em cooperação, os valores da criança são

desconsiderados e a indisciplina pode, muito bem, ser uma forma de exteriorizar valores morais.

2 - Sobre moral e disciplina

Para Lawrence Kohlberg, juízo moral é uma capacidade cognitiva do sujeito que lhe permite diferenciar o certo do errado, capacidade estreitamente vinculada à idéia de justiça.

Puig (1998), ao estudar a construção da personalidade moral define juízo moral como “a faculdade que permite que sejam formadas opiniões racionais sobre o que deve ser”. Para o autor, “uma pessoa moral é aquela que aderiu às tradições e valores sociais, e os converteu em um conjunto de virtudes pessoais” (p.103-62). Nesse sentido, o juízo moral é intermediado pela vontade racional do sujeito que ao enfrentar a realidade busca alternativas a fim de modificá-la para que ela se adeqüe a sua vontade racionalmente motivada. Assim, podemos entender juízo moral como um critério de avaliação desenvolvido pelo sujeito, um objetivo consciente de conduta adquirido ao longo de sua vida¹.

La Taille define moralidade como sendo “um conjunto de valores e de normas que regulam o convívio social”. Para ele, a iniciação

1- Neste trabalho de Puig, percebemos uma novidade em relação aos estudos de Kohlberg: o autor relaciona moral e personalidade, o que diferencia o primeiro do segundo. Não discutiremos as diferentes perspectivas de ambos, por não ser este o propósito desse trabalho.

sentido de uma moral pública; "é uma transição do espaço privado para o público" (1999, p.34).

Ora, se juízo moral é uma capacidade cognitiva; se para uma pessoa ser moral é preciso que adira às tradições e valores sociais, considerados bons para todos; se moralidade é o conjunto de valores que regulam o convívio social; então podemos concluir que a educação moral, como proposta de aquisição de virtudes e formação do caráter, tem importância significativa na vida do sujeito.

A formação de hábitos virtuosos que visam o bem e a felicidade que cada ser humano procura e que sejam úteis para a coletividade para que a mesma possa reproduzir suas tradições, acumuladas e valiosas, é função da educação moral, a qual deve ser entendida como educação para a liberdade. Para isso, deve visar preparar o ser humano para a ação virtuosa, não contra a inclinação, mas uma ação conforme uma inclinação formada pelo cultivo das virtudes (Puig, 1998, p.65).

"Quem conhece o bem escolhe o bem". Esta afirmação de Kohlberg (1971) foi mal interpretada por alguns estudiosos quando entenderam que para ele, ser orientado por princípios morais significava enxergar princípios sob um ponto de vista cognitivo. Contra esta interpretação, Higgins (1991) argumentou que a afirmação "quem conhece o bem escolhe o bem" significa, para Kohlberg, antes: constatar a adequação moral do fato, ver nele ideais com os quais se possa

comprometer e assumir um compromisso em relação a uma sociedade real onde se possa agir de acordo com esses ideais (p.39).

Em 1981, em seu livro *Essays on moral development. The psychology of moral development*, Kohlberg defende a educação moral desde que a mesma tenha a finalidade de propiciar ao aluno condições que estimulem o desenvolvimento do juízo moral. Lembra aí, que o desenvolvimento do juízo moral deve ser entendido como progressão contínua das formas de raciocínio moral de caráter universal, não condicionada pelos valores concretos das diferentes culturas.

Formar hábitos morais adequados requer a transmissão de um conteúdo moral que possa dar forma ao caráter. "A vida moral consiste em fazer o que deve ser feito, ou seja, exercitar os atos morais que levam às virtudes". (Puig, 1998, p.65)

Ao escrever o prefácio do livro "O juízo moral da criança" de Piaget, La Taille (1994), cita Gustave Le Bon quando este em 1895, chamou a atenção para o quanto somos instáveis, sobre como é diferente o comportamento do homem quando está sozinho ou quando está integrado numa multidão. Numa multidão, acrescenta: "o homem não está mais consciente de seus atos", está como que "hipnotizado, ele é um grão de areia no meio de outros grãos de areia que o vento leva onde quer". Isto nos mostra, diz ele, como somos complexos e muitas vezes contraditórios (p.13).

Considerando que na sala de aula, onde se deve trabalhar a “moral pública” e onde há uma obsessão pela ordem, a criança se veja inserida num mundo que não é o seu, o qual representa para ela a multidão proposta por Le Bon, podemos inferir o conflito pelo qual ela passa ao integrar o mundo escolar. Assim, para que a educação moral alcance seus objetivos essenciais, é necessário que se desenvolva num ambiente escolar receptivo à mesma, e que tenha condições de retirar a criança da hipnose provocada pelo novo ambiente e a coloque como elemento integrante do processo, construtora de seus valores sociais.

A prática e o exercício de hábitos virtuosos é um elemento útil no desenvolvimento da autonomia do sujeito e, possibilitar-lhe-á entender os motivos que justificam aquilo que os adultos de sua comunidade lhes transmitiram, de forma racional (Puig, 1998, p.68). É com base nesse pressuposto que podemos concordar com Guimarães (1996), ao afirmar que o ambiente escolar deixa a desejar quando tanto mantém a instituição escola como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural, como também produz sua própria violência e sua própria indisciplina, definindo *indisciplina* como “todo ato ou dito contrário à disciplina que leva à desordem, à desobediência, à rebelião” e *violência* como sendo “ato violento que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral” (p.73-77).



Certo é que a indisciplina escolar é um sintoma de outra ordem, que não a estritamente escolar, embora seja no interior da relação educativa que ela se torna mais exposta (Aquino, 1996, p.41). Mas, não podemos desconsiderar que a indisciplina também é da ordem interna dos sujeitos, isto é, tem também sua origem no conflito com os desejos e intenções, no qual se presentifica a opressão (França, 1996, p.144). Desejos não realizados e intenções camufladas eclodem, muitas vezes em atitudes que transgridem as regras e os padrões comportamentais considerados moralmente bons. Daí, França ressaltar também que a indisciplina é "matéria" do trabalho de todas as instituições políticas, já que aquele conflito é inerente à natureza humana.

Disto podemos deduzir que, sendo a escola uma instituição política, com o propósito de proporcionar à criança condições para um desenvolvimento sadio, aquele processo pelo qual ela é responsável, a saber, a transição do espaço privado para o público, pode ficar comprometida quando há desencontros entre a subjetividade infantil (desejos, inclinações, intenções) e as expectativas da escola em termos do comportamento dos alunos, expectativas que podem impedir a seqüência do processo de desenvolvimento moral.

Fica evidente, portanto, a importância de um ambiente escolar cooperativo, onde não só se deve abolir a reprodução da violência social como impedir a criação de violências internas próprias: um ambiente onde impere o respeito às regras e às razões do outro,

entendidas tais razões como o respeito à subjetividade e toda sua complexidade. Somente assim se manterá um ambiente moralmente saudável, não opressor, no qual as regras não são compreendidas ou seguidas por obrigação, mas também por respeito, pois “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire pelas regras” (Piaget, 1932/1994, p.23).

Araújo (1996), ao estudar moralidade e indisciplina, chama atenção sobre a importância do respeito às regras e condena a obediência automática a elas. Para ele, as regras são extremamente importantes no desenvolvimento da moralidade e o caminho na relação da criança com as regras inicia-se com as fases propostas por Piaget²: anomia (ausência de regras) passando pela heteronomia (a criança sabe que as regras existem e quem as determina são os outros) e por fim a autonomia (a fonte das regras está nele próprio). Ora, se entendermos moral como sendo o fio condutor através do qual se pode julgar e respeitar as ações das pessoas, e disciplina como atitudes que colocam o problema da relação do indivíduo como um conjunto de normas e regras, podemos concordar com La Taille (1996) quando, ao estudar a indisciplina em sala de aula, considera que: “Toda moral pede disciplina,

2- Piaget baseou-se em Kant para utilizar-se destes termos. Para Kant, o homem tem necessidade de agir segundo certas regras, as quais ele chamou de imperativos: categórico e hipotético.

mas toda disciplina não é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila? Nada, evidentemente". (p.19)

Para La Taille (1996, p.20) certamente, há um vínculo entre disciplina em sala de aula e moral, porque "tanto disciplina como moral colocam o problema da relação do indivíduo com um conjunto de regras". Entretanto, é preciso não radicalizar, pois certos atos de indisciplina podem ser considerados morais: por exemplo, quando o aluno se revolta contra as autoridades que o vitimizam ao ser humilhado ou injustiçado. Mas é claro também que essa possível relação entre indisciplina e moral ocorre porque nem toda regra é sinônimo de moralidade:

...Apesar de a moralidade estar relacionada às regras, nem todas regras têm vínculos com a moralidade. Em primeiro lugar, deve-se observar o princípio subjacente à regra, porque se este não for de justiça, a regra será imoral e, portanto, a indisciplina poderá ser sinal de autonomia. (Araújo, 1996, p.110)

Além disso, ao se julgar um aluno indisciplinado ou se definir um momento de indisciplina na escola é preciso observar a forma como foram estabelecidas as regras às quais a escola exige obediência e respeito: foram regras impostas coercitivamente, ou

estabelecidas com base em princípios democráticos? Se impostas autoritariamente, Araújo (1996) entende então que neste caso "o sujeito pode não se sentir obrigado a cumpri-las, e a indisciplina pode ser um protesto em relação à autoridade" (p.110). Ou seja, nesse caso indisciplina é reflexo de contestação ao autoritarismo e, por conseguinte, é uma postura que traz consigo implicitamente uma moralidade.

Sendo assim, uma ação moral pode ser identificada como autônoma quando o indivíduo decide por si próprio, sem qualquer coação do grupo, ou independente de qualquer princípio imposto por algo externo; qualquer decisão do sujeito deve estar alicerçada em princípios elaborados e defendidos por ele próprio. Na escola, às vezes, torna-se difícil o reconhecimento dessa autonomia, quando na maioria das vezes, alunos, professores, funcionários e direção obedecem, ou quando, como ocorre comumente, se evoca a indisciplina na escola de forma irrefletida, focaliza-se o desrespeito às regras estabelecidas sem se questionar as próprias regras.

Do ponto de vista pedagógico, é importante a clarificação dos valores baseada na ação consciente e sistemática do educador, que tem por objetivo estimular processos de valorização que levem os alunos à compreensão de quais são realmente os seus valores, para que possam sentir-se responsáveis e comprometidos com os mesmos. Para estimular este processo, o educador deve proporcionar programas e experiências

que favoreçam o autoconhecimento consciente quanto aos valores preferidos, evitando toda doutrinação ou inculcação (Puig, 1998, p.39).

A escola pode e deve contribuir para a autonomia moral do sujeito, mas isso requer, indubitavelmente, um conhecimento de quem é esse sujeito no mais profundo do seu âmago, na constituição mesma da sua diversidade de forças internas. Piaget (1932) verificou que o universo moral de cada um é composto de hábitos e tradições impostos pelas gerações passadas, mas, se conhecido e trabalhado, pode-se neste universo moral interior se contrabalançar aqueles lastros históricos, submetê-los à crítica, transformá-los, e até mesmo aperfeiçoá-los.

Assim, o fato concreto do sujeito não cumprir as regras dentro da escola precisa ser analisado com cuidado para se evitar rotulações, formação de estereótipos e com isso, reforçar o fracasso escolar e a exclusão. Esse cuidado então requer a compreensão e observação da natureza humana nas suas várias etapas de vida, e como essa natureza se manifesta nos diferentes indivíduos e na relação deles com as normas, principalmente na relação deles com a forma com que as regras, as quais devem respeito, foram estabelecidas. O aluno considerado indisciplinado não necessariamente é imoral.

Antes de se valer da censura aos atos de indisciplina, deve-se ter clareza da razão de ser das normas e regras impostas e do comportamento esperado dos alunos, além de uma compreensão

profunda do imaginário desses alunos, pois a imagem positiva que têm de si inclui outras características. Seus ídolos estão distantes, nem sempre incluídos entre pessoas estudiosas, instruídas, que a escola preconiza. A indisciplina mal interpretada leva à repreensão; sua reincidência, à punição, à evasão e, conseqüentemente, ao fracasso escolar.

CAPÍTULO II

KOHLBERG: UM MODELO METODOLÓGICO COMO BASE PARA ANÁLISE DA INDISCIPLINA ESCOLAR

**“Chega mais perto e contempla
as palavras. Cada uma tem mil faces
secretas sob a face neutra e te
pergunta, sem interesse pela resposta
pobre ou terrível que lhe deres:
trouxeste a chave?”**

Carlos Drummond de Andrade

Lawrence Kohlberg (1927-1987), cujas análises realizadas com respeito ao desenvolvimento moral significaram uma contribuição importante e inovadora no campo da psicologia moral, construiu seu trabalho teórico e metodológico sobre os alicerces lançados por Piaget. Desenvolveu nas décadas de 60, 70 e 80 toda uma teoria sobre raciocínio moral em adolescentes e adultos, dando prosseguimento ao que Piaget já tinha descoberto, elaborando com maior precisão uma teoria do desenvolvimento do juízo moral.

O trabalho de Piaget "O julgamento moral da criança" (1932), cujo propósito foi estudar o julgamento moral e não as condutas morais, deu origem a uma vasta pesquisa no campo da psicologia relativo à moralidade infantil e adulta. As descobertas de Piaget sobre a existência de diferentes etapas de desenvolvimento moral, etapas universais e regulares, com base formal-cognitiva, são os pontos de partida dos estudos realizados por Kohlberg, cujo pensamento situa-se "numa perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, ou estrutural-construtivista, análoga à de Piaget, mas agora com particular incidência e avanços na problemática da moralidade". (Belchior, 1996, p.210)

Considerando necessário um estudo psicológico preciso das relações das crianças entre si e delas com os adultos, Piaget e seus colaboradores, incluindo Kohlberg, defenderam a tese de que a epistemologia genética tem como suporte empírico e experimental os resultados da pesquisa genética e, toda discussão sobre os procedimentos de educação moral seria estéril, e a produção do conhecimento científico seria incompreensível e inexplicável se não se pudesse recorrer aos mecanismos de produção do conhecimento desenvolvido pela criança em sua psicogênese (Freitag, 1992, p.169).

Esses pesquisadores entenderam que o conhecimento dos mecanismos da psicogênese como estrutura e dinâmica da construção do conhecimento na criança fornecem a chave para a compreensão dos processos de produção do conhecimento nas



diferentes disciplinas científicas. Assim, Kohlberg validou a teoria moral do estruturalismo genético, realizando pesquisas interculturais no campo da moralidade, por meio das quais pode mostrar que, independentemente da cultura específica ou do grau de desenvolvimento das sociedades contemporâneas, as pessoas constroem a consciência moral segundo uma sequência invariável de estágios e apresentam, em cada estágio específico, características universais. Nesse sentido, o desenvolvimento do julgamento moral se produz em estágios ascendentes, irreversíveis e universais a todos os sujeitos e culturas.

Freitag (1992) ao analisar os trabalhos de Kohlberg considera que:

Os estágios da moralidade ordenam-se de forma hierárquica: o estágio imediatamente subsequente a um estágio anterior apresenta maior complexidade, permitindo resolver dilemas ou conflitos morais com maior desenvoltura e competência. Kohlberg ainda fez o esforço de promover no cotidiano escolar a psicogênese da moral, a fim de assegurar a um número cada vez maior de jovens o alcance do patamar mais elevado da consciência moral. (p.167)

Neste capítulo abordaremos o aspecto universalista da teoria de Kohlberg e para tanto citaremos todos os estágios propostos por



ele, embora ao segundo estágio (estágio de igualitarismo ingênuo e orientação para a troca e a reciprocidade) será dada maior atenção visto ser este estágio que sustentará teoricamente a parte empírica de nossa pesquisa. Neste estágio, no qual é considerado correto seguir as regras somente quando é do interesse próprio e imediato e a ação se volta para o atendimento das próprias necessidades, a perspectiva sócio-moral é individualista e concreta.

Belchior (1996) faz interessantes considerações sobre a distinção kohlberguiana entre normas e princípios morais. Para Kohlberg, explica ele:

As normas constituem regras para a ação, os princípios razões para a própria ação: se as primeiras são gerais, os segundos são universais, de tal modo que o seu prescritivismo, transcendendo as várias civilizações e culturas, remete para um horizonte ideal, e pressupõe o ponto de vista de um ser racional-universal. (p.211)

A compreensão do pensamento de Kohlberg, em particular do proposto no estágio dois, e o confronto deste modelo teórico com as atitudes de pré-adolescentes indisciplinados nos permitirá pensar a indisciplina que envolve o mundo escolar, considerando o universo conceitual deles em termos de juízos e valores morais.

1 - Os estágios kolberguianos

Kohlberg, discorda de Piaget, quando este afirma que a psicogênese da moralidade está concluída entre 12 e 13 anos. Com base nessa discordância, Kohlberg concentrou sua pesquisa em adolescentes e adultos, pois para ele a maturidade moral possivelmente só seria atingida aos 23-25 anos. Essa constatação levou-o a reformular a teoria piagetiana dos estágios de desenvolvimento e elaborar uma metodologia de levantamento e codificação dos dados sobre a moralidade infantil bem mais sofisticada que a desenvolvida por Piaget na obra "O julgamento moral da criança" (1932).

A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg oferece a possibilidade de reduzir a multiplicidade das concepções morais e explicar as diferenças estruturais como diferenças de estágios de desenvolvimento da capacidade de julgamento moral.

Em sua tese de doutorado Kohlberg (1958), defende a necessidade de reformular os estágios da moralidade sugeridos por Piaget, introduzindo um modelo mais diferenciado de seis estágios que substituiriam os três estágios piagetianos: da heteronomia, da semi-autonomia e da autonomia moral. Bárbara Freitag (1992), ao analisar essa reformulação decorrente da evidência empírica e da opção metodológica de ampliar o limite de idade dos sujeitos observados por Piaget, que

havia se contentado com o estudo do julgamento e da consciência moral de crianças pequenas, até o início da adolescência, considera que Kohlberg, ao concentrar a atenção em adolescentes e adultos, o fez, por acreditar que a consciência, julgamento e comportamento moral dos mais velhos apresentavam diferenças substantivas em relação às crianças menores, de 12 e 13 anos (p.199).

Todavia, os resultados da investigação longitudinal, as contribuições de seus colaboradores e as críticas recebidas, obrigaram Kohlberg a um trabalho incessante de reformulações e interpretação desses resultados. A versão definitiva desse trabalho foi publicada em 1981.

Kohlberg e sua equipe realizaram suas pesquisas utilizando-se da entrevista clínica, do diálogo com argumentação e contra-argumentação, das discussões em grupo sobre dilemas morais, gravados em teipe e vídeo, a fim de permitir o estudo em detalhe, da fala, da mímica e dos gestos de cada interlocutor. Com isso, acumularam o material que serviria de base para determinar o estágio moral atingido pelos sujeitos entrevistados, considerando que não é a afetividade, mas o raciocínio que define a resolução de qualquer dilema moral (Costa, 1996, p.66).

Nesse trabalho de pesquisa, Kohlberg colheu muitas respostas de crianças, adolescentes e adultos de diversas culturas, línguas e classes sociais, dando a essas pessoas dilemas morais para

serem resolvidos. Esses dilemas vinham através de histórias onde apareciam situações que conflitavam a obediência às normas estabelecidas socialmente com o atendimento a uma necessidade humana. Os sujeitos entrevistados eram solicitados a julgar a ação dos protagonistas da história, conforme sua opção por uma ou outra alternativa, dentro da situação de conflito.

Numa dessas histórias, um homem, cuja esposa apresentava um câncer letal, procura o farmacêutico do bairro, única pessoa que produz o remédio capaz de curar a mulher, para pedir-lhe, encarecidamente, que a cure. O farmacêutico, aproveitando-se da situação desesperadora, oferece o remédio, mas cobra uma verdadeira fortuna por ele. Por mais que o marido tente conseguir o dinheiro, não consegue o suficiente. Diante da irredutibilidade do profissional e querendo muito salvar sua mulher, o homem desesperado, resolveu arrombar a farmácia e levar o remédio para a mulher (Menim, 1996, p.55). Neste ponto da história, é perguntado à criança ou ao adolescente se é correta a atitude do homem, pedindo-lhe que justifique seu ponto de vista. Kohlberg colocava-os, assim, diante de um dilema: respeitar a lei que considera o roubo como crime ou desrespeitá-la e salvar a vida da mulher. Esse dilema punha em conflito o direito de viver da esposa e o direito à propriedade do farmacêutico. Kohlberg fazia perguntas como:

- Foi certo roubar o remédio? Por quê?



- Se você fosse um juiz você condenaria este homem?

Por quê?

- Se você não gostasse da mulher deveria roubar para salvá-la?

Esse material serviu de base para determinar o estágio moral atingido pelos entrevistados. À medida que os estudos avançavam, Kohlberg passou a explorar simultaneamente três perspectivas para classificar e codificar o riquíssimo material colhido. Na primeira, foi considerado o valor moral defendido, na segunda ótica, a atenção foi concentrada nas justificativas dadas pelos interlocutores para sustentar um julgamento e, na terceira ótica, procurou-se considerar a orientação sociomoral tal como conscientizada pelo sujeito (Colby e Kohlberg, 1987).

Com as respostas colhidas nas histórias, Kohlberg descobriu que o julgamento moral se produz recorrendo a três níveis e seis estágios em um movimento ascendente com uma seqüência fixa, universal e irreversível (salvo situações anômalas) de estágios em que o estágio superior supera o inferior, incorporando-o. A estruturação da consciência moral ocorre em patamares, ou estágios, cada vez mais elevados e mais equilibrados, decorrentes da interação do indivíduo com seu meio. Em cada patamar, essa estrutura é mais abrangente, diferenciada e equilibrada que no anterior. Por isso uma estrutura subsequente é capaz de julgamentos e argumentações para as quais a estrutura anterior não tinha competência (Freitag, 1992, p.201).

Bzuneck (1975) resume os níveis e estágios

kohlberguianos assim:

Níveis	Estágios
1- Nível pré-moral ou pré-convencional. Baseado em necessidades individuais.	1-Orientação pela obediência e punição. 2-Orientação ingenuamente egoísta.
2- Nível convencional. Baseado no desempenho correto de papéis e no atendimento de expectativas.	3- Orientação do tipo "bom menino". 4- Orientação para manter a autoridade e a ordem social.
3- Nível pós-convencional. Moralidade por princípios Universalizantes.	5- Orientação do tipo contratual legalista. 6-Orientação por consciência lógica, por princípios universalizantes.

Kohlberg defendeu com ardor que os estágios de desenvolvimento moral constituem totalidades estruturais (structured wholes). Em seu trabalho de 1969, define assim esse conceito:

Cada um destes diferentes e seqüenciais modos de pensamento formam um todo estruturado. Uma resposta-estágio dada sobre uma tarefa não representa uma resposta específica determinada pelo conhecimento e a familiaridade com a tarefa ou tarefas semelhantes. Mas representa uma organização moral subjacente... O sentido é que os diferentes aspectos de operações lógicas apareciam com um manejo de respostas em desenvolvimento, relacionadas lógica e empiricamente. (p.352)

Os níveis propostos por Kohlberg definem enfoques na resolução dos problemas morais, enquanto os estágios definem os critérios pelos quais o sujeito exercita seu juízo moral. Cada nível de juízo moral implica basicamente três aspectos: os modos gerais de definir o que é bom e de valorizar as situações; o tipo de razão que é utilizada para defender a percepção do "bom"; e a perspectiva social do estágio. Os níveis ou etapas são três: **pré-convencional**, **convencional** e **pós-convencional**, que definem um tipo de moral heterônoma, sociônoma e autônoma, respectivamente. A explicação de Piaget e de Kohlberg sobre

o que motiva o indivíduo a mudar progressivamente na sequência dos estágios, segundo Costa (1996), é que essa mudança “decorre de um processo intrínseco do funcionamento das estruturas em suas relações com o ambiente, no interjogo da assimilação-acomodação constitutivos da busca de equilíbrio”. (p.66)

Além disso, Kohlberg descobriu que uma boa maneira de propiciar ao jovem desenvolvimento moral é fazer com que ele debata questões controversas (como, por exemplo, as de dilemas morais) com outras pessoas que estejam em estágios mais avançados que os dele, proporcionando-lhe condições de discutir as regras, normas e leis que nos cercam. O desenvolvimento moral mais freqüente nos adolescentes ao concluir os estudos médios se situa nos estágios quatro e cinco. Porém, ao iniciar os estudos universitários, produz-se em muitos sujeitos uma regressão a uma etapa mista dos estágios dois e quatro.

Segundo Kohlberg, os adolescentes têm a possibilidade de passar de uma atitude convencional, orientada ao que é legado, a uma orientação pós-convencional até chegar a normas adotadas individualmente com pretensões de validade universal. Um requisito para esta transição é a volta a um egocentrismo e relativismo moral de aparência infantil que, ao centrar-se em si mesmo, liberta o jovem do valor ao qual até então aceitou como obrigatório, ainda que não coloque

imediatamente em seu lugar uma norma mais geral, universalista. Só sobre esta base, enquanto condição necessária, as complicações lógico-objetivas que conduzem à formação de uma capacidade pós-convencional de juízo moral podem, em uma fase ulterior e através da discussão temática dos dilemas morais (reais ou imaginários) ocupar um lugar . (Freitag, In. Martins, 2000: p.1052)

Com base em Kohlberg (1969, p.376), passamos à exposição dos níveis de seu método e os respectivos estágios dos mesmos.

1.1- Nível pré-convencional

O nível pré-convencional abrange crianças de 0 a aproximadamente 10 anos de idade. No decorrer deste nível, o ser humano não consegue internalizar as normas sociais e nem a idéia de reciprocidade ou quando isso ocorre, as mesmas são consideradas externas a ele próprio. Decide o que é certo fazer baseando-se somente em interesses próprios, individuais, na base de "o bem é aquilo que eu quero", ou para evitar a punição. Neste nível a criança é sensível às regras sociais, distingue o bem do mal, o certo e o errado, mas interpreta essas caracterizações ou como conseqüências físicas (punição,

recompensa, etc...), ou como poder físico dos que formulam as leis e definem o bem, o mal, o certo, o errado.

O nível pré-convencional é constituído pelos estágios: **um e dois**.

Estágio um: “orientação de punição e obediência”. Neste estágio a ação da criança está voltada para evitar o castigo e a punição. Crianças ou pré-adolescentes neste estágio poderiam responder que não se pode roubar pois “quem rouba vai preso”, ou então, que o homem deveria roubar o remédio, porque se não o fizesse o pai de sua esposa poderia bater nele. Está claro o respeito diante da autoridade ou do prestígio de superiores, mas trata-se de um respeito intencional, que se tem na tentativa de evitar conflitos. Acontece aqui a responsabilidade objetiva, na qual a intenção não desempenha nenhum papel: o ato material, ou melhor, a própria materialidade da desobediência à regra é tudo.

Ao avaliar o nível de julgamento moral, a ênfase está sobre o modo como as pessoas raciocinam, não sobre as ações específicas que defendem.

Estágio dois: “orientação relativista instrumental”. Neste estágio busca-se a troca. A ação correta está voltada para a satisfação pessoal, eventualmente para as necessidades dos demais. Uma possível

resposta de crianças e pré-adolescentes ao problema acima proposto seria que o homem poderia roubar só se “gostasse da mulher, pois como irá ficar sem ela?” Ou ainda porque se sua esposa morrer não terá mais quem cozinhe para ele. A ação correta é a que atende às necessidades do eu e possivelmente do outro, instrumentalmente. Há consciência da relatividade do valor de uma necessidade e da perspectiva dos demais, envolvidos na ação. É evidente um igualitarismo ingênuo e uma orientação para a troca e a reciprocidade.

Estes dois estágios são típicos de uma consciência moral para a qual o valor moral reside em acontecimentos externos, quase físicos e não em pessoas e princípios, ou seja, não se tem uma compreensão clara da moralidade, pois o comportamento ocorre como resposta ao que se pode ou não transgredir, ao que se deve ou não cumprir, para se ser recompensado, aceito e evitar a punição.

1.2 - Nível convencional

Esse nível diz respeito a maior parte dos adolescentes e adultos. Além de corresponder a uma identificação do indivíduo com as normas e expectativas sociais, envolve uma perspectiva de dimensão do interesse social, isto é, uma visão ampla de reciprocidade por parte do indivíduo, ponderação das conseqüências imediatas dos acontecimentos e ações que vão além de seus próprios interesses, com o que a obediência não ocorre mais por medo e sim, como valor moral. Neste

nível é considerado valioso em si preservar as expectativas da família, do grupo ou da nação a que pertence o sujeito. Trata-se de lealdade para com as expectativas pessoais e de ordem social, de preservar, apoiar e justificar essa ordem, identificando-se com as pessoas e os grupos que a compõem. O que decide o que é certo ou errado são as convenções sociais ligadas a pessoas importantes, autoridades formalizadas ou instituições reconhecidas socialmente.

O nível convencional é constituído pelos estágios: **três e quatro.**

Estágio três: "orientação da concordância interpessoal".

Neste estágio busca-se a aceitação do grupo e entende-se por bom comportamento aquele que agrada ou ajuda os outros e é aprovado por eles. A orientação é para o ideal do bom menino, preocupado em obter a aceitação e o reconhecimento dos outros e em fazer aquilo que se espera deles. Há conformidade com as representações estereotipadas do comportamento coletivo. O julgamento acontece de acordo com as intenções, há responsabilidade subjetiva. Neste estágio, poderiam achar que "roubar é errado", pois isto é assim considerado pelos pais, pelos professores, pelos chefes, etc..., ou que roubar é certo porque se sua esposa morre, seus filhos ficarão muito tristes e aborrecidos com ele.

Estágio quatro: “orientação lei e ordem”. Aqui a ação é orientada para comungar com a autoridade, para atender regras fixas e para a manutenção da ordem social e entende-se por bom comportamento o cumprimento da própria obrigação, o respeito pela autoridade e pela ordem social. As expectativas dos outros recebe grande consideração, pois, em prol de manter o já determinado pela sociedade, a pessoa não concorda em desobedecer nenhuma regra, lei ou norma social: “roubar é contra-a-lei, portanto o homem da história relatada acima, não poderia tê-lo feito” ou, o contrário, “o homem pode roubar porque Deus perdoa quando o roubo salva uma vida”. Nas duas respostas, “Lei” ou “Deus” são as autoridades imperantes.

Nos estágios três e quatro, a consciência moral atribui valor moral à conformidade da ação em relação às expectativas e aos papéis socialmente definidos pelos outros. Estes estágios, do “bom menino” ou “da lei e da ordem” do nível convencional, têm sido, comumente, os mais encontrados entre adolescentes do mundo inteiro e, em especial, no Brasil.

Bárbara Freitag (1984) encontrou estes estágios como os mais freqüentes em todas as amostras, quando estudou crianças e adolescentes de todas as classes sociais em São Paulo. Bzuneck (1975) ao pesquisar adolescentes delinqüentes e não-delinquentes em Londrina, no Paraná, também encontrou os estágios três e quatro como os mais freqüentes.

1.3 - Nível pós-convencional

Nesse nível, há tanto a compreensão da importância e do significado das normas sociais como também a consciência das limitações destas normas diante de princípios morais que estão acima delas, como por exemplo a liberdade e a igualdade entre as pessoas. Assim, neste nível, a lei e a ordem são respeitadas e são referenciais morais quando não entram em conflito com princípios que as antecedem e dos quais se originam. Há o esforço visível de definir valores e princípios morais que tenham validade independentemente da autoridade de grupos ou pessoas que os sustentem e independentemente da identificação do sujeito com essas pessoas ou grupos.

O nível pós-convencional é constituído pelos estágios: **cinco e seis.**

Estágio cinco: “orientação legalista sócio-contratual”.

Neste estágio relativizam-se os valores pessoais e enfatizam-se as regras de procedimentos para alcançar o consenso. Considera-se bom comportamento aquele que propicia o “maior bem para o maior número”, considerando o ponto de vista moral e legal. Há o reconhecimento de um componente aleatório às regras e expectativas como ponto de partida para o consenso. O dever é definido como contrato, buscando evitar a violação dos direitos e das intenções dos outros, defendendo a vontade e o bem-estar da maioria. As pessoas consideram correto aquilo que leva

em consideração o que foi contratado entre elas como um código comum, um acordo coletivo. As necessidades individuais são levadas em consideração, mas não isoladamente, e sim a luz das regras, normas ou leis coletivamente constituídas. Neste estágio, como acontece no estágio quatro, as leis não são vistas como ordens fixas, mas como contratos que podem ser reexaminados. O "roubar", na história do marido que desejava salvar a esposa muito doente, poderia ser considerado um crime porque romperia as leis do contrato social, mas com tantos atenuantes, dada sua intenção de salvar uma vida, sofreria uma pena leve, se tanto.

Estágio seis: "orientação universal de princípios éticos". Neste estágio o bom comportamento é aquele pautado em princípios éticos que são auto-escolhidos, abstratos, universais (de justiça, reciprocidade e igualdade de direitos humanos e do respeito pela dignidade dos seres humanos, como pessoas individuais), extensivos e que têm consciência lógica (Kohlberg, 1971). Nesse estágio, o ser humano transcende as ações contidas em papéis sociais e inclui a orientação segundo princípios universais. A ação se dá conforme a própria consciência, com base na confiança e no respeito pelos outros (Kohlberg, 1969, p.376).

Menim (1996) considera esse estágio como aquele que corresponderia a um julgamento propriamente moral e autônomo e entende que há em Kohlberg uma inspiração em Kant quando ele

descreve o julgamento deste estágio como aquele fundamentado em princípios éticos mais do que em contratos sociais. Basicamente, os princípios de justiça, igualdade, liberdade e dignidade de toda e qualquer vida humana seriam critérios para se julgar a “corretude” de uma ação.

Contrapondo interesses individuais, regras ou leis sociais, e princípios que se pretendem válidos universalmente, provavelmente, neste estágio, o roubo seria visto como uma ação “correta”, moralmente falando, pois sua finalidade foi a de “salvar uma vida humana”; finalidade esta que poderia tornar-se uma “máxima universal”. (Menim, 1996, p. 57)

Nestes dois últimos estágios (cinco e seis) a consciência moral passa a atribuir um valor moral à coerência interna do ator e aos padrões, direitos e deveres que ele próprio define para orientar sua ação.

Ao estudarem os estágios kolberguianos De Vries e Zan (1998), fazem considerações sobre o fato da perspectiva social da criança tornar-se cada vez mais ampla. Observam que:

Da posição de olhar simplesmente para si mesma, a criança avança até considerar um grupo cada vez maior, tal como sua família ou classe e, finalmente, um grupo ainda mais amplo, tal como a sociedade como um todo. Nos estágios cinco e seis, que Kohlberg chama de moralidade pós-convencional, a

perspectiva torna-se mais abrangente e aí, a humanidade é considerada em geral. Cada estágio sucessivo também envolve uma transformação no modo como a criança pensa sobre o que é direito ou correto. (p.178)

2 – A fundamentação do modelo de Kohlberg

Segundo Bárbara Freitag (1992), atingir o grau máximo de maturidade moral significa, como significava para Piaget no caso do pensamento lógico, que crianças, adolescentes ou adultos que atingiram os níveis superiores da escala de Kohlberg (isto é, da consciência moral pós- convencional) apresentam estruturas cognitivo-morais mais equilibradas que crianças ou adolescentes em níveis inferiores (da moralidade pré ou convencional). Isso significa, por sua vez:

...que aquelas têm mais competência intelectual e moral para resolver conflitos morais que essas, simplesmente porque são capazes de recorrer a todos os argumentos cognitivamente necessários para optar por uma das alternativas, procurando assumir o ponto de vista de todos os envolvidos e reduzindo danos e efeitos colaterais. (Freitag, 1992, p.201)

Kohlberg buscou não somente na dedução teórico-filosófica mas também na pesquisa empírica a fundamentação e legitimação de sua teoria.

Da argumentação teórica de que os estágios, organizados segundo uma hierarquia, acontecem numa seqüência invariante, em que cada um forma uma totalidade integrada que absorve o estágio anterior, revelando-se num estágio mais equilibrado; resulta uma argumentação moral e prática: alcançar o último nível de moralidade (pós convencional) passa a ser um objetivo e uma exigência decorrente da própria teoria de Kohlberg e impõe-se por um *moral point of view*. Para ele, essa exigência tem uma dupla fundamentação: a psicológica e a filosófica (Kohlberg, 1981: p.219-20).

A pesquisa empírica nos mostra que, do ponto de vista psicológico, os indivíduos buscam alcançar os estágios superiores da argumentação racional e da justificativa moral. Através de sua interação com o meio físico e social, o indivíduo transcende os patamares da organização mental e moral tendendo a uma moralidade orientada pelo princípio da justiça (estágio seis).

O princípio moral garante uma consciência moral integrada e fornece uma regra ou um método que permite priorizar as regras morais sociais, justificando a opção por uma em detrimento da outra, ao contrário da regra moral social que pode existir e ter legitimidade

social, mesmo estando em conflito entre si ou sendo mutuamente excludente.

Segundo José Eisenberg, em reportagem publicada no *Jornal de Resenhas*, suplemento da *Folha de São Paulo* (08.07.00), do ponto de vista filosófico, a exigência e a necessidade do indivíduo atingir o nível da moralidade pós-convencional implicam a defesa de princípios morais universais, segundo os princípios da filosofia moral de Kant e Rawls. Para Rawls, a construção dos princípios da justiça requer o uso da razão prática e do princípio de razoabilidade que nela opera, e não da razão teórica e de seus postulados lógico-rationais. Isto o faz mais kantiano, por estar interessado na esfera política, em que é permitida somente a ação virtuosa do cidadão e a articulação de razões que sejam públicas em forma e conteúdo.

Há na visão de Kohlberg, uma convergência entre a teoria psicológica da moralidade e a filosofia da moralidade de tradição kantiana:

Para formular sua psicologia moral Kohlberg se inspirou na filosofia moral ou no formalismo moral de Kant e Rawls e na lógica genética- estrutural com estágios paralelos progressivos de Piaget. Esta união de teoria ética formal com lógica e psicologia genética mantém a consciência de uma teoria em que o estágio sexto expressa o grau máximo de maturidade moral. Assim, a escala de

Kohlberg mede a competência no raciocínio moral segundo um padrão definido sobre a tradição kantiano-rawlsiana, que se presta a uma aprendizagem mais ou menos induzida, pois reflete a estrutura (juízos de dever), fundada numa pesquisa sobre o raciocínio moral (soluções eticamente corretas ou dilemas morais hipotéticos).(Martins, 2000, p.1052)

A psicologia é capaz de comprovar empiricamente a existência dos diferentes estágios da consciência moral e fornece uma explicação para sua gênese: trata-se de *fatores biológicos* (de hereditariedade e maturação), de *fatores sociais* (de socialização e transmissão cultural) e, finalmente, de mecanismos de auto-regulação e equilíbrio interna que conjuntamente promovem a psicogênese das estruturas cognitivas e da consciência moral (Freitag, 1992; p. 206).

Para Kohlberg, enquanto a psicologia estaria descobrindo os pontos de vista morais, a filosofia estaria se ocupando na justificativa destes pontos de vista.

Isso implica que a justificativa do filósofo em favor de um estágio do raciocínio moral mais elevado integrase com a explicação do psicólogo do movimento em direção a esse estágio, e vice-versa. A hipótese de isomorfismo é plausível se acreditarmos que o ser

humano em desenvolvimento e o filósofo moral estão empenhados, fundamentalmente na mesma tarefa moral. (1981, p.195)

O paralelismo proposto por Piaget entre a psicogênese do pensamento lógico e a psicogênese da moralidade não satisfaz Kohlberg, para o qual, o alcance do pensamento lógico-formal não garante o alcance do nível de moralidade pós-convencional, apesar de aquele ser condição necessária para este, embora não suficiente.

Primeiro, o julgamento moral impõe a necessidade do *role taking*, isto é, da tomada do ponto de vista dos outros, concebidos como sujeitos, e da coordenação desses pontos de vista. E, segundo, os julgamentos morais equilibrados envolvem princípios de justiça ou *fairness* (Kohlberg, 1981, p. 194).

Surge daí, uma nova característica das estruturas da consciência moral que, originárias dos dois princípios de descentração e justiça, pressupõem estruturas lógicas novas e mais complexas que as estruturas do pensamento formal.

Rawls defende a prioridade de princípios de justiça sobre princípios éticos, argumentando que, dado que as sociedades contemporâneas são complexas e plurais do ponto de vista moral, é impossível construir um conceito de justiça a partir dos conceitos de comunidade e dos valores ético-morais que pudessem ser atribuídos a ela. Esse pluralismo de doutrinas morais compreensíveis nas sociedades

contemporâneas resulta na necessidade de produzir um conceito de justiça que possa ser amplamente aceito, e é por isso que Rawls ressalta o caráter político, e não moral de sua concepção de justiça. Assim, afirma Freitag (1992):

Fiel a Kant, Rawls, Dewey, Mead e outros, Kohlberg atribui à razão prática, ou seja, à consciência moral pós-convencional, orientada pelo princípio da justiça, um valor moral superior à razão teórica, ou seja, à estrutura do pensamento lógico-formal, porque trata-se de um raciocínio (moral) mais complexo e diferenciado do que o raciocínio lógico. Não há nem paralelismo, nem equivalência; há diferença de grau e qualidade. O raciocínio moral é um raciocínio mais rico, porque envolve, além dos objetos e de suas coordenações, os sujeitos, seus pontos de vista e suas relações entre si e a consideração dos efeitos de uma ação sobre todos os participantes da situação. (p. 207)

Portanto, a escala de Kohlberg mede a competência do raciocínio moral segundo um padrão definido sobre a tradição kantiano-rawlsiana, e ele considera que, embora seu estudo longitudinal houvesse corroborado para a passagem do quinto ao sexto estágio isto não bastaria para convencer-nos da superioridade da posição ética normativa

kantiana, a menos que fôssemos previamente convencidos pela teoria rawlsiana da justiça ou por outras como ela. Em tal caso, afirma ele, teríamos nos convencido somente dos argumentos de Rawls (Kohlberg, 1982; p. 523-5).

Um dos pressupostos da teoria moral de Kohlberg é o universalismo, uma afirmação já introduzida por Piaget, de que a teoria dos estágios psicogenéticos é válida para todas as crianças, independentemente do momento histórico, do contexto cultural e do nível socioeconômico concretos em que se analisam as crianças. Isso quer dizer que todas as crianças, independentemente de raça, sexo, religião, cor, classe social ou cultura a que pertençam, passam pelos mesmos estágios psicogenéticos, na seqüência formulada pela teoria, apresentando em cada um dos estágios as mesmas características formais e estruturais do pensamento lógico e do julgamento moral (Kohlberg, 1971, p.174; 1981, p.194).

Kohlberg considera que os estágios de julgamento moral possuem uma base empírica, a partir da consistência das respostas dadas pelas crianças e adolescentes, diante dos dilemas morais. A integração hierárquica dos mesmos é comprovável empiricamente: os sujeitos só compreendem o raciocínio moral do próprio estágio e dos estágios inferiores. Assim mesmo julga firmemente estabelecida a invariabilidade da seqüência evolutiva tanto em seu estudo longitudinal como em estudos interculturais: daí que considera provada sua

universalidade e irreversibilidade, justamente porque expressam uma sequência lógica. Disto, podemos tirar conclusões fundamentais:

1- em todas as culturas se encontra o mesmo conjunto de estágios de desenvolvimento moral;

2- as descobertas sobre o desenvolvimento moral são aplicáveis a todas as nações e sexos.

Segundo Freitag (1992), a esta teoria descritivo-analítica com pretensão de validade universal se opõe uma teoria de diferenças individuais (ou coletivas) nas condições do surgimento e progressão do juízo e comportamento ético. Por isso, em relação ao pressuposto universalista kolberguiniano, assim como os defensores da tese universalista de Piaget “tiveram dificuldades em provar a existência do pensamento formal em todas as culturas, sociedades e classes sociais”, também os defensores da tese universalista de Kohlberg têm problemas para demonstrar a existência empírica dos dois últimos estágios (cinco e seis) do nível pós-convencional da moralidade em certas culturas ou grupos sociais em suas próprias culturas (via de regra, os menos letrados, operários, camponeses, mulheres, grupos étnicos, etc...). (p. 211)

Diferenças individuais remetem às condições psicológicas referentes à relação entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento moral, entre o julgar e o atuar e entre universos da moral e normas de ética concretas próprias de cada cultura, de cada sociedade e classe social. Este argumento reclama a relatividade de qualquer valor cultural

ou princípio ético e perante o estágio sexto da teoria de Kohlberg – definido como o “ponto de vista moral” que “todos os seres humanos deveriam adotar em relação aos outros como indivíduos livres e iguais”, o que implica em “considerar igualitariamente as reivindicações ou pontos de vista de cada pessoa afetada” por toda decisão moral a ser tomada (Kohlberg e Colby, 1987: p.19 e 30). Entretanto, tal argumento também desestabiliza o universalismo cultural que dá sustentação a este estágio, pois “igualitariamente” é quase impossível pensar reivindicações morais em povos ou grupos étnicos diferentes. A defesa desse suposto universalismo cultural fica ainda mais frágil quando se constata que o próprio Kohlberg chegou a abandonar o estágio seis ao não ter encontrado base empírica para o mesmo. Mas há que se considerar que em 1981, ele volta atrás e defende a autonomia daquele estágio, ainda que interpretado como uma forma alternativa do quinto estágio e não hierarquicamente superior ao mesmo (Kohlberg, 1981, p. 412: 1982, p. 518).

Em 1982, Kohlberg admite claramente que os estágios são interacionais mais que evolutivos ou inatos:

As normas e princípios básicos são estruturas que nascem das experiências de interação social, mais que da interiorização de regras que existem como estruturas

externas; os estágios morais não vêm definidos por regras interiorizadas, mas sim por estruturas de interação entre o sujeito e os demais . (p.520)

Isso é importante para não se cair no lamentável engano de entender que o método de Kohlberg corrobora com teses acerca da superioridade nata de algumas raças ou grupos sociais.

Kohlberg entende que os estudos interculturais de Piaget e os seus próprios demonstram a mesma coisa e postula a universalidade dos estágios da consciência moral em níveis cada vez mais elevados e, admite que: "as crianças de classe média encontram-se mais adiantadas nas escalas de medida do desenvolvimento moral em todas as culturas" (Kohlberg, 1971; p.160). Com isso, ele quer dizer que os níveis superiores da consciência moral acontecem em maior número e mais cedo, tomando-se como critério a idade, em crianças de classe média do que em crianças operárias, em uma mesma cultura.

Para Freitag (1992) não se trata de uma defesa da infância da classe média, mas de uma defesa de ambientes materiais, emocionais e intelectuais bons, que possibilitem a excelência do desenvolvimento infanto-juvenil. Estaria se sendo injusto criticar Kohlberg pelo que ele conseguiu constatar, pois "não é a teoria de Kohlberg que está errada; é a realidade social que está pervertida, exigindo uma correção". Trata-se de corrigir na prática uma injustiça empiricamente

constatada e não de negar a validade empírica do instrumento metodológico. A defasagem encontrada entre crianças e adolescentes da classe operária, afirma a autora, é devida, não a uma "distorção de classe ou de cultura dos pesquisadores, mas à institucionalização de desigualdades sociais, que precisam ser corrigidas, mais cedo ou mais tarde". (p.211-2)

O fato dos seis estágios da consciência moral não se encontrarem empiricamente em todas as sociedades, classes sociais e culturas não invalida a teoria dos estágios. A ausência do estágio cinco ou seis (constatada em 80% da sociedade americana contemporânea) não significa uma prova empírica da falsidade da teoria, mas revela os defeitos estruturais das sociedades em questão, que vedam à grande maioria da população o alcance dos patamares mais elevados da moralidade. Essa mesma ausência empírica fornece um instrumento poderoso de crítica de tais sociedades, pois demonstra que sua estrutura e organização bloqueiam o acesso aos níveis superiores do pensamento e da moralidade autônoma a frações significativas de sua população.

Kohlberg não mostrou dúvidas ao defender que existiria um feixe universal de princípios morais (estágio seis) partilhados por todos os homens em todas as sociedades, se as condições para o desenvolvimento sócio-moral fossem ótimas para todos os indivíduos em todas as culturas (1971, p.178).



Segundo Martins (2000):

Como pano de fundo desta polêmica está a própria disjunção que se sustenta hoje entre o universalismo kantiano que tem por base a ética de Aristóteles e o realismo prático ou ceticismo moral... A refutação do universalismo ou a defesa de um "relativismo/particularismo moral", é compreensível por parte destes pensadores, já que entendem que a "moral da virtude" constitui um código de conduta para os membros de um grupo social exclusivo e excludente. Na época da cristalização definitiva desta virtude, nos séculos V e VI a. C, o que se codificou como virtude foram as regras de conduta de uma aristocracia peculiar de guerreiros que era a *polis* grega. Hoje, é impossível encontrar um conjunto homogêneo e compacto de cidadãos aos quais possam arrogar-se um tipo de conduta modelo para todos os homens da sociedade. Daí, os relativistas terem de reafirmar a multiplicidade dos bens intrínsecos a cada prática, sem pretenderem unificá-los em uma noção comum. Basear a ética sobre a vigência destas práticas e de sua convergência em um possível florescimento do homem é, na sociedade moderna que se caracteriza pela multiplicidade de culturas particulares justapostas,

impossível. Mas se raras vezes se reflete em profundidade sobre as consequências de tal insistência, é também imprescindível considerar que o enfoque relativista-cultural precisa ser discutido em relação a objeção de paternalismo que lhe adjetivam os universalistas: a tese do relativismo cultural comporta traços paternalistas pois em geral renuncia a toda crítica das condições de vida que, através de autoritarismo e coações ao conformismo exercida por parte do grupo ou do seu mundo local, impedem o desenvolvimento da pessoa capaz de atuar com autonomia em relação aos mesmos. (p.1053)

Podemos concluir assim, que os princípios universais são mais que propostas meramente construtivas, como estão em Rawls, e também não podem ser entendidos como similares à regras puramente procedimentais, mas buscam um estatuto em que não se abandone o jogo moral e nem se reassuma ou defenda o estado de natureza. Os princípios de universalização trazem explicitamente o direito de cada um ter asseguradas iguais oportunidades para desenvolver aquelas mínimas capacidades físicas, psíquicas, cognitivas, morais e estéticas, que o convertam em um ser autônomo.

Negar a universalidade do método de Kohlberg é negar assim que existe algo sobre nossa natureza racional, comum a todos os indivíduos, proporcionando, assim, razões não relativizadas segundo características de um agente individual (Christino, 1997, p.73). Ou seja, a universalidade kohlberguiana "significa que as vontades autônomas racionais não são, num certo sentido, relativas a indivíduos" mas à espécie humana em geral, que entretanto, em cada elemento singular tem seu desenvolvimento determinado por fatores psico-emocionais e sócio-econômicos.

3 – Sobre o estágio dois: a perspectiva social da criança nesta fase

Puig (1998), ao estudar o pensamento de Kohlberg sobre o juízo moral, afirma:

Os fatores fundamentais que possibilitam o desenvolvimento do juízo moral, entendido como tal, são dois: o desenvolvimento cognitivo ou intelectual e a perspectiva social. O nível de desenvolvimento cognitivo condiciona e delimita não só o estágio de juízo moral, mas também o grau de empatia, ou a capacidade para assumir papéis. A perspectiva social, ou a capacidade para assumir o papel de outro é uma habilidade que se

desenvolve gradualmente a partir da idade de seis anos e constitui um fator decisivo para a ampliação do juízo moral. (...) No nível pré-convencional, o sujeito ainda não tem a compreensão e a apreciação das regras morais e da autoridade. As questões morais são colocadas considerando-se apenas os interesses das pessoas implicadas. (p.55-56)

O estágio dois está inserido no nível kohlberguiano denominado "pré-convencional". Neste nível a criança é sensível às regras sociais, distingue o bem do mal, o certo e o errado, mas interpreta essas caracterizações ou como conseqüências físicas ou hedonísticas (tendência a considerar que o prazer individual e imediato é a finalidade da vida) da ação, ou como poder físico dos que formulam as leis e definem o bem, o mal, o certo, o errado. O prazer individual e imediato é o único bem possível, princípio e fim da vida moral.

No nível pré-convencional são diferenciados dois estágios: o estágio **um** (a moralidade heterônoma) e o estágio **dois** (individualismo, intenção instrumental e troca), e abrange crianças de 0 a 10 anos, aproximadamente. Na 2ª fase deste nível, ou seja, no estágio dois, as crianças deverão estar na faixa etária de 8 a 10 anos³.

3- Puig (1998) estende este estágio até a idade de 14 anos.

Neste trabalho nos ateremos ao estágio dois, por ser neste estágio que se encontram as crianças participantes da pesquisa empírica.

A teoria de Lawrence Kohlberg nos deixa convictos de que para a criança neste estágio, o correto consiste em atender necessidades próprias e ou ocasionalmente a dos outros. As relações humanas são vistas em termos de intercâmbio mercantil. Elementos de honradez, reciprocidade e um saber compartilhar por igual estão presentes, porém sempre interpretados de um modo físico e pragmático. A reciprocidade se entende como mera troca e não como uma questão de lealdade, gratidão ou justiça. O correto é seguir as regras quando estas resultam de interesse imediato de alguém. Atuar corretamente é satisfazer os próprios interesses e necessidades, permitindo que os demais façam o mesmo. É também correto o que é imparcial, isto é, o que é um intercâmbio igual, um trato, um convênio. A razão para agir corretamente é servir aos próprios interesses e necessidades num mundo no qual um deve reconhecer que os demais também têm seus interesses. Entretanto, o benefício que os outros podem obter não é resultado da lealdade ou solidariedade, mas produto de um cálculo de reciprocidade mercantil (Puig, 1996, p. 57).

A perspectiva social no estágio dois é uma perspectiva individualista concreta. Uma pessoa neste estágio separa seus interesses

e seus próprios pontos de vista dos demais. Ele ou ela é consciente de que todos têm interesses individuais a satisfazer e que estes entram em conflito, de modo que o correto é relativo. A pessoa integra ou relaciona os interesses individuais em conflito uns com os outros mediante um intercâmbio instrumental de serviços, mediante necessidades instrumentais para os outros e a boa vontade dos outros, ou, mediante o imparcial, concede a cada pessoa a mesma quantidade. Há compreensão de que o correto é relativo. O conceito de direito prevê seguir regras de seu interesse imediato, na satisfação de suas necessidades e na dos outros.

Kohlberg demonstra que no processo de maturidade moral ocorrem estágios que, nada mais são que mudanças de idades dirigidas estruturalmente, estendidos a toda área da personalidade social e em relação estreita com os estágios da área cognitiva.

São “mudanças estruturais” que não são explicáveis em termos, métodos e conceitos da aprendizagem social ou conceitos psicanalíticos, pois os sujeitos ao invés de interiorizarem as pautas sociais, constroem novas estruturas a partir da interação com o meio (Kohlberg, 1969; pp.369-72).

Nessa perspectiva, para se alcançar o patamar mais elevado da consciência moral, as relações democráticas baseadas na cooperação, no respeito mútuo e na reciprocidade estabelecidas entre

crianças e adultos, se fazem imprescindíveis. Assim, se a criança ou adolescente conviver num ambiente cooperativo e, portanto, democrático, que solicite trocas sociais de reciprocidade, no qual haja o respeito mútuo, e onde participe ativamente dos processos de tomadas de decisões, por hipótese, tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos.

Partimos do pressuposto básico de que a escola insere-se nesta discussão como local privilegiado para a criança e o adolescente conviverem com sujeitos da mesma faixa etária, com quem possam manter relações em que não estejam presentes prestígio ou autoridade, condição essencial para a cooperação. Kohlberg, a partir de 1971, passou a realçar a importância da atmosfera moral das instituições escolares, através da participação direta dos estudantes na vida da turma e da escola, na perspectiva da construção de uma comunidade mais justa. (Belchior, 1996, p.213)

Campos (1991) e Marques (1994) ao tratarem das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas consideram indispensável criar situações de dilemas morais nas turmas, a exemplo de Kohlberg, em que o professor numa atitude de escuta, mas não de neutralidade, confronte os alunos com modos e níveis de desenvolvimento moral diferentes e mesmo superiores aos seus. Importa,

dizem eles, "promover em todo espaço físico e social das instituições educativas, a autonomia, o respeito mútuo, a disciplina coletiva, e a participação na tomada de decisões". (In. Belchior, 1996, p.213)

Assim, é preciso que o respeito unilateral seja reduzido consideravelmente nas relações professor/aluno e dê lugar ao respeito mútuo, ao ponto do aluno sentir-se membro efetivo na organização das regras e das decisões da sala de aula e seja constantemente solicitado a trabalhar em grupo. Enfim, é preciso que impere nas escolas um ambiente de cooperação que possibilite à criança a construção gradativa de sua autonomia.

Menin (1996) define o ambiente escolar cooperativo como sendo:

... um ambiente onde a opressão do adulto seja reduzida o máximo possível, e onde se encontrem as condições que engendram a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favoreçam a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas, e onde a criança tem oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e de se expressar livremente.
(p. 112)

DeVries e Zan (1998) quando escrevem sobre o relacionamento cooperativo, consideram a cooperação como sendo uma interação social que se dirige a um determinado objetivo entre indivíduos que se consideram como iguais e tratam uns aos outros como tais. Segundo elas, "as crianças e os adultos não são iguais, entretanto, quando o adulto é capaz de respeitar a criança como uma pessoa com direito a exercer sua vontade, podemos falar sobre uma certa igualdade psicológica no relacionamento". As pesquisadoras chamam atenção ainda, para o fato de que cooperar com as crianças não significa que o professor dispense inteiramente a autoridade e que, ao dar à criança oportunidade para regular seu comportamento, o professor está possibilitando a ela a oportunidade de construir uma auto-confiança que valoriza a si e aos outros. Assim, a criança constrói gradualmente um sistema estável de sentimentos morais, sociais e intelectuais, interesses e valores (p.57-58).

Piaget, em seu livro "Psicologia e Pedagogia" (1975), descreve a escola tradicional como uma instituição que conhece apenas um tipo de relação social: a ação do professor sobre o aluno. Considera que as crianças de uma mesma classe constituem um verdadeiro grupo, sejam quais forem os métodos aplicados no trabalho. A escola sempre aprovou as regras que propõem camaradagem ou solidariedade, sempre pregou os princípios de justiça estabelecidos pela sociedade, mas a vida social entre as crianças na classe, só existe nas aulas reservadas ao

esporte: "os exercícios falsamente chamados de coletivos são na realidade apenas uma justaposição de trabalhos executados no mesmo local". (p.177)

Assim, fica claro que a ação do professor sobre o aluno é muito importante. Essa vida social dentro da sala de aula, a qual Piaget se refere, tem tudo a ver com a proposta pedagógica do professor, o qual, estando revestido de autoridade moral e intelectual, e o aluno lhe devendo obediência, pode fazer dessa relação social uma relação de pressão ou optar por uma relação de cooperação.

É preciso romper com o modelo de escola e educação que em nada colabora para a conquista da autonomia do indivíduo, o que implica, em outras palavras, na superação do autoritarismo no interior das instituições escolares. Há que se ter em nossa escola atual um lugar essencial que favoreça a vida social entre os alunos. Se não houver a adaptação da criança às diversas realidades sociais exteriores, ela permanece egocêntrica.

Para Piaget:

Enquanto a criança não conquistou os instrumentos sociais de troca ou de compreensão mútua, e a disciplina que submete o eu às regras da reciprocidade, ela não pode, é evidente, deixar de crer que está no centro do mundo social como do mundo físico e julgar tudo por assimilação

egocêntrica a si mesma. À medida que, ao contrário, ela compreende o outro da mesma maneira que a si mesma, e dobra suas vontades e seu pensamento a regras bastante coerentes para permitir uma objetividade tão difícil, ela consegue ao mesmo tempo sair de si e tomar consciência de si, isto é, situar-se de fora no meio dos outros, descobrindo ao mesmo tempo sua própria personalidade e a de cada um". (1975, p.179)

A socialização é uma "ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela" (Berger & Luckmann, 1976, p.175), e ela se divide em duas etapas, a **socialização primária**, ou seja, "a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade"; e a **socialização secundária**, que consiste em "qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em outros setores do mundo objetivo de sua sociedade".

Partindo do princípio de que a criança adquire na família a socialização primária e que todas as outras advêm desta e se tornam secundárias, os pais são elementos fundamentais no processo de socialização da criança. Suas ações, seus julgamentos e os valores que exteriorizam farão parte do modo de ser das crianças. Os filhos são caricaturas dos pais, pois os imitam sem ter consciência de seu próprio

comportamento e sem ter ainda condições de refletir sobre o que querem afinal imitar. Com isso, o modo de ser dos pais pode reproduzir-se nos filhos por toda a vida.

A escola recebe esta criança com a base da socialização já cristalizada num modelo que pode ser bom, moralmente falando, ou pode ser precário. Em qualquer um dos casos deve ter para com essa criança, o compromisso de ajudá-la a construir a própria autonomia, numa socialização secundária, mas de fundamental importância. Os professores se tornam assim, modelos e exemplos de conduta moral. E esse papel de "modelo" no qual os alunos tendem a se espelhar é determinante para o desenvolvimento cognitivo-moral da criança: se os professores e os pais forem, como modelos, pessoas heterônomas que obedecem às regras por controles externos, que julgam os atos por seus resultados mais aparentes, que avaliam os erros pelas suas possibilidades de punição, não se pode esperar que alunos e filhos tenham um desenvolvimento moral diferente: "pais e professores que querem uma educação para a autonomia devem primeiramente considerar seus próprios comportamentos e julgamentos morais. A sua autonomia será modelo para as crianças, a ausência dela, também" (Menin, 1996; p.101).

Para DeVries e Zan (1998, p.64) o papel do professor é cooperar com as crianças, tentando compreender seu raciocínio e



facilitando o processo construtivo. O papel do professor é, também, o de encorajar a cooperação entre crianças, promovendo a construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores morais.

Power, Higgins e Kohlberg (1989), em seu livro "Kohlberg's Approach to Moral Education", ao descreverem a "comunidade justa" implementada em escolas secundárias e prisões, onde o indivíduo é convidado à participação nas tomadas de decisões democráticas envolvendo a vida em grupo, colocam os professores na posição de defensores de um determinado ponto de vista, mas que evitam doutrinar os estudantes. Os professores expressam a perspectiva da comunidade nos encontros da classe, apresentam posições que podem ser criticadas, encorajam os estudantes a formularem suas próprias opiniões sobre os temas e aceitam o julgamento democrático da maioria como algo a ser cumprido. Os resultados são significativos. As relações raciais melhoraram e o conflito inter-racial, os furtos e o uso de drogas praticamente desapareceram. Os estudantes criaram um código de honra e, em obediência a ele, até as "colas" escolares foram reduzidas. Tudo isso aconteceu aliado a um aumento considerável no raciocínio moral dos indivíduos. Essa pesquisa oferece evidências de que as relações cooperativas entre adulto e criança promovem o desenvolvimento infantil e, nos dá a certeza de que as relações coercivas o impedem. Isso então, refuta a crítica dos relativistas à Kohlberg, pois

demonstra que o potencial, a capacidade cognitivo-moral é universal, mas depende sim, para o seu desenvolvimento de fatores estimuladores externos, o que então, por sua vez, chama a atenção para a importância da escola e do educador nesse desenvolvimento.

Kohlberg afirma que uma das formas de propiciar desenvolvimento moral nas pessoas é confrontá-las com outras que estejam em estágios mais elevados de raciocínio moral. Assim, uma criança que esteja no nível pré-convencional de moral, no estágio dois, onde orienta seus julgamentos baseando-se apenas em suas próprias necessidades (orientação ingenuamente egoísta), precisa ser solicitada a pensar nos outros, mesmo que esses "outros" sejam, de início, apenas as pessoas importantes para ela e a quem ela quer agradar. Nesse estágio, são os professores e geralmente as pessoas que têm a tarefa de educar que tomarão para a criança o lugar dos pais, e que herdarão os sentimentos que ela dirigia a estes na ocasião da resolução edípica. Nesta fase, a criança está tentando se desfazer da influência que os pais exercem sobre ela e procurando novos ídolos. São os educadores que se beneficiarão disso e têm aí, um momento rico que não pode ser desprezado. Criando um ambiente de cooperação, o qual será responsável pela socialização da criança, estarão abrindo caminho para a construção da sua autonomia.

Concluimos assim, que pais, atores do processo de socialização primária da criança, professores e escola como um todo, responsáveis por uma socialização secundária, mas não menos importante, pertencentes a um ambiente escolar que obrigatoriamente deverá ser cooperativo, têm importância inegável para a ascensão a estágios mais elevados de juízo moral, possibilitados pela perspectiva social, considerada como "a capacidade de assumir o papel do outro".



CAPÍTULO III

A ANÁLISE EMPÍRICA DE ALUNOS INDISCIPLINADOS

Esse estudo seguiu dois procedimentos metodológicos:

a) Pesquisa teórica: consistiu em um trabalho de análise e estudo em bibliografia especializada. A consulta em obras de vários autores que trataram do método de Kohlberg e também que tiveram como objeto a indisciplina escolar, nos permitiu avaliar a indisciplina como causa do fracasso escolar e aprofundar nosso estudo sobre a teoria de Lawrence Kohlberg sobre raciocínio moral.

b) Pesquisa empírica: se baseou num estudo de grupo.

Foi uma tarefa que consistiu basicamente em dois momentos:

- 1) observação direta, em salas de aula de ensino fundamental (1ª a 4ª séries) de duas escolas públicas, por quatro meses, com o objetivo de analisar as atitudes de alunos considerados indisciplinados e,
- 2) entrevista oral com cada um deles em particular, para se ter idéia de como está estruturado o universo conceitual dessas crianças em termos de juízos e valores morais.

A fim de verificar como está estruturado o universo conceitual de alunos considerados indisciplinados em termos de valores e juízo moral e confrontar os resultados com a teoria de Lawrence Kohlberg,

especificamente com o estágio dois proposto por ele, observamos e entrevistamos alunos do ensino fundamental, com idade de 9 e 10 anos, de escolas da rede pública municipal de Birigui, estudantes de duas escolas distintas, indicados pelas professoras como alunos indisciplinados.

Para delimitarmos os participantes componentes da amostra, entramos em contato com as professoras de 1ª a 4ª série de duas escolas de ensino fundamental, as quais denominaremos de Escola A e Escola B, explicando-lhes o teor da pesquisa e pedindo-lhes que nos indicassem os alunos, cujas idades seriam de 9 e 10 anos, que consideravam mais indisciplinados.

Na escola A, foram indicados 7 alunos e na escola B, 9 alunos.

As escolas, por normas do Sistema Municipal de Ensino, contam na Secretaria, com fichas de todos os alunos, onde constam dados importantes, através dos quais, nos foi possível obter informações suficientes que nos levaram a conhecer a história de vida de cada um deles.

Dos alunos indicados pelas professoras e selecionados por nós como participantes da pesquisa, fizemos a leitura das respectivas fichas, intituladas "Fichas de acompanhamento escolar". Foram excluídos da pesquisa aqueles em cujas fichas constavam problemas com a saúde (um aluno da Escola A e um da Escola B faziam tratamento neurológico) e

aqueles que não viviam numa família convencional (dois alunos da Escola B viviam em instituições de caridade, por terem sido abandonados pelos pais). Isto se deu, por entendermos que o comportamento indisciplinado destas crianças estaria sempre sendo justificado por outro motivo, que não o desrespeito às regras sociais, comprometendo assim desde o início, a hipótese de que a indisciplina seria uma forma de exteriorizar valores morais.

Foram participantes da pesquisa as crianças abaixo relacionadas, consideradas as mais “problemáticas”, coincidentemente todos meninos.

Quadro 1 – Número de participantes

Série	Nº de alunos	Escola
2ª série	6 alunos	Escola B
3ª série	1 aluno	Escola B
4ª série	5 alunos	Escola A
Total	12 alunos	

Quadro 2 – Distribuição dos participantes por classe

Série	Nº de alunos	Escola	Período
2ª série A	3 alunos	B	manhã
2ª série C	3 alunos	B	tarde
3ª série A	1 aluno	B	manhã
4ª série C	2 alunos	A	tarde
4ª série D	3 alunos	A	tarde
Total	12 alunos		

Quadro 3 – Distribuição dos participantes por idade⁴

Idade	Nº de alunos
9 anos	3 alunos
10 anos	9 alunos
Total	12 alunos

4 – Comparando os quadros 1 e 3, podemos perceber que há defasagem idade/série.

Os critérios de escolha das escolas foram: grande distância entre elas e por apresentarem características muito diferentes, em se tratando de infra-estrutura dos bairros e qualidade de vida da população. Com isso, pretendíamos trabalhar com realidades sociais antagônicas. Na Escola A os alunos estavam acostumados a conviver num ambiente materialmente pobre, enquanto que na Escola B, contavam com melhores condições de vida, convivendo num ambiente onde tinham alternativas de lazer e cultura e facilidades de comunicação e transporte.

Escola A – Escola de ensino fundamental pertencente a rede municipal de ensino de Birigui, com apenas um ano de funcionamento, atendendo alunos de 1ª a 4ª série, nos dois períodos diurno e ensino supletivo de 1ª a 4ª série no período noturno. Escola situada na periferia da cidade, num bairro pobre, considerado pela mídia como um bairro violento.

Quadro 4 – Distribuição de alunos na escola A

Período	Turmas	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total
Manhã	A	35 alunos	36 alunos	35 alunos	35 alunos	141
	B	34 alunos	33 alunos	32 alunos	30 alunos	129
Tarde	C	32 alunos	35 alunos	34 alunos	* 34 alunos	135
	D	31 alunos	32 alunos	—	* 32 alunos	98
Noite	A	Termo I 36 alunos		Termo I 34 alunos		70
Total geral				573 alunos		

* salas onde estudam os participantes da pesquisa

A procura por vagas na escola é muito grande. Isto se deve à construção de casas populares no bairro.

O prédio da escola é novo e bem cuidado. Possui uma biblioteca bem equipada. Não possui sala de vídeo, mas tem televisão e vídeo acoplados e volantes, os quais são muito utilizados pelas professoras. A parte externa é grande, inclusive com uma quadra utilizada pela comunidade nos finais de semana. Não há sinais de vandalismo na

escola, apesar da diretora afirmar que a mesma já foi assaltada duas vezes, numa época em que não tinha vigilância. O quadro de funcionários é efetivo. A Prefeitura realizou concurso público recentemente e completou o módulo de funcionários das escolas, inclusive com guardas-noturno e zelador.

No bairro não há áreas de lazer e as ruas não são asfaltadas. Não há casas comerciais ou igreja. As pessoas precisam ir ao centro da cidade, a aproximadamente 3 Km, para suas compras. Todas as casas são muito parecidas, pequenas, construídas e financiadas pela Prefeitura.

A escola não participa de projetos especiais e a participação da comunidade nos assuntos relacionados às decisões escolares é nula. As professoras lamentam o fato dos pais não participarem das reuniões propostas pela escola, sob a alegação de que trabalham e não sobra tempo para a vida escolar dos filhos. O único contato da comunidade com a escola parece ser no uso da quadra durante os finais de semana.

A polícia faz plantão em frente a escola durante a saída das crianças, a pedido da Diretora. Com isso, ela quer dificultar a entrada de pessoas estranhas no recinto. Em conversa com a equipe escolar, pudemos constatar que a violência comentada no bairro não chega à escola. Parece que o espaço escolar é preservado.

Escola B – Escola Municipal, atendendo educação infantil e ensino fundamental de 1ª a 4ª série.

A escola funciona no período diurno e tem apenas três anos de funcionamento. Atende crianças de outros bairros circundantes/vizinhos ao que ela está localizada, mas, a ficha cadastral (ficha de matrícula) comprova que a grande maioria de seus alunos mora no bairro em que está localizada, um bairro que é bem próximo do centro da cidade, com população de classe média, onde a violência é menos evidente.



Quadro 5- Distribuição de alunos na escola B

Período	Turma	Jardim	Pré- escola	1 ^a série	2 ^a série	3 ^a série	4 ^a série	TOTAL
Manhã	A	—	24 alunos	35 alunos	* 34 alunos	* 35 alunos	33 alunos	161
	B	—	23 alunos	35 alunos	35 alunos	36 alunos	34 alunos	163
	C	—	22 alunos	—	—	—	—	22
Tarde	C	20 alunos	—	34 alunos	*35 alunos	34 alunos	32 alunos	155
	D	22 alunos	—	33 alunos	34 alunos	34 alunos	30 alunos	153
	E	20 alunos	—	—	—	—	—	20
Total geral				674 alunos				

* classes onde estudam os participantes da pesquisa

A escola é de tamanho médio. Possui uma biblioteca bem equipada e uma sala de vídeo grande e confortável. O pátio coberto é limpo e todo decorado com temas infantis. A parte externa é bem cuidada, com jardim e quadra muito limpos. A quadra não é utilizada pela comunidade, por existir no bairro uma quadra de esportes comunitária.

Há um zelador, funcionário municipal, que mantém tudo em perfeita ordem e, trabalham ali também, dois guardas que se revezam durante as noites e finais de semana. A escola nunca foi assaltada.

O bairro é bom, com casas grandes e confortáveis. Possui supermercado, farmácia, igrejas, lojas, padaria e uma outra escola, esta de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e ensino médio. Todas as ruas são asfaltadas. Como áreas de lazer, conta com: campo de futebol, praça e quadra de esportes comunitária. Uma das igrejas do bairro fica em frente à escola e coloca à disposição da mesma um salão muito grande, o qual é utilizado pela escola para reuniões com pais, ou festas com a participação da comunidade. Os pais são assíduos participantes da vida escolar. Há, inclusive, uma mãe professora, que trabalha como voluntária no projeto "Amigos da Escola", dando aulas de reforço escolar.

A escola participa do projeto Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas) oferecido pela Polícia Militar. Esse projeto atende crianças de 4ª série que participam, semanalmente, de uma reunião com um membro da Polícia Militar, que vai à escola fardado e conversa com elas sobre drogas, violência e cidadania. A figura policial é muito respeitada pelas crianças.

1 – Sobre os procedimentos metodológicos

Como instrumentos de pesquisa utilizamos observação e entrevista.

Através do conto de histórias, envolvendo dilemas morais (nos moldes das realizadas por Kohlberg) e conversas sobre valores morais, buscamos informações sobre os juízos formulados pelos alunos indisciplinados, ou seja, o que eles pensam sobre verdade x mentira, poder, vida x morte, amor, honestidade, homicídio, vandalismo, estudo, trabalho, respeito x desrespeito, Deus, polícia x cadeia, comida, roupa, lazer, alegria x tristeza, lei e dinheiro.

A observação do comportamento em sala de aula serviu para detectarmos os atos indisciplinados de cada um deles. No discurso e nas atitudes apresentados, pretendíamos encontrar elementos que nos mostrasse como está estruturado o universo conceitual desses meninos indisciplinados, em termos de juízos e valores, e confrontá-los com a teoria de Lawrence Kohlberg, especialmente no que o autor constatou no estágio dois, fase em que se encontram os participantes da pesquisa.

O método que guiou todo nosso trabalho foi a entrevista semi-estruturada, acompanhada do método kohlberguiano, e observação contínua em sala, onde tínhamos como preocupação entender o raciocínio dos pré-adolescentes entrevistados.



Dessa forma, não utilizamos nenhum instrumento padronizado, ou escalas que pudessem medir o nível do juízo moral dos participantes. Procuramos, outrossim, acompanhar o raciocínio dos sujeitos entrevistados através de historietas, para que pudéssemos comparar as respostas dadas e as atitudes indisciplinadas com o proposto por Kohlberg no estágio dois.

Observamos os pré-adolescentes no contexto de sala de aula, a fim de verificar as manifestações de indisciplina. Esse procedimento foi realizado no decorrer de um semestre letivo, durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2000, duas vezes por semana cada classe, em horários alternados: um dia antes do intervalo para o recreio e no outro dia, após este intervalo. Isto se fez necessário para não se perder a oportunidade de análise de suas atitudes quando começavam as aulas e estavam mais calmos, e quando voltavam do recreio e estavam mais agitados.

Foram feitas anotações livres sobre estas observações ocorridas em sala de aula, em blocos destinados para este fim.

Após o período de observação direta, em sala de aula, foi feita a entrevista oral, numa sala isolada, usando para isso, um roteiro (anexo), onde eram transcritas as respostas de cada um.

No primeiro item da entrevista, contávamos a história do farmacêutico, cuja esposa estava à beira da morte, necessitando de um

remédio muito caro, nos moldes da história contada por Kohlberg (1987), por ocasião de sua pesquisa.

A criança era colocada diante de um dilema moral, ficando entre o roubar e salvar uma vida ou não roubar e deixar morrer um ente querido. Através do diálogo, íamos argumentando suas respostas e transcrevendo os resultados na folha própria para a entrevista.

No segundo item da entrevista, relembávamos um fato acontecido recentemente em Birigüi, no qual um jovem matou a namorada a tiros, porque a mesma havia rompido o namoro, e em seguida, se matou. Tudo isso, no interior de uma loja e diante da mãe da moça.

Pretendíamos, com essas histórias, observar a reação diante da tragédia, e avaliar o desenvolvimento do senso de justiça, considerada por Kohlberg, como a principal virtude, advindo dela todas as outras.

Nos itens seguintes, fomos fazendo perguntas, e anotando as respostas na íntegra, versando sobre o que pensavam a respeito da mentira, morte, vandalismo, autoritarismo, polícia/cadeia, Deus, estudo, comida e roupa, lazer, sentimentos, trabalho, adultos, pai e mãe. Estes itens foram escolhidos para que, através das respostas dadas, pudéssemos identificar a estrutura do universo conceitual dos participantes da pesquisa, em termos de valores morais. No final, pedíamos para que emitissem uma opinião sobre si mesmo.

Havia na folha de entrevistas, um campo para observações. Nele foi registrado o que pudemos observar em relação ao aspecto físico e à conversa em geral. Por exemplo, o que deixavam transparecer na maneira de falar: segurança, ironia, prazer em levar vantagem, etc.

2- Sobre os dados coletados

Meninos da Escola A

A indisciplina denunciada pelas professoras foi observada em atos como: comer frutas enquanto a professora escrevia na lousa, responder com grosseria para os colegas, rasgar e amassar a folha do caderno do colega jogando-a no lixo ou então esfregando-a no rosto do colega, andar pela sala o tempo todo, desrespeitando o pedido da professora para que fizessem as tarefas propostas, rabiscar o caderno ou o trabalho dos colegas, sair da sala sem autorização e apagar a lousa enquanto os outros copiavam, e ainda atos mais violentos, como; quebrar o lápis do colega ao meio (sem nenhuma razão aparente) ou ainda, esmurrar o outro, apenas porque não ouviu o que dizia.

Os alunos observados, escreviam pouco e se recusavam a fazer as atividades, embora pudessem ler e escrever e aparentavam ser espertos e inteligentes. São meninos de boa aparência, com exceção

de um que estava sempre com roupas mal cuidadas e com machucados na boca, nos cotovelos e joelhos.

Na questão do roubo, era lhes contada a história usada por Kohlberg e seus colaboradores em suas pesquisas, onde a criança era colocada diante de um dilema moral e era-lhe pedido que opinasse.

Na história do farmacêutico que estava com a esposa muito doente e precisou roubar o remédio para salvá-la, apenas um menino respondeu que roubaria o remédio e justificou dizendo que nessa situação faria isso, por não poder deixar a mulher morrer e ficar sem ela. Em outras situações não o faria, “mesmo que algum menino deixasse a bicicleta na rua, sem cadeado, e ninguém estivesse vendo”. Os demais responderam que não roubariam, nem mesmo para salvar a mulher, porque iriam presos e ficariam sem a mulher de qualquer jeito ou, “mais cedo ou mais tarde ela vai morrer mesmo”.

Na questão do assassinio, onde era lembrado o caso recente que chocou toda população de Birigui, foi pedido às crianças que se colocassem no lugar do rapaz e opinassem.

Todos responderam que não matariam. Deixariam a namorada ser feliz com outro e também namorariam outra. Acrescentaram que se matassem e continuassem vivos iriam presos e passariam a vida toda na cadeia, onde sabem pela televisão, que os presidiários são muito maltratados. Dois deles disseram que se perdessem a vida a mãe iria chorar muito.

Mostraram ser contra o vandalismo e, em todas as ocasiões onde era pronunciada a palavra "vandalismo", relacionavam-na imediatamente com a quebra de orelhões ou com riscar carros na rua. A impressão que transmitiam era de que esses dois tipos de vandalismos estavam presentes em suas vidas, apesar de todos garantirem, com veemência, que jamais teriam praticado atos semelhantes e que jamais o fariam.

Todos os alunos pesquisados, indistintamente, consideram os adultos "chatos e mandões", mas demonstraram entender que a autoridade é necessária para educar as crianças. Querem ser adultos logo para sair de casa e voltar quando quiserem e, também, para "mandar nos outros". Quando questionados sobre o pai e a mãe, sempre mostravam preferência por um deles, geralmente por aquele que implica menos com eles. Apenas um disse que nunca vai querer ter filhos, porque é trabalhoso e "dá gastos". Os demais disseram que querem filhos, mas vão deixá-los de castigo sempre que fizerem artes, "porque é assim que se aprende".

A polícia é considerada por eles como boa e protetora. Acham que os marginais devem mesmo ficar presos e são rigorosos com as penalidades dizendo, sempre, que "a polícia deveria fazer com eles o mesmo que fizeram com os outros".

O conceito de Deus é muito forte. Para eles, Deus é onipotente, mas castiga quem não O obedece. Quando as pessoas

morrem por acidente, foi porque “fizeram alguma coisa ruim e estão recebendo castigo de Deus”.

A mentira é considerada horrível. Diziam que é feio mentir, mas todos admitiram mentir de vez em quando, como quando quebram alguma coisa em casa e colocam a culpa no irmão, ou quando negam para os colegas que apanharam da mãe.

Todos consideram a morte muito triste e uma das crianças chorou ao lembrar que havia perdido o avô no mês anterior. A alegria fica por conta de ganhar presentes como bola, video-game, etc.

Quando questionados sobre o trabalho, disseram que querem crescer logo para trabalhar e ajudar em casa. Nas suas falas, valorizam o estudo. “Estudar é bom, dá futuro. Se não estudar pode pegar maconha, se estudar vai saber que é feio roubar e vai arrumar emprego”, são palavras de um menino falante e esperto, mas considerado absurdamente indisciplinado, pela professora.

Ao lhes ser pedido que emitissem uma opinião sobre si mesmo, todos se consideraram indisciplinados, mas disseram que são assim porque “os outros provocam”. Para eles, boa professora é aquela que é brava, todavia, reconhecem que a professora não os deixam explicar quando são acusados de alguma coisa. Um deles disse que responde mal para a professora porque fica nervoso, e explicou, “professora boa é aquela que é brava, mas quando a gente pede as coisas ela deixa fazer e também fala baixo com a gente”.

Meninos da Escola B

Os atos indisciplinados dos meninos da Escola B diferenciam-se dos da Escola A por serem atos mais violentos. Levantam e andam pela sala o tempo todo. Ao passarem pelas carteiras vão derrubando ou escondendo o material dos colegas. Olham pela janela e provocam as pessoas que estão do lado de fora. Brigam com os colegas na sala de aula, chegando a quebrar a maçaneta da porta, durante uma dessas brigas. Um dos meninos cortou o cabelo de uma menina com uma tesoura que havia trazido de casa, especialmente para isso. Quando questionado pela professora, disse que o fez, porque “a menina é muito metida”.

Três desses alunos não sabem ler ou escrever, apesar de já estarem freqüentando o segundo semestre da 2ª série e terem dez anos.

Em relação aos valores e juízos morais, não se diferenciam muito dos meninos da escola de periferia considerada violenta. Quando colocados diante do dilema moral, tendo que decidir entre roubar o remédio e salvar uma vida, tinham saídas interessantes, como por exemplo: não roubariam mas também não deixariam a mulher morrer. Arrecadariam dinheiro em campanhas ou sairiam pedindo de casa

em casa. Um deles disse que “daria cheque sem fundos, porque quem dá cheque sem fundos não vai preso”.

Em relação aos outros valores, a diferença ficou por conta de um dos garotos que, ao comentar o assassinio da moça pelo namorado, disse que mataria sim, justificando que o namorado não poderia ficar sem ela e que “ele foi bobo em se matar, se fosse eu, matava, pegava um carro e nunca mais voltava a Birigui”. Na questão do vandalismo, esse mesmo menino disse que só não riscaria carros se alguém estivesse vendo, porque aí, o pai dele teria que pagar, caso contrário riscaria sim, para que o dono do carro ficasse com muita raiva. Mostrou-se muito crítico e, em alguns momentos, revoltado. Considera os adultos violentos e acha que gostam muito de mandar, só que quando são mandados brigam. Acha que criança também tem que mandar. Disse que a cadeia deixa as pessoas mais “sem vergonha”. Relacionava sempre, as histórias que contava com comida; fica triste quando não tem comida ou fica alegre quando há muita comida. Esse fato nos surpreendeu por ele ser uma criança bem vestida, com aspecto saudável, sorridente e seguro de si. Aparenta gostar de levar vantagem em tudo. Ao lhe ser pedido que emitisse uma opinião sobre si mesmo disse que gosta muito de bagunça, “xingar criança é gostoso, porque ela fica nervosa e corre, aí corro atrás dela”. Se acha esperto e inteligente, mas disse que é teimoso e nervoso. O máximo de sua esperteza foi quando quebrou o vaso da mãe, colocou a culpa no irmão e, até hoje a mãe não descobriu a

verdade. Disse que só não é esperto aquele que se deixa pegar fazendo malvadeza.

Como todos os meninos da Escola A, os meninos da Escola B acham que o adulto está certo ao “mandar” nas crianças. Dizem que é preciso que isso aconteça para que as crianças aprendam. Para eles, a polícia é boa e necessária na manutenção da ordem e afirmam também, que querem crescer para mandar nas crianças.

3- Observações sobre o material coletado

Os resultados obtidos nos remetem às seguintes questões:

a) No trabalho desenvolvido nas duas escolas, pudemos observar que a diferença entre o universo conceitual das crianças pesquisadas, está no fato de que na escola considerada por todos como a mais problemática, os atos indisciplinados dos alunos, apesar de agressivos, eram menos agressivos e mais ingênuos. Na escola considerada “melhor” (opinião da comunidade) os atos eram mais violentos e os alunos pesquisados mostraram-se mal educados, chegando a falar palavrões para a professora. Em ambas as escolas, aqueles alunos indisciplinados não tinham o hábito de pedir licença nem de agradecer, contrariando as expectativas da equipe escolar.

b) Todos os sujeitos da pesquisa avaliavam a responsabilidade e as conseqüências dos atos praticados sob um ponto de vista particular, mas muito parecidos uns com os outros. Não roubariam, não matariam e não praticariam atos de vandalismo para não irem presos. Não riscariam carros porque alguém poderia vê-los. Era evidente aí, a contradição entre o que diziam e os seus atos em sala de aula. No universo conceitual de todos eles não era permitido, por exemplo, riscar carros, mas era permitido rasgar ou rabiscar o caderno do colega ou ainda, quebrar a maçaneta da porta e colocar a culpa no outro. Para eles, o “outro” adulto parecia representar “perigo” e os atos de vandalismo praticados contra este adulto assustava, mas aqueles praticados contra seus colegas ou professora eram naturais. O ambiente escolar dava-lhes uma certa segurança, no sentido de garantir-lhes impunidade.

c) Nas entrevistas, mostravam não gostar da autoridade do adulto, mas, ao mesmo tempo, consideravam-na necessária, deixando claro a existência da moral heterônoma explicada por Piaget. Porém, o comportamento indisciplinado demonstrava uma certa autonomia em relação ao meio ambiente, pois concretamente esse comportamento era de desafio permanente à autoridade.

d) Não havia sintonia na relação entre valor e comportamento. Heteronomia e autonomia viviam um impasse: a concordância com as regras socialmente estabelecidas não significava

acatá-las. Havia concordância, mas não havia correspondência no sentido de obediência as mesmas, o que se apresentava em nível de comportamento cotidiano. O mundo escolar parecia desvinculado do resto do mundo e representava para aqueles meninos, propriedade particular, onde se sentiam muito à vontade e podiam fazer tudo o que era proibido lá fora, sem o menor risco de serem punidos.

e) Os atos indisciplinados estavam vinculados à promoção de satisfação pessoal. Advinham deles um grande prazer individual e imediato. Colocar alguém em situação constrangedora, como cortar o cabelo da colega, destruir o estético, por exemplo, quebrar o vaso e colocar a culpa no irmão, ou mesmo a desobediência às normas estabelecidas pela sociedade, estavam aliados a esse prazer.

Quais valores estão implícitos nos atos dos meninos considerados indisciplinados?

Por juízo moral Kohlberg se refere a uma capacidade cognitiva do sujeito que lhe permite diferenciar o certo do errado, estando essa capacidade vinculada à idéia de justiça como igualdade. Assim, eleger o princípio da justiça como o principal valor moral.

Para o autor, ao tentar conciliar, de acordo com uma lógica, problemas conflitivos de modo justo, o sujeito elabora seu juízo moral, se utilizando do raciocínio na definição do dilema moral,

descartando a afetividade. A consciência moral é construída segundo uma seqüência invariável de estágios com características universais. O estágio anterior apresenta sempre, menor complexidade que o posterior.

No nível pré-convencional o sujeito ainda não tem a compreensão e a apreciação das regras morais e da autoridade. As questões morais são colocadas considerando-se apenas os interesses das pessoas implicadas.

Nesse sentido, pudemos observar que os meninos indisciplinados têm, no seu discurso, essa capacidade desenvolvida, por diferenciarem o certo do errado, inclusive com senso de justiça.

Ao se verem diante do dilema moral envolvendo o roubar e salvar uma vida ou não roubar e permitir a morte de uma pessoa querida, mesmo considerando interesses próprios, emitiam opiniões permeadas pelo princípio da justiça:

“Eu não roubaria, nem deixaria a mulher morrer. Sairia pedindo de casa em casa. Roubar é feio. Vai preso e a gente vai apanhar muito na cadeia”, ou;

“Roubaria o remédio. Não deixaria a mulher morrer, senão eu ia sofrer muito. Se fosse preso não ficava muito tempo preso. Tinha salvado uma vida”, ou ainda;

“Roubaria o remédio, só para não deixar a mulher morrer. De outra vez, não roubaria, mesmo que o menino deixasse a bicicleta na rua e ninguém estivesse vendo. A gente não pode mexer nas coisas dos outros”.

O não roubar para não “apanhar na cadeia” ou roubar porque se perdesse a mulher amada “ia sofrer muito” nos mostraram que as questões morais eram colocadas considerando-se os próprios interesses, ao mesmo tempo que, “pedir de casa em casa” para não deixar a mulher morrer ou salvá-la mesmo indo preso, representavam reconhecimento do direito à vida, assim como “não mexer nas coisas dos outros” mostrava respeito à propriedade alheia, que nada mais são que indícios da existência de interiorização do princípio de justiça.

Ao serem convidados a emitirem opiniões sobre outras questões sociais como o trabalho policial ou sobre a autoridade dos adultos sobre as crianças, suas respostas também eram permeadas pelo princípio da justiça:

“Polícia está certa em prender os bandidos, só aqueles que matar e assaltar. (...) ficar preso sem trabalhar e com comida ruim só para bandidos, porque quando as pessoas vão presas saem piores”, ou;

“.....Cadeia deveria dar serviço porque assim diminuía a pena para as pessoas não saírem revoltadas. Só tomar sol revolta e volta a matar”, ou;

“As pessoas gostam de mandar, mas não gostam que mandem nelas. Se alguém mandasse nelas iam brigar. Criança também tem que mandar”.

“.... Se a gente não respeita pode ser expulso ou o pai ir preso por nossa causa. Então a gente é obrigada a respeitar. Não gosto que as pessoas mandem em mim”.

Não só a noção de justiça está implícita nessas falas como também é perceptível indícios de busca da construção de autonomia: “Criança também tem que mandar” ou “Não gosto que as pessoas mandem em mim” foram expressões que demonstraram que, apesar de aceitarem as regras impostas, não concordavam com elas.

Além disso, definia-se nos discursos, o conceito de direito, seguindo regras do próprio interesse imediato, para satisfação de suas necessidades e ocasionalmente a dos outros, como detectou Kohlberg para o estágio **dois**:

“Não roubaria. Deixava a mulher morrer e arrumava outra. Roubar vira ladrão e vai preso”, ou;

“Não roubaria de jeito nenhum. Roubar vai preso. Um dia a mulher vai morrer mesmo. Deixava ela morrer e continuava a vida, arrumava outra”, ou ainda;

“Não roubaria. Deixava a mulher morrer. Eu ia ficar com dó do farmacêutico e também ia preso, aí ficava sem a mulher de qualquer jeito”.

O direito de ser feliz e de não prejudicar a própria vida se fazia constante, numa perspectiva individual. O respeito ao direito de propriedade do farmacêutico e de valorizar seu produto, revela o reconhecimento do direito das outras pessoas.

Esses valores apareciam nos *discursos*, coincidindo com o proposto por Kohlberg, mas no *comportamento* apresentado não havia indícios de juízo moral já formulado. A capacidade cognitiva aliada a idéia de justiça parecia bloqueada.

Expressões como “A gente não pode mexer nas coisas dos outros” ou “Eu ia ficar com dó do farmacêutico”, não coincidiam com atitudes de desobediência aos pedidos da professora, com o chutar a bolsa do colega, com o ameaçar ou mesmo agredir fisicamente o colega.

Mostravam aí, não possuírem valores já formulados, como justiça, solidariedade ou respeito à pessoa ou à propriedade do outro.

O conceito de direito (direito de saciar a fome, talvez) estava implícito em atitudes como comer a fruta durante a aula, mas a satisfação perseguida era o próprio bem estar, desconsiderando totalmente a necessidade do outro, por exemplo, o pedido da professora para que aguardassem o recreio, ou o direito dos colegas de não serem perturbados durante a aula.

No estágio dois, o qual define os critérios pelos quais o sujeito (9 e 10 anos) exercita seu juízo moral, Kohlberg entende que as relações humanas são vistas em termos de intercâmbio mercantil e que, elementos de honradez e reciprocidade estão presentes, além de um saber compartilhar, ainda que sejam interpretados de um modo físico e pragmático. O benefício que os outros podem obter não é resultado da lealdade ou solidariedade, mas produto de um cálculo de reciprocidade mercantil. A razão moral que justifica uma determinada conduta é satisfazer as próprias necessidades e reconhecer se cabe às demais pessoas ter também seus interesses e necessidades. *Entretanto, em nossa pesquisa, na análise do universo conceitual daqueles meninos, a tese da reciprocidade não foi confirmada, mesmo como sendo mera troca.* Os meninos demonstravam um anseio permanente em agredir, desconsiderando as razões e os direitos do outro, desobedecendo as

normas convencionais, as quais demonstraram conhecer, em suas respostas à entrevista proposta.

Essas crianças, pré-adolescentes, apresentavam comportamento indisciplinado sem se importarem com a possibilidade de punição e mostravam prazer em ver ou sentir o outro (colega ou autoridade escolar) agredido. Não tinham a compreensão do outro como ser recíproco, e se fisicamente viviam em grupo, isso parecia mais uma postura que atendia ao egocentrismo, que propriamente um valor moral de cunho pragmático, que se possa denominar **reciprocidade**.

A indisciplina estava aliada, de certa forma, à violência, em atitudes não oriundas da indiferença, mas de impulsos destrutivos.

Sempre que pensamos em indisciplina a vinculamos ao desrespeito a alguma regra. No caso daqueles meninos, as regras desrespeitadas diziam respeito à privacidade e à liberdade do outro, negando a sua existência. A tênue diferença entre indisciplina e violência se desfazia, dando lugar a um comportamento permeado pela agressividade.

Considerando a definição de moralidade proposta por La Taille como “um conjunto de valores e de normas que regulam o convívio social”, fica-nos claro que, apesar das falas demonstrarem compreensão das regras sociais, os valores que induzem o comportamento daqueles meninos não são os valores morais convencionais, são valores próprios,

onde, no convívio social, as razões do outro são ignoradas, inexistentes, ou muitas vezes, alvo a ser destruído.

A perspectiva social, ou a capacidade para assumir o papel do outro, que deveria estar sendo desenvolvida a partir dos seis anos de idade, não estava presente no comportamento daqueles meninos. Logo, a ampliação do juízo moral deles estava comprometida, considerando ser, a perspectiva social, fator decisivo para isso. Suas atitudes indisciplinadas demonstravam grande desejo de prejudicar o outro.

A satisfação das próprias necessidades não era justificada por nenhuma razão moral e significava seguir regras que lhes convinham. O discurso de cada um deles, proposto na entrevista, deixou claro que as mesmas devem ser seguidas quando forem de interesse imediato de alguém, por exemplo, “não riscar o carro alheio para que o pai não tivesse que pagar” ou “não matar ou roubar para não ir preso”. Entretanto, como foi observado, suas condutas indisciplinadas mostraram um descompasso entre discurso e prática. Ao satisfazer as próprias necessidades, não reconheciam que cabe às demais pessoas (colegas e professora) terem também seus interesses e necessidades.

Na desobediência à regra e no comportamento indisciplinado, não havia acordo sobre intercâmbios de benefícios. A agressão ao outro, o desrespeito aos direitos do outro, a desobediência às normas, a completa ausência de reciprocidade e o desejo constante de

chamar atenção e de se tornar o centro, mesmo que fosse para ser criticado, parecia ser um retrocesso à fase egocêntrica, a qual, segundo Piaget, vai dos **dois** até, aproximadamente, aos **seis** anos de idade, e é considerada por Menin (1996) como uma capacidade emocional, intelectual e social das crianças pequenas que, sendo egocêntricas “não conseguem se colocar no lugar do outro e enxergar qualquer coisa do mundo de uma perspectiva que não seja a própria”. (p.51)

Como está constituído o universo conceitual daqueles pré-adolescentes considerados indisciplinados em termos de juízos morais?

Considerando o juízo moral uma capacidade cognitiva, a qual permite ao indivíduo distinguir o certo do errado e considerando que o juízo moral não vem definido por regras interiorizadas, mas sim por estruturas de interação entre o sujeito e os demais, podemos afirmar que aqueles meninos tinham julgamento moral formulado apenas no discurso.

No universo de conceitos habitava a moral do bem, mas o comportamento indisciplinado denotava completa ausência de interação com os demais e de qualquer julgamento moral. Não havia cumplicidade com ninguém, nem ao menos com os outros alunos indisciplinados da

mesma sala. Se conviviam em grupo era também por interesse próprio, a saber, para fortalecerem-se no aspecto indisciplinar.

O demonstrado era mesmo um retrocesso à fase egocêntrica, onde as atitudes perseguiram um prazer individual e mórbido, que consistia em prejudicar o outro.

Confronto entre o proposto por Kohlberg, para o estágio dois do nível pré-convencional, com o que foi detectado nas entrevistas e nas observações:

1- Kohlberg: *A criança, no estágio dois, é sensível às regras sociais.*

Entrevista: Havia sensibilidade às regras sociais. Não concordavam com a mentira “Não é bom mentir. (...) tem que falar a verdade” ou “Mentir prejudica as pessoas”. Não roubariam, não matariam; “É errado matar” e não praticariam atos de vandalismo para não prejudicarem as pessoas.

Com relação a autoridade, consideravam-na necessária: “É certo os mais velhos mandarem nas crianças. Eles querem o nosso bem. É ruim obedecer, mas é preciso” ou “A mãe pode mandar na

gente. A professora também, porque ela ensina. A diretora pode mandar porque ela manda na escola”.

Consideravam o estudo importante: “Se não estivesse na escola, eu estava catando lixo. As pessoas podem estudar e trabalhar. Quem estuda tem uma vida boa, quem não estuda não pode ensinar os outros”, ou; “Estudar é bom. Dá um bom futuro. Quem estuda sai da pobreza. Consegue emprego melhor”.

Quanto ao trabalho, todos reconheciam sua importância para melhorar de vida, e, mesmo aqueles que tinham boa aparência e pareciam ter boa alimentação, relacionavam o trabalho com a compra de comida: “Se não tivesse trabalho a gente não podia comprar roupa e comida. Quando crescer quero trabalhar na fábrica de calçados, se não der certo quero ser professor”, ou; “....trabalhar é necessário para arrumar dinheiro para comer”.

Com isso, ficou demonstrado que, no discurso havia sensibilidade às regras sociais....é preciso trabalhar, é preciso estudar, é preciso obedecer; é errado matar, roubar, praticar atos de vandalismos.

Observação: O comportamento em sala de aula, dos mesmos alunos entrevistados, não denotava nenhuma sensibilidade às regras sociais. Regras básicas como: respeitar o outro, agradecer, pedir licença etc., eram ignoradas. Apagavam a lousa quando alguns ainda tinham que copiar, provocando a professora e prejudicando os colegas. Mastigavam chicletes, punham e tiravam o boné, a todo instante, comiam

frutas na sala, quando lhes era pedido que não o fizessem; roubavam o lanche dos colegas e gritavam pelos corredores, demonstrando assim, desrespeito às regras sociais.

Para eles, roubar o lanche ou o lápis do colega, não era a mesma coisa que roubar o remédio para salvar uma vida. O “outro” no caso do lanche não merecia o respeito que o adulto (no caso, o farmacêutico) fazia jus. O roubo do remédio tinha uma causa justa, fazia parte do discurso, e envolvia adultos desconhecidos; o roubo do lanche era a ação e tinha como objetivo o prazer imediato de prejudicar alguém, pelo qual não se tinha nenhum respeito. Para eles, representavam situações completamente antagônicas.

2- Kohlberg: *Distingue o bem do mal, o certo do errado, mas interpreta essas caracterizações como conseqüências físicas ou hedonística (tendência a considerar que o prazer individual e imediato é a finalidade da vida) da ação. O prazer individual e imediato é o único bem.*

Entrevista: No relato de todos era evidente a distinção entre o certo e o errado, entre o bem e o mal: “....é feio mentir. Deus castiga”, ou; “Acho feio quebrar telefones. Se alguém ficar doente como vai ligar para o hospital? Eu também não riscaria carros. O dono iria pagar caro para pintar o carro”.

Sabiam que é errado prejudicar as outras pessoas; riscar carros, quebrar telefones públicos, desobedecer aos pais, matar, mesmo que por amor, roubar etc. Entretanto, havia nos relatos, preocupação com conseqüências físicas, e os atos eram interpretados considerando o próprio bem estar. Não matariam, não roubariam para não irem presos.

Os atos de vandalismo eram condenados, porque representavam prejuízos próprios. “....riscar carros vai para a cadeia. Por isso, não risco. Acho que ficaria uns nove anos lá”, ou; “....não risco carros porque alguém pode ver e contar para o meu pai. Aí ele me bate e também tem que pagar”.

O prazer individual e imediato é o único bem. “Se tivesse muito dinheiro comprava comida e depois roupa”, ou, “Hoje eu ficava muito alegre se tivesse um lanche bem cheio de coisa”.

Na história do assassinato da moça responderam: “Procurava outra namorada. Não matava . Ela não gostava de mim. Matar vai para a cadeia”. Ao serem questionados sobre o fato de serem indisciplinados tinham respostas como: “Derrubo os outros, porque ficam no meu caminho” , ou, “A gente não pode mexer com os grandes porque eles correm atrás”.

A sensação perseguida era o próprio bem estar. Comprar comida aparecia sempre como prioridade quando o assunto era dinheiro. Apesar de não aparentarem estar sub-alimentados, a possibilidade de comer bem, representava prazer.

Observação: No comportamento observado havia uma forte tendência destrutiva. Cortar o cabelo da colega, quebrar a maçaneta da porta ou o lápis do colega, riscar o caderno e estragar o material escolar para prejudicar o outro, eram atos que denotavam certa destrutividade e que davam prazer. Atitudes induzidas por uma noção de bem, de solidariedade ou respeito para com o outro não apareceram em nenhuma situação.

A possibilidade de serem punidos não mudava em nada a atitude dos meninos. Sentiam-se num ambiente familiar que lhes transmitia segurança e a certeza de compreensão, onde “podiam” tudo, sem limites. Suas atitudes estavam voltadas para o prazer individual e imediato, mas era um prazer mórbido, prazer em ver o outro prejudicado, magoado, agredido, muito diferente do prazer em comprar comida, por exemplo, que apareceu nos discursos.

Havia distinção entre o que pensavam dos acontecimentos alheios ao ambiente escolar, com o que faziam acontecer na sala de aula. Rabiscar o caderno, cortar o cabelo, derrubar o material do colega, dar socos ou colocar o pé para fazer cair os que passavam por perto, era, para aqueles meninos, um comportamento normal. Realmente, o prazer individual e imediato estava presente em todas as situações, mas este prazer desconsiderava a pessoa do outro e seu correspondente bem estar e estava sempre, permeado pela violência, pela vontade de agredir.

3- Kohlberg: *Para a criança do estágio dois, o correto consiste em atender necessidades próprias e ocasionalmente a dos outros. As relações humanas são vistas em termos de intercâmbio mercantil.*

Entrevistas: Ao falarem sobre o assassinato da moça que rompeu o namoro, disseram: “Não mataria minha namorada porque eu ia preso e minha família ia sofrer”.

Quando o assunto era o suicídio do namorado, responderam que não se matariam, “Não ia me matar por alguém que não gosta de mim”.

As necessidades próprias eram muito valorizadas; “O Maurício quer namorar a Letícia e ela não quer. (...) A mãe dela é brava. Se fosse eu, não queria a Letícia. Ia procurar outra, por causa da mãe”, ou então, “Não roubaria. Se roubo vou preso e fico sem a mulher”.

As necessidades alheias eram consideradas quando, de alguma maneira, traziam benefícios a eles, ou seja, com um senso de troca onde levavam vantagem. Não riscariam carros porque alguém poderia ver e contar para os pais e aí, iriam apanhar muito. Quando lhes foi pedido que falassem o que pensam dos adultos, apresentaram respostas como: “...adultos têm que se divertir. Eles têm dívidas, serviço. Trabalham muito e ficam nervosos aí, batem nas crianças”. A

necessidade de lazer para o adulto estava diretamente ligada ao bem estar deles, crianças.

O intercâmbio mercantil nas relações humanas também foi detectado quando ao serem convidados a falarem sobre a relação deles com os pais, tiveram respostas como: “Meu pai é bom, minha mãe é ruim. Meu pai compra doce e tudo que eu peço. Minha mãe só manda trabalhar”, ou, “.....quando eu crescer quero ter filhos, mas vou comprar bicicleta para eles”. O gostar do pai porque ele dá doces ou comprar para o filho a bicicleta que não teve, mostra a troca nas relações humanas.

Observação: Percebemos, entretanto, através da observação das atitudes indisciplinadas, que o correto para aqueles meninos consistia em atender necessidades próprias, mas nunca as necessidades dos outros. Ao comerem ou tomarem suco durante a aula, ao usarem o material do outro, sem pedir licença, estavam satisfazendo necessidades momentâneas, desconsiderando completamente o querer do outro.

Não havia intercâmbio mercantil, o que queriam era conseguido pela força. Não pensavam na possibilidade de troca. O individualismo era evidente, naquele ambiente que lhes era familiar e lhes garantia impunidade. Sentiam se assim, muito à vontade.

4- Kohlberg: *Elementos de honradez, reciprocidade e um saber compartilhar por igual estão presentes, porém sempre interpretados*

de um modo físico e pragmático. A reciprocidade aparece como mera troca e não como questão de lealdade, gratidão e justiça.

Entrevista: Quando questionados sobre o assassinato da jovem pelo namorado, tiveram respostas que demonstravam elementos de honradez; “Assassinar é falta de vergonha...”, ou, “Não matava. É errado matar”.

A reciprocidade aparecia como mera troca: “Deixava ela ir com o outro namorado e arrumaria outra...”. Eram opiniões voltadas para o próprio bem estar: “....matar vai preso. Na cadeia come lavagem”.

Em vários momentos foi percebido a reciprocidade e o reconhecimento dos direitos do outro. O direito de viver, de liberdade, direito ao lazer e a propriedade, dentre outros, apareciam no discurso daqueles meninos, mas estavam sempre relacionados a benefícios próprios. A reciprocidade era mera troca.

Observação: No comportamento indisciplinado daqueles meninos não havia indícios de honradez ou reciprocidade. Ao quebrarem a maçaneta ou o lápis alheio e se omitirem, elegiam a covardia e a mentira como regras de convivência. Prejudicar ou agredir os colegas causava-lhes grande prazer, mostrando assim, aspectos de caráter voltados para o desrespeito, para o “levar vantagem” e para o descompromisso com as regras sociais.



Não se intimidavam com os apelos da professora para que não perturbassem os colegas e suas tarefas, quase nunca eram realizadas. Demonstravam desprezo pelo que os outros consideravam importante e aparentavam estar sempre prontos a agredir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um vínculo entre disciplina em sala de aula e moral. A disciplina, ou seja, uma certa ordem respeitosa na convivência entre alunos, e alunos e professor no contexto da sala de aula é fundamental para a aprendizagem escolar.

Se um dos objetivos fundamentais da escola é auxiliar o sujeito a ser autônomo, a respeitar as regras do grupo sendo capaz de raciocinar decidindo se aquela regra é justa ou não, deverá enviar esforços para que as relações em seu interior não sejam de coação e de respeito unilateral, mas sim de cooperação e respeito mútuo. Ao insistir na coação e no respeito unilateral, poderá até obter um comportamento desejado pelo adulto, mas ao preço de reforçar a heteronomia desprezando um juízo autônomo. Assim, a educação moral como propiciadora de hábitos virtuosos, oferecida pela escola, é fundamental para a formação do juízo moral.

A moral essencialmente heterônoma da obediência leva a todas as espécies de deformações. A educação fracassará no seu objetivo de formar o cidadão crítico capaz de contribuir para a transformação social, se for incapaz de lhes propiciar a autonomia da consciência pessoal que constitui a moral do bem por oposição àquela do puro dever. Daí o esforço da nova pedagogia para suprir as insuficiências da disciplina imposta de fora por uma disciplina interior, baseada na vida social das próprias crianças.

Considerando a socialização como um processo de transformação do ser biológico em um ser social com características típicas, **família** e **escola**, nas sociedades que assim o determinam, acabam sendo as grandes agências socializadoras, respectivamente da socialização primária e secundária.

Sem dúvida, a família exerce grande influência sobre a criança e o adolescente. Além de promover a primeira inserção dela no mundo social, através dos elementos culturais básicos, como linguagem, normas de comportamento, valores, etc..., promove também a formação das bases que estruturarão a personalidade. Como se não bastasse, é na família que a criança aprende o que podemos chamar de "metodologia de vida", ou seja, a maneira particular que cada um de nós tem de enfrentar os problemas que nos são propostos ao longo de nossas vidas, o que nos diferencia uns dos outros.

A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola. Portanto, uma transformação no tipo das relações estabelecidas dentro da escola, da família e da sociedade poderá fazer com que o problema da indisciplina seja encarado sob uma perspectiva diferente.

Uma escola democrática implica em mudanças pedagógicas radicais, pois deverá estar centrada na criança e no adolescente e naquelas suas qualidades que serão precisamente as mais úteis à sociedade de amanhã. Para isso, afirma Piaget, os professores deverão ter a sua disposição "uma ciência da educação suficientemente elaborada que lhes permita operar de maneira pessoal" e uma "consideração sólida que deveria estar ligada a essa atividade ao mesmo tempo científica, prática e essencial para a coletividade". (1975, p.130)

O problema do desenvolvimento moral, da formação de atitudes, enfim, da socialização da criança é de grande importância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O comprometimento desse processo pode facilitar, posteriormente, a exclusão do sujeito do mercado de trabalho, o que, automaticamente, compromete a construção de sua cidadania.

Os diversos enfoques teóricos considerados na primeira parte desse trabalho mostraram que **família** e **escola** devem manter

uma relação de cumplicidade na busca do desenvolvimento moral, e aí, intermediando esse processo de desenvolvimento, aparece a **disciplina**, elemento fundamental para a aprendizagem escolar. Logo, a escola deverá ter sempre a preocupação de propiciar um ambiente cooperativo, que possibilite ao indivíduo seu desenvolvimento em direção à autonomia. Se faz necessário ainda, estimular processos de valorização que levem os alunos à compreensão de quais são realmente seus valores.

Kohlberg, ao propor estágios para o desenvolvimento moral, estabelece que os mesmos não vêm definidos por regras interiorizadas, mas sim por estruturas de interação entre o sujeito e os demais, e, ao analisar o “ser” moral estabelece que “virtudes não há muitas, mas uma apenas, a **justiça**, ou seja, o tratamento da pessoa como fim, nunca como meio”. (Lourenço, 1995, p.103)

Caberá a escola, também na função de agenciadora de uma socialização secundária, zelar para que essa interação do sujeito com os demais seja saudável, sob pena de se transformar em geradora de indisciplina podendo até impossibilitar o desenvolvimento moral, permeado por virtudes.

Neste trabalho, não nos preocupamos com a origem da indisciplina, nem ao menos com as causas que a mantém. Nos ativemos à hipótese de que a indisciplina é igualmente uma forma de exteriorizar valores morais e confrontar o proposto por Kohlberg para o nível pré-

convencional, mais precisamente para o estágio dois, com o detectado no comportamento de alunos indisciplinados.

O que confirmamos é que no plano conceitual, para o estágio dois, o método de Kohlberg é efetivo e válido para compreender o ser humano nesta fase infanto-juvenil, mas concretamente, em nível do comportamento, os pressupostos de Kohlberg não se confirmam, pois há um descompasso entre o discurso das crianças analisadas e a prática. Nesse sentido, também não podemos confirmar nossa hipótese inicial de que a indisciplina exterioriza valores morais, ao contrário, ela denota a ausência da interiorização de valores morais. Claro, estamos tratando da moral instituída pelo *modus vivendi* burguês, um *modus vivendi* que também, concretamente, não é possível ser desfrutado por todos que vivem em sociedade – devido à própria lógica que o mantém, a saber, as regras (muitas vezes morais) do âmbito econômico. Isso nos induz a pensar que para além do método de Kohlberg e das crianças indisciplinadas, a relação dissociante entre arcabouço conceitual de justiça e bem comum e estrutura comportamental egoísta e destrutiva não seja apenas característica de jovens indisciplinados (embora neles se faça mais evidente), pois senão, a própria sociedade capitalista, conduzida por seres humanos adultos que supostamente atingem estágios de maturidade satisfatório, não seria tão rotulada como “individualista”, “competitiva” etc... Ou seja, com nossa pesquisa encontramos uma relação dissonante que não parece ser privilégio de

poucos e cuja resposta também não parece estar em questionar um método ou o comportamento de um grupo de crianças, mas exige outros desafios, não pertinentes a esse trabalho, de profunda análise à lógica predominantemente economicista que domina as relações humanas.

Percebemos, durante o processo de observação dos alunos indisciplinados, em sala de aula, a interferência da indisciplina na aprendizagem. Enquanto os demais alunos da classe prestavam atenção às explicações da professora e faziam os trabalhos propostos, os alunos indisciplinados se preocupavam em tumultuar o ambiente e raramente faziam alguma tarefa. O conhecimento, os hábitos e as atitudes demonstrados por eles estavam aquém do demonstrado pelos demais alunos. A aquisição de conhecimentos parecia comprometida pelo desinteresse e pelo descaso com o ambiente de sala de aula.

Ao término do trabalho de pesquisa, pudemos concluir que:

- 1- O comportamento indisciplinado denotava um retrocesso à fase egocêntrica;
- 2- Os meninos participantes da pesquisa, demonstravam com suas atitudes indisciplinadas, não terem interiorizado julgamentos morais, embora os tivesse formalmente em termos abstratos;
- 3- O proposto por Kohlberg para o estágio dois, do nível pré-convencional, coincidia com o discurso daqueles

meninos indisciplinados, mas não coincidia com a prática observada. A exceção acontecia na busca do prazer individual e imediato, com a diferença de que na prática essa busca estava voltada para o prazer em ver o outro prejudicado;

- 4- A indisciplina constatada não era forma de exteriorizar valores morais, mas sim, a ausência deles. Era o caos dos comportamentos, pela desorganização das relações, pelo desrespeito ao outro como pessoa. Havia negação de todo valor moral e portanto, de qualquer regra.

Isso nada mais confirma que, apesar da característica de universalidade na teoria de Kohlberg que existe a medida que se supõe que a seqüência dos seis estágios de julgamento moral é universal, isto é, pode ocorrer em qualquer sociedade e em ambos os sexos, a construção e concretude do desenvolvimento moral depende, no entanto, de vários fatores, e resulta da atividade estruturante do sujeito em interação com o meio. Daí sociedades extremamente rígidas não terem condições de formar indivíduos nos estágios cinco e seis. São sociedades onde não se pode contestar, onde tudo deve acontecer sempre do mesmo jeito para garantir a ordem. Atribuem papéis fixos a seus membros, pouca mobilidade social, pouca diversidade cultural, rigidez de expectativas, leis

cronificadas em códigos sacralizados, com penalidades pesadas às transgressões.

Os estágios pós-convencionais surgem, com mais frequência, em sociedades mais maleáveis, que possibilitam a seus membros a interação no grupo de iguais, onde as pessoas assumem diferentes papéis e podem considerar diferentes perspectivas e assim, ampliar seus julgamentos, levando em conta as intenções dos outros. Disso decorre que nossos alunos, nossas instituições, e nossa sociedade podem ser analisados à luz do modelo metodológico de Kohlberg, mas que nós, devido a história autoritária e à cultura do autoritarismo enraizada em nosso *modus vivendi*, não temos muitas condições de atingirmos os estágios cinco e seis, e, complementando Kohlberg poderíamos dizer, finalizando esse trabalho, que mesmo a moralidade nos demais estágios ainda pode ser questionada.

Quaisquer que sejam nossas possibilidades de liberdade, elas não poderão se concretizar se continuarmos a pressupor que o "mundo aprovado" da sociedade seja o único que existe.

Berger

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. A dimensão de uma mudança. Campinas, SP: Papirus, 1999.

AQUINO, J. G. (org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: Aquino, J. G. (org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BELCHIOR, F. H. Aprendizagem e desenvolvimento: o conhecimento, a moral e o afeto. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, n.3, p. 201-227, 1996.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1964.

BETTELHEIM, B. Uma vida para seu filho. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BIAGGIO, A.M. B. Kohlberg e a "comunidade justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. in *Psicologia: reflexão e crítica*: Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997.

BZUNECK, J. A. Desenvolvimento moral: avaliação dos estágios kohlbergianos em crianças e adolescentes de Londrina. Tese de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1975.

CAMPOS, P. H. F. Parâmetros para uma concepção psicossocial da exclusão. In: *Fragmentos de Cultura*. Goiânia: UCG, v.9, n.6, p.1283-1298. nov./dez.1999.

CHRISTINO, R. R. Piaget e Kant: uma comparação do conceito de autonomia. In: *Nuances*: v.III, setembro de 1997.

COLBY, A., & KOHLBERG, L. The measurement of moral judgment. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: Gentili, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1995.

COSTA, A. E. B da. O papel da afetividade na resolução de conflitos morais. In: Trindade, Z. A . & Camino, C. (orgs). *Cognição social e juízo moral*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia- ANPEPP, 01 (06), setembro/1996.

DEVRIES, R. & ZAN, B. A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

FIGUEIRA, A. P. C. Em defesa da moral kohlberguiana: só entra quem souber geometria. In. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXVII, n. 2, p. 291-314, 1993.

FONSECA, A. C. Um estudo sobre o desenvolvimento moral da criança. In. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXI, 1987.

FRANÇA, S. A . M. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: Aquino, J. G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

FREITAG, B. Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na escola e na favela. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Itinerários de Antígona: a questão da moralidade. Campinas, SP: Papirus, 1992.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: Aquino, J. G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

HIGGIS, A. Lawrence Kohlberg: The vocation of a moral psychologist and educator. Part II. In: W. Kurtines & J. Gewirtz. (Eds), *Handbook of moral behavior and development*, v. 1, p. 35-43, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.

IMBERNÓN, F. (org). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KOHLBERG, L. Stage and sequence. The cognitive-deevelopmental approach to socialization. Em David A. Goslin (ed.) Handbook of socialization. Theory and research. Chicago, Rand McNelly, p. 347-380, 1969.

_____ From is to Ought. In. Michel, T. (org.) Cognitive development and epistemology. New York: Academic Press, 1971.

_____ A reply to owen Flanagan and some comments on the Puka-Goodpaster Exchange. *Ethics*, v.92, n.3, p. 513-528, 1982.

_____ Essays on moral development, v.1, The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice, 1981: v.2, The psychology of moral development. San Francisco: Harper and Row, 1984.

KOHLBERG, L., & MAYER, R. Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42, p. 449-496, 1972.

LAJONQUIÈRE, L. A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise. In. Aquino, J. G. (org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Y. A educação moral: Kant e Piaget. Cinco estudos de educação moral/ Jean Piaget... [et al.]; Lino Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 a.

_____ A indisciplina e o sentimento de vergonha. In. Aquino, J. G. (org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996 b.

_____ Limites: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

LOURENÇO, O. O behaviorismo de um ponto de vista kohlberguiano: algumas reflexões considerações. In. *Acta Comportamentalia*: v.3, n. 2, p. 99-113, dezembro/1995.

MACEDO, L. (org) Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MARTINS, C. A. Universalismo e relativismo na teoria cognitiva de Kohlberg. In. *Fragmentos de Cultura*. Goiânia: UCG, v.10, n.6, p.1049-1060, nov./dez,2000.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In Macedo, L. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975

_____. *O juízo moral da criança (1932)*. São Paulo: Summus, 1994.

POWERS, K. C.; HIGGINS, A. ; KOHLBERG, L. *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press, 1989.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In. Aquino, J. G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

REVISTA *EDUCAÇÃO*. São Paulo: Segmento, Ano 25, n. 213, p.03, janeiro/1999.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

THURLER, M. G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *Idéias*. São Paulo: *Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)*, n. 30, 1997.

TIBA, I. *Disciplina: limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.

VASCONCELLOS, C. S. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 1993.

ANEXO

Roteiro de entrevista : 2º semestre /2000

1- Nome:

2- Série:

3- Idade:

4- Escolaridade: Cursou a pré-escola? () sim () não

Já sabe ler e escrever? () sim () não

5- Moradores da sua casa:

6- Profissão do pai:

7- Profissão da mãe:

8- O que pensa sobre:

roubo: (conto aqui, a história contada por Kohlberg, onde o marido precisa salvar a mulher que está sofrendo de uma doença letal e não tem o dinheiro para comprar o remédio, pelo qual o farmacêutico cobra muito caro. Faço perguntas como: você roubaria o remédio ou deixaria a mulher morrer?)

assassínio: (relembro aqui, a história recentemente acontecida em Birigui. O moço matou a namorada a tiros, porque ela não o quis mais, depois se matou. Tudo aconteceu diante da mãe dela, na loja onde a moça trabalhava.)

mentira:

morte:

vandalismo:

autoridade:

polícia e cadeia:

Deus:

estudo:

comida e roupa:

lazer:

sentimentos: O que o deixa triste?

O que o deixa alegre?

trabalho:

adultos:

pai e mãe:

9- Opinião sobre si mesmo: (Peço que falem de si mesmo, e sobre o porquê da indisciplina)

10- Observações:

RESUMO

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar indivíduos envolvidos em situações de indisciplina escolar, analisando o comportamento indisciplinado dos mesmos, com base no arcabouço conceitual proposto por Lawrence Kohlberg, especificamente no que se refere ao estágio dois do nível pré-convencional. Para tanto, foram feitas observações, em sala de aula, do comportamento de alunos de escola pública, com idade de 9 e 10 anos, indicados como indisciplinados e entrevistas orais com os mesmos, onde buscamos verificar quais valores estão embutidos nos atos indisciplinados e como está constituído o universo conceitual de cada um em termos de juízo moral. Nas entrevistas nos utilizamos de duas histórias envolvendo dilemas morais e de perguntas diretas dando oportunidade para que falassem sobre valores convencionais aceitos pela sociedade. O confronto do coletado com o proposto por Kohlberg confirmou que no plano conceitual, para o estágio dois, seu método é efetivo e válido para compreender o ser humano nesta fase infanto-juvenil, mas concretamente, em nível do comportamento, os pressupostos de Kohlberg não se confirmaram, pois há um descompasso entre o discurso das crianças analisadas e a prática. Nesse sentido, a hipótese inicial do estudo: "indisciplina é um forma de exteriorizar valores morais" não foi confirmada, ao contrário, a indisciplina denota a ausência da interiorização dos valores morais.

Palavras-chave: indisciplina; juízo moral; universo conceitual

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the behavior of undisciplined students based on the theory proposed by the psychologist Lawrence Kohlberg, especially about the stage two of the pre-conventional level. To achieve this, nine and ten year-olded students from public schools supposed to be undisciplined were watched during the classes. After that, they were interviewed to check the moral values behind their undisciplined actions and each one moral judgment development. The interviews were based on two stories with a moral conflict and direct questions were done, so they could speak about the values accepted by the society. The interview's result was compared with Kohlberg's theory, so that, based on the stage two of the pre-conventional level, it was possible to certificate that his method is useful to understand a human been in a child-youth transition. Talking specifically about behavior the Kohlberg speech was not confirmed, because there are a difference between what the children said and what they do indeed. This way, the first hypothesis of the study: "indiscipline is a way of expressing moral values", was not confirmed. On the other hand, it was possible to note that undisciplined child, haven't got moral values developed yet.

Key words: indiscipline, moral concepts, and conceptual universe.



Autorizo a reprodução deste trabalho

Birigui, 14 de novembro de 2001.

THEREZINHA DE CASTRO CASTILHO



