

Os CÓDIGO DE HAMURÁBI EM SALA DE AULA: Pensando uma educação em valores humanos

CÁSSIO PEREIRA OLIVEIRA*

1. Introdução:

Diversos problemas podem ser identificados com o atual modelo escolar adotado por diversos países ao redor do globo. Salvaguardadas as devidas proporções, eles apresentam entre si diversos pontos em comum, como por exemplo a delinquência juvenil, o abandono da escola e inclusive violência e maus tratos. No lugar de desenvolver o respeito pelas normas, gerar cidadãos conscientes e responsáveis e, o mais importante, gerar respeito pelo outro, a escola no séc. XXI mostra-se razão para medo e insegurança. Ao comentar sobre a situação da escola no Japão, país que o senso comum normalmente aponta como exemplo de respeito as tradições e a ordem, Daisaku Ikeda mostra uma situação completamente diversa do que aquela que seria esperada:

Um problema bastante comum recentemente tem sido o das crianças que, por várias razões, particularmente maus tratos, recusam-se a frequentar a escola. Foi revelado que este problema pode afetar qualquer criança no japão: o senso atual do Ministério da Educação do Japão revela nas escolas japonesas revela que a abstenção nas escolas de nível fundamental atingiu um número sem precedentes de mais de 130 mil estudantes em 1999. Isso significa que, no nível fundamental, um de cada 290 estudantes não consegue ou não deseja ir à escola e, no ensino médio, um de cada 40, ou seja, uma média de um estudante por classe. (IKEDA, 2006: 7).

Exemplos desta natureza podem ser vistos em diversos países, e demonstram a falha de um sistema de ensino que não conseguiu gerar nos indivíduos um comprometimento com seu meio social, e que ignora aspectos fundamentais da vida, como as emoções, valores e sentimentos. Pelo contrário, pois este sistema tem gerado competitividade e o individualismo, gera indivíduos preocupados apenas consigo mesmos e que são incapazes do diálogo.

Neste sentido, este relato se propõe a apresentar a atividade levada à cabo por acadêmicos do curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, durante o mês de julho de 2012. Todos os acadêmicos são bolsistas do Programa

*

Universidade Federal de Santa Maria, orientador Dr. André Luis Ramos Soares,
PIBID\CAPES

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), subprojeto História-2011, e que realizam seus trabalhos na escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Coronel Pilar. Seu público-alvo foram duas turmas de 6º ano, que contavam ao total com 25 crianças cada,

em uma faixa etária entre doze e quatorze anos, e abordou temas como ética, cidadania, direito e principalmente, valores humanos dentro da sala de aula. Utilizando-se do conteúdo programático como base, foram tratados temas e propostas vistas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (5º a 8º séries), além de cumprir com compromissos já tradicionais por parte do projeto PIBID em educação, como o desenvolvimento de novas abordagens teórico-metodológicas no ensino de História. Foi uma atividade que, usando como base o conteúdo curricular proposto para 6º ano, resgata valores e faz uma contrapartida a este paradigma.

2. Proposta de Atividade:

A nossa atividade, ocorrida no mês de julho de 2012, teve como fundamento a criação de um código de conduta, elaborado pelos próprios alunos, pautado no conteúdo programático de Mesopotâmia, mais especificamente o *Código de Hamurabi*, código de leis que vigorou no oriente médio em torno dos 1750 a.C. Utilizando-se do código de Hamurabi, as crianças revisaram temas considerados essenciais do ponto de vista do PCN's, como uma educação para formação de cidadãos conscientes com os problemas de sua sociedade.

A atividade iniciou com a apresentação do código de Hamurabi para a turma, mostrando o seu funcionamento, lógica interna e função que ocuparia dentro da sociedade do séc. XVIII a.C. Embora tenha entrado para o senso comum como um código violento, baseado na lei de talião, como forma de resolver disputas e contendas. Na realidade ele representa um avanço considerável no que diz respeito as práticas jurídicas, uma vez que demonstrou pela primeira vez um princípio de justiça entre as pessoas. Esses aspectos serão abordados de forma mais detalhada ao longo do texto. Temos no código pela primeira vez na História princípios de *compensação* e de *reciprocidade* entre aqueles que vivem sob seu jugo. A aula daria de especial atenção nestes últimos pontos, mostrando para os alunos que estes princípios de certa forma acompanham os códigos de conduta até hoje.

Em seguida, a turma foi separada em grupos e para cada um seria dado um pedaço de papel com um “delito” descrito nela. Cada um destes delitos seria escolhido pelos bolsistas de antemão, e cobriria situações corriqueiras na sala de aula, mas que de certa (acrescenta forma) atrapalham o andamento do trabalho do professor: conversar durante a fala do professor, desrespeitar o colega, colar durante as provas, comer dentro da sala de aula e falar sem levantar o dedo. Cada um dos grupos legislaria de acordo com os princípios explicitados através do código. Assim, os crimes seriam “punidos” de modo a compensar a turma de

alguma maneira, fosse ajudando o professor a apagar o quadro, fosse arrumando as classes após o sinal, fosse recolhendo o lixo que estivesse no chão da sala de aula.

Para organizá-la, usamos de leituras relacionadas ao construtivismo, mais precisamente a respeito da manipulação do conteúdo pela própria criança, e o desenvolvimento do juízo moral da mesma. Desta forma, ficam evidentes leituras como Piaget (2002), De la Taille (1992), Adriana Lima (1994) e Fernando Becker (1993), aonde evidencia-se as etapas do desenvolvimento do juízo moral dentro da criança, principalmente os valores morais, o respeito pelas regras e como elas se constroem no instante em que os indivíduos estabelecem entre si as regras a serem seguidas. Encarando o conjunto de leis morais como as regras de um jogo maior, percebe-se que no contato com diferentes seres humanos (como os colegas ou com adultos com quem a criança tem relação de proximidade) e em diferentes faixas etárias, a criança passa a realizar novas interpretações para essas regras e desenvolver seu senso de justiça. Segundo Lima (1994, p. 65) percebe-se na criança o desenvolvimento de uma justiça calcada na noção de “EU” (dos 6 aos 8 anos), para noções mais amplas de justiça, primeiro baseadas na retribuição (11 aos 12) e finalmente baseada em princípios gerais e amplos (13 e 14 anos). Garante-se assim que a criação de um código de leis próprio fosse uma atividade condizente com as capacidades cognitivas de alunos de 6º ano.

Outra fonte de inspiração provém de outros trabalhos que também fizeram uso de códigos de conduta como meio de garantir um comportamento ético junto aos alunos. Antônio Dutra (2010) mostra uma atividade aonde se compara com alunos de 5º série tanto o código de Hamurábi quanto o antigo testamento, mostrando que ambos os códigos usam de princípios restritivos a fim de regular as sociedades. Partindo deste ponto, o autor introduz com os alunos uma segunda atividade, aonde os alunos propõem decretos que segundo eles, poderiam servir para tornar sua existência mais feliz. Esses decretos serviriam como base para a elaboração de um conjunto de dez princípios, que ficariam expostos em sala de aula e norteariam as relações de todos dentro de sala de aula. Por fim, os trabalhos de Thereza Vieira (2012), aonde temos um estudo comparativo do uso de códigos de conduta dentro do ensino superior, vendo sua validade como método educativo. Embora trata-se de um ambiente diferente daquele em que a atividade foi proposta, com indivíduos adultos e enfrentando o ensino profissionalizante, a autora percebeu que as instituições que adotaram códigos de conduta e que possuíam princípios morais claros foram aquelas que melhor conseguiram evitar problemas de delinquência e desordem. Segundo a autora: “E é justamente na ordem que não é imposta, mas, antes, que é aceita de livre e espontânea vontade[...], que consiste

uma educação em valores” (VIEIRA, 2012: 11).

3. **Em Busca de uma Educação em Valores Humanos:**

Fora os autores que permitiram uma delimitação metodológica das atividades, outros autores foram utilizados no sentido de caracterizar a proposta dentro do que poderíamos chamar de educação humanística, aonde temos junto aos alunos a criação de valores humanos e de coletividade. Neste sentido, procuramos o amparo teórico de autores que apresentassem preocupações e reflexões em torno da questão dos problemas da educação atual, e que mostrassem alternativas no sentido de modificar e superar este paradigma.

Daisaku Ikeda (2006), proeminente educador japonês, comenta das atribuições do sistema educacional japonês, com os problemas que já foram frisados em parágrafos anteriores, como por exemplo o distanciamento com a experiência vivida, relatos de maus tratos e resultou em inéditos índices de evasão escolar, algo que seria impensável a alguns anos dentro do Japão. Em prol de um ensino que objetiva o mercado de trabalho, o saber técnico e que visa fundamentalmente o desenvolvimento econômico da nação, foram relegados a um segundo plano aspectos morais e espirituais da vida em sociedade. Desta forma, o autor propõe reformas dentro do contexto educacional, aonde a educação, em vez de estar subordinada a interesses escusos dos governos e interesses diversos que não o desenvolvimento dos jovens, deve ser um esforço conjunto de toda a sociedade, criando assim um conjunto de toda a sociedade, que unida, deve gerar o ambiente acolhedor e saudável que permita que a juventude longe de influências nocivas e perniciosas.

Para construirmos uma sociedade que sirva às necessidades fundamentais da educação no séc. XXI, não devemos nos dividir nem nos isolar. Ao contrário, devemos aprofundar as relações humanas que transcendem as relações de raça ou nacionalidade e também manter uma comunicação livre e plena com a natureza. Antes de qualquer coisa, devemos cultivar nos jovens a força de caráter e os valores que os capacitarão a assumir a liderança na construção de um mundo de coexistência criativa. (IKEDA, 2006: 25).

Fora essas propostas de âmbito social e jurídico, o autor também afirma mudanças no âmbito teórico-metodológico. Revisando as obras de outros educadores japoneses, como por exemplo Tsunessaburo Makiguti (1903), que contrapôs no início do séc. XX o governo imperial japonês, ao propor um sistema educacional japonês que frisava o contato do indivíduo com o ambiente natural e sua sociedade. Afirmava ele que valores de gentileza,

amizade, honestidade somente seriam possíveis dentro da comunidade local (IKEDA, 2006: 23).

Outro autor consultado foi Sathya Sai Baba (1993), que formulou durante seu discursos para os formando do instituto Sai a respeito dos valores humanos para a educação. Se por uma lado Daisaku Ikeda mostra a importância da convivência em sociedade para a construção de um processo educativo em contraste a uma educação falida, Sai Baba delimita o conceito de uma educação em princípios humanos, no sentido de mostrar o tipo de ser humano que se pretende formar pela educação. Sob muitos aspectos ele acaba entrando em concordância com o que Daisaku Ikeda demonstra, apontando os problemas gerados por uma educação que se focou quase exclusivamente em propósitos egoísticos e materialistas, e desviou o processo educativo de coisas que também são importantes, como o desenvolvimento espiritual do indivíduo. Segundo ele, um indivíduo espiritualizado e em sintonia com o seu coração assume espontaneamente ações e princípios humanos:

Os valores humanos não são passíveis de serem obtidos em um texto e nem fornecidos por qualquer companhia, não podem ser presenteados por amigos e nem comprados no mercado. São uma atitude natural que provém do coração. Estão naturalmente em nós (SATHYA SAI SEVE ORGANIZATION, 1999: 4).

A educação para Sai Baba deve construir um indivíduo capaz de resolver os problemas de sua comunidade. Para isso, é necessário focar na formação do caráter dos indivíduos, desenvolvendo sentimentos de altruísmo e de amor pelo próximo, a partir de quatro passos que aos poucos constroem estes sentimentos dentro do indivíduo. São eles: a verdade, a ação correta, a paz e a não violência. Cada um deles faz parte do amor que deve se manifestar nas pessoas, pois para o autor o amor como pensamento corresponde à verdade, o amor como ação é ação correta e o amor como sentimento é paz. Por fim, e mais importante para o trabalho do código em sala de aula, temos “o amor como compensação é não violência” (SATHYA SAI STEVE ORGANIZATION, 1999: 12). Assim, dá-se em sala de aula os primeiros passos para a criação de um ambiente harmônico.

Todo este estudo tem inúmeras funções. Em primeiro lugar, unindo tanto os textos de Daisaku Ikeda com os de Sai Baba, temos aqui novos parâmetros para uma abordagem em direitos humanos em sala de aula. Normalmente essas palavras são levantadas no sentido de evitar violências e garantir uma qualidade de vida para as pessoas, aqui estamos abordando novos aspectos para as discussões, uma vez que lembramos dos indivíduos das responsabilidades que possuem para com o ambiente ao seu redor, seja ele escolar, familiar e

social. Muitas vezes esquecemos que a harmonia que buscamos deve partir das nossas próprias atitudes, dando uma dimensão prática àquilo que chamamos direitos humanos:

Se a formulação original dos direitos inerentes ao ser humano, engloba a formulação iluminista de Kant, de um ente é um “fim em si mesmo” e cujo valor universal está no reconhecimento de sua dignidade, é verdade que as experiências de vida e o modo de viver nas grandes cidades acabam por permitir que os estudantes alimentem versões caricaturais de definições dos Direitos consagrados pelo texto de 1948. O ambiente urbano imerso em violência e desigualdade pouco contribui para que se construa um verdadeiro entendimento sobre a ideia de justiça ou direitos individuais. Por isso, o silêncio da sala de aula sobre este assunto contribui para que se perpetue a desigualdade e, que ao invés de fornecer ferramentas para que o aluno seja capaz de ler o real e suas implicações sociais, econômicas e políticas, simplesmente permite que se propague aquilo que o professor pretende combater. Silenciar sobre os Direitos Humanos é criar um conceito precário de cidadania (DUTRA, 2010: 52)

Por, trata-se também de dinamizar a relação de forças que existe entre o professor e o aluno, dinamizando estruturas de poder e garantindo um ambiente mais acolhedor para os alunos. Em uma sala de aula típica, existe um desnível de poder que na prática existe apenas para organizar regimes disciplinares em sala de aula. Adriana de Oliveira Lima (1994), analisando instrumentos de avaliação de professores de escolas, mostra a relação de poder formado, por um lado, entre professores que em sua práxis diária se viram esvaziados de propósito e significado e usam dos instrumentos repressivos da escola como maneira de esconder o próprio vazio existencial. Por outro lado, de alunos que tentam de todas as formas escapar e resistir de maneiras próprias ao ambiente escolar. A medida que os alunos avançam dentro do sistema escolar, percebe-se não um processo educativo, mas de alienação:

Poderíamos dizer que, apesar dos rígidos mecanismos de pressão e todos os instrumentos de exercícios de poder, as crianças e jovens resistem [...]. O esmagamento progressivo destes recursos nos leva à grande preocupação das finalidades da educação: que tipo de homem se quer construir? A escola, ppor seus mecanismos de poder, constrói a submissão, a alienação. Avança até o domínio do corpo educando o domínio físico, o medo (LIMA, 1994: 49)

Esse quadro em grande parte surge da insistência dos professores e dos responsáveis pela organização escolar em ouvir os apelos de seus alunos. Como dizia Deleuse: “Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino” (DELEUSE apud LIMA, 1994: 113). De que forma poderemos trabalhar para uma mudança estrutural deste paradigma? Acreditamos que colocando alunos como autoras de um protótipo

de lei que organiza a sala de aula como um todo, e que possui em sua base uma fundamentação (o código de Hamurábi mesopotâmico), gera-se assim o espaço necessário aonde as crianças não apenas falem, mas atuem como agentes com poder e com espaço para ouvir. De certa forma, agentes históricos.

4. O Código de Hamurábi e a Compensação:

Amplamente conhecido por ser um dos primeiros códigos de lei descobertos, e por ter regulado as disputas entre os homens através da *lei de talião*, o código de Hamurábi acaba por ser percebido pelo senso comum como um código de leis bárbaro e primitivo, que legisla pela força da violência. Claro que esta afirmação não corresponde ao que uma pesquisa histórica séria poderia descobrir, mas deixa no ar a pergunta: de que forma este antigo código poderia embasar uma atividade pedagógica como a proposta no presente trabalho? Para respondê-la, é necessário uma revisão histórica do que o código de Hamurábi representou e do seu contexto histórico.

Datado de 1750 a.C. Aproximadamente, o código de Hamurábi na realidade concretizou um avanço em termos de jurisdição e justiça, no sentido de garantir uma paridade entre o dano sofrido e a pena a ser aplicada. Antes, no instante em que o indivíduo sofresse algum mal nas mãos de um terceiro, o mal era punido de uma maneira desmedida, muitas vezes através de uma pena muito mais severa que o mal cometido (na maioria das vezes, através da morte do meliante). O código, ao instituir a lei de talião, garantia que a pena fosse proporcional ao delito: “*olho por olho, dente por dente*”. Desta forma:

Para se evitar a dizimação dos povos, surge o Talião, Que limita a reação à ofensa a um mal idêntico ao praticado. Interpretar a lei historicamente é importante para não se cometer erros. Para a época, o Talião representou um grande avanço, visto que dava uma certa proporcionalidade a ofensa praticada pelo inimigo. Talvez o princípio da proporcionalidade, aplicada ao crime e a pena como decorrente deste, esteja justamente na lei de Talião, embora não seja citada. (COSTA, 2009 : 32).

O código abrangia em seus artigos uma série de questões coisas como por exemplo, relações comerciais, contratos matrimoniais e leis de propriedade. Muitos dos seus preceitos acabaram inspirando código semelhantes formulados por povos vizinhos, a exemplo dos Hebreus e entre os árabes, o que vai influenciar também a saria islâmica.

O código também fazia distinção entre os indivíduos em classes, cada um com códigos próprios e deveres e direitos jurídicos específicos: havia os *awilum*, camada superior da

sociedade, camada mais vezes citada no código e que, ao mesmo tempo que gozava dos maiores privilégios que a lei poderia oferecer, também sofria as maiores sanções e tinha que arcar com as maiores penas no caso de cometer algum crime; havia os *mushkenum*, cidadão livre, mas de menor status social e com obrigações mais leves; por fim o *werdum*, escravo, tratado como propriedade de seu senhor, e cujos danos que sofresse eram pagos na forma de indenização ao proprietário ao escravo.

A classe social de cada indivíduo interferia no momento em que se determinava pena para o indivíduo, que muitas vezes implicava em algum tipo de pena que compensasse o dano causado. Exemplos disto encontram-se no artigo 203 que fala: “se um nascido livre espanca um nascido livre de igual condição, deverá pagar uma mina” (CHAVES, 2012: 23). Outro exemplo fica por conta do artigo 206, aonde “Se alguém bate em outro em rixa e lhe faz uma ferida, ele deverá jurar ‘eu não o bati de propósito’, e lhe pagar o médico” (CHAVES, 2012: 24).

Algo inédito até a história do mundo, temos dentro de um código de leis imposto por um governante a tentativa de estabelecer entre os homens uma justiça e princípios de igualdade, considerando as especificidades do período e existência de certas instituições como a escravidão.

5. Resultados:

A criação de um código de conduta pelos alunos do 6º ano passou por diversos percalços, pois no início as mesmas tinham uma atitude punitiva com extremo rigor (com comentários que aplicavam como pena restrições muito além da gravidade da ação a ser punida). Um exemplo pertinente é que quando os bolsistas questionaram qual ação propor para as brigas e agressões em sala de aula, muitos alunos responderam “manda para a diretora !!!”, recurso último a ser aplicado pelos professores. Após a explicação de que o código de conduta não visa punir, mas compensar a pena e redimir o agressor, e após longas conversas, é que os alunos estabeleceram que os infratores deveriam “pedir desculpas para o agredido, na frente de toda a classe em voz alta”. Desta forma, além de alterar o senso comum de que o Código de Hamurabi é apenas um “olho por olho, dente por dente”, serviu para resgatarmos o sentido original de compensações entre as pessoas, e estabelecer uma educação humanista em meio ao estabelecimento deste código de conduta interno à classe.

Outra dificuldade foi fazer com que os alunos compreendessem os princípios de compensação e valores de reciprocidade, uma vez que ficaram evidentes a mentalidade de

punir os agressores, mesmo que, para certos delitos, os principais prejudicados não fossem eles diretamente, como por exemplo no caso de conversar em sala de aula, aonde os mesmos alunos levantaram a proposta de diminuir a média de nota dos alunos, o que de certa forma também feriria a proposta da atividade, pois com tal atitude não seria possível estabelecer com os colegas ou com o próprio professor uma relação compensadora. A nota serviria apenas como meio disciplinador, ausente de qualquer reflexão. As discussões dos bolsistas nos grupos serviram no sentido de mostrar às crianças um novo meio de encarar as punições, no sentido de estabelecer uma saída útil e reformadora para o litígio.

Em quadro geral, o código formulado foi o seguinte:

“Delito”	Pena Proposta Pelos alunos de 6º ano	Compensação proposta pelos alunos depois da discussão sobre valores e formas de compensação
Desrespeitar os colegas	Tirar um ponto na média	Pedir desculpas diante da turma
Conversar durante a explicação	Tirar ponto na média	O aluno deverá explicar tudo novamente
Colar durante as provas	Mandar para a direção	Não houve um consenso, uma vez que não houve casos de cola dentro da sala de aula. Os alunos mantiveram a pena proposta
Falar sem levantar o dedo	Não houve uma punição específica	Arrumar classes depois da aula
Comer durante a aula	O professor deve recolher o lanche e entregar depois da aula	Limpar a sujeira no chão da sala depois da aula

Em ambas as turmas foi possível realizar a atividade dentro do tempo previsto, com a exibição de cada uma das sentenças pelo grupo de alunos diante da turma, mostrando que é uma atividade compatível com o cotidiano de sala de aula. Também foi perceptível que o código de conduta obrigou a uma mudança de atitude por parte dos professores e bolsistas, que se viram na obrigação de evitar atitudes que pudessem desrespeitar os princípios expostos dentro de sala de aula, como em relação à alimentação e conversa durante a explicação. Como o projeto PIBID visa introduzir acadêmicos dentro do mundo docente, acabou mostrando-se um processo educativo para nós bolsistas também.

6. Conclusão:

Muito podemos retirar desta prática, uma vez que contém em si diversos elementos simbólicos e educativos, mas trazem para o mundo da criança uma questão muito delicada, que deve ser desenvolvida a medida que as leis acertadas forem sendo aplicadas dentro do dia a dia da sala de aula: a regulação jurídica das ações humanas e da responsabilidade que elas

contêm. Neste sentido, o principal ponto de reflexão para práticas futuras fica por conta da dificuldade em romper os paradigmas punitivos que cercam as regras dentro da escola, que atingem instâncias muito profundas dentro de alunos e professores.

De uma forma geral, estes pontos de difícil contato surgem devido a uma inexperiência de todo o conjunto de sala de aula em colocar-se em contato com uma experiência que, apesar de perseguir o ser humano desde suas origens mais remotas, mostra-se um esforço mental dos mais difíceis, e que de certa forma está implícito no discurso de um homem venerado como Sai Baba, ou com um prestígio internacional como Daisaku Ikeda , o de colocar-se na posição do outro. Normalmente, o que existe dentro da escola em termos de regras e códigos de conduta não tem como objetivo educar o sujeito, ou pelo menos falha miseravelmente nessa proposta, e o que temos são regimes disciplinares que visam enquadrar o indivíduo dentro de uma ordem estabelecida.

Da mesma forma que Foucault, ao correr de sua obra mostra que o poder não se trata de uma instância distante, a ser mudada com a mudança de estatutos jurídicos, mas sim, ser pensada devagar, em suas instâncias mais particulares e específicas e aí combatidas nas “pequenas revoluções diárias” (VEIGAS-NETO, 2005: 26), acreditamos que a mudança de uma mentalidade e de uma particularidade ocorra a partir da prática constante nos pontos em que nosso poder permite que atuemos, modificando a nós mesmos e aos alunos.

Por fim, temos a questão de ter trabalhado

7. Bibliografia:

BOURDIEU, Pierre. O que falar quer dizer?. In: **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 74-85.

BABA, Sathya Sai. **A Educação deve Desenvolver os Valores Humanos**. Prasanthi Nilaya: 22 nov. 1993. Discurso ministrado aos formandos do Instituto Sai.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo?. In: Maria Leila Alves; Marília Claret Geraes Duran; Amélia de Borja; Cleusa de Toledo; Meire Graça Mattos. (Org.). **Idéias: Construtivismo em revista**. São Paulo, SP: FDE, 1993, v. , p. 87-93.

BERNARDES, Helton Fonseca. **Estratégias Punitivas e Legitimação**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Ed., 2005.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SE, 1998. 108 p.

CHAVES, Lázaro Cuvêlo. **Código de Hamurabi**. [S.l.]: LCC Publicações Eletrônicas, 2012. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/codigodehamurabi.htm>>. Acessado em: 26 Out.

2012

COSTA, Elder Lisboa Ferreira da. **História do Direito:** de roma à História do povo Hebreu muçulmano: a evolução do direito antigo à compreensão do pensamento contemporâneo. Belém: UNAMA, 2009.

DE LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento de juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kahl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992. p 47-72.

DUTRA, Antônio. Direitos Humanos: algumas atividades. In: SANTANDER, Ugo Carlos (org.). **Memória e Direitos Humanos.** Brasília: LGE, 2010. p. 52-60.

FORMIGA, Nilton Soares; GOUVEIA, Valdiney. Valores humanos e condutas anti-sociais e delitivas. *Psicol. teor. Prat.*, São Paulo, v. 7, n. 2,dez. 2005 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872005000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 out. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

FREITAS, Lia Beatriz de Luca. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para educação. In: **Educar em Revista.** Curitiba, n 19, p. 11-22, 2002.

IKEDA, Daisaku. **Proposta Educacional:** algumas considerações sobre a educação no séc. XX. Tradução de Elizabeth Miyashiro. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2006.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação Escolar:** julgamento ou construção. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACEDO, Lino de (org.). **Ensaaios Construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre Educação em Valores Humanos.** São Paulo: Peirópolis, 1999

NEVES, N.. Códigos de conduta: abordagem histórica da sistematização do pensar ético. *Revista Bioética*, Brasília, v.16, n.1, jul. 2009. Disponível em:http://www.revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/59/62. Acesso em: 25 Out. 2012.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança.** Tradução de Elzon Leardon. São Paulo: Summus Editorial, 2002.

SANTOS, Maria Márcia; ALCHIERI, João Carlos; FILHO, Adão José Flores. Encarceramento Humano; uma revisão Histórica. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**

SATHYA SAI SEVE ORGANIZATION. **SATHYA SAI:** educação em valores humanos. 2 ed.

Rio de Janeiro: Sathya Sai, 1999.

VALLS, Álvaro L. M. **Que é ética**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção Primeiros Passos, 117).

VEIGAS-NETO. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Thereza Carolina Gonçalves; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. Código de Conduta como Instrumento de Educação de Jovens Universitários: um estudo comparativo. In: **Diversa Prática**, vol. 1, n. 1, 2012.

·
WOLKMER, Antônio Carlos (org.). **Fundamentos de História do Direito**. 4 ed. 2 tir. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.