

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



**ASSEMBLEIAS DE CLASSE:
Uma experiência de exercício moral em uma classe de escola
construtivista**

ANDRÉA LORDÉLLO

**SALVADOR
2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ASSEMBLEIAS DE CLASSE

Experiência de exercício moral em classes de uma escola construtivista

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia, sob a orientação do Professor, Dr. MIGUEL ANGEL GARCIA BORDAS.

ANDRÉA LORDÉLLO

SALVADOR

2008

DESENVOLVIMENTO MORAL
Experiência em classes de uma escola construtivista

Monografia para obtenção da graduação em Pedagogia.

Salvador, 07 de julho de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Cleverson Suzart

Miguel Bordas

Orientador

Dedico esse trabalho a Lourdes, minha mãe,
por me oferecer esteio físico e emocional, além
de acreditar sempre em minha capacidade,
mesmo nos momentos mais adversos...

AGRADECIMENTOS

À Bartira Lins, por ter contribuído com meus estudos ainda no magistério.

À Euzelinda Dantas, pelo carinho, apoio e pela colaboração à reflexão da minha prática desde o início da minha carreira até os dias atuais.

À Eni Bastos, pela força e por partilhar conhecimentos práticos e acadêmicos valiosos da maneira mais simples, servindo de referência sempre.

A Tatiana Campos, pelos inúmeros momentos de trocas que me levaram a refletir e descobrir como aliar conhecimento e emoção na produção desse trabalho e na vida.

Aos amigos Simone Alexandrino, Érika Palmeira e Fábio Gonçalves pelo eterno companheirismo.

À amiga Cátia Verônica Dantas, pelo incentivo, pelos momentos de repreensão e apoio a toda e qualquer hora.

Às amigas e parceiras de trabalho Ana Paula Bacelar, Andréa Serrano e Maria Cravo pelas valiosas trocas.

As coordenadoras Mônica Carvalho e Sandra Scafuzi por me disponibilizarem livros e materiais importantes para o desenvolvimento desse trabalho.

À Teresa Brasileiro por ter permitido a realização desse trabalho de pesquisa dentro de sua instituição.

À professora Maria Couto pela paciência, persistência e pelo carinho maternal ao longo do processo de conclusão do curso.

Ao professor Miguel Bordas pelo incentivo, humor e leveza constantes ao longo desse estudo.

“A conquista da autonomia moral é desejável para que todo ser humano possa avaliar as regras de seu grupo e decidir se elas estão de acordo com os princípios de justiça que promovem a dignidade inviolável da humanidade, a liberdade, a solidariedade e a igualdade.”

L. Kohlberg

RESUMO

A investigação da questão de como a escola favorece o desenvolvimento moral de seus alunos surgiu da experiência em uma escola particular construtivista de Salvador que trabalhou com as assembleias de classe. Partindo de como esse desenvolvimento acontece em cada indivíduo e o papel da escola nesse processo foram analisadas cinco pautas de assembleias de classe que revelaram que existe uma incoerência entre a tentativa de favorecimento de ambiente sociomoral saudável e a prática cotidiana da escola com suas demandas, sua cultura e o pouco espaço reservado para discussões de valores e princípios que norteiam a instituição. O ambiente sócio-moral almejado pela instituição e o ambiente observado revelam que há incoerência por parte da escola no sentido de promover a autonomia moral. Dessa forma compreende-se que é necessário enfrentar as contradições, agindo no que é considerado como frágil para promover um ambiente de cooperação que envolva a todos no processo, podendo assim desenvolver uma prática consciente de todos os envolvidos.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral; educação moral; ambiente sócio-moral.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. DESENVOLVIMENTO MORAL	4
1.1 O PROCESSO DE EVOLUÇÃO	4
1.2 O DESENVOLVIMENTO MORAL E A ESCOLA	6
1.3 O AMBIENTE SOCIOMORAL NA ESCOLA	10
2. PRINCÍPIOS, VALORES, REGRAS E O FAVORECIMENTO DA AUTONOMIA	13
2.1 A IMPORTANCIA DO CONFLITO NO DESENVOLVIMENTO MORAL	22
3. A PROPOSTA DAS ASSEMBLÉIAS DE CLASSE	26
3.1 AS ASSEMBLÉIAS DE CLASSE – A EXPERIENCIA DE CLASSE EM 2006	29
3.2 O PERFIL DA ESCOLA	29
3.3 A PRÁTICA DAS ASSEMBLÉIAS DE CLASSE DENTRO DA ESCOLA A	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42

INTRODUÇÃO

Em meio à crise social de valores éticos e morais que vivemos atualmente por conta, muitas vezes, da conquista desenfreada por bens materiais, cabem aqui algumas considerações sobre as instituições que tem como responsabilidade a função de formar seres humanos.

Escola e família retratam essa crise, pois apresentam em si os reflexos da sociedade. Para La Taille (2008:26) *existe uma situação de medo, uma percepção de que as relações humanas estão cada vez mais desrespeitosas*. Quando notícias de indisciplina, humilhação e agressividade envolvendo crianças e adolescentes chegam ao nosso conhecimento, inúmeros questionamentos são levantados a respeito do que é possível ou necessário para a boa formação do indivíduo.

O estímulo à autonomia leva à criança a reflexão das próprias atitudes e das atitudes dos outros. Diante da realidade atual, com a falta de limite das crianças, em contraponto a um controle excessivo de um passado opressor, no trato de nossas crianças, farei algumas considerações a respeito da moralidade.

Para fins deste estudo me deterei na análise de alguns aspectos da relação da escola com a educação moral. Para tanto farei uso de alguns conceitos que considero importantes ao longo do trabalho.

Por ambiente sócio-moral, referimo-nos a toda rede de relações interpessoais em uma sala de aula. O termo sócio-moral sugere que toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras e têm um impacto sobre o desenvolvimento social e moral das crianças (DeVries e Zan, 1998, p. 17).

Para que isso aconteça as autoras acreditam que o estabelecimento e manutenção de um ambiente interpessoal na sala de aula deve apoiar o desenvolvimento social, moral, emocional e de personalidade das crianças. Elas reforçam dizendo que o ambiente escolar mais desejável é aquele que promove o desenvolvimento social, moral, afetivo e intelectual.

Mas a cobrança da sociedade recai mais sobre o desenvolvimento intelectual, como se o mesmo pudesse abarcar todas as outras necessidades e demandas do ser humano.

Por essa razão muitas vezes a escola não está preparada para lidar com questões de cunho emocional de seus alunos por desconhecimento e pressão de uma sociedade que também não identifica essa importância e hipervaloriza o preparo intelectual.

Por atuar como professora desde 2004 e vivenciar conflitos entre crianças, professores e família no que diz respeito a limites, indisciplina, sanções e agressividade, me deparei em muitos momentos com questões acerca da participação efetiva da escola na formação moral dos alunos. Para abordar essa problemática este trabalho foi dividido em três capítulos que visam explorar o tema em questão.

No primeiro capítulo explanamos sobre os teóricos que abordam como se dá o processo evolutivo do desenvolvimento moral e qual o papel da escola e no favorecimento de um ambiente sociomoral que favoreça as relações interpessoais.

Identificamos de que forma a autonomia pode ser alcançada no segundo capítulo e qual a relação que podemos estabelecer entre valores, regras, princípios e conflitos. Focamos também de que forma o professor pode contribuir diretamente para um resultado qualitativo desse processo a partir do conhecimento emocional.

E por fim, identificamos no terceiro capítulo como as assembléias de classe podem ajudar na construção de um espaço validado pela escola para tratar de todas as questões que levem à reflexão de princípios, valores e ações a partir da discussão dos conflitos que levam a identificação e equilibração de conceitos fundamentais que advém da interação com o outro, relatando a experiência vivida dentro de uma determinada escola.

Esse estudo é relevante por apresentar a intenção de ratificar a importância do papel da escola tanto no desenvolvimento intelectual quanto no desenvolvimento moral do sujeito. Apontamos para isso ferramentas que possam instrumentalizar o professor quanto ao conhecimento emocional de seus alunos e de como pode desenvolver intervenções moralmente qualitativas no cotidiano escolar.

1 DESENVOLVIMENTO MORAL

Os estudos desenvolvidos sobre a moralidade vêm de longa data. Kant, Freud, Piaget, Skinner e Kohlberg, entre outros, desenvolveram pesquisas psicológicas que apoiaram várias práticas sobre o exercício moral.

As três teorias mais reconhecidas da moralidade baseadas em pesquisas psicológicas realizadas no século XX são a teoria psicanalítica, a teoria behaviorista de Skinner e a teoria construtivista de Piaget.

Para Freud o ser humano essencialmente é anti-social, pois busca realizar sempre seus próprios desejos. Logo, ele considera a educação moral como um processo de aculturação no qual o indivíduo tem pouca participação na construção da moral, já que tem que renunciar alguns de seus desejos. (La Taille, in: Puig, p. 09).

Skinner concorda com Freud, pois ele também acredita que há uma imposição social para um comportamento moral. A sociedade recompensa o que considera bom e pune o que considera ruim. (La Taille, in: Puig, p. 09).

Piaget considera que as crianças têm participação ativa na construção de regras e valores. Para ele a criança quer realizar seus desejos, mas, além disso, tem tendência em estabelecer relações de reciprocidade espontânea. (La Taille, in: Puig, p. 10).

1.1 PROCESSO DE EVOLUÇÃO

Do ponto de vista educativo Piaget aconselha promover relações de cooperação entre as crianças em detrimento da influência de um adulto que pode levar a heteronomia. (La Taille, in: Puig, p. 10).

Entende-se por heteronomia uma das “*atitudes dominantes* (crivo da autora) da criança vista por Piaget. Para ele tem três *atitudes* que foram identificados em determinados sujeitos em idades diferentes: a pré-moralidade em que o

indivíduo carece de todo sentido de obrigação para com as regras sociais; a heteronomia ou o realismo moral, em que o certo é obedecer literalmente às ordens da autoridade, havendo uma relação de submissão ao poder; e a autonomia moral, caracterizada por um novo sentido das normas em que a obrigação às mesmas está fundamentada nas relações de trocas mútuas e reciprocidade.” (Vinha, in: *Moralidade Infantil*, p. 100).

Podemos identificar, portanto, a heteronomia no sujeito em determinado tempo da sua vida principalmente na infância. Mas se essa criança não é estimulada a pensar sobre suas próprias atitudes interagindo, cooperando ou entrando em conflito com outrem é bem provável que se mantenha heterônoma mesmo na fase adulta.

O que Piaget denomina de *atitudes dominantes da criança* Kohlberg nomeia de *níveis de juízo moral*. Para ele há os níveis pré-convencional, o convencional, e o pós-convencional. Para o indivíduo que está no primeiro nível, a moralidade está governada por regras externas, ‘o que pode acarretar um castigo é considerado errado’, no estágio convencional ‘a base da moralidade é a conformidade com as normas sociais e manter a ordem social é algo importante’, no pós-convencional ‘ a moralidade é determinada mediante princípios e valores universais, que permitem examinar criticamente a moral da própria sociedade (Vinha, in: *Moralidade Infantil*, p. 101).

Observa-se que cada estágio envolve uma transformação no modo como o sujeito pensa sobre o que é direito ou correto. Pode-se dizer em resumo que, conforme se desenvolve e vai percorrendo os estágios, a perspectiva social do indivíduo torna-se gradativamente mais ampla. O sujeito avança da posição de olhar simplesmente para si próprio, até considerar uma outra pessoa; depois considera um grupo um pouco maior, tal como sua família, os amigos ou a classe. Posteriormente passa a levar em consideração um grupo ainda mais amplo, tal como a sociedade como um todo. Até que, finalmente, a perspectiva torna-se mais abrangente ao levar em conta a humanidade em geral (DeVries & Zan, 1998, in: Vinha, 104).

Encontramos eco para a observação de DeVries na análise de Feltran (1990) sobre duas das quatro características tidas como principais dos estágios morais de Kohlberg: *os estágios formam uma seqüência em que não há regressões e a evolução de um estágio para outro se dá através do processo de equilíbrio e auto-regulação.* (In: Vinha, p. 105).

Kohlberg acredita que todo ser humano independente da sua cultura, pode alcançar o nível mais alto do raciocínio moral. Para tanto o indivíduo precisa julgar levando em consideração princípios e valores que transcendam a cultura para conquistar a autonomia moral.

1.2 O DESENVOLVIMENTO MORAL E A ESCOLA

Podemos considerar o valor da escola na formação moral das crianças partindo da idéia de que a educação moral é “concebida como processo de construção que visa formar sujeitos que pensem, julguem, criem, critiquem, elaborem, reconheçam, decidam por si mesmos.” (Arantes, p. 10).

Para que isso aconteça será necessário “condições para o desenvolvimento sociomoral (Lukjanenko, 1995 in: Vinha, pág. 100) e portanto um dos objetivos da educação é favorecer o desenvolvimento do julgamento moral avançando cada vez mais na evolução dos estágios, de modo a ter indivíduos progressivamente mais autônomos.

Kohlberg analisa a capacidade de assumir papéis (Feltran, 1990, in: Vinha, p. 99), isto é, a capacidade de raciocinar como o outro, de se colocar nas situações e ver sob a perspectiva do outro (desempenho de papel) e a coordenação desses conflitos.

Segundo Lukjanenko (1995):

a estruturação da consciência moral também ocorre em patamares cada vez mais elevados e melhor equilibrados, decorrentes da interação do organismo

com seu meio, cujas estruturas por sua vez, vão se transformando em relação a si mesmo e em relação à sociedade. O equilíbrio resultante das interações entre o sujeito e o meio representa sempre um nível de justiça (p. 24, in: Vinha p.100).

Vinha aponta que *Kohlberg organizou os estágios lógico-evolutivos baseados nas estruturas lógico-matemáticas, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é usado como modelo referencial para explicar o desenvolvimento do raciocínio moral (...)*. Ele conclui dizendo *que o raciocínio moral avançado depende do raciocínio lógico avançado* (pp. 105-106).

Em seus estudos podemos encontrar um paralelismo entre os estágios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg (Vinha, p. 106).

Para que fique mais claro o paralelismo citado detalharei em seguida, com o apoio dos estudos de Vinha (2006), os estágios cognitivos de Piaget e os estágios morais de Kohlberg:

Para Piaget no *estágio pré-operacional* a função simbólica aparece, mas o pensamento é marcado pela centração e irreversibilidade, no *estágio das operações concretas* surge a classificação e a seriação e o objetivo é diferenciado do subjetivo. No início das *operações formais* há o desenvolvimento da coordenação de reciprocidade com inversão e aparece a lógica proporcional. Já no *estágio das operações formais básicas* surge o raciocínio hipotético-dedutivo, envolvendo habilidades para estabelecer relações entre variáveis e organizar análises experimentais e para finalizar temos o *estágio das operações formais consolidadas* onde as operações tornam-se completamente exaustivas e sistemáticas. (In: Vinha, p.106)

Kohlberg nomeia de *estágio1 (heteronomia)*, o certo e o errado são determinados pela autoridade e pela consequência física das ações. No *estágio 2 (trocas)*, a interação cooperativa é baseada em simples trocas, e o certo e o errado é definido como o que serve aos próprios interesses ou

desejos. No *estágio 3 (expectativas)*, a ênfase é dada para o estereótipo do bom sujeito e age buscando a aprovação dos outros. Já o *estágio 4 (sistema social)* busca a manutenção da ordem social por meio da obediência às leis e busca cumprir suas obrigações. E no *estágio 5 (contrato social)*, o certo é definido pelos acordos mútuos estabelecidos por toda a sociedade. (In: Vinha, 106).

E como a escola pode contribuir para com desenvolvimento nos dois âmbitos? É possível exercitar a moral pelo julgamento e reflexão de seus atos desde a mais tenra idade dentro de uma escola? E o julgamento moral pode fazer parte de um grupo ou funciona apenas no conflito interno da própria criança?

DeVries e Zan (1998: 35) aborda que, “percebemos uma relação direta do professor com a formação social e moral das crianças. Na medida em que abordam assuntos como regras (combinados) de grupo ou da escola, os professores discutem em classe sobre o que deve ou não deve ser feito e muitas vezes as crianças interpretam sobre o que “é bom ou mal, certo ou errado”.

Encontramos eco do que foi exposto acima em Duska (1994:8), que traz o estudo de Kohlberg a respeito. Ele demonstrou que a criança é um ser que busca valores e espontaneamente, faz julgamentos do “bem” e do “mal” sobre os outros, sobre os objetos e sobre si e seu próprios atos. A aprendizagem e seu relacionamento com os outros são fatores que influenciam o modo de avaliação da criança, mas não são a origem fundamental.

Ruiz aborda em seu artigo que Piaget e Kant escreveram sobre a autonomia e deixaram claro que essa é desenvolvida aos poucos e que a princípio a criança é, e precisa ser, heterônoma (governada por outros), para que através das interações que estabelecem passem de um estado de heteronomia para a autonomia.

Muitas pesquisas feitas por Piaget enfatizam a importância da interação social desde a mais tenra idade. Pois é a partir “dessas trocas sociais que as crianças

desenvolvem a personalidade e o respeito. Para ele a lógica desenvolve-se somente por pressão social” isto é, pela exigência da troca de idéias, de argumentação, do diálogo” (Vinha, p. 97).

Podemos verificar, portanto, a importância da escola de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª série) que lida com as crianças a partir de 2 anos até os 10 anos. Período considerado por Piaget e Kohlberg como crucial para o exercício da moralidade, pois as crianças estão no que está posto como período heterônimo.

Para La Taille (2008:28) *a dimensão moral da criança tem que ser tratada desde a educação infantil e se estender por toda a trajetória do aluno*. Ele completa dizendo que *a escola não pode silenciar e que moral, ética e cidadania se aprendem, não são espontâneas*.

Segundo Feltran pode-se entender que “a evolução intelectual oferece suporte e é portanto indispensável ao alcance de níveis morais mais altos, ou, em outras palavras, de relações sociais mais equilibradas”. Portanto é fundamental investir em uma pedagogia que estimule o desenvolvimento cognitivo, pois aqueles que chegaram a um patamar mais elevado de juízo moral alcançaram necessariamente o pensamento lógico formal. Mas o inverso não é verdadeiro, visto que a maior parte das pessoas desenvolve-se intelectualmente, mas não moralmente (não é condição suficiente), ou seja, inúmeras pessoas alcançaram lógico formal, mas encontram-se nos patamares menos elevados do raciocínio moral. Por conseguinte, atuar somente no sentido de estimular o desenvolvimento da inteligência não basta; urge criar na escola um ambiente sociomoral cooperativo de tal ordem que também favoreça o desenvolvimento do raciocínio moral.” (ibid., p.91 In: Vinha p. 107)

Vinha (2000) reitera afirmando que *ao relacionar-nos uns com os outros, é imprescindível a existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social, mas para Piaget o importante não são as normas em si, os valores de cada pessoa, mas sim, o porquê as seguimos. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser apanhada e outra porque os objetos*

não lhe pertencem. Ambas não furtaram, mas apesar de ser o mesmo ato, possuíam motivações bastante distintas... Para Piaget (1932/1977, p.11) o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no princípio inerente a cada ação, ou seja, no porquê elas são obedecidas.

Ainda em Vinha (2006), encontramos uma consideração importante a respeito do que o foco de trabalho que Kohlberg não abarcou:

ele “baseou seus estudos principalmente nas obras de Kant, Rawls y Habermas focando como objeto da moralidade a justiça. Gilligan, na década de 70 afirma que Kohlberg não leva em consideração a importância dos vínculos pessoais e afetivos (p. 107).

1.3 O AMBIENTE SOCIOMORAL NA ESCOLA

Reforçando a importância do ambiente sociomoral observamos que para Gilligan *a educação moral é, pois, um terreno privilegiado para trabalhar pensamentos e sentimentos em um só ato de conhecimento* (p. 155. In: Vinha, p. 109). Essa conclusão advém da crença da autora de que apontar a importância dos vínculos interpessoais, levando em consideração não só a ênfase que é dada a vertente externa do conflito, em detrimento da vivência interna. Dessa forma a autora aborda outro aspecto do desenvolvimento moral.

Segundo a mesma pesquisadora, *novos estudos nessa área consideram que são as experiências vividas pelo sujeito que lhes permitem ir elaborando relações cada vez mais estáveis entre fatos e emoções* (In: Vinha: p.110).

A partir de pesquisas recentes que tentam explicar o desenvolvimento moral numa perspectiva construtivista conclui-se que, em seu conjunto, esses modelos teóricos mostram que “a moralidade não tem o resultado cego de emoções irracionais, nem um conjunto feito de princípios racionais (...) Assim sendo, “a educação moral é, pois, para trabalhar pensamentos e sentimento sem um só ato de conhecimento” (ibid, p. 155. In: Vinha, p. 110).

Com base das informações valiosas acima percebemos a complexidade em que está inserida a escola. De um lado a obrigatoriedade de oferecer, inclusive por pressão social, uma proposta pedagógica que leve em consideração as etapas do desenvolvimento cognitivo, mas por outro lado, por mais que haja um paralelo como bem colocou Kohlberg, entre o desenvolvimento moral e cognitivo, um não se desenvolve numa relação equiparada ao outro. Ou seja, podemos ter um indivíduo completamente desenvolvido cognitivamente e não ser capaz de raciocinar moralmente de forma autônoma.

Piaget (1932/1948) acredita que a integração entre ação e juízo moral só será possível “quando o sujeito se sentir obrigado racionalmente, por uma necessidade interna a agir moralmente, de acordo com os princípios universais de justiça e igualdade” (Araújo, 1996, p. 110, In: Vinha, p. 111).

Kohlberg tenta explicar a relação entre juízo e a conduta tendo como premissa o pensamento de Piaget expressado acima. Para ele “quanto mais elevado for o raciocínio moral, ou o estágio de consciência moral, mais estes sujeitos tendem a um comportamento democrático, que respeita ao outro, recíproco e justo” (Vinha, p. 111).

Tanto Delval e Enesco (1994), quanto De La Taille (1998) consideram o pensamento de Kohlberg e apontam, com base em suas pesquisas, para outras nuances que contribuem para aprofundar e esclarecer a relação entre juízo e conduta.

Ainda segundo Delval e Enesco (p.160) “o desenvolvimento social é um desenvolvimento de uma conduta e um pensamento que se estão influenciando mutuamente”, portanto não se pode afirmar que se constituem compartimentos desconexos, havendo uma correlação positiva entre o julgamento e a ação moral. (In: Vinha, p. 112)

La Taille, apresenta estudos recentes sobre o sentimento de obrigatoriedade que leva o indivíduo a agir coerentemente com seus juízos. Essas novas

abordagens evidenciam que *as pessoas altamente morais experimentam uma forte relação entre moralidade e identidade, e para elas, agir moralmente equivaleria a agir coerentemente com a imagem que tem de si, agir para preservá-la* (p.84, In: Vinha, p.112).

Mas La Taille também esclarece que “o fato é que até hoje, não há o menor sinal de unanimidade a respeito dessas explicações, e a honestidade intelectual deve nos levar a humildade: o mistério persiste” (In: Vinha, p.112).

2 PRINCÍPIOS, VALORES, REGRAS E O FAVORECIMENTO DA AUTONOMIA

O foco escolhido agora é o alcance da autonomia pautado em alguns pré-requisitos apontados por Gordon (1985): “... é necessário não depender do juízo dos outros, é preciso que haja motivação e valorização interna e é preciso desligar-se da pressão e opinião valorativa dos outros” (In: Vinha, p. 129).

Para tanto entenderemos melhor o “*mistério*” atribuído por La Taille sobre a falta da relação direta entre desenvolvimento moral e cognitivo. Na prática do cotidiano da escola com o exercício do desenvolvimento moral levantamos algumas questões cruciais: como o professor pode contribuir diretamente com o desenvolvimento moral se ele mesmo possui um juízo moral que pode estar enquadrado em qualquer um dos estágios apresentados por Kohlberg, chegando até a não raciocinar de forma autônoma?

Com essa colocação não queremos responsabilizar apenas os professores sobre a formação social e moral de seus alunos. Acredito que essa atitude reduz muito aquilo que é um compromisso social. Mas a escola faz parte desse compromisso, pois *é um espaço privilegiado das crianças durante anos; elas crescem lá dentro. Não se pode supor que só vai ensinar uma parte dos conhecimentos, deixando de lado a moral e a ética* (La Taille, 2005).

Lukjanenko (1995), “em sua pesquisa de mestrado, verificou se o julgamento moral do professor influencia ou não as relações estabelecidas em sala de aula. Para tanto, ela avaliou o julgamento moral de 20 professoras de escolas de ensino fundamental e ensino médio e observou o ambiente sociomoral existente nas classes” (Vinha, p. 112).

Ela aponta para 3 níveis de ambiente da sala de aula. No nível 1, *as relações estabelecidas são de coação, onde ocorrem, entre outras coisas, punição e castigo*. No nível 2, *as relações são pouco coercitivas, mas não são cooperativas* e no nível 3, *as relações são isentas de coação e há indícios de cooperação* (Vinha, p. 113).

Logo e seguida ela estabelece uma relação entre o estágio de juízo moral do professor e os comportamentos por eles apresentados na classe (pp. 38-41, In: Vinha: p. 114).

Para fins desse estudo descreveremos abaixo esses estágios de Lukjanenko, para favorecer uma melhor compreensão a respeito dessa relação direta do professor e o favorecimento um ambiente moral em sala de aula.

Ela apresenta e descreve 6 estágios. No estágio 1, *o professor está preso a problemas físicos e soluções físicas. Ou seja, associa desobediência ao castigo ele não reconhece os direitos e os sentimentos dos alunos e acredita que os problemas se acabam quando se administra o castigo.* No estágio 2, *percebe que o ponto de vista dos alunos é diferente do seu, mas está voltado ao seu próprio interesse; faz o que lhe interessa, não importa o que o diretor ou os outros lhe digam. As regras da escola podem ser mudadas se lhe convier. Se um aluno causar-lhe algum problema, este professor não verá mal algum em castigar a classe toda.* No estágio 3, *o professor sai da relação professor x aluno e muda sua perspectiva. Ele começa a pensar em como o grupo reagirá diante de seu trato com os outros. Sua relação já não deverá ser tão coercitiva, mas também não será cooperativa, pois estará preso a perspectiva do outro.* No estágio 4, *o professor (...) obedece às regras e leis da escola sem contestar, nem pensa em mudá-las. Ele pode, por exemplo, não dar trabalhos em grupo porque aumenta o barulho e a ordem da escola é silêncio.* No estágio 5, *o professor é consciente de que há diferentes perspectivas e valores, e que os valores são relativos. As leis e as regras devem ser defendidas para preservar a ordem social, porém elas podem ser mudadas. Estabelecerá um ambiente na sala cujas regras sejam feitas junto com os alunos, e que garantirão direitos e deveres de cada um.* No estágio 6, *ele vai pela consciência e considera o ponto de vista moral. Sua preocupação é com princípios morais autônomos. Segue o que considera correto. O professor nos estágios 5 e 6 promoverá um ambiente cooperativo* (Vinha, pp. 114-115).

Vinha (2006) aponta também que Lukjanenko comprova sua hipótese inicial de que *os professores que apresentam um nível de julgamento moral mais elevado proporcionam um ambiente mais “cooperativo” em suas classes e os professores com um nível menos elevado de juízo moral proporcionam um ambiente moral menos “cooperativo”*. Ela propõe que esse estudo favorece quem trabalha com formação de educadores, visto que esses assimilam os objetos de acordo com seu desenvolvimento cognitivo e moral, e esse fato não pode ser desconsiderado. Assim sendo, durante os cursos de formação ou aperfeiçoamento, faz-se necessário favorecer a participação ativa do educador, expondo-o a situação-problema e trocas de experiências, visto que o juízo moral desenvolve-se na medida em que as pessoas se confrontam com problemas sociais e experienciam conflitos morais (p. 115).

DeVries e Zan (1995) afirmam que os resultados das pesquisas que tem realizado indicam que, se comparadas com crianças que viveram em ambientes escolares mais autoritários, as crianças que interagiram com um ambiente escolar “construtivista” (como as autoras o denominam) apresentam um avanço no desenvolvimento sociomoral; resolvem seus conflitos de maneira mais adequada, e estabelecem interações mais amigáveis e cooperativas com os colegas. (In: Vinha, p. 117)

Reforçando os estudos de DeVries e Zan, Tognetta (2003) realizou pesquisas em duas classes do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas (...) com ambiente sociomorais bastante distintos: uma de orientação construtivista e a outra empirista. Constatou-se que, na classe tradicional, (...) o ambiente sociomoral predominantemente era autocrático (coercitivo), enquanto que a outra apresenta características democráticas (cooperativo) (In: Tognetta & Vinha, p. 13).

Kamii (1982) acredita que haverá “a mudança do ensino tradicional para o construtivismo”. Mas que isso *levará muito tempo porque o ensino construtivista é o ensino mais difícil jamais inventado. A teoria piagetiana é uma teoria muito extensa e complexa. E não é possível ser construtivista se não a conhecer* (In: Vinha, p. 119).

Vale ressaltar que não estamos aqui defendendo a idéia de que para ter relações cooperativas dentro de um ambiente escolar, este deverá não deverá ser obrigatoriamente construtivista.

Em 1988, na Constituição Federal do Brasil no artigo 206, inciso VI, podemos verificar a intenção na forma da lei para democratizar os espaços sociais e dentre estes a escola. Podemos comprovar também na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, a mesma intenção.

Endossamos o que foi descrito acima com os parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) que propõem que a escola deva “ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou fruto do hábito; e também deve ser proporcionado o convívio democrático, pautado na justiça e no respeito mútuo, pois esse convívio é compreendido como a melhor experiência moral que o aluno pode viver” (In: Tognetta e Vinha, p. 59).

Sendo assim, percebemos que é possível desenvolver em uma escola com perfil considerado tradicional, relações cooperativas. Tendo em vista a mudança pelas quais muitas escolas têm passado, incorporando posturas mais democráticas em tomadas de decisões no âmbito pedagógico, pois o aluno passa a ser visto como ator do próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Puig (2000) afirma que a escola pode ser qualificada como democrática na medida em que contribui para o preparo do aluno para viver em uma sociedade também caracterizada pela democracia. (In: Tognetta & Vinha, p. 14)

Vinha (2006) aborda o que julgo ser o cerne de um problema sério e extremamente atual que acontece em todas as esferas da educação escolar de muitos municípios ou até mesmo de nosso país, tanto na rede pública municipal, quanto na estadual, assim como na rede particular:

sabemos que não é fácil para o educador construir um ambiente cooperativo em sua sala de aula. Inúmeros fatores dificultam a realização desse trabalho pelo professor, como por exemplo, o desconhecimento de como o ser humano aprende, como a criança desenvolve-se em todos os aspectos e de como ele pode auxiliar esse processo. Sem esse conhecimento fundamental, o educador não consegue atuar de maneira a favorecer o desenvolvimento. O que acontece muito e gera enorme insegurança no trabalho docente, é que os especialistas em educação invalidam aquilo que o professor conhece, dizem que tal procedimento não é certo, que determinado método não é eficaz, que sua postura deveria ser outra. Porém, ao desqualificar ou questionar o trabalho do educador, nem sempre apresenta uma outra opção para substituí-lo, não oferecem alternativas, instrumentos que auxiliem sua prática pedagógica. Ou estudam teorias, estudo esse fundamental para embasar o trabalho didático, mas não fazem a necessária relação com a prática da sala de aula. Por exemplo, o educador sabe que não deve se valer de castigos e ameaças, mas o que fazer diante do mau comportamento? O docente possui assim, uma carência de procedimentos pedagógicos adequados, refletidos e embasados numa teoria científica, que o instrumentalizem em seu trabalho diário com as crianças (p. 119).

Não podemos determinar o exposto acima como a única causa para o desfavorecimento do ambiente sociomoral que promove as relações de cooperação dos indivíduos. Porém não podemos deixar de reforçar essa idéia tendo em vista a inadequação apontada por Tognetta e Vinha (2007):

“... os cursos de formação de educadores promovem quando abordam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno como um todo, como ser harmônico. No entanto se são discutidas as diferentes disciplinas do currículo escolar, geralmente, pouco ou nenhum tempo sobra para a reflexão e mesmo para o conhecimento de um aspecto tão importante quanto o desenvolvimento cognitivo, alvo maior das diferentes disciplinas: o desenvolvimento moral (...), tal conteúdo é imprescindível à formação do professor, mas na prática sobram os problemas de indisciplina, de agressividade e mesmo de violência entre os alunos, sem que seus professores saibam lidar com eles ou se sintam seguros para isso” (pp. 09-10).

Uma pesquisa recente reforça a importância do desenvolvimento moral como tema que deva ser debatido e aprofundado entre os profissionais de educação tendo em vista que servem de modelo para os indivíduos. O resultado da

pesquisa comprova que ao serem perguntadas sobre o que mais marcou sua vida escolar, a maioria entrevistada responde que foram as relações estabelecidas com colegas e professores. Quando perguntadas se empregaram no seu cotidiano conteúdos de matemática ou de outras áreas do conhecimento, a maioria disse que empregou pouco ou não empregou em momento algum um desses conhecimentos. Mas, em contrapartida, apontaram que a postura adotada por professores diante de situações e conflitos vividos serviu de referência para suas vidas. (In: Vinha, O educador e a moralidade infantil - curso ministrado pela autora em Salvador).

Paulo Freire, ao refletir sobre a influência do professor escrita no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.73) escreveu:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar marca.

Tognetta (2007) faz uma pergunta inquietante que promoverá a reflexão do que tem acontecido atualmente em nossas escolas: *como crianças e jovens vão estabelecer distinção e hierarquias entre as diversas normas e princípios?* (p. 21).

Suas pesquisas comprovam que diante de inúmeras situações cotidianas que acontecem em nossas escolas, principalmente as de perfil autocrático, é comum perceber o despreparo do professor que toma atitudes *com base no senso comum* (p. 17). Assim como consideram *como indisciplina ou desobediência algo que vai de encontro à autoridade do professor, ao passo que o desrespeito ou agressão entre os alunos faz com eles se omitam por não estarem envolvidos diretamente*. Dessa forma, reforça ela, *perde-se uma boa oportunidade de trabalhar princípios e valores (...) permitindo assim que princípios morais sejam feridos dentro de uma instituição educativa* (pp. 22-23).

O que Tognetta & Vinha colocam é que estes professores quando questionados mantêm uma atitude heterônoma, ou seja, se submetem as pessoas que detêm o poder. *Há, portanto, uma aceitação de regras que são exteriores ao sujeito. Os valores não se conservam, sendo regulados pela pressão do meio, isto é, o sujeito modifica o comportamento moral em diferentes contextos (p. 23).*

Mais adiante observamos que as autoras acrescentam que *é exatamente o oposto do que ocorre com a pessoa autônoma que conserva os valores* “apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação” (La Taille 2002, p. 16, in: Tognetta & Vinha).

Para Piaget o indivíduo que é autônomo moralmente segue regras morais próprias, regras que emergem dos sentimentos internos da necessidade de considerar como tratar os outros” (DeVries&Zan, 1995, p.9, in: Moralidade infantil, p. 19).

Para esclarecer melhor o pensamento de Piaget sobre como age o indivíduo autônomo podemos verificar que Vinha (2000), quando aborda a relatividade na moral, parte de algumas definições para explicar a diferença entre a heteronomia e a autonomia. Para ela, valor é o investimento afetivo e afetividade é o desejo que nos leva a agir.

Portanto, a autora ressalva que para saber o que é certo é importante, mas querer o que é certo é que define a ação. Enfatizando seu pensamento ela aponta que *a ação é associada ao querer diretamente.*

Seguindo seu raciocínio temos vários valores, mas é a ‘localização’ deles dentro de nós é que vai determinar a importância desse valor. Para ela, o valor pode ocupar quatro lugares: moral, não moral, central e periférico. O que sinaliza um valor como central é a vergonha. E utiliza uma frase de La Taille para reforçar a importância da vergonha para o indivíduo: *Dizes do que tem vergonha que te direi quem és.*

Ainda segundo Vinha, uma pessoa é heterônoma quando mudando a circunstância, muda o valor. Este não se conserva, é periférico no conflito e é movido pela autoridade, agindo de acordo com o contexto. Já o sujeito autônomo transforma situações hostis; quanto mais desenvolvida a autonomia mais valores se tornam culturais.

Logo, para que possamos contribuir para o desenvolvimento moral, a autora acredita que o caminho está em fortalecer o querer seguir valores e para tanto devemos perceber a importância dos princípios, não das regras puramente simples. E para que um princípio tenha sentido para a pessoa, ele terá que está revestido de valor, assim o *como fazer* do indivíduo estará pautado verdadeiramente.

Arantes (2007) levanta uma questão plausível: seriam os valores inatos, herdados, transmitidos por cultura ou resultariam da interação social?

Vinha (2000) acredita que os valores são passados na resolução de conflitos tanto na família quanto na escola. Ela ainda aponta para as mensagens subliminares que realçam juízos e formam valores.

La Taille (2008:28) acredita que a escola pode discutir princípios e valores desde que *antes de tudo ela eleja seus próprios princípios, coerentes com a Constituição brasileira: liberdade, respeito, justiça, dignidade... É fundamental, ainda, deixar claro aos estudantes e pais quais são esses princípios, defendendo-os com unhas e dentes. Por exemplo, se um aluno for humilhado, ferindo o princípio de igualdade, alguma coisa precisa ser feita. Aí entram debates, reuniões, assembleias para discutir regras que garantam a defesa do princípio.*

Ele ainda declara que no Brasil está havendo um 'clamor por normatização'. E cita que hoje 'temos uma espécie de hiperinflação de leis. Um exemplo é o projeto aprovado pela Assembleia Legislativa de São Paulo proibindo o uso de celulares dentro das classes. É claro que atender ao aparelho durante a aula atrapalha, mas como a escola enfrenta esse problema? Criando uma regra de

controle em vez de discutir os valores envolvidos nessa situação – o respeito ao outro, por exemplo. Penso que deveria haver uma regulação social, e não uma regulamentação estatal, para esses comportamentos (...). Quando uma lei exterior resolve até os mínimos conflitos, cria-se uma sociedade infantil.

Para Vinha (2000), onde tem controle não tem educação. Ela acredita que quanto mais regras menos as pessoas cumprem, pois a regra leva o foco à obediência, não a razão dela existir. E reforça dizendo que a coerção pode levar a ratificação do que é errado.

Tendo em vista esse quadro vigente, ela sugere que se uma argumentação não se sustenta é melhor mudar a regra, pois a mesma não está pautada em princípios que devam ser norteadores das ações.

Para La Taille (2008:28), *a formação ética em vez da simples normatização, discute as relações com outras pessoas, as responsabilidades de cada um e os princípios e valores que dão sentido a vida.*

Tendo em vista a demanda e o despreparo dos professores na condução de ambientes sóciomorais favoráveis, Vinha (2007) aponta para o uso de estudos desenvolvidos por Robert L. Selman. *Este autor elaborou níveis que mostram o desenvolvimento da capacidade de compreender a perspectiva do outro e coordená-la com a própria opinião. Os níveis de entendimento interpessoal propostos por Selman (1980) pretendem avaliar o desenvolvimento das estratégias de negociação que ocorrem no momento da interação em situações de conflitos de sujeitos de diferentes idades. Esses níveis envolvem uma combinação de fatores cognitivos, afetivos e situacionais. São quatro níveis básicos: impulsivo egocêntrico (nível 0), unilateral (nível 1), reflexivo recíproco (nível 2), mútuo de terceira pessoa (nível 3).*

Ao estudar os níveis de entendimento interpessoal e observar as interações das crianças, o professor pode ir aprendendo a reconhecer estratégias de negociação quando uma criança está sendo impulsiva e física, quando está sendo unilateral, quando está sendo recíproca e quando está sendo

cooperativa. Também pode reconhecer necessidades educacionais a partir do modo predominante de interação da criança (DEVRIES & ZAN, 1998). A tarefa das crianças no nível 0 que agem por impulso, que se retraem ou utilizam a ação física em conflitos é aprender a ser unilaterais (nível I). Portanto, um professor mediando um conflito entre duas crianças no nível 0, poderia sugerir que cada criança usasse palavras para expressar o que o que cada uma gostaria que a outra fizesse (demanda – exemplo: “Não pegue o brinquedo, peça. Diga-lhe: Por favor, me empreste o brinquedo.”), auxiliando-as a identificarem o desejo do outro, favorecendo a compreensão de que uma demanda (nível I) é melhor (de nível superior) que o ato de agarrar ou bater (nível 0). Da mesma forma, um professor poderia sugerir a uma criança que exige um brinquedo de outra (nível 1) que aquela também deseja brincar (salientando a perspectiva da outra), pedindo para cada uma colocar o que sente e o que deseja, questionando sobre como poderiam resolver esta questão de forma justa e satisfatória para ambas; se necessário mostrar a criança que ela poderia obter melhor resultado sugerindo que se revezassem no uso do brinquedo ou brincassem juntas (nível 2). E assim por diante... Com o conhecimento dos níveis de entendimento interpessoais e ao identificar as estratégias predominantes empregadas pela criança numa situação de conflito, o educador pode intervir com mais segurança e de forma coerente com o seu desenvolvimento, favorecendo-o.

2.1 A IMPORTÂNCIA DO CONFLITO NO DESENVOLVIMENTO MORAL

Se é diante dos conflitos que o sujeito se desenvolve moralmente será que tamanho controle investigado e constatado por Tognetta e Vinha (2007) é necessário para manter relações hierárquicas de respeito? Será que os questionamentos levantados pelos alunos a respeito de determinadas regras não devam ser negociadas ou até mesmo refletidas pelos próprios professores que quando estão na condição de alunos (em um curso, por exemplo) agem da mesma forma que eles, ou seja, vão de encontro a essas mesmas regras?

Por conflito adotaremos o conceito da teoria construtivista *que os compreende como oportunidades para trabalhar valores e regras (...)* e que as desavenças, mesmo que desgastantes propiciam a mudança de pontos de vista pela interação social (Tognetta & Vinha, p. 40).

Paulo Freire (Ferreiro, 2001) também identificou a importância do conflito em sua prática quando disse: *alguns pensavam que por defender o diálogo eu negava o conflito. Não. Eu jamais neguei o conflito. O conflito está aí e é fundamental no processo de desenvolvimento, no processo histórico. A luta me faz. A luta me constitui. Ela é pedagógica.*

Pedro Saéz (2003) acredita que a educação para a paz pode ser transmitida mediante uma “didática do conflito”. Segundo o autor,

como a convivência entre os seres humanos está cheia de conflitos de todo tipo, os quais habitualmente se resolvem por meio da força, da coerção ou da violência, o objetivo de uma educação para a paz seria a generalização de um tratamento desses conflitos baseado no diálogo, na cooperação e no respeito mútuo entre os principais atores envolvidos nos problemas. Mais do que de educar para a paz, é preciso educar para o conflito. (In: Vinha, 2000).

Por conta dos ranços da escola autocrática relacionados às sanções expiatórias, foi possível perceber na prática das escolas de cunho construtivista uma tentativa de ir ao pólo oposto usando o diálogo na administração dos conflitos.

Vinha (2000), ao abordar o conflito interpessoal numa perspectiva construtivista verificou que o diálogo passou a ser impregnado pela ação do professor de oferecer saídas para os conflitos sem pensar nas conseqüências que os mesmos favorecem a aprendizagem. Um dos componentes do conflito é a frustração e é nela que a responsabilização acontece.

Ainda segundo a autora é possível favorecer o momento do conflito entre as crianças reconhecendo e valorizando os sentimentos de ambas as partes, mas deixando claro que os atos podem ser revistos.

Vinha também diz que os conflitos são o processo da aprendizagem e a resolução do conflito é a consequência. Logo, os professores não devem retirar a criança do problema e sim ampará-la, desde que planeje as intervenções do diante dos problemas.

Para ela é possível favorecer o momento do conflito entre as crianças reconhecendo e valorizando os sentimentos de ambas as partes, mas deixando claro que os atos podem ser revistos.

Uma consequência comum dos conflitos na escola democrática é a construção de regras. Tognetta e Vinha colocam que o professor, de antemão, *nem sempre tem claro qual a finalidade das normas, justificando sua elaboração de forma desprovida de fundamentação*. Por outro lado não sabem *que as regras surgem de uma necessidade e que, portanto, não se devem realizar as famosas listas de regras na primeira semana de aula, visto que muitos problemas ainda não foram vivenciados* (pp. 55-56),

Elas reforçam também que existem regras não-negociáveis e que estas devam coexistir com as negociáveis e que devam ser “refletidas e explicitadas quando necessário”. (p. 56)

Macedo (1996) ressalta aos educadores a importância de haver normas que sejam obrigatórias para as crianças, ou leis (...). Nem tudo pode ou deve ser combinado (In: Tognetta & Vinha, p. 56).

Isto posto identificamos a complexidade e a sutileza do desenvolvimento moral e a participação da escola nesse processo. Longe de considerar algo simples, Vinha (2000) alerta:

A aprendizagem da resolução dos problemas por meio do diálogo não se dará de uma hora para outra, e nem se dará de forma harmônica, pois nenhuma atitude será definitiva ou fará com que a criança ou

jovem “aprenda de uma vez por todas”, mas sim, gradualmente, resultado de reflexão contínua, diálogo, trocas de pontos de vista, amadurecimento das relações (...). Considerando que a construção da moralidade dá-se a partir da sua interação com as pessoas e com as situações, acreditamos que será a partir das inúmeras situações de desavenças, havendo a intervenção e orientação adequada por parte do educador, que os alunos poderão ir substituindo a imposição, a barganha, as reações impulsivas ou agressivas pelo diálogo cooperativo como procedimento predominante no processo de resolução dos conflitos.

3. A PROPOSTA DAS ASSEMBLÉIAS DE CLASSE

Segundo Tognetta & Vinha (2007), as assembleias de classe surgem, pois, como mais uma proposta de exercício do desenvolvimento moral a partir da participação ativa dos alunos no processo da elaboração de regras (p. 59).

As autoras afirmam que esse procedimento de adotar as assembleias de classe para a resolução coletiva de conflitos que surgem e que devam ser tratados pelos alunos *não é recente, já existindo há tempos em escolas que se propuseram a criar espaços democráticos de participação de todos os envolvidos no processo de educação; as assembleias traduzem-se como possibilidade de evolução dos sujeitos que dela participam. E é justamente esse o grande objetivo da escola: formar sujeitos autônomos* (p. 60).

Celestin Freinet, pedagogo francês, foi quem primeiro sistematizou a idéia das assembleias de classe. Mas é Josep Puig que *aponta formas concretas de se operacionalizar o espaço democrático das assembleias na escola e na sala de aula* (Araújo, 2002).

Puig (2000:86), ao tratar sobre escolas democráticas, considera as assembleias como *o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar (...), além de ser uma reunião para dialogar, (...) e que cumpre também a função de ter um papel informativo* (In: Tognetta & Vinha, p. 61).

Ainda em Tognetta & Vinha (2007), podemos encontrar uma citação de Puig (2000: 88) que traduz de forma significativa e real a que se propõe e o que se passa na prática das assembleias de classe:

Tanto as pessoas adultas de maneira vertical, como os alunos e as alunas de maneira horizontal podem utilizar o espaço para apresentar tudo que considera relevante. A assembleia também é uma reunião de análise do que já passou, é um momento a que se dedica conjuntamente a explorar o sentido do que se viveu, as causas dos

problemas que estão ocorrendo e os motivos que dificultam as atividades escolares. Em terceiro lugar, na assembléia se decide e se organiza o que se quer fazer, porém também se regula a vida na sala de aula. O resultado são projetos de trabalho e as normas de convivência. Frequentemente, as assembléias servem de encontro com um certo caráter catártico, um espaço para se desafogar, para decidir tudo e, também, para recomeçar um pouco mais tranqüilo. Finalmente, a assembléia é, simplesmente, uma possibilidade aberta que todos têm para apresentar o que desejam para a vida na sala de aula (pp. 61-62).

Além das assembléias de classe, existem mais três tipos de assembléias que “se completam e favorecem a construção de uma nova realidade educativa (...) contribuindo para uma atmosfera sociomoral cooperativa na instituição” (Tognetta & Vinha, p. 63).

Afim de aprofundar a temática das assembléias e fazer um contraponto com a experiência vivida, cabe aqui descrever quais são os tipos de assembléia que existem e qual a natureza de cada uma.

As *assembléias de classe* tratam de temáticas envolvendo especificamente determinada classe com encontros semanais ou quinzenais entre as crianças, as *assembléias de nível ou segmento*, abordam temáticas que envolvam todas as classes de determinado nível e visam (...) regular as relações interpessoais, os conflitos, o uso dos espaços e projetos comuns mensalmente e tem a participação de professores, dois representantes de cada classe, o coordenador e o representante dos funcionários. As *assembléias da escola* tratam mensalmente de temas que regulamentam a convivência e tem a participação de um membro da direção e um representante de cada segmento da comunidade escolar. Para Araújo (2004), nas *assembléias docentes* são tratadas temáticas que envolvem docentes e direção, com o projeto político-pedagógico da instituição e com os conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola (In: Tognetta & Vinha, pp. 62-63).

Araújo (2004) enfatiza que “essas quatro formas de assembléia são importantes para a instituição que objetiva propiciar um clima moral em que o

respeito, a justiça e a moral sejam continuamente vivenciados” (In: Tognetta & Vinha, p. 64).

Vale ressaltar que mesmo considerando o pensamento de Araújo (2004) explicitado acima, cada escola escolhe, de acordo com suas crenças, princípios e cultura, o que é mais recomendável para suas necessidades, pois a proposta de se trabalhar com uma perspectiva teórica de assembleias dá margem a adequações de seu uso dentro de cada espaço.

Isto posto podemos verificar na prática que uma instituição pode escolher todos ou apenas um dos tipos de assembleia que irá instaurar e mesmo assim com adaptações que julgam necessárias.

Minha vivência mostrou-me que mesmo havendo tipos diferentes de assembleia foi possível assistir as *assembleias de segmento* com a participação de membros da direção e ser intitulada para todos como *assembleia de classe*, mesmo com o tema sendo voltado para o uso dos espaços comuns da escola, não só do grupo, e foi presidida pelas crianças. Tendo como ponto de partida apenas os problemas da escola sem o uso de cartaz com enunciados adotado para a organização da mesma.

Mesmo parecendo uma grande desordem esse novo desenho de assembleia foi estimulado para que as crianças pudessem se dar conta do que estava acontecendo na escola e como elas teriam que se organizar para saber o que deveria ser feito para minimizar ou dirimir esses problemas.

Não podemos também deixar de levar em consideração que há um período de transição em cada instituição que deve ser levado em conta quando o assunto é democratização. Por conseguinte, a aceitação da distribuição de poder de decisões sobre os temas que geram conflito dentro de uma instituição pode levar um tempo maior do que é desejado pelos autores que defendem o uso das assembleias como um instrumento de exercício moral.

Estabelecendo um paralelo entre os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg e a construção de uma atmosfera sociomoral cooperativa na escola, podemos dizer que esta última passa por várias etapas também e é nesse exercício que perspectivas mais amplas (outros tipos de assembléias) podem ser consideradas e praticadas gradativamente, envolvendo cada vez mais representantes de cada segmento da comunidade escolar.

3.1 AS ASSEMBLÉIAS DE CLASSE – A EXPERIÊNCIA DE CLASSES EM 2006

Para fins desse trabalho apresentaremos informações sobre a instituição de ensino particular denominada aqui de A relativa a prática pedagógica de 2006. Esta instituição funciona desde 1998 e tem como filosofia construtivista desde a sua implantação.

Atuo nesta instituição desde 2004 como professora de grupo 6, nomenclatura adotada pela escola para designar as classes de alfabetização. Ao lidar direta e indiretamente várias situações de ordem moral que são vivenciadas na minha prática diária dentro da sala de aula e ao me deparar com dúvidas pertinentes e constantes sobre os encaminhamentos dados a resolução de conflitos presentes em toda instituição de ensino e de como a escola oferece um ambiente sociomoral para suas crianças.

Para esse estudo foram utilizadas fontes de informação referentes ao desenvolvimento de algumas assembléias de classe desenvolvida com um grupo 10, que corresponde a 4ª série do ensino fundamental.

3.2 O PERFIL DA ESCOLA

A escola situa-se na cidade de Salvador no bairro da Pituba e atende crianças na faixa etária de dois a dez anos em turmas denominadas de grupos de 2 a 10 – correspondendo os grupos de 1 a 6 da educação infantil e de 7 ao 10 do

ensino fundamental, da 1ª a 4ª séries. Ressalta-se que o enfoque desse estudo será dado as classes de grupo 10. Essa escola possui um quadro de funcionários de médio porte constituído de diretores, três coordenadoras pedagógicas; professoras entre pedagogas e estudantes de pedagogia; professores especialistas das áreas de educação física, natação, informática, inglês e artes; auxiliares de sala de aula; auxiliares de limpeza, porteiros, digitadoras, revisor e secretárias para atender a uma média de 600 crianças.

A escola possui na sua estrutura física três pavimentos. No pavimento térreo encontram-se diretoria, sala de reuniões, secretaria, salas dos grupos 2 ao 5, sala de professores dos dois segmentos – educação infantil e ensino fundamental, sala de coordenação dos grupos 2 ao 4, enfermaria, parques, quadras, piscina, salas de ginástica e acompanhamento pedagógico, salão de jogos, laboratório de informática. No subsolo; salas de artes e inglês, quadra, mecanografia, cozinha, e vestiário; 1º pavimento; salas dos grupos 6 ao 10, sala de coordenação dos grupos 5 a 10 e biblioteca.

Mesmo sendo adaptado para funcionar como escola, a área total de lazer e as salas de aula são pequenas para o número de crianças atendidas, pois o número de crianças por turma varia de 18 até 25 alunos por sala da educação infantil e esse número pode chegar a 35 no ensino fundamental. Além disso, do grupo 6 em diante as crianças passam a utilizar carteiras individuais o que acarreta um uso maior da área sobrando um espaço muito restrito ou não sobrando espaço para a realização das rodas de conversa – prática usual que favorece a trocas e a interação das crianças entre si e com a professora.

A partir do grupo 6 há uma sobrecarga de atividades e projetos a serem desenvolvidos por conta de uma demanda mais compatível para abarcar as competências do que é exigido pelo MEC e pela própria pressão dos pais que demonstram insegurança comparando o trabalho desenvolvido na escola com as escolas consideradas tradicionais, acarretando uma rotina diária muito densa o que não favorece momentos lúdicos ou pouco tempo para discussões sobre as atitudes, e as situações de ordem moral ocorridas em cada grupo.

A comunidade de pais dessa instituição é constituída em sua maioria por pessoas que trabalham o dia inteiro fora, portanto os filhos ficam aos cuidados da escola os dois turnos (um dos turnos as crianças são e no turno oposto aos cuidados de empregadas domésticas que muitas vezes acompanham as atividades escolares e servem de referência emocional ou como modelos de conduta. A grande maioria mora próximo da escola e pratica atividade esportiva, de sua preferência, no turno contrário ao que vai a escola.

Essa comunidade de pais é extremamente exigente e questionadora quanto aos cuidados dispensados aos seus filhos dentro da instituição. Em muitos momentos desconsideram as regras da escola cobrando que seu filho tenha atenção especial mesmo que em detrimento da convivência coletiva. Muitos alegam que o valor pago da mensalidade dá margem a esse tipo de comportamento como se fosse uma moeda de troca. É muito comum perceber o boicote declarado por parte dos mesmos diante do que acham injusto e estimulam seus filhos a agirem como se fossem fiscais de todos que fazem parte da instituição.

É comum flagrar que seus filhos utilizando discurso chantagista e com muitos argumentos embasados para fazerem como que seus pais retribuam com bens materiais aquilo que não faz no dia a dia, como se fosse uma compensação. Os pais por sua vez realizam os desejos de seus filhos por se sentirem culpados e em muitos momentos não impõem limites que levem a frustração que leva muitas vezes a necessária reflexão do que está certo e errado contribuindo para o esteio do ambiente sociomoral de qualidade tanto na escola quanto em casa.

Mesmo demonstrando no discurso interesse e preocupação no processo de desenvolvimento moral de seus alunos, não foi possível levantar os dados que relatem como a instituição compreende a formação ética de seus alunos no seu projeto político pedagógico.

3.3 A PRÁTICA DAS ASSEMBLÉIAS DE CLASSE DENTRO DA ESCOLA A

Tendo em vista a experiência vivida como educadora e observadora de como o exercício moral se desdobra com crianças de 2 até 10 anos de idade entre os anos de 2004 e 2008, dentro de uma escola de perfil construtivista na cidade de Salvador, me deterei na análise da assembléia de classe especialmente.

As assembléias aconteceram nessa escola no período de 2006 e 2007 sendo coordenada pela diretora no primeiro ano e pelas professoras no segundo ano, em todas as turmas dos grupos 7 ao 10, que corresponde da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Para delimitar esse estudo analisaremos o único documento que são as pautas dessas reuniões, disponibilizadas pela coordenação da escola.

Ao focar a assembléia de classe podemos enquadrar em passos tudo que é necessário antes, durante e depois da realização da mesma na prática do cotidiano escolar. Usaremos como base Tognetta & Vinha (2007) para respaldar essa descrição.

Para que a assembléia seja considerada como algo importante dentro do espaço escolar as autoras Tognetta & Vinha (2007) reforçam a importância de se reservar dentro da rotina da turma um dia e um horário específicos. Assim as crianças vão organizando internamente incorporando esse tempo semanal ou quinzenal para discutir sobre o que é pertinente dentro do grupo.

Foi possível ver na prática dessa escola a organização de um espaço quinzenal dentro da rotina escolar especificamente para as assembléias e as crianças tinham consciência disso.

Antes de uma assembléia acontecer os alunos, apoiados por suas professoras, organizam a pauta em forma de cartaz, onde são listados todos os assuntos que serão discutidos. Este deve ficar exposto na classe ao longo da semana para que seja preenchido livremente pelos alunos e não deve ser discutido pela professora há não ser no espaço da assembléia.

Freinet, sugere a divisão do cartaz em quatro colunas intituladas: “Criticamos...”, “Felicitamos...”, “Solicitamos...”, e “Fizemos...”. A primeira serve para a apresentação de queixas, erros e denúncias; na segunda são apresentadas situações que merecem algum reconhecimento especial: na terceira são colocados os desejos, os planos e as propostas; e a quarta coluna serve para dar viabilidade às realizações ou aos sucessos obtidos por um membro do grupo, pelos pequenos, ou pela turma (Tognetta & Vinha, p. 73).

Alguns autores como Puig (2000) e Tognetta & Vinha (2007) sugerem enunciados diferentes preocupando-se com a forma com que os alunos podem interpretar tais palavras-chave. “As colocações dos alunos não podem conduzir a acusações e mesmo à troca de elogios entre amigos” (Tognetta & Vinha, p. 73).

Observamos na prática dessa escola que as palavras-chave variavam de acordo com cada grupo. Entre elas duas usadas por Freinet: “Criticamos” e “Felicitamos...”, e outras como: “Sugestões” e “Soluções”.

A escolha dos alunos que vão coordenar cada assembléia também é um aspecto muito importante a ser considerado. “Para a vivência do processo democrático, sugere-se a escolha de representantes que irão auxiliar na elaboração, na condução e no registro das assembléias. Por exemplo, no início podem ser o professor e dois estudantes-coordenadores em cada assembléia (para a coordenação e para a elaboração do relatório). Posteriormente podem ser apenas os alunos com a supervisão do professor” (p. 81).

A forma da redação da pauta é outro aspecto a ser considerado: “o professor precisa estar atento, auxiliando os alunos a aprenderem a utilizar uma linguagem que não avalia, evitando empregar expressões que julguem a personalidade ou a capacidade do outro, preferindo palavras que descrevam (o que viu, o que ocorreu, o que sentiu). Assim as colocações devem ser impessoais referindo-se a temas específicos (retomar os combinados), o que garantirá a discussão de um princípio ou virtude (Tognetta & Vinha, p. 74).

Esses cuidados meticulosos com a realização das assembléias vão fazendo com que, aos poucos, as crianças comecem a exercitar outras formas de falar e encarar os problemas indo ao cerne da questão e não em quem as está causando. Da mesma forma podemos falar sobre a coluna referente às coisas positivas. Com o apoio do professor os alunos podem valorizar muito mais àquilo que o grupo já apresenta de qualidades e o quanto já conquistou.

Outro ponto a ser considerado é o registro da ata que acontece toda vez que uma assembléia é realizada. “A ata confere um valor ainda maior ao trabalho da assembléia, pois lhe dá aspecto formal. A escrita é registro, e, portanto, é confirmação de sua importância. Esta, por sua vez, é ainda maior quando os participantes a assinam, tornando-a assim, um documento que atesta sua participação” (p. 79).

Mas a prática desse registro pode revelar apenas o resumo do que foi tratado, abordando apenas o problema e o que ficou combinado para resolver o mesmo. Não raro isso acontece por conta da demanda do próprio tempo destinado a execução da assembléia. Outro aspecto importante é que a escrita detalhada exige mais dos participantes que tendem a achar essa parte mais monótona ou menos importante do que o dinamismo da oratória.

Tognetta & Vinha apontam para a importância de uma ata detalhada por ser “... um registro do que aconteceu nas discussões e também em virtude da necessidade de retomar o tema várias vezes, é importante registrar as diversas perspectivas, atitudes, os variados sentimentos e motivos apresentados. Dessa forma quando uma situação análoga ocorrer, ou mesmo quando o acordo não for cumprido, podem se retomar os diversos pontos de vista envolvidos na situação, assim como o motivo pelo qual a regra foi feita” (p. 80).

As pautas dessas reuniões que aconteceram no período de maio a agosto foram redigidas por crianças e estagiárias que acompanhavam a realização da assembléia e revelaram sucintamente o assunto, a votação e o que ficou combinado. Para acompanhar o que foi discutido transcreveremos abaixo cinco pautas feitas com quatro turmas diferentes do grupo 10.

09/08/2006

Assembléia da turma 1

Eu critico quem coloca apelidos nos colegas

Sugestões

- 1 – Parar e pensar
- 2 – Atender o apelo do colega
- 3 – Falar com a professora quando o colega não parar
- 4 – Punição para quem continuar
- 5 – Não revidar
- 6 – Não rir do apelido

Votação:

SUGESTÕES	SIM	NÃO	NÃO OPINARAM
1	25	1	0
2	24	0	2
3	9	7	10
4	24	2	0
5	0	22	4
6	7	16	3

Fica combinado que iremos...

- Parar e pensar antes de falar
- Atender o a apelo do colega
- Falar com a professora quando o colega não parar

09/08/2006

Assembléia da turma 2

Eu critico o colega que vaia para apontar o erro

Vaia: ofensa/desrespeito/gozação/humilhação

Sugestões

- 1 – Ao invés de vaiar dizer o certo
- 2 – Pensar antes de falar e agir
- 3 – Só vaiar quem permite ser vaiado
- 4 – Quem não quer ser vaiado não tem o direito de vaiar
- 5 – Acabar o grupo de vaia

Votação:

SUGESTÕES	SIM	NÃO	NÃO OPINARAM
1	17	3	0
2	16	2	2
3	19	0	1

4	20	0	0
5	14	6	0

14/06/2006

Assembléia do turma 3

Eu crítico quando alguém é chamado de dedo duro porque falou com a professora

Dedo duro: é alguém que conta pra professora alguma coisa que não tem nada haver com ele.

Sugestões

- 1 – Não se meter na vida do outro
- 2 – Retirar a palavra dedo duro
- 3 – Perguntar se foi a pessoa que falou antes de falar com a professora
- 4 – Não aceitar a provocação
- 5 – Só falar com a professora quando houver necessidade
- 6 – Não fazer o que sabe que é errado

Votação:

SUGESTÕES	SIM	NÃO	NÃO OPINARAM
1	17	0	0
2	11	4	2
3	12	2	3
4	19	0	2
5	15	0	2
6	14	0	3

18/10/2006

Assembléia da turma 2

Eu crítico quem invade a privacidade

Sugestões

- 1 – Procurar saber do assunto sem insistir
- 2 – Adotar um código para assuntos particulares
- 3 – Escolher bem antes de revelar o segredo
- 4 – Guardar o segredo que lhe confiaram
- 5 – Procurar lugar adequado para contar seu segredo e saber a hora

Votação:

SUGESTÕES	SIM	NÃO	NÃO OPINARAM
1	10	0	9
2	19	0	0
3	8	0	11
4	18	1	0
5	14	0	5

Obs.: nessa assembléia o resultado da votação das soluções foi incoerente por causa da brincadeira de alguns alunos.

Pelo exposto verificamos o quanto os registros não revelam o que é considerado mais importante por Tognetta e Vinha que é o detalhamento do processo que servirá de base para consultas e também revelar a trajetória do grupo diante de assuntos de cunho moral tão relevantes.

Outro aspecto a ser analisado foi a escolha de apenas um tópico a ser discutido em cada reunião. Mesmo não sendo indicado que fosse feito dessa assim por nenhum teórico, a escola considerou importante adequar seu tempo pedagógico dessa forma por conta de outras demandas.

Como não está registrada a discussão sobre cada sugestão antes da votação podemos considerar relevante o que La Taille (2008: 28) pensa sobre a mesma diante de questões relevantes de cunho moral e ético. “Deve-se evitar ao máximo que os combinados se dêem por votação. É preferível procurar o consenso, o que dá mais trabalho, mas é bem mais rico porque desenvolve a prática de escutar o outro. Se o grupo segue bem rápido para a votação, elimina-se uma etapa preciosa que poderia ser dedicada ao diálogo, a votação é poder: se eu tenho mais votos que você, você perde e eu ganho.”

Segundo Vinha (2000), a regra é construída ao longo do tempo. Logo até a segunda série o adulto tem que saber de tudo, da terceira em diante o senso de justiça se faz mais forte. Entre a sétima e oitava o que é forte é a solidariedade ao colega, revelando a verdade para outrem só por muita pressão e do primeiro ano em diante a delação assume status pejorativo.

Por conseguinte, podemos verificar a importância do tema ‘dedo duro’ que foi discutido pelo grupo 3, assim como as sugestões feitas pelas crianças. Pois já é comum para a quarta série o reconhecimento da verdade por aquilo que é argumentado e é considerado justo. Mas, indo de encontro ao que foi visto por Vinha, a delação já tem esse status pejorativo em algumas crianças nesta turma.

Outro ponto é a análise da observação a respeito do comportamento da turma 2, a única que tivemos duas pautas. Por conta da brincadeira de algumas crianças a votação teve um resultado incoerente. Mesmo correndo o risco de fazer inferência pudemos identificar na prática que o reconhecimento da importância da assembléia é construído com o tempo e com intervenções para que cada turma possa validar esse espaço. Esse comportamento supostamente inadequado advém da falta de reconhecimento desse espaço como algo importante para os alunos, não só para a instituição. Para tanto o processo é de extrema importância e o reconhecimento da instituição que deve acompanhar e refletir sobre a demanda de cada grupo sistematicamente.

Tognetta e Vinha (2007) colocam que ao presenciar essa vivência no dia-a-dia da escola e formos comparar o período de implantação das assembléias com a sua execução ao longo do ano podemos perceber que houve uma diferença de fluência qualitativa na mesma. De início é muito comum que a professora interceda por conta da condução inadequada das crianças por não saberem utilizar as ferramentas de condução desde a abertura, passando pelo desenvolvimento que envolve a discussão a respeito dos temas ou na conclusão com registro em ata. Com o tempo os alunos ficam mais autônomos, mesmo sendo acompanhados de perto pelo professor, coordenador ou diretor.

Por outro lado é importante ressaltar que o professor também passe por essa adequação de postura. É comum ele ter “dificuldades na condução das discussões, pois isso requer prática e o desenvolvimento de habilidades como: organizar as manifestações pedindo que levantem a mão quando quiserem falar, auxiliar o aluno a abandonar os exemplos pessoais e relatar o problema em termos gerais, intervir com muito tato quando são levados problemas particulares ou que já foram discutidos e acordados previamente” (p. 87).

Outro aspecto importante são os temas que no início podem estar impregnados pelas sugestões dos professores e que não revelam essencialmente as inquietações dos próprios alunos. É comum encontrar entre os temas das atas

tópicos que abordam muito mais aspectos que atendam a demanda dos professores.

Por conta dessa ‘impregnação’, Hersh: Reimer e Paolitto (1994) alertam para a delicadeza de situações que o professor pode vivenciar no desenrolar das assembléias. Eles afirmam que podem “surgir inúmeros empecilhos para o professor que supervisiona/coordena esses debates, como a dificuldade para entender a perspectiva dos alunos e para criar um clima adequado que promova a participação de todos.” (In: Tognetta & Vinha, p. 90).

Para que seja feita a intervenção adequada por parte do professor nas assembléias os autores sugerem que:

Qualquer um de nós que se proponha elevar o desenvolvimento moral de outra pessoa, deveria comprometer-se a assumir pessoalmente seus próprios valores e fazer um esforço constante para viver os mesmos valores morais (tais como empatia, tolerância, respeito pelos demais e honestidade), que esperamos cultivar em nossos alunos (p. 96, in: Tognetta & Vinha, p. 90).

Em suma, é possível perceber mudanças tanto na postura dos professores quanto na postura dos próprios alunos quando as assembléias são realizadas com a mesma dedicação e com a mesma regularidade que essa perspectiva teórica orienta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do parco material registrado nessa instituição não foi possível verificar de forma documentada a mudança de atitudes dos participantes desse processo.

Essa realidade não invalida o esforço da escola que utilizou por dois anos essa prática, mas pode traduzir o grau de complexidade que o trabalho específico de um ambiente de discussão para questões morais abarca. É muito comum a escola atribuir um valor pontual e desconexo para os conflitos que perpassam o cotidiano da instituição.

Mesmo percebendo na prática o valor da execução das assembléias e acreditando que este seja realmente um bom veículo para o favorecimento do ambiente sociomoral cooperativo, outras ações se fazem necessárias em paralelo para que questões importantes sejam tratadas dentro do âmbito escolar de forma a incluir o envolvimento da comunidade de pais nesse processo.

Moreno e Sastre (2002: 45) *propõem que a escola trabalhe com propostas de atividades que auxiliem os alunos a trabalhar os sentimentos individuais e dos outros e a lidar com os conflitos de maneira mais eficaz, visto que “as relações interpessoais, com os pensamentos, sentimentos e emoções que as acompanham, conduzem a situações de uma complexidade com frequência maior que a de qualquer matéria curricular”* (In: Vinha 2007).

Não podemos deixar de levar em consideração a sobrecarga de responsabilidades que a escola tem e que sem sombra de dúvidas foca aquilo que é obrigatório socialmente, sendo engolida às vezes pelo que consideraremos aqui como aspectos do currículo oculto que tanto atropela o dia a dia do professor.

Outro aspecto a ser considerado é a continuidade deste trabalho dentro e fora da sala de aula para tratar de aspectos que envolvam tanto a própria classe

quanto assuntos pertinentes a comunidade escolar. Indicamos que esse trabalho possa acontecer tanto de forma gradativa quanto concomitantemente, a depender da demanda de cada instituição.

Indicamos que os professores sejam acompanhados de perto pela direção e coordenação que atuarão como parceiros do processo das conduções das assembleias como co-participantes, tendo em vista a capacidade dos alunos de se responsabilizar pelo processo em que estão envolvidos comandando as assembleias a serem desenvolvidas.

E por último consideraremos o que é chamado de cultura de cada lugar. O tempo para considerar a assembleia de classe como algo fundamental varia de instituição para instituição.

Já é realidade, portanto, em outras escolas, a prática das assembleias desde a educação infantil até o ensino fundamental semanalmente dentro de cada sala de aula, assim como assembleias quinzenais coletivas com discussão de problemas da escola e não do grupo, em outra instituição.

O que se faz necessário realmente é compreender que algo deva ser feito para que nossas crianças identifiquem como positivas, não como controladoras, as intervenções da instituição que perpassa a vida de cada indivíduo: a escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *As assembleias escolares e o processo de democratização de uma escola pública de ensino fundamental*. XI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, Maio/2002

ARAÚJO, Ulisses F., PUIG, Josep M., ARANTES, Valéria Amorim (org). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. Summus Editorial, 2007.

CORTELLA, Mario Sergio. LA TAILLE. Yves de. *Nos labirintos da moral*. Porto Alegre: Artes médicas, 2005.

DEVRIES, Rheta. ZAN, Betty. *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUSKA, Ronald. WHELAN, Mariellen. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kolberg*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

FERREIRO, Emília. *Significado da escrita no mundo atual*. Revista Criança. Brasília, DF. Secretaria de Educação Fundamental do MEC, dez, 2001.

TAILLE, Yves de La. *Limites: Três dimensões educacionais*. São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.

_____. *Nossos alunos precisam de princípios, não só de regras*. Revista Nova Escola, nº 213, São Paulo, SP. 2008.

PUIG, Josep Maria. *A construção da personalidade moral*. São Paulo, SP: Editora Ática, 1998.

_____. *As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras, in Tutoria – Com a palavra, o aluno*, Argüís, Ricardo (org.), Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUIZ, Maria José Ferreira. *Reflexões sobre a moralidade infantil*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

SOARES, Raimunda Lucena Melo Soares. *O caso da ética, da moral e do ethos actualis*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba. V.4, n. 8, jan. / abr. 2003.

VINHA, Telma P. *O Educador e a Moralidade Infantil numa Visão Construtivista*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2000.

_____. *Os conflitos entre os alunos na escola e a construção da autonomia moral: Os conflitos entre os alunos e a aprendizagem de valores*. Londrina: UEL, 2007.

TOGNETTA, Luciene R. P. VINHA, Telma P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola* – Coleção Cenas do Cotidiano Escolar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.