

# DESENVOLVIMENTO MORAL E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UMA LEITURA SOBRE A (IN) DISCIPLINA ESCOLAR

ALVES, Samira Ignácio - UEL  
[samirahis@hotmail.com](mailto:samirahis@hotmail.com)

ALEGRO, Regina Célia – UEL  
[alegro@uel.br](mailto:alegro@uel.br)

Área temática: Formação do professor.  
Agência financiadora: não contou com financiamento.

## Resumo

Este artigo inicia-se com uma breve referência acerca da disciplina e indisciplina escolar buscando estabelecer aproximações entre a teoria de desenvolvimento moral de Jean Piaget e os conceitos de consciência histórica de Jorn Rüsen. Trata da teoria sobre o desenvolvimento da moralidade na criança e da caracterização dos tipos de consciência histórica. Esse percurso objetiva buscar alguns fundamentos que possam contribuir tanto para a compreensão do problema da disciplina e indisciplina em sala de aula, quanto para a reflexão sobre uma possível contribuição do ensino de História para o tratamento do tema. Percebe-se que para resolver a questão da indisciplina escolar só a aplicação de punições não basta. Com base nos autores estudados infere-se que devam ser estabelecidas relações de reciprocidade entre professores e alunos para que se garanta tanto a disciplina quanto a autonomia do sujeito e a disciplina como consequência. Conclui-se que os professores de História podem, ao atuar em vista da formação de uma consciência histórica que favoreça o desenvolvimento de uma moral autônoma, democrática e comprometida com o bem-estar coletivo.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Moral; Consciência Histórica; Indisciplina Escolar; Ensino de História.

## Introdução

Neste trabalho procura-se pensar a disciplina/indisciplina escolar a partir de uma aproximação entre a Didática da História e a Psicologia Cognitiva. Em linhas gerais, propõe-se primeiramente uma discussão a respeito da conceituação acerca da disciplina/indisciplina escolar para posteriormente, segundo a teoria formulada por Piaget (1994) sobre o desenvolvimento do julgamento moral na criança, explicitar como as crianças desenvolvem o respeito pelas regras e pela autoridade. Nesse contexto serão buscadas algumas relações entre a teoria de Piaget e as formulações de Rüsen (1992, 2001, 2006, 2007) sobre a formação da consciência histórica e a sua tipologia, em vista da reflexão sobre o desenvolvimento moral e

sua implicação para a disciplina escolar. a partir da teoria formulada por Piaget sobre o desenvolvimento do julgamento moral na criança.

Importa ressaltar que o cruzamento das informações e considerações dos autores pesquisados permite estabelecer que a consciência moral dos indivíduos ou de um grupo social é uma construção histórica e como tal sujeita-se a modificações. Nesse sentido, torna-se possível pensar que é possível educar para a disciplina ou para indisciplina.

### **O que é disciplina/indisciplina?**

Conceituar disciplina ou indisciplina escolar não é tão fácil como possa talvez, parecer. A definição destes termos demanda uma reflexão que procure, ao menos, escapar de alguns reducionismos que caracterizam, por exemplo, a indisciplina simplesmente como bagunça, tumulto, mau comportamento ou que reduza a análise do tema somente ao aspecto psicológico, pedagógico ou sociológico. Sua definição precisa fugir, sobretudo, de julgamentos moralistas e análises reducionistas ou generalizantes que possam comprometer sua tradução como possibilidade de mudança pessoal e social.

De acordo com Rangel (1997) persiste entre os professores uma cultura escolar que qualifica o aluno através do empenho, comportamento ou mérito. Assim, o aluno estudioso, quieto e com boas notas é considerado “bom aluno” ou “um aluno disciplinado”. Segundo Rangel, mereceria o qualificativo “bom” aquele aluno ou indivíduo que fosse capaz de refletir e interferir em sua sociedade de maneira positiva e igualitária. Ainda de acordo com a autora, embora muitos professores, quando questionados a respeito do sujeito disciplinado refiram-se a conceitos progressistas como aquele sujeito crítico, questionador e participativo, o que se presencia é a limitação dessa conceituação a um plano abstrato, sem efetuar-se ativamente na prática escolar.

Mas então, o que é disciplina ou indisciplina? De acordo com La Taille (1996. p. 10), sua definição pode ser entendida assim:

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por

uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

Nesse sentido, indisciplina não se reduz simplesmente a casos de insolência ante as normas e regras, mas pode decorrer do desconhecimento de tais regras e das suas funções. Como exemplo pode-se citar casos de depredação do patrimônio escolar em que os alunos acreditam que os custos da agressão e dos reparos recairão sobre a pessoa dos diretores escolares, revelando desconhecer o conceito de “instituição pública” e suas implicações.

Nucci (2000) ressalta ainda que crianças consideradas “bem educadas” ou “boazinhas”, muitas vezes conviveram com injustiças e discriminações. Crianças negras à época do *apartheid*, na África do Sul que, sedentas tomavam água nas torneiras destinadas aos brancos poderiam ser definitivamente consideradas indisciplinadas?

Se a indisciplina for traduzida como revolta contra as normas, nem sempre pode ser considerada como imoral. Conforme Nucci (2000), os professores, antes de classificar os indivíduos de indisciplinados ou disciplinados, precisam reconhecer e diferenciar o que é socialmente inadequado do que é moral ou imoral. O autor ressalta que crianças consideradas “bem educadas” ou “boazinhas”, muitas vezes conviveram com injustiças e discriminações. Complementando o seu argumento, refere exemplos contundentes: crianças negras à época do *apartheid*, na África do Sul que, sedentas tomavam água nas torneiras destinadas aos brancos poderiam ser definitivamente consideradas indisciplinadas?

A indisciplina pode caracterizar-se, em alguns casos, como uma negação de determinadas normas estabelecidas que desfavoreçam moralmente, psicologicamente ou até fisicamente alguns indivíduos ou grupos sociais. Pode ser uma expressão desordenada ante as regras que ferem os direitos de justiça e igualdade do aluno.

É possível, também, que a indisciplina seja decorrente da inadequação do sujeito (concreto) ao aluno imaginado e idealizado pelos professores. Rangel (2005) ao problematizar o conceito de “bom aluno” a partir das considerações e lembranças dos professores com seus alunos, constatou que a qualificação atribuída aos alunos deriva de uma mescla entre o real e o ideal. Na representação que os sujeitos fazem a respeito do “bom aluno”, aparecem sentenças relativas ao esforço, mérito pessoal e o sucesso. Ou seja, através do bom comportamento, do empenho, da disciplina, dedicação, etc, um aluno terá a qualificação de

sujeito disciplinado e, por conseguinte, obterá, de acordo com o ideário docente, sucesso na carreira estudantil e profissional.

Segundo a autora, essas representações acerca do aluno disciplinado surgem, ancoram-se, naturalizam-se, solidificam-se, auto-preservam-se e permanecem resistindo às mudanças e ao tempo.

Nessa perspectiva, pode configurar-se como resultado da inadequação das escolas aos novos sujeitos que passaram a ocupar os bancos escolares após a década de 1980 no Brasil, como já destacou Aquino (1996). Segundo o autor, observa-se um agravamento do problema a partir da década de 1980, no Brasil, momento em que temos no cenário sócio-político brasileiro a reintrodução do sistema mais democrático de governo e, portanto, a alteração das políticas públicas educacionais.

Para o mesmo autor a indisciplina pode ainda, advir das fracas noções de autoridade estabelecidas entre pais e filhos. Para ele, a família já não estaria mais realizando a contento seu papel em relação à educação da criança, atribuindo, por sua vez, a tarefa de educar moralmente os indivíduos à escola.

Segundo La Taille (1996), a indisciplina pode vincular-se também, ao fato dos alunos não erigirem valores que possam ser desfeitos pelo olhar reprovador do professor. Vítimas de uma cultura que prioriza o desejo, o individualismo e a vida privada, os alunos interessam-se por satisfazer seus próprios desejos e lhes interessam ser admirados por seus pares e não por seus professores, o que resulta no desprezo ao papel do professor e da escola.

Como dito, várias são as causas da indisciplina escolar bem como, várias são suas expressões. Sua atualidade é pressuposta por vários estudiosos como, por exemplo, Aquino (1996, p.7), que afirma ser a indisciplina “um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”.

Frente ao problema defende-se aqui a idéia de que para o seu enfrentamento, inicialmente, é preciso reformular os parâmetros que classificam os sujeitos disciplinados dos indisciplinados desvinculando-os dos atributos meritocráticos ou virtuosos. É preciso reconhecer as diversas vozes e os diversos interesses pessoais que influenciam um julgamento e lhes atribuem uma sentença. É preciso que alunos e professores pensem e discutam sobre as regras e normas em vigor ou possíveis de serem implementadas. É preciso diálogo.

## **É possível educar moralmente?**

Piaget (1994), na obra “O juízo moral na criança”, estuda como, através dos jogos infantis, se dá o desenvolvimento da moralidade na criança estabelecendo um quadro de desenvolvimento psicológico sobre a moral. O pesquisador entende que todos os tipos de comportamentos são aprendidos, inclusive o comportamento moral. Isso posto, defende o pressuposto de que as relações de cooperação, pautadas no respeito mútuo, proporcionam o desenvolvimento moral. Nesse sentido – infere-se – a democracia favoreceria a evolução moral.

Piaget procura entender como os indivíduos chegam a construir julgamentos autônomos sobre a moral, ou seja, como as crianças podem refletir e criar conceitos sobre as regras, sobre o bem e o mal, portanto, sobre a moral de maneira independente e democrática. Para o autor, a cooperação - que se estabelece através da convivência entre os indivíduos, na troca de opiniões, no reconhecimento e respeito pelas diferenças – é condição para indivíduos com uma moral autônoma e responsável.

Os tipos de relacionamento afetivo que a criança tiver com seus pais, educadores e com os outros indivíduos determinará a evolução do seu desenvolvimento moral. Assim, por exemplo, se os pais estabelecerem uma relação muito autoritária com seus filhos poderão dificultar o desenvolvimento da sua autonomia moral, pois como a estes não foram dadas as chances da reflexão, poderão permanecer sujeitos heterônomos, ou seja, sujeitos dependentes que acreditam em verdades “reveladas”, absolutas e imutáveis, indivíduos sem criticidade moral e histórica. Diz La Taille (1996, p. 19): “Se uma cultura for essencialmente coercitiva, valorizando as posturas autoritárias e o respeito unilateral, dificilmente uma ação pedagógica, por si só, levará à autonomia dos alunos. Ajudará, sem dúvida, mas terá alcance limitado”.

Assim, os tipos de relacionamento que os indivíduos ou uma sociedade estabelecem entre si, podem determinar o comportamento, a moral dos sujeitos e, portanto, a cultura desta mesma sociedade. Uma sociedade que prioriza atitudes coercitivas terá, certamente, de seus indivíduos um respeito fundamentado na autoridade e na severidade. Respeitar-se-á uma regra pelo medo da punição. Uma sociedade que se relaciona democraticamente, baseada no respeito mútuo, terá de seus indivíduos, não o respeito pela regra por esta ser uma regra simplesmente, mas a respeitará porque esta regra é considerada benéfica à comunidade.

Para Piaget o respeito é o sentimento essencial da vida moral. Este sentimento, por sua vez, é estabelecido entre os indivíduos, através de seus relacionamentos, e nele está “a origem da obrigação moral” (FREITAS, 2003, p. 17). O indivíduo respeita outrem por reconhecer sua singularidade. Derivado da relação da criança com o ambiente social, o respeito pode ser traduzido pela afeição ou simpatia de um indivíduo para com outro, como também, pelo medo. Existem dois tipos de respeito: o “unilateral” e o respeito de “cooperação”. O respeito unilateral pauta-se na autoridade e o respeito cooperativo advém da concessão e consciência. Estes dois tipos de respeito à regra, corresponderiam, por sua vez, a dois tipos de comportamentos sociais: o autoritário e o democrático.

Como Piaget entende o aprendizado algo passível de evolução, afirma que o respeito pode mudar de natureza conforme a idade, pois como é derivado da socialização, à medida que a criança cresce, aumenta sua rede de relacionamentos e de convivência. Nesse sentido, podem atuar como catalisadores dessa evolução, professores e educadores que estabeleçam relações democráticas de diálogo e reflexão.

Nas relações de cooperação, o respeito unilateral cede espaço ao respeito mútuo. O respeito pela autoridade cede espaço a uma relação não hierarquizada em que os indivíduos atribuem-se, reciprocamente, o mesmo valor. O sentimento de obrigação adviria do medo de magoar o sujeito respeitado. Piaget usa a expressão, “decair aos olhos do indivíduo respeitado” (FREITAS, 2003, p.77).

Segundo Piaget, somente quando a criança começa a se relacionar com os demais através de relações cooperativas é que se constituirá um sentimento de dever racional. Freitas (2003, p. 82) destaca que: “Se o respeito que a criança sente pelos mais velhos dá origem a uma primeira forma de obrigação – a obediência –, do respeito que os indivíduos sentem uns pelos outros provém a obrigação moral propriamente dita”. Desta forma, se a regra caracterizar-se pelo consentimento entre os iguais, maiores serão as chances de um indivíduo respeitá-la.

As relações de cooperação determinam apenas condutas de “troca intelectual ou moral”, porém, estas trocas são mediadas pela reciprocidade estabelecida nas relações de respeito mútuo que se traduz na característica dos indivíduos entenderem diferentes pontos de vista. De acordo com Piaget (apud FREITAS, 2003, p. 83), “a cooperação limita-se a obrigar

os indivíduos à “situar-se uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva que resultam dessa reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares”.

Portanto, para Piaget, somente quando o indivíduo relaciona-se democraticamente é que este terá os mecanismos suficientes para avaliar as regras, normas e condutas em vigor na sociedade e que regulamentam as suas próprias atitudes e as de outrem. Somente a partir desse estágio uma regra ou lei poderá ser modificada consoante às necessidades do grupo “que não é outro senão o espírito de reciprocidade” (PIAGET apud FREITAS, 2003, p. 83). Somente o indivíduo formado e educado de maneira democrática saberá, de maneira autônoma, refletir sobre as regras, sua genuinidade e sua aplicabilidade.

O que fará a criança realmente cumprir uma regra será o sentimento de obrigação que, por sua vez, decorre do elo estabelecido entre os atores: o respeito.

Para Piaget, a criança só obedece a quem ela respeita. Como anteriormente se afirmou, o primeiro tipo de respeito que a criança desenvolve é o “respeito unilateral”. É o respeito do menor para com o maior. A criança, nesse caso, respeita o pai, a mãe, a professora, porque reconhece neles uma autoridade superior que pode confortá-la, dar-lhes segurança, amor ou mesmo castigá-la. O segundo tipo de respeito advém do respeito mútuo percebido pela igualdade existente entre os indivíduos. Nesse caso, ausência-se o medo para se estabelecer a troca. O sentimento de obrigação surge ou do respeito do menor pelo maior ou da autoridade legitimada pelo sentimento de igualdade e cooperação.

Com base na teoria de Piaget pode-se inferir que os desajustes sociais e comportamentais, ou seja, que a indisciplina tão evidente na atualidade advém, também, de uma moral fundamentada no respeito unilateral e na coercitividade. Este tipo de relação social, a do respeito unilateral, diz Piaget, não “socializa” o indivíduo, ao contrário, faz com que ele viva no seu mundo fantasioso e, mesmo reconhecendo a regra, efetivamente não a pratica porque esta permanece exterior a ele. A regra, para ser consentida efetivamente, deve advir da cooperação entre os iguais e deve ser submetida aos auspícios da razão. “É a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva” (PIAGET, 1994, p. 64).

Piaget distingue, portanto, duas morais diferentes. A primeira moral é da coação moral adulta, que incorre na heteronomia (respeito através da coação exterior). A segunda é a da cooperação, que resulta na autonomia (respeito advindo da própria reflexão). O indivíduo

será autônomo quando descobrir que a veracidade é imprescindível para as relações de afinidade ou simpatia e de respeito mútuo. Novamente, para Piaget: “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155).

Assim, o ensino e as relações entre professores e alunos podem fundamentar-se no respeito mútuo e não em relações autoritárias; nas salas de aula deve imperar não a coação e autoridade de um professor, mas o diálogo promovido por uma pessoa capaz de considerar o seu aluno como seu igual, humano, portanto, capaz, carente, em construção. Com os alunos as relações podem ser alicerçadas na reciprocidade: “tratar o outro como gostaria de ser tratado”, mas talvez, para isso, deva-se enfrentar toda uma cultura escolar que se firmou sobre um discurso e práticas autoritárias; deve-se entender que esta cultura e seus valores foram ensinados e interiorizados pelos atores, portanto, transformados em guias da conduta humana no tempo. Talvez, os próprios professores precisem para agirem pautados por relações de cooperação, reaprenderem a questionar e reformular o aprendizado que tiveram.

Segundo Piaget, “quanto mais complexa é a sociedade, mais autônoma é a personalidade e mais importantes são as relações de cooperação entre indivíduos iguais” (PIAGET, 1994, p. 251). Nesse contexto, provocar a mudança de comportamentos, valores ou moral não é fácil, porém não é tarefa impossível.

### **Indisciplina e consciência histórica**

A consciência histórica é um modo de interpretação dos acontecimentos que os homens acionam para poderem se orientar no tempo de acordo com suas necessidades. Inerente a todo ser humano, a consciência histórica tem uma função prática na existência humana, orientando-o no tempo, mantendo sua identidade e determinando as atitudes que tomará (RÜSEN, 1992, 2001, 2007).

Essa consciência configura-se conforme o conhecimento histórico elaborado pelo sujeito. Ou seja, a consciência histórica depende do que se aprende significativamente. Aplicando-se o conceito ao contexto do ensino escolar, é possível afirmar que os conteúdos



de ensino não são, de modo algum, acessórios, e têm como consequência mais que a simples memorização ou erudição. As informações aprendidas pelo sujeito determinam a identidade do indivíduo – e do grupo –, o modo como pensa as suas relações, como imagina a sua origem e o seu futuro. Torna o ensino de História um desafio constante e uma grande possibilidade, já que é uma construção. Principalmente se forem consideradas as relações que o aluno estabelece entre o que já sabe e a nova informação que lhe é apresentada em sala de aula. Um exemplo comum citado por professores do ensino básico: alunos com formação religiosa tendem a aprender com maior facilidade teorias criacionistas e a elaborar significados e sentidos diversos no processo de aprendizagem de teorias evolucionistas a partir do conhecimento anterior que já carregam consigo. Nesse sentido, a consciência histórica é uma construção histórica e pode ser alterada pelo ensino e aprendizagem.

Interpretação do passado vivido, a consciência histórica é uma atividade intelectual que concilia as experiências passadas com a realidade presente e o futuro almejado. É a maneira pela qual o homem percebe seu mundo, suas transformações e atua nele. Para Rüsen (2001, p. 78), “é dessa presença ativa do passado no quadro de referência de orientação da vida prática atual que parte toda consciência histórica”, ou seja, é dessa necessidade humana de orientar o agir que nasce a consciência histórica. Desta forma, o modo como se entende História pode originar um determinado tipo de consciência histórica.

Jorn Rüsen descreve quatro tipos de consciência histórica: a) o tipo tradicional; b) o tipo exemplar; c) o tipo crítico; d) o tipo genético. Para ele, os tipos de consciência histórica são graduais, mas não necessariamente sucessivos e dependem dos valores morais que os indivíduos possuem. Assim, é possível que um indivíduo ou grupo social que apresente, por exemplo, uma consciência histórica tradicional, avance para o tipo genético, pois, essa consciência histórica depende dos valores morais e da subjetividade que pode ser modificada pelo aprendizado.

O tipo tradicional de consciência histórica, resumidamente, orienta-se pelos costumes e hábitos já conhecidos. Nesta tipologia recorre-se às tradições originais ou obrigações passadas que, bem sucedidas, são tomadas como verdadeiras e obrigatórias direcionando o agir. Rüsen (1992) cita como exemplo, os discursos comemorativos públicos ou as histórias familiares. Neste tipo de consciência histórica a moral é representada pelos modos de vida inquestionáveis que ultrapassam o tempo e as mudanças.

No tipo exemplar, os fatos, e não as tradições guiam a existência humana. As regras são atemporais, o passado é uma lição para o presente e o futuro, mas não é determinada pela tradição. As regras são levadas ao crivo da razão e se validadas pelo pensamento, constituem-se como plausíveis para todo o tempo.

Na tipologia crítica as obrigações ou as regras nada significam. A tradição e os costumes não servem de exemplo para o agir presente e futuro. Neste tipo de consciência, os indivíduos desenvolvem argumentos que procuram invalidar ou desprestigiar as tradições, geralmente recorrendo às conseqüências imorais evidenciadas historicamente para fundamentarem suas críticas. Este tipo de consciência é definido pela negatividade e pela ruptura com o passado.

O tipo genético caracteriza-se pela relatividade: aceita-se que as tradições tiveram plausibilidade em um determinado momento da História porém, percebe-se que a mudança temporal ocorrera e que as experiências não se repetem no tempo tal como no passado. Nesta forma de pensamento, diferentes pontos de vista podem ser aceitos, pois, todos abrangem e integram a mudança temporal. A moral, neste caso, não é fixa, mas sim, cambiante e construída. De acordo com Rüsen (1992), os valores morais implicam a necessidade de comunicação para sua transformação e é neste processo que os princípios morais se efetivam e engendram as diferenças, que por sua vez, ao exigirem reconhecimento mútuo, transformam-se.

Conforme o autor, a compreensão destes quatro tipos de pensamentos históricos pode ajudar a compreender como a consciência moral se apresenta, possibilitando desta forma, uma vinculação com os valores morais praticados.

Para Rüsen, a consciência histórica vivenciada em uma prática democrática é de tipo genético, pois se estabelece pelo diálogo e reconhecimento mútuo. Para Piaget, um indivíduo autônomo, capaz de reconhecer as regras e respeitá-las é o indivíduo educado de maneira democrática e que fundamentou suas relações no respeito mútuo e na reciprocidade.

Rüsen (1992) afirma que as tipologias não são refratárias, mas modificáveis se à consciência forem acrescentados novos conhecimentos. Dessa maneira, os indivíduos que possuem o tipo de consciência histórica tradicional, ao assimilarem novas experiências, podem desenvolver a consciência, por exemplo, genética, posto que os tipos de consciência não são sucessórios ou gradativos.

Se, conforme afirma Rüsen (1992), os conhecimentos históricos e as experiências que a criança possui determinam um tipo de consciência histórica e, portanto, o modo como eles

atuam no mundo, cabe aos professores, sobretudo aos de História, levá-los a pensar pelo modo de consciência genética através do diálogo entre diferentes pontos de vista acerca dos mesmos fatos, sobre os feitos humanos em diferentes tempos e espaços, o que inclui o cotidiano vivido pelo aluno e pelo professor e o diálogo que surge entre seres humanos que não transformam a diferença em desigualdade.

Aos educadores que se preocupam com o problema da disciplina e indisciplina escolar, enfatiza-se a importância de reconhecer os alunos a quem se dirigem. Reforça-se a necessidade que há em identificar que tipo de consciência histórica os alunos apresentam e a necessidade de dialogar com as idéias e valores que os alunos carregam e aquelas que circulam por meio de diferentes sujeitos de forma a permitir-lhes reconhecer a sua historicidade e a sua validade para o tempo presente.

### **Considerações finais: Disciplina e Ensino de História**

Para Piaget, os comportamentos e a moralidade são aprendidos e historicamente construídos, portanto, a disciplina e a indisciplina podem ser também, aprendidas e modificadas.

Desse pressuposto infere-se que, se o desenvolvimento moral autônomo depende necessariamente das relações democráticas e de reciprocidade, os educadores devem privilegiá-las com seus alunos. Se o tipo de consciência histórica que determina um agir democrático e de reconhecimento mútuo das necessidades, de acordo com Rüsen, é o tipo genético, os professores de História devem, em suas aulas, privilegiar conteúdos e práticas que favoreçam o desenvolvimento deste tipo de consciência histórica, que, cabe ressaltar, baseia-se, no diálogo que o indivíduo faz com o tempo e com o outro.

Se, o tipo de comportamento disciplinado que se quer vai muito além do mérito pessoal ou da resignação do aluno, é preciso diálogo, é preciso pensar, é preciso mudar consciências.

Nesse sentido, cabe pensar estratégias e elaborar metodologias que se afastem do ensino autoritário que valorizem certas normas como atemporais e absolutas e que se preocupam em formar “crianças boazinhas”. Interessa construir conhecimentos

comprometidos com a constituição de uma consciência histórica que forme indivíduos reflexivos, autônomos, capazes de se respeitarem mutuamente.

Nesse contexto o ensino de História é um espaço privilegiado, pois favorece a percepção da passagem do tempo, continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, permitindo ao estudante que conheça e situe-se frente à tradição na qual está inserido. No espaço da disciplina de História é possível pensar em conteúdos e práticas que reforcem ideais democráticos, de reciprocidade, de respeito mútuo, de autonomia e levando o aluno à reflexão.

Assim, se o que se deseja é uma prática escolar pautada em princípios democráticos, devem ser considerados todos os pontos de vista que discorrem sobre este objetivo de maneira sincera, reflexiva, crítica, tolerante e respeitosa.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio R. G. A desordem na relação professor-aluno? indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio R. G. (org) **Indisciplina na Escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

FREITAS, Lia. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio R. G. (org.) **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

NUCCI, Larry. **Psicologia moral e educação**: para além de crianças “boazinhas”. *Educ.Pesqui.* [online]. jul/dez. 2000, vol.26, n. 2 [citado 15 jan 2005] [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1517-97022000000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1517-97022000000200006&lng=pt&nrm=iso)>

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

RANGEL, Mary. **Bom aluno: real ou ideal**. Petrópolis, Vozes, 1997.

RÜSEN, Jörn. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico**. Uma hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. In: Propuesta Educativa, n.7, 1992. Buenos Aires: Flacso.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica.** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **O que é consciência histórica? Uma aproximação teórica às evidências empíricas.** Tradução livre, 2007 a.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Tradução livre. Ponta Grossa: Práxis Educativa, 2006.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007 b.