

AMBIENTE ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO MORAL

(2009)

Ricardo Franco de Lima

Psicólogo formado pela Universidade São Francisco/USF-Itatiba/Brasil

Email:

ricardolima01@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo é resultado de um trabalho realizado em uma escola pública. O objetivo foi descrever a influência do ambiente escolar e suas práticas no desenvolvimento moral dos estudantes. Os resultados são discutidos em termos das relações estabelecidas na sala de aula, as funções das regras, o papel do professor e como as atividades são desenvolvidas.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral, educação, ética

RELATO DE EXPERIÊNCIA

1. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO

Este artigo é o resultado das atividades de estágio de Prática de Ensino em Psicologia realizadas em salas do ensino médio de uma escola pública. De um modo geral, o estágio era composto por atividades de observação, participação e regência. Nelas, os licenciandos puderam entrar em contato e vivenciar uma multiplicidade de fenômenos que ocorrem no contexto escolar.

A escola na qual o estágio foi realizado era exclusivamente de ensino médio, localizada em um bairro de classe média, tinha 40 professores com licenciatura e/ou bacharelado na área em que lecionam e aproximadamente 1200 alunos. Contava com doze salas de aula distribuídas em um corredor. As salas eram compostas por três fileiras de carteiras, nas quais os alunos sentavam-se em duplas. Havia duas lousas: uma utilizada pelo professor e outra, na parte lateral,

na qual eram anotados os avisos. Nas dependências da escola existia: uma sala de informática, sala de vídeo e para projeção de transparências, biblioteca, quadra poliesportiva coberta, pátio coberto, horta e jardim. A escola abria aos finais de semana, integrando as atividades do “Programa Escola da Família”.

O estágio foi realizado na disciplina de Filosofia e o tema escolhido foi o desenvolvimento moral dos estudantes. Para as observações em sala de aula foi utilizado o roteiro de Lukjanenko¹ adaptado pelo estagiário. O roteiro apresenta os seguintes eixos: a) Regras; b) Relação de Coação; c) Relação de Cooperação e; d) Atividades.

As dimensões moral e ética representam a maneira como vemos e lidamos com a alteridade, ou seja, mediam nossas relações interpessoais. Pesquisas vêm sendo desenvolvidas para a elucidação das formas pelas quais o contexto escolar pode auxiliar o desenvolvimento da moralidade e do senso ético em crianças e jovens. Se por um lado isso indica a relevância do tema para a área da Psicologia Escolar e Educacional, por outro, demonstra a necessidade de avançarmos na busca por métodos e procedimentos educativos que contemplem essa dimensão do desenvolvimento no contexto escolar. Desse modo, diante da globalização, caracterizada pela competição, avanço do tecnicismo e individualismo, busca-se oferecer às escolas, subsídios para a reflexão e implementação de modelos educativos baseados em valores tais como, a cooperação, a solidariedade e a dialogicidade.

Diante disso, o objetivo do trabalho foi observar a maneira pela qual o ambiente escolar e suas práticas podem atuar como propiciadores para o desenvolvimento moral dos educandos. Para tanto, buscou-se realizar uma análise descritiva e compreensiva das relações e regras estabelecidas em sala de aula e a forma como o professor desenvolve as atividades com os alunos.

2. DESENVOLVIMENTO MORAL

Ao longo do processo de socialização é importante que a criança seja capaz de internalizar as regras e valores morais que regem a sociedade. Esse processo é responsável pelo desenvolvimento de mecanismos de controle e regulação do comportamento da criança que são necessários, a princípio, para o convívio em sociedade.

Dois autores que contribuíram para a compreensão do desenvolvimento moral foram: Piaget e Kohlberg. Suas teorias possuem um enfoque cognitivo–evolucionista, privilegiando o raciocínio ou juízo moral. Ambos os autores estabeleceram níveis ou estágios de desenvolvimento nos quais, apesar dos indivíduos estarem sujeitos às regras externas, há uma reconstrução delas nas relações sociais².

Piaget³ interessou-se pelo estudo do juízo moral, na medida em que percebeu a homogeneidade entre os aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e ético. Para este autor, a moral constitui um conjunto de regras que, depois de internalizadas e resignificadas, passam a regular e controlar o comportamento interpessoal. Esse conjunto de regras determina quais são os direitos e deveres individuais e aqueles que são comuns.

Piaget³ observou que o desenvolvimento moral das crianças demonstra duas tendências opostas: a “moral do dever”, também chamada de heteronomia e a “moral do bem”, ou autonomia. Segundo Freitas⁴, ele procurou compreender como o homem pode alcançar níveis de ações baseadas em princípios éticos, a partir do mundo basicamente amoral das primeiras fases do desenvolvimento.

A primeira fase é chamada de moralidade heterônoma. A palavra é composta por “hetero”, que significa “diferente” e “nomos”, que significa “lei”, isto é, essa fase caracteriza-se pela aceitação, submetimento e conformismo às regras e leis externas⁵. Nessa fase, a criança acredita que as regras foram criadas por uma autoridade e que, por esse motivo, são invioláveis. Assim, sua relação com os adultos é de respeito unilateral ou coação. As crianças imitam as regras criadas pelos adultos, mas ainda não regulam seus comportamentos por elas. Julgam seus atos pelas suas conseqüências e não pelas intenções, o que é chamado de realismo moral. Sendo assim, desobedecer a uma regra equivale ao recebimento de um castigo ou de uma punição².

À medida que a criança se desenvolve, ocorre uma redução no absolutismo e nas crenças de uma justiça imanente. Há uma mudança do realismo para o relativismo moral, isto é, uma avaliação individual dos seus atos⁶.

Ao deixarem de acreditar na inviolabilidade das regras, as crianças passam a considerar novas formas de estruturação delas, já que são mantidas apenas pelo consentimento mútuo. Desse modo, as figuras de autoridade não são mais aceitas sem questionamentos. Essa passagem é explicada por Piaget, em função da crescente demanda do meio social, principalmente pela inserção em um novo regime escolar e a convivência com grupos sociais. A criança passa a perceber que seus pontos de vista também podem ser levados em consideração, deixando de lado o respeito unilateral para “adotar” o respeito mútuo⁷.

A partir da adolescência espera-se que o indivíduo alcance certo nível de autonomia moral. Para Piaget³, os primeiros indícios dessa autonomia é a presença da reciprocidade e do respeito mútuo nas relações.

Segundo Lukjanenko⁸ nesse período, as regras e os valores são seguidos após um convencimento pessoal de seus sentidos e significados. Em relação aos atos, suas intenções são privilegiadas “em detrimento de suas conseqüências objetivas” (p. 77).

Essa mudança só é possível pelo desenvolvimento cognitivo e a vivência de interações sociais baseadas na reciprocidade, igualdade, respeito mútuo e cooperação. Isso nos leva a crer

que o contexto escolar representa um local propício para a promoção dos diferentes tipos de desenvolvimento.

Kohlberg, assim como Piaget, mantém uma concepção cognitiva e evolutiva da moralização, contudo, além de descrever as características da cada estágio, ele apresenta um método para identificá-los⁸.

Para esse autor, o desenvolvimento cognitivo e do raciocínio abstrato são pré-requisitos para a construção moral, apesar de não determinarem que o indivíduo vá atingir os estágios mais elevados. Desse modo, os jovens desenvolveriam seu julgamento moral na medida em que deixassem de pensar de forma egocêntrica para pensarem de forma abstrata. Nesse processo não só o aspecto cognitivo é relevante e as experiências de vida realçadas pela emoção são fatores primordiais, pois promovem uma reavaliação interna e permitem que o indivíduo observe outros pontos de vista⁹.

Kohlberg também definiu estágios para o desenvolvimento moral. No primeiro nível, chamado de Pré-Convencional, a criança responde por rótulos de bom/mau e os interpreta por suas conseqüências físicas. O controle de sua conduta se dá pelo meio externo, pela obediência às regras para evitar a punição e obter recompensa⁶. De acordo com Vinha¹⁰ o julgamento é baseado nos próprios interesses e não consideram as necessidades dos outros; o auxílio mútuo é visto como necessário para satisfazer as próprias necessidades.

O segundo nível é o Convencional em que há conformidade e respeito à ordem e aos papéis sociais estabelecidos, internalização das figuras de autoridade, preocupação em ser “bom” para agradar os outros e manter a ordem estabelecida (status quo)⁹. Para Vinha¹⁰ esse é o nível que a maioria das pessoas atingem. Se relacionarmos com os níveis definidos por Piaget, veremos que estas são características da moral heterônoma.

O último nível é o Pós-Convencional caracterizado pelo compromisso aceito entre os indivíduos que possuem direitos e deveres iguais, assim como a capacidade de se colocar no lugar do Outro (“empatia”). Além do contrato social, os atos são regidos pela consciência dos princípios universais e éticos, havendo uma tentativa de conciliação entre as perspectivas individuais e sociais¹⁰.

Na adolescência haveria, tanto na teoria de Piaget como na de Kohlberg, a possibilidade de se alcançar níveis superiores da moralidade (moral autônoma). Os indivíduos passariam de um nível no qual as regras externas controlam e regulam seus atos, pensamentos e sentimentos para a compreensão genuína dos princípios éticos e sua impressão nas relações com o Outro e consigo. No entanto, devemos questionar se essas mudanças de fases ocorrem de forma sistemática e se realmente os indivíduos atingem os níveis mais altos de moralidade. Além disso, será realmente que no período que chamamos de adolescência, o indivíduo já atingiu níveis ótimos de desenvolvimento?

Aqui devemos atentar para as interfaces entre a moralidade e a ética e seus níveis de interdependência. O desenvolvimento moral e ético representa as formas como vemos o Outro e nos relacionamos com ele e, portanto, não se resume apenas ao aprendizado das regras sociais primárias, mas compreendem um conjunto de atitudes, valores e crenças que regem nossas ações e nossa disposição interna para empreendermos ações em prol do Outro e de nós mesmos.

No contexto do desenvolvimento moral as experiências escolares são de extrema importância na promoção de vivências que estimulem essa esfera do desenvolvimento. Para Vinha¹⁰ a atuação educacional no sentido de estimular apenas o desenvolvimento cognitivo não é suficiente; “urge criar na escola um ambiente sóciomoral cooperativo de tal ordem que também favoreça o desenvolvimento do raciocínio moral” (p.103).

3. OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Falar em moralidade nos remete inicialmente ao conceito de regras. No contexto escolar observado, podemos dizer que havia dois grupos interdependentes de regras:

- a) Da escola: definidas pela equipe escolar: direção e coordenação;
- b) Da sala de aula: definidas pelo professor, podendo ou não ter uma participação dos alunos em sua elaboração.

No início ou durante a aula, o professor costumava expor qual era o tema que seria desenvolvido e em qual seqüência. Ele buscava deixar explícitos quais tópicos seriam trabalhados e o que os alunos deveriam fazer para cumprir a seqüência. Esse conteúdo era definido previamente pelo professor, em seu planejamento de aula, não contando com a participação dos alunos. Com isso, os alunos estavam submetidos aos conteúdos, regras e atividades para garantirem suas notas.

Por outro lado, a atuação do professor era diretamente influenciada pelas regras e normas da escola. Notou-se que a escola, apresentava uma característica autoritária e permeada de normas/padrões de conduta, as quais, apesar de auxiliarem na manutenção da organização, mediavam e até certo modo, limitavam as relações estabelecidas em sala de aula. Podemos descrever alguns exemplos como: havia avisos nas salas de aula referentes às faltas e as sanções aos que excedem o número permitido; os horários são absolutamente programados, com diversas subdivisões e tudo deve funcionar em perfeita sincronia; os inspetores de alunos participavam ativamente na manutenção da ordem e cumprimento das regras: um deles recolhia as listas de presenças na primeira aula; outro distribuía folhetos, avisos, recados, cobrava assinaturas, levava alunos à diretoria e na última aula, levava um produto de limpeza e pano para que os alunos limpassem suas carteiras; e o professor não podia deixar a lousa suja para o professor seguinte, dentre outras situações.

Como consequência, as aulas acabam adquirindo um caráter pragmático, voltadas à elaboração de atividades que tinham como objetivo principal a nota para compor o bimestre, ou seja, cumprir as normas de avaliação da escola. Assim, verificamos como as regras estabelecidas verticalmente (“de cima para baixo”) podiam imprimir uma característica peculiar no aproveitamento do tempo das aulas e no planejamento das atividades.

Se pensarmos em uma situação ideal, teríamos o estabelecimento conjunto das regras e sua reformulação constante. Haveria então, um exercício do questionamento dessas regras e a compreensão de sua necessidade por parte dos alunos. Consequentemente, este exercício estimularia o desenvolvimento de uma autonomia moral, na qual “as regras e os valores são seguidos após um convencimento pessoal de seus sentidos e significados”⁸ (p.77). Não pretendemos dizer que o adolescente já possui condições ótimas para atingir esse nível e sim que a educação sóciomoral deve ter como referências, os níveis mais altos de moralidade.

Com relação à disciplina, eram raros os momentos nos quais os alunos “concentravam-se” na fala do professor, na fala de outro aluno em interação com o professor ou na atividade. Moraes¹¹ relata em seu artigo: “Quando fui assistir a uma aula, lembrei logo o tédio que são as aulas expositivas. Uma pessoa fala na frente e todos ficam ouvindo, mas ninguém decide sobre o que será lido ou sobre o que será discutido, mas vai se seguindo um programa predefinido, sabe-se lá por quem” (p.58). No contexto escolar parece que disciplina e interesse estão relacionados, porém não podemos definir qual seria a condição ideal. Em sala de aula, coexistem situações extremas: jovens que demonstram estar ouvindo o professor, mas que na realidade não sabemos se tudo aquilo realmente faz algum sentido para ele, ou então, aqueles absolutamente desinteressados pela situação, que transgridem e atrapalham o andamento (rotineiro) das atividades.

No meio de tudo isso temos a figura do professor, que nos momentos mais confusos costumava chamar a atenção da sala, pedir silêncio e quando isso não era o suficiente, recorria a uma “figura” de maior autoridade que ele: a direção. Recorria às normas da escola, ameaçando colocar os alunos para fora da sala, mandá-los à diretoria ou até abandonar a sala. Após o sermão, imperava o silêncio; alguns minutos depois tudo voltava “ao normal”: vozes, risos, brincadeiras, como se nada tivesse acontecido.

De um modo geral, é característico da adolescência a transgressão às normas, afinal, “todo avanço é ruptura”¹². O questionamento, enfrentamento e auto afirmação fazem parte do desenvolvimento moral. Nas relações com os outros companheiros, essa característica ficava bem evidenciada: a todo instante os alunos falavam alto, brincavam, brigavam ou simulavam brigas, xingando os colegas e evidenciam seus defeitos e dos outros, buscava padrões de comportamentos estereotipados nos outros para que pudessem se referir a eles.

Com isso, se considerarmos que: segundo Kohlberg, o desenvolvimento do pensamento abstrato¹⁰ e segundo Piaget, a presença da reciprocidade e do respeito mútuo são pré-requisitos e

indícios de um alto nível de moralidade⁸, não podemos determinar de forma absoluta, que a autonomia moral seja atingida de forma natural e evolucionista na adolescência.

Podemos recorrer ainda ao estudo realizado por Delval e Enesco sobre a distribuição dos níveis de desenvolvimento moral nos indivíduos. Foi identificado que a maioria dos jovens avaliados nem sequer alcançaram o estágio 5 (1º estágio do nível pós-convencional), descrito por Kohlberg, antes dos 30 anos e que os estágios 2 (nível 1) e 3 (1º estágio do nível 2) foram atingidos por 90 % entre os 20 e 26 anos de idade¹⁰.

Lukjanenko¹ realizou um estudo no qual foi verificado que o julgamento moral do professor influencia as relações estabelecidas em sala de aula. Segundo a autora, os professores com um alto nível de juízo moral proporcionam um ambiente mais cooperativo. Em contrapartida, os professores com baixo nível de juízo moral, estabelecem mais relações de coação. As características das relações encontradas em sua pesquisa foram divididas em três níveis: Nível I: relações de coação nas quais o professor centraliza as decisões; há punições e advertências; não há regras, a ordem é imposta e os alunos, dependentes; as atividades são rotineiras e não desafiadoras; Nível II: relações pouco coercitivas, mas não cooperativas, nas quais o professor centraliza, manda e dirige os acontecimentos; quase não há punições; não há regras, nem disciplina; a ordem é solicitada com chamadas do professor; o diálogo está voltado para atender as expectativas do professor; não há respeito mútuo e o professor é a autoridade cabendo aos alunos obedecê-lo; o professor explica, ensina e os alunos ouvem; há um compromisso com o conteúdo, tempo e produtividade; as atividades não são desafiadoras; Nível III: relações quase isentas de coação e há indícios de cooperação; o professor centraliza mas como orientador; o aluno participa; professor e alunos ouvem uns aos outros; há diálogo e troca; não há regras mas o ambiente é disciplinado; respeito mútuo crescente; há sistematização, transmissão e o professor preocupa-se em saber se os alunos estão aprendendo; as atividades são mais interessantes e o material utilizado parece mais adequado.

Podemos também associar que as aulas observadas possuem características dos Níveis I e II indicados por Lukjanenko¹ e correspondem, respectivamente, aos níveis Pré-Convencional e Convencional na teoria de Kohlberg.

No âmbito da educação moral, também devemos levar em conta as características do ambiente e a dinâmica estabelecida em sala de aula, compreendida pelos tipos de atividades que o professor desenvolve e como elas são articuladas.

Num primeiro momento, pudemos observar que o professor procurava abordar temas de filosofia, ao invés da história e estudos sistemáticos dos filósofos. Em seu planejamento estavam planejados temas como: ideologia, violência, ética, valores, liberdade, aborto, eutanásia, pena de morte, clonagem, ou seja, há uma preocupação em contextualizar a disciplina ao cotidiano dos alunos. O professor utilizava diferentes metodologias e recursos para trabalhar com esses temas: entrevistas, questionário, pesquisa, música, notícias recentes de jornais e revistas, etc. Os alunos

eram convidados a realizar pesquisas na internet, apresentar seus trabalhos e levarem músicas para discussão.

Pensamos que sua proposta relaciona-se ao trabalho com os dilemas morais em sala de aula, conforme indicam Blatt e Kohlberg, pois esse tipo de trabalho estimula o posicionamento crítico dos alunos frente a uma situação e permite o contato com o ponto de vista dos “Outros” e uma interlocução de saberes. Dependendo da maneira como é desenvolvido, pode tornar-se uma oportunidade significativa para o trabalho com os valores universais¹³.

Aqui, novamente encontramos dificuldades: as atividades eram propostas de forma rotineira e pouco desafiadora, estando limitadas ao tempo definido pela escola para entrega das notas. Assim, o professor não tinha tempo suficiente para aprofundar uma atividade ou discussão de um tema. Os trabalhos tornavam-se superficiais e seguindo uma seqüência aparentemente rígida. Para dar conta desse tempo, o professor acabava privilegiando metodologias mais simples como, por exemplo, a leitura de um texto e o fornecimento de um questionário sobre ele para ser respondido individualmente ou em grupo. Por outro lado, poucos alunos demonstravam um envolvimento nessas atividades. Eles limitavam-se a encontrar as respostas no texto fornecido e não se esforçavam para compreendê-lo e responder com suas próprias palavras.

De acordo com Góes¹⁴ devemos levar em consideração as dificuldades do professor em acompanhar os alunos em suas atividades em classes extremamente numerosas. Desse modo, temos que pensar em um outro modelo de trabalho no qual o professor possa permanecer como orientador do processo da construção do conhecimento.

Neste ponto, podemos lembrar do ideal definido por Freire¹⁵ no qual o objetivo da educação é levar o educando a dizer sua própria palavra. Ele explica que, metaforicamente, um opressor habitaria dentro dos oprimidos (educandos) impedindo-os de serem autênticos. Esse “opressor” seria um conjunto de representações, normas de condutas cristalizadas, condicionamentos, internalizados pelo educando ao longo de sua história de vida e de escolarização, ou seja, as condições sócio-históricas e ideológicas as quais todos estamos inseridos. “Dizer sua própria palavra” representaria aqui uma resignificação dessas condições e contradições que determinam, em parte, nossos comportamentos.

Segundo Vinha¹⁰ não há um momento específico para o trabalho moral e ético, pois ele permeia o tempo todo as relações estabelecidas em sala de aula: na convivência com o professor, com os companheiros, quando o aluno depara-se com dilemas, quando é convidado para a reflexão, etc. Com isso, busca-se a promoção de um ambiente sóciomoral ou cooperativo.

No ambiente observado encontramos uma constante alternância de atitudes e situações cooperativas e coercitivas. Com relação à cooperação, percebemos indícios desse tipo de atitude, mas não um empenho significativo para a construção real de um ambiente cooperativo. Um exemplo disso é que o professor costumava proporcionar trabalhos para serem desenvolvidos em duplas ou em grupo, o que nos remete ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

de Vygotsky¹⁶, no qual através da cooperação entre os membros de um grupo e auxílio de um indivíduo mais experiente, aumenta-se a possibilidade de resolução de problemas.

No entanto, não havia um acompanhamento ou organização didática desse trabalho para que todos os integrantes participassem. Além disso, geralmente os trabalhos de pesquisa em grupo finalizavam com a entrega e não com a síntese e elaboração verbal e conjunta dos tópicos pesquisados. Quando o professor propunha um desfecho diferente às pesquisas, eram os alunos que não concordavam. Isso nos leva a pensar sobre a grandiosidade da tarefa que o professor possui em: primeiro, descobrir os temas de interesse dos jovens; segundo, desenvolver uma percepção para a forma de abordar o tema em cada grupo, de modo a mobilizá-los para a participação e o desenvolvimento.

Com relação à ZDP, um outro exemplo da atuação do professor ocorreu nos grupos de trabalho. Quando o professor andava pela sala ou abordava os grupos perguntando-lhes se tinham alguma dúvida, ou seja, mostrando-se disponível aos alunos, ele era mais solicitado por eles. O oposto ocorreu quando o professor ficava sentado em sua carteira, lendo, corrigindo enquanto os alunos resolviam uma tarefa.

Durante as aulas expositivas, a participação dos alunos nas interações verbais era bastante heterogênea e na maior parte das vezes, concentrava-se nos alunos sentados nas primeiras carteiras. De acordo com o relato do professor, é difícil fornecer um texto aos alunos e dar-lhes autonomia para a leitura, sem que a classe não fique “uma bagunça”. Segundo ele, gostaria que os alunos soubessem ler, interpretar os textos e responder às questões “com suas próprias palavras”. Contudo, alguns alunos questionavam (não diretamente a ele) que quando respondiam com suas próprias palavras na prova, era o professor que não considerava a resposta correta. Apesar de não empreender um esforço para que os alunos ouvissem uns aos outros durante as interações verbais, era costume do professor, acolher e aceitar opiniões e contradições dos alunos enquanto expunha a matéria.

Percebem-se nos alunos, características de uma moral heterônoma, no submetimento às regras sem questionamentos, conforme descreve Davis⁷. Quando há questionamentos às normas, estes são encobertos e discutidos apenas entre o grupo de alunos e não expostos ao professor para sua resolução conjunta.

Segundo Dias¹⁷ o próprio modelo educacional vigente nas escolas é heterônomo, ou seja, coercitivo, uniformizador e incompatíveis com a dialogicidade. Menin¹⁸ afirma que, sob o ponto de vista metodológico da educação em valores, encontramos posturas opostas que variam de doutrinárias às relativistas. Nas primeiras, os valores são compreendidos como verdades prontas que devem ser simplesmente transmitidas aos alunos, seguindo uma sistematização. Por outro lado, nas posturas relativistas ou *laissez-faire*, a adoção dos valores e regras é absolutamente individual, tudo é relativo e ninguém precisa assumir uma posição, inclusive a própria escola.

Podem coexistir, por exemplo, professores que incentivam tanto a cooperação, quanto a competição entre os alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos notar que o professor deve ser capaz de conviver com dois aspectos dinâmicos na sala de aula: a indisciplina e a indiferença. Com isso, infelizmente, o trabalho acaba sendo direcionado para aqueles alunos que se interessam. Esse aspecto foi vivenciado nos estágios de regência, onde uma escolha sempre precisou ser tomada: integrar alunos desinteressados que naturalmente isolavam-se do restante do grupo e formavam grupos de conversa *versus* trabalhar com os alunos que se mostravam interessados pelo tema e se mobilizavam para a realização das atividades e discussões.

Percebemos que a questão do desenvolvimento moral na escola pode ser dividida em dois grandes aspectos: a constituição do ambiente educacional geral e a constituição do ambiente/cotidiano da sala de aula.

Em relação ao primeiro aspecto, podemos considerar que ele imprime características peculiares nas relações que são estabelecidas em sala de aula, bem como nas atividades desenvolvidas pelo professor. Neste campo estão em jogo: a orientação pedagógica da escola; o seu modelo de gestão; as regras “impostas” pela direção; as relações entre a direção e os professores; as características dessas relações (autoritárias ou democráticas); se os professores possuem liberdade de propor atividades diversificadas; se existe uma mobilização da escola para a educação integral dos alunos; se há uma coordenação entre os professores das diferentes disciplinas e suas atividades; se a escola desenvolve ou possui uma adesão a projetos externos e quais as articulações existentes entre a escola e a comunidade.

Em relação ao segundo aspecto, um ponto muito importante é a formação do professor. Sua constante atualização é um fator primordial para a promoção de um ensino integral. A articulação das atividades ao cotidiano dos alunos também parece ser uma via interessante para a promoção desse ensino. O ideal, no campo das atividades, seria sua aplicação ao meio social com o engajamento dos alunos em projetos já existentes ou na criação de projetos escolares. Para isso deveríamos contar com uma escola comprometida com esta finalidade.

Segundo Araújo e Aquino¹⁹, “a educação em valores visa partirmos de temas significativos, do ponto de vista ético, e propiciar aos alunos o exercício de sua capacidade dialógica, que tomem consciência de seus sentimentos e emoções e desenvolvam a capacidade de tomar decisões frente a situações de conflito, do ponto de vista moral/ético” (p.15).

Devemos pensar que a moral que se fala não diz respeito à rigidez de normas e regras, à extrema disciplina, à conduta socialmente adequada, principalmente quando falamos de jovens.

Nosso enfoque aqui é da moral e da ética que envolvem os aspectos criativos, o comprometimento social e o posicionamento crítico frente às situações. Ela envolve as dimensões afetivas que acompanham as relações e o exercício e cultivo cotidianos dos valores universais. Como afirma Menin¹⁸, “é como se, em moral, meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo” (p.97).

Diante destas considerações, um programa de educação para a paz pode também ser embasado em teorias do desenvolvimento da moralidade, dadas as relações entre Moral – Ética – Valores Universais – Paz (Níveis de Moralidade – Campo da Ética – Contato e Vivência de Valores Universais – Criação de Espaços de Paz; Paz no Cotidiano).

Agradeço à Prof^a Ana Cristina Vizelli pela supervisão do estágio e incentivo na elaboração do artigo.

REFERÊNCIAS

1. Lukjanenko MFSP. Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado [Dissertação/Tese] São Paulo: Universidade Estadual de Campinas; 1995.
2. González MDM, Padilha ML. Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos pré – escolares. In: Coll C, Palacios J, Marchesi A (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995. p.165-77.
3. Piaget J. O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou; 1977.
4. Freitas LBL. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. Psicologia: Reflexão e Crítica 1999; 12(2): 447-58.
5. Aranha MLAA, Martins MHP. Filosofando: introdução à filosofia. 2.ed. São Paulo: Moderna; 1993.
6. Padilha ML, González MDM. Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos escolares. In: Coll C, Palacios J, Marchesi A (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995. p.232-42.
7. Davis C. Desenvolvimento cognitivo. In: Rapaport CR, Fiori WR, Davis C. A idade escolar e a adolescência. v 4. São Paulo: EPU; 1981. p.46-87.
8. Lukjanenko MFSP. A reciprocidade moral: avaliação e implicações educacionais [Dissertação/Tese] São Paulo. Universidade Estadual de Campinas; 2000.
9. Papalia DE, Olds SW. O jovem adulto. In: Papalia DE, Olds SW. Desenvolvimento humano. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000. p.367-97.
10. Vinha TP. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. 2.ed. Campinas: Mercado das Letras/ FAPESP; 2003.
11. Moraes PWT. Educação a partir de uma perspectiva etnográfica. Psicologia: Ciência e Profissão 2000; 20(1):58-67.
12. Bologna JE. Estação Desembarque: referências existenciais para o jovem contemporâneo. São Paulo: Aquariana; 1992.
13. Biaggio AMB, Souza LK. Atitudes em relação à paz, à guerra e à violência, em jovens de cinco cidades brasileiras. Revista do Departamento de Psicologia – UFF 2001; 13(2):65-82.

14. Góes MCR. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: Góes MCR, Smolka ALB (Orgs.). A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus; 1997. p.11-28.
15. Freire P. Pedagogia do oprimido. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.
16. Vygotsky LS. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes; 1991.
17. Dias AA. Educação Moral para a autonomia. Psicologia: Reflexão e Crítica 1999; 12(2): 459-78.
18. Menin MSS. Valores na escola. Educação e Pesquisa 2002; 28(8):91-100.
19. Araújo UF, Aquino JG. Os direitos humanos na sala da aula: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna; 2001.