



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Educação moral e limites
princípios norteadores da ação docente

LONGAREZI, Andréa Maturano
Doutora em Educação Escolar e professora
do quadro permanente do Mestrado em
Educação da UNIUBE.
andrea.longarezi@uniube.br





Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

RESUMO:

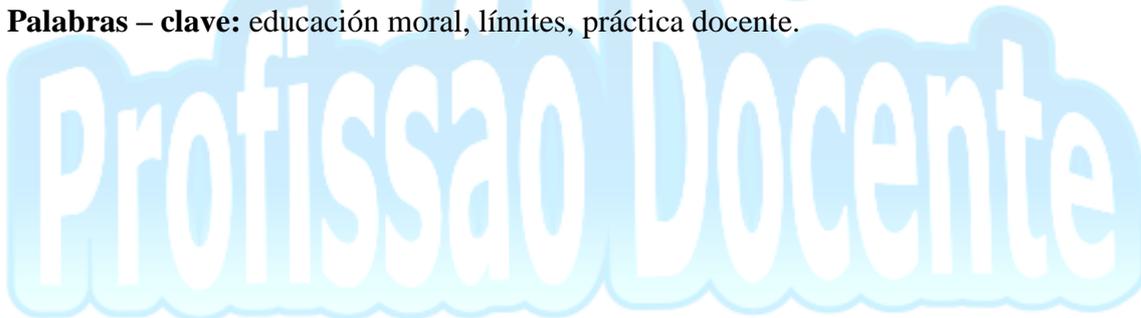
A indisciplina, apontada pelos docentes como um dos principais obstáculos ao trabalho pedagógico, está associada, também, à moralidade discente. Para os professores, ela denota a ausência de uma estrutura psicológica moral que desprepara o jovem para a convivência em ambientes regrados. Sob esse aspecto, o artigo discute a educação moral e o papel dos limites na construção de um juízo moral do aluno.

Palavras - chave: educação moral, limites, prática docente.

RESUMEN:

La indisciplina que se apunta como unos de los principales entrames del trabajo educativo en la escuela es asociada a la moralidad de los alumnos. Para los maestros, la indisciplina representa una falta de estructura moral psicológica en los jóvenes, que no permite la convivencia en ambientes reglados. Así, este artículo se propone a discutir la educación moral y el rol de los límites en la construcción del juicio moral en el alumno.

Palabras – clave: educación moral, límites, práctica docente.





Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Em tempo de mudanças, certos princípios ficam questionáveis e o sentido que se atribui às ações se relativiza, gerando incertezas sobre os valores que devem ser construídos no processo educativo. Percebe-se, pois, uma certa indefinição sobre o que é ou não permitido, sobre o que é ou não aceito. Em parte isso ocorre porque não há um código ético "universal" que estabeleça padrões morais normatizadores da ação humana. A falta de parâmetros, de referências morais e éticas na educação evidencia, portanto, a ausência de diretrizes normativas e valorativas que permitam a constituição de uma educação moral sólida o que, em consequência, dificulta a ação dos educadores, pais e professores.

O jovem que não se desenvolveu moralmente manifesta (na escola ou fora dela) comportamentos inadequados julgados, muitas vezes, como sendo comportamentos indisciplinados. Isso indica, então, a correlação entre indisciplina e moralidade.

Essa não é a única dimensão da indisciplina, ela também pode ser associada à estrutura organizacional e pedagógica da instituição escolar, às políticas econômicas e sociais, entre outras. Entretanto, para os professores, a indisciplina, que é apontada como um dos principais obstáculos enfrentados no exercício da profissão, denota a falta de noções de regras e limites por parte da criança. Eles entendem que a família deveria ter proporcionado condições para a formação de uma estrutura psicológica moral capaz de preparar esse jovem para conviver em ambientes regrados. Isso só reforça a relação que se estabelece entre o comportamento indisciplinado do aluno e sua formação moral; indicando, portanto, que a raiz desse problema está, também, no tipo de educação moral que as crianças vêm recebendo. O que é confirmado na bibliografia especializada (ARAÚJO, 1996a e 1996b; MENIN, 1996; DE LA TAILLE, 1992 e 1996; entre outros) que trata o tema sob o prisma da moralidade, situando a indisciplina como decorrência do enfraquecimento do processo de desenvolvimento da moral.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Uma vez considerada, então, a relação entre moralidade e indisciplina, temos que chamar a atenção para o papel da escola no processo de educação moral, afinal, se o professor coloca a indisciplina como um obstáculo pedagógico (LONGAREZI, 2001a e 2001b), está, de certa maneira, colocando a disciplina como condição para o ensino.

Ainda que esta seja uma postura questionável (AQUINO, 1996), se o professor entende assim, precisará, para intervir nessa situação, atuar também no campo da moralidade e essa é uma atividade que pode ser entendida e praticada de diferentes maneiras.

De qualquer forma, o que está em jogo para o professor, é a idéia de que para se ensinar é preciso, antes, disciplinar o aluno. E qual é essa disciplina? Quando se fala em disciplina, em geral, se fala em ordenamento, o que, muitas vezes, remete à idéia de coação entre as pessoas. Por isso é que, enveredar por esse caminho, pode ser perigoso. Entretanto, é preciso reconhecer que, embora existam muitas maneiras de se ordenar as condutas, esse ordenamento não deve estar associado a práticas de dominação e subordinação. Se a ordem é realmente necessária não precisa ser estabelecida por relações autoritárias. Para a construção da ordem, da disciplina, são necessárias regras que estabeleçam o que é ou não permitido, mas, veja bem, regras que ordenem e não que dominem.

Há não muito tempo, a relação de obediência era garantida pela imposição de normas e condutas que, se transgredidas, eram punidas. Assim, o respeito às regras era garantido pelo medo, situação que, tal como entendida por Piaget (1994), não garante a moralidade.

O desenvolvimento do juízo moral na criança passa por uma moral heterônoma – que é baseada em relações unilaterais – mas, não se limita a ela. É necessário construir uma moral autônoma, fundada em relações de reciprocidade e respeito mútuo.



Se entendermos que, nesse processo, a anomia (fase em que há ausência de regras) corresponde à etapa inicial do desenvolvimento do juízo moral infantil, passando pela heteronomia (fase em que as regras são de origem externa) rumo à autonomia (etapa em que a origem da regra está no próprio indivíduo), a moral da autonomia (último momento do processo de desenvolvimento do juízo moral) deve ser o objetivo de toda educação moral.

Analisando a ausência de noções morais nos jovens, supõe-se que algumas iniciativas de pais e professores de romper com relações autoritárias, pautadas, única e exclusivamente, na imposição de regras e normas podem, ao invés de conduzir à autonomia, estar retendo a criança na anomia, instaurando o que se poderia chamar de "pedagogia do vale tudo".

Aqui se vê o quanto a idéia de autonomia, difundida nas escolas, vem sendo incorporada e praticada equivocadamente.

Parece surgir uma grande confusão quando alguns fazem uma leitura dessa palavra apenas dentro de seu sentido etimológico (...) e interpretam com isso que o sujeito autônomo é quem faz o que acha certo, de acordo com suas próprias idéias. Parecem esquecer-se do sufixo *nomia* indicando a presença de regras que, para serem estabelecidas, necessitam de um acordo entre as partes envolvidas; necessitam, portanto, que o sujeito leve o outro em consideração (ARAÚJO, 1996b, p. 104).

Nesse sentido, é a falsa concepção de autonomia e, conseqüentemente, de liberdade subjacente a certas práticas educativas que deve ser suplantada, uma vez que autonomia e liberdade não podem, em hipótese alguma, ser confundidas com licenciosidade, na qual prevalece a licença para tudo. Para Paulo Freire (1996), tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade não levam à liberdade, mas sim à bagunça, ao "laissez-faire".

Por isso, não é possível negligenciarmos a passagem por uma moral heterônoma, pois é a partir dela que as regras, embora de origem externa ao indivíduo, são colocadas. As duas morais (da heteronomia e da autonomia) são fontes essenciais da moralidade e

é por isso que não se deve negligenciar nenhuma delas (Piaget, 1994). Para o desenvolvimento do juízo moral infantil é necessário passar também por estados de heteronomia (ARAÚJO, 1996b, p.106). É uma ilusão a idéia de que a criança, por si só, dominará princípios éticos norteadores da ação humana. Pensar que ser autônomo é deixar a criança "livre" para decidir o que quer, quando e como quer, é um equívoco. Muitas vezes, ela não tem condições de, sozinha, tomar decisões, fazer opções. É preciso uma referência e essa referência é, inicialmente, de origem externa. É preciso o "outro" nesse processo.

O homem é um "mutilado de guerra" pois, para viver em sociedade, lhe é necessário abrir mão de seus desejos quando estes ferem os preceitos, as regras e as normas culturais de um determinado período, em um determinado espaço – e esses comportamentos, ordenados culturalmente, são, sobretudo aprendidos na fase heterônoma. "Somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura" (GEERTZ, 1978, p. 61) e a esta se é conduzido pela família e pela sociedade como um todo.

Pelo exposto pergunta-se: será que, em nome de uma concepção equivocada de autonomia, não se está, atualmente, impedindo que a criança vivencie com a profundidade necessária uma moral heterônoma? Será que não se está "queimando" etapas no desenvolvimento do comportamento moral autônomo ao ignorar a necessidade das regras baseadas nas relações de respeito unilateral? Com isso, não se estaria impedindo que a criança atinja a verdadeira moral autônoma?

Sob essa ótica, os limites são, sem dúvida, fundamentais na formação moral da criança: sem eles a liberdade vira licença e a autoridade, autoritarismo (FREIRE, 1998). Estudos realizados por Yves De La Taille (1998) sugerem a existência de três conceitos de limites: o limite a ser imposto, o limite a ser transposto e o limite a ser respeitado.



O primeiro, limite a ser imposto, é "... um tipo bem específico de limite que a criança precisa construir e aprender a defender: aquele que preserva sua intimidade" (DE LA TAILLE, 1998, p. 12), aquele que garante a privacidade de cada um.

O segundo conceito, limite a ser transposto, fundamenta-se na idéia de desenvolvimento difundida por Piaget, à qual De La Taille (1998, p. 14) se reporta: "... não é a pura maturação biológica que explica o desenvolvimento, mas sim as múltiplas interações com o meio físico e social". Partindo desse princípio sobre o desenvolvimento humano, o limite é visto como uma fronteira a ser transposta. Assim, para que se possa atingir a maturidade ou buscar a excelência, é preciso ultrapassar fronteiras, desafiar-se, pois "desenvolver-se é superar limites, transpô-los" (DE LA TAILLE, 1998, p. 15). Dentro desse conceito de limite, a educação moral da criança:

em vez de ser uma constante imposição de limites, só terá êxito se também for um estímulo a transpor aqueles que a separam do exercício das virtudes (...) para fazê-la viver a moralidade como busca de dignidade, de auto-respeito (DE LA TAILLE, 1998, p. 50).

O terceiro conceito, limite a ser respeitado, ao contrário do anterior, denota a necessidade de respeitar as fronteiras e não transpô-las. O autor aponta dois tipos de limites que devem ser respeitados. O primeiro corresponde aos limites físicos, a partir dos quais a criança desde cedo vai aprendendo a "... situar sua liberdade em relação às leis físicas" (DE LA TAILLE, 1998, p. 52), em relação aos limites do próprio corpo.

O homem não tem asas e não pode voar, não tem força bastante para, com as mãos nuas, lutar contra um tigre ou levantar toneladas, não pode correr além de uma certa velocidade, não pode sobreviver sem comer e beber etc. (DE LA TAILLE, 1998, p. 51).

O segundo tipo de limite a ser respeitado é o limite normativo que, criado e imposto pela sociedade, coloca a dimensão do proibido, estabelece regras sociais de convivência, ditando o que pode ou não ser feito. A legitimidade dos limites restritivos se dá sob duas condições: em função do bem-estar e do desenvolvimento dos indivíduos e em função do bem-estar dos outros membros da sociedade. São limites, portanto, que



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

devem ser respeitados para garantir não apenas o próprio bem-estar, mas também o bem-estar do outro. Esses são limites essencialmente adquiridos pela convivência social.

Conforme o próprio Piaget diagnosticou, "... a criança entra no mundo da moral através da heteronomia e não da autonomia" (DE LA TAILLE, 1998, p. 91). A moral autônoma seria uma superação dessa moral heterônoma, mas, para explicar sua origem, "... Piaget se refere a um tipo de relação social: a coação" (DE LA TAILLE, 1998, p. 94). Portanto, o limite a ser respeitado tem origem externa ao indivíduo; é, em certa medida, 'imposto' a ele pela autoridade do adulto. E,

se os adultos não desempenham essa função de autoridade, para Freud, não inspirarão medo, para Durkheim, não desenvolverão, na criança, o espírito de disciplina e, para Piaget, não desencadearão nela o surgimento do sentimento do respeito moral (DE LA TAILLE, 1998, p. 92).

Isto posto, parece claro que a indisciplina, quando vista sob a ótica da moralidade, pode ser entendida como reflexo de um enfraquecimento do processo de desenvolvimento moral, cuja ausência de limites talvez seja a grande vilã dos conflitos presentes na sala de aula.

Por esse raciocínio, a escola, em parceria com a família, precisa trabalhar noções de limites com os alunos investindo, também, na educação moral. E o caminho para esse trabalho deve ser, sem dúvida, aquele que vai além das relações unilaterais para construir relações de respeito mútuo e solidariedade.

Se é lícito dizer que a moral da heteronomia acaba sendo, em certa medida, necessária para a conquista de uma moral autônoma é igualmente lícito dizer que a heteronomia tem de ser parte do processo e não fim. A vivência da moral heterônoma é uma etapa do desenvolvimento do juízo moral e, enquanto tal, deve ser superada.

REFERÊNCIAS



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

AQUINO, Júlio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento.

In: _____. **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 39- 55.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de (org). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996a. p. 105-35.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano.

In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996b. p. 103-15.

DE LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: DE LATAILLE, Y. et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

DE LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

DE LA TAILLE, Yves. **Limites:** três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1978.

LONGAREZI, Andréa Maturano **Os Sentidos da Indisciplina na Escola:** concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2001a. p.260. Tese (Doutorado).



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

LONGAREZI, Andréa Maturano. Ética e Moral na Educação Escolar: aspectos valorativo e normativo da indisciplina na escola. In: CHAKUR, Cilene R. de Sá (org). **Problemas da Educação sob o Olhar da Psicologia**. Araraquara: FCL / Laboratório Editorial ? UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001b, p.67-105.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

Andréa Maturano Longarezi

Possui doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (2001); mestrado em Educação - Metodologia do Ensino- pela Universidade Federal de São Carlos (1996) e graduação em Ciências Sociais (Licenciatura Plena e Bacharelado) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992). Trabalhou, durante 5 anos, no Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba e foi membro do Comitê de Ética em Pesquisa, nesta mesma universidade. Tem experiências na educação básica e no ensino superior, desenvolve trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na formação docente e, em especial, na formação continuada de professores em serviço. Atualmente é professora adjunto nível 2 (DE) na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, atuando como membro do corpo permanente nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação; avaliadora institucional e de ensino superior pelo INEP/MEC, consultora ad hoc do CNPq; membro do corpo editorial da Revista Brasileira de Formação de Professores; e pesquisadora no Programa Pesquisador Mineiro PPM IV. Direção adjunta do Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional , CIDInE, Portugal, sendo responsável pela seção brasileira do Centro. Temas de estudo: formação de professores; pesquisa-formação; ensino-aprendizagem; didática; teoria da atividade; e psicologia histórico-cultural. E-mail andrea@faced.ufu.br