

A MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa Ranzani Nora Mello*

Keila Maria Ramazotti**

RESUMO

Realizado por meio de revisão de literatura, este estudo focaliza o desenvolvimento moral da Educação Infantil e, nessa direção, os três capítulos que o compõem discorrem, respectivamente, sobre: o desenvolvimento moral na perspectiva de Piaget e Kohlberg; moral e limites nos novos tempos; a moralidade na educação infantil. A moralidade não vem pronta, mas, sim, é construída pela vivência da criança, ou seja, a criança constrói sua moralidade a partir de sua interação com inúmeras e cotidianas experiências que têm com as pessoas e com as situações. Chegou-se à conclusão de que não há um momento específico em que se deve trabalhar a educação moral, contudo no nível da Educação Infantil é muito importante a convivência diária com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas que se defronta, construindo, portanto, seus valores, princípios e normas morais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Limites; Moral.

* Farmacêutica com Análises Clínicas pela PUCCAMP. Mestre em Ciências (Química) pela Universidade de São Paulo. Especialista em Homeopatia pelo IHFL. Docente do CEETPS e UNIFAE. E-mail: arnmello@hotmail.com.

** Administradora de Empresas pela UNIFEOB. MBA em Administração e Logística pela UNINTER. Docente do CEETPS. E-mail: keilaramazotti@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Como bem destacam Duska & Whelan (1994), o problema da educação moral não é apenas uma questão de qual tipo de conteúdo deva ser oferecido, algo como o valor da ação moral, mas, também, de como ajudar os alunos a interiorizar valores que a sociedade, a cultura, a religião propõem como tarefa pessoal para sua própria realização.

Para esses autores, nenhuma educação pode sustentar-se como tal se o educando não vai além da proposta material feita para procurar entender as razões profundas das quais tal proposta se origina e quais os valores fundamentais que traz em si. Sendo assim, a ação moral não é uma sequência de atos desconexos, nem uma pura execução mecânico-material de determinado comportamento tomado do adulto como modelo.

O interesse do educador não pode estar voltado somente para o conteúdo de uma proposta; é necessário levar em consideração o processo através do qual os educandos desenvolvem sua própria capacidade de percepção do valor moral, quais são esses valores e, conseqüentemente, o modo de ajudar sem colocar obstáculos no processo evolutivo.

A realização deste estudo fundamenta-se no entendimento de que é importante discutir acerca do desenvolvimento moral, especificamente no nível da Educação Infantil, pois, como bem afirma Fortuna (2000), em todas as situações que ocorrem ao longo do desenvolvimento infantil, cabe ao adulto orientar, amparar e apoiar seus sentimentos, fazendo o que a sua condição de adulto moralmente autônomo oportuniza-lhe: deixar de ver sob um único ponto de vista - descentrar-se – e coordenar as diversas perspectivas - agir com base na reciprocidade.

“A principal lição na educação moral da criança será perceber que ser adulto é ser capaz de compreender e colocar-se no ponto de vista do outro, sendo ele mesmo” (FORTUNA, 2000:05).

Neste trabalho tem-se como objetivo geral discorrer sobre o desenvolvimento moral na Educação Infantil e, para atingir tal propósito, os objetivos específicos almejam: analisar o desenvolvimento moral na perspectiva de Piaget e Kohlberg; discorrer sobre moral e limites nos novos tempos; comentar a moralidade na Educação Infantil.

Para sua elaboração, este estudo contou com uma ampla revisão de literatura, apoiada em livros, artigos e periódicos que abordam o tema aqui analisado.

Espera-se que este trabalho sirva de impulso para futuras pesquisas a respeito, por tratar-se de um tema de grande interesse para a área educacional.

CAPÍTULO I

O DESENVOLVIMENTO MORAL

NA PERSPECTIVA DE PIAGET E KOHLBERG

Ruiz (2003) relata que Jean Piaget nasceu na Suíça, no ano de 1896, dedicando-se aos estudos da biologia e interessando-se pela vida de pequenos animais e como esses se adaptam ao ambiente em que vivem.

Contando apenas com onze anos de idade publicou seu primeiro artigo sobre um pardal albino que vivia em um parque. Já na adolescência, Piaget iniciou seus estudos filosóficos, analisando obras de filósofos como Descartes e Locke.

Piaget desenvolveu uma teoria denominada epistemologia genética, através da qual postulou sobre o desenvolvimento da inteligência do recém-nascido à vida adulta, fazendo uso do método clínico através do qual entrevistava crianças que respondiam a várias perguntas por ele elaboradas (RUIZ, 2003).

As pesquisas de Piaget centram-se na psicologia e na biologia, pois: “Tinha se convencido que havia severos limites no campo da filosofia. O fato de as soluções filosóficas aos problemas não poderem ser verificadas sem um trabalho de experimentação era o que mais lhe angustiava” (RUIZ, 2003:07).

De acordo com Ruiz (2003:08):

Piaget formula suas concepções sobre o julgamento moral, estudando as relações presentes entre as crianças frente a um jogo de bolas de gude, para isso, além de observar as crianças jogando, se põe ao chão a jogar com as crianças na tentativa de entender como são postas as regras e como se dá o respeito e a relação das crianças frente as mesmas. Inicia o livro esclarecendo que não se pôs a estudar os comportamentos morais ou os sentimentos morais, mas sim o julgamento moral, o que é importante ressaltar para o entendimento de suas idéias.

Ruiz (2003) informa que o ideário de Jean Piaget foi seguido de perto por Lawrence Kohlberg (1926-1979), psicólogo e filósofo americano, que se dedicou a estudar o desenvolvimento moral do ser humano, retomando e aperfeiçoando o modelo piagetiano.

Na opinião de Razera (2009), estudos sobre a educação moral hoje são possíveis devido às bases teórico-experimentais sólidas elaboradas, em grande

parte, por Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, visto que ambos abriram a possibilidade de um conhecimento científico sobre uma educação moral laica e racional para além da doutrinação e do relativismo.

Piaget apud Razera (2009) demonstrou que a moral desenvolve progressivamente desde a heteronomia até a autonomia. Esses dois conceitos dizem respeito à forma de obediência às normas ou regras estabelecidas, onde a heteronomia moral é a obediência motivada por controle externo, geralmente por interesse egocêntrico, enquanto autonomia moral é a obediência motivada por controle interno, na escolha consciente de um princípio aceito como válido, mas mutável se for justo e cuja responsabilidade social vem acompanhada por essa consciência na escolha.

Por sua vez, Lawrence Kohlberg, psicólogo americano que deu sequência às pesquisas de Piaget, sustenta que o raciocínio moral evolui em estágios universais e invariantes. Para Kohlberg apud Razera (2009), há maior facilidade de desenvolvimento moral quando a intervenção educativa envolve a exposição ao próximo estágio mais alto daquele que o aluno se encontra, criando-se um grau de conflito ou discrepância que se constituirá numa experiência efetiva para a mudança.

Na explicação de Razera (2009:03):

As teorias de Piaget e Kohlberg sobre o desenvolvimento moral admitem que seja possível estimular cognitivamente os indivíduos para que atinjam um estágio mais alto do raciocínio moral, ultrapassando aquele no qual se encontram. Para ambos, a educação formal tem papel relevante no desenvolvimento moral. A passagem da heteronomia para a autonomia moral ou a evolução para um estágio superior não é naturalmente inevitável, ou seja, os indivíduos podem falhar em alcançar os níveis ou estágios superiores do raciocínio moral. Nesse caso, o fim do educador que busca o desenvolvimento não é a aceleração do desenvolvimento, mas alcançar no processo de crescimento dos alunos os estágios superiores.

Piaget (1977) afirma que os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais (a família, a escola, os amigos, a sociedade, os meios de comunicação, etc.). Segundo ele, será durante a convivência diária com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais.

Segundo Vinha (2000), a relação social implica 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 de serem seguidas. 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 (1977) 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: “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1977:11).

Vinha (2000), assegura que tanto a consciência moral como a consciência intelectual, não são pré-formadas ao nascer, elaborando-se em estreita conexão com o meio social. Os estudos realizados por Piaget demonstram a existência de um processo de construção da moralidade, em “estágios” universais e organizados hierarquicamente.

Na realidade, segundo a autora, não são propriamente estágios de desenvolvimento moral, mas, sim, *atitudes dominantes* que foram encontradas em determinadas idades.

Vinha (2000) confirma que Piaget considera serem três os estágios de julgamento moral nas crianças: a anomia ou 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 há uma relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer as ordens da pessoa que detém a autoridade; e, por último, a autonomia moral, que é caracterizada por um novo sentido dado às normas, já que o sentimento de aceitação ou de obrigação para com essas normas está fundamentado nas relações de trocas mútuas e de reciprocidade.

Considera-se importante lembrar que autonomia não é o mesmo que individualismo, ou apenas independência ou, simplesmente, ter liberdade para fazer o que se quer; significa coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos. Ao contrário, o indivíduo que é autônomo moralmente segue um código de ética interno, regras morais próprias que emergem dos sentimentos internos da necessidade de considerar os outros além de

si. Desta forma, a fonte das regras não está mais nos outros ou em uma autoridade (como ocorre com a moral heterônoma), mas no próprio indivíduo.

No entendimento de Vinha (2000), na heteronomia a obediência ao valor não se mantém, pois depende de fatores exteriores: em alguns contextos a pessoa segue determinados valores, e em outros não mais os segue. Por exemplo, se a pessoa corre o risco de ser punida não age de determinada forma, se não corre este risco, age. Constatou-se que se uma ação é movida apenas por fatores exteriores, ou seja, é motivada pelas circunstâncias, esta tende a desaparecer ou se modificar quando esses fatores externos também se modificarem.

Na opinião de Vinha (2000), a compreensão desse aspecto da moralidade é importante para os educadores, porque, é preciso considerar que se os valores morais não estiverem alicerçados numa convicção pessoal, as crianças não estarão prontas para seguirem as regras, especialmente na ausência de uma autoridade. Porém, o que ocorre freqüentemente é que os adultos utilizam procedimentos que levam as crianças a se submeterem a essas normas porque uma autoridade (pais, avós, professores, etc.) assim o quer ou “sabe o que é melhor para elas”, atuando, por conseguinte, por caminhos que promovem mais a obediência do que a autonomia.

A referida autora ressalta ainda que, enquanto a criança é pequena, heterônoma, estes procedimentos, característicos de relações de respeito unilateral, fazem com que seu comportamento seja controlável mesmo que as imposições sejam arbitrárias, entretanto, conforme vão crescendo e desenvolvendo-se moralmente esses mecanismos dificilmente funcionam. Então se observa o aumento do controle e da coerção, visando conseguir o “bom comportamento”. Apesar de nobres intenções e belos discursos, muitos adultos preferem de fato a moral heterônoma e o respeito unilateral, à moral autônoma e as relações de respeito mútuo, visto que estas são geradoras de conflitos e inquietações, exigem coerência e reciprocidade.

Para Vinha (2000), pode-se afirmar, de modo resumido, que no ser humano coabitam as duas morais, autônoma e heterônoma, havendo uma predominância maior de uma ou outra. O ambiente coercitivo ou autocrático, em que prepondera a autoridade do adulto e a submissão da criança, enfim, as relações de respeito unilateral, engendra a heteronomia. No cooperativo ou democrático, em que a autoridade do adulto é minimizada, com o predomínio das relações de respeito

mútuo e a reciprocidade, promove a autonomia. Entre os extremos representados pelas relações de coação e pela cooperação, há os níveis intermediários, porém acaba prevalecendo uma ou outra influência.

Também analisando as teorias do desenvolvimento, Duska & Whelan (1994) defendem que a educação moral deve ser igualada ao ensino de regras e do desenvolvimento do caráter, e se espera que se manifestem no comportamento expressivo através das virtudes tradicionalmente conhecidas e respeitadas, tais como a honestidade, a coragem, o controle de si mesmo, a solidariedade e o respeito ao próximo.

Duska & Whelan (1994) informam que estudos sobre programas de educação moral feitos em casa, na escola, nos clubes e nos grupos eclesiais aportam sempre nas mesmas conclusões:

1. Não há nenhuma relação entre o treinamento do caráter e o comportamento atual.
2. A ação moral das pessoas não é constante em situações diversas.
3. Não existe, necessariamente, uma relação entre aquilo que uma pessoa diz sobre a moralidade e o seu modo de agir. Quem desaprova, com palavras, o furto e o engano pode enganar e roubar tanto quanto qualquer outro.
4. O ato de enganar é normalmente distribuído em níveis moderados, donde se pode concluir que, geralmente, cada pessoa engana um pouco.

Tais estudos, complementam Duska & Whelan (1994), indicam que as formas tradicionais de educação do caráter ou de educação moral não produzem, de fato, um comportamento que esteja de acordo com os princípios ensinados através do exemplo, do incentivo, da recompensa ou do castigo.

Sobre o que pais e educadores podem fazer que seja realmente eficaz, Duska & Whelan (1994) consideram que uma resposta pode ser encontrada no trabalho dos psicólogos do desenvolvimento Piaget e Kohlberg, que tão bem estudaram o processo evolutivo no juízo moral.

Suas descobertas sustentam a tese de que o julgamento moral se desenvolve através de uma série de reorganizações cognitivas chamadas estágios. Cada estágio tem uma forma, um esquema e uma organização bem definida.

Assim:

Um dos sinais mais claros da mudança de organização no raciocínio de uma pessoa é aquele em que uma criança, por um certo tempo, julga a gravidade de uma ação pela consequência material, até que a base passa a

ser não mais a consequência material, e sim a intenção que diz respeito à ação (DUSKA & WHELAN, 1994:18).

Com relação às regras de jogo Piaget encontrou caminhos diversos tanto sobre a consciência das regras como sobre sua prática.

No primeiro estágio, as crianças menores, até dois anos mais ou menos, jogam simplesmente; não há regra governando a sua atividade e o jogo é uma atividade motora e não há na criança nesta idade consciência das regras do jogo; há, sim, uma atividade motora simples e uma consciência de que as regras não são coercitivas.

No segundo estágio, entre dois e seis anos, a criança observa os maiores jogarem e inicia a imitar o ritual que observa. Neste período, a criança é consciente de que existem regras que governam as atividades e, apesar de ser um conhecimento rudimentar, considera as regras sagradas e invioláveis. A sua prática de regras é egocêntrica, isto é, copia aquilo que viu para os seus próprios fins, sem consciência até mesmo do isolamento do jogo como atividade social. Neste segundo estágio, pode-se ver a obediência heterônoma. A criança tem tal senso de obrigação com relação às regras que estas influenciam as suas ações. Mas a criança não tem, ainda, a estrutura cognitiva necessária para aplicá-las de outra maneira senão recorrendo à imitação.

No terceiro estágio, entre os sete e os dez anos, a criança passa do simples prazer psicomotor dos dois primeiros estágios ao prazer derivado da competição com os outros, segundo uma série de regras e fruto de um acordo mútuo. As crianças que ainda não entraram neste estágio são agora influenciadas por uma obediência heterônoma das regras, mas diferentemente do estágio egocêntrico, reconhecem neste momento as regras como essenciais para dirigir o jogo como atividade social. As crianças deste estágio observam atentamente cada jogador para se certificar de que jogam respeitando as regras estabelecidas, porque “vencer” só tem significado dentro do contexto de uma série de regras dadas.

As crianças deste terceiro estágio não compreendem as regras em todos os seus detalhes. Estão de acordo com uma série de regras para um jogo particular, mas, se questionadas separadamente sobre tais regras, percebe-se que há um desacordo entre elas. Contudo, o desejo de cooperar com os companheiros é tão forte que as modalidades discutíveis são deixadas de lado e as diferenças são

resolvidas através de um compromisso. O resultado é uma versão modificada e simplificada do jogo, mas que é uma verdadeira atividade social (DUSKA & WHELAN, 1994).

Neste terceiro estágio há um desejo forte de entender as regras e de jogar respeitando o combinado. É provável que as divergências na intenção e na prática das regras sejam devidas a uma falta de conhecimento das regras, mais do que uma falta de respeito por elas. Durante os últimos anos deste período, a heteronomia começa a ceder o passo à autonomia. Graças ao jogo em conjunto, unido a uma maturidade cognitiva maior, a criança vê as regras como o produto de um consenso mútuo, e não como um código estabelecido por uma autoridade, comentam Duska & Whelan (1994).

Por fim, no quarto estágio, entre onze e doze anos, o adolescente desenvolve a capacidade de raciocínio abstrato e é neste ponto que a codificação das regras assume grande importância. Os meninos desta idade se interessam pelas regras em si e muitas vezes perdem mais tempo criando regras para todas as situações possíveis do que propriamente jogando. Nesta idade, há um forte desejo de trabalhar em grupo e as regras são uma estrutura para esta colaboração. É neste estágio, no qual as regras são conhecidas e estabelecidas nos mínimos detalhes, que se encontra uma estreita correlação entre a consciência das regras e a sua prática (DUSKA & WHELAN, 1994).

Duska & Whelan (1994) destacam que Kohlberg, assim como Piaget, não dá importância ao comportamento moral externo. Não está interessado naquilo que a pessoa faz, já que o estudo do comportamento externo não diz muito sobre a maturidade moral. Além disso, a Kohlberg não interessam as “afirmações” das pessoas sobre ser uma ação certa ou errada. O porquê disto se entende: um adulto maduro e um adolescente imaturo podem dizer que roubar uma maçã é errado. Aqui não parece haver nenhuma diferença entre o adulto e o jovem. O que faz diferença na maturidade moral são as razões dadas para que o ato de roubar a maçã seja considerado errado, razões que são, então, os indicadores dos níveis ou estágios de maturidade moral.

A pesquisa de Kohlberg demonstra que quando se consideram as razões que as pessoas dão para os seus julgamentos ou ações morais, surgem imediatamente diferenças significativas na percepção moral das mesmas, ainda que o comportamento externo possa ser idêntico. Enquanto uma pessoa poderia dizer que

enganar é errado porque seria descoberto, uma outra poderia dizer que roubar é errado porque tal ato faz diminuir a confiança necessária ao convívio social. Existe aqui uma diferença clara, significativa, na maturidade do processo de raciocínio e nas razões dadas (DUSKA & WHELAN, 1994).

Piaget e Kohlberg demonstraram que o crescimento moral é um processo evolutivo; não é um processo de *imprinting* das regras e das virtudes através da modelagem, do ensino, da punição e da recompensa, mas um processo de reestruturação cognitiva.

Segundo Duska & Whelan (1994), uma teoria do desenvolvimento moral fundamenta-se sobre três aspectos, quais sejam:

1. O desenvolvimento implica transformações na forma, no tipo e na organização de uma resposta. As pessoas têm uma forma, um tipo e uma organização que são a base de seu raciocínio moral. O desenvolvimento é uma transformação da estrutura de base para uma estrutura mais adequada.

2. O desenvolvimento é o resultado de um processo de interação entre as estruturas, o organismo e o ambiente. Enquanto os processos biológicos ocorrem internamente, no desenvolvimento moral o homem não é passivo. A importância do ambiente está na continuidade, organização e complexidade do estímulo social e cognitivo ao qual o adolescente é exposto. A importância de um ambiente capaz de fornecer estímulos cognitivos vale, sobretudo, para os adolescentes que vivem sem estímulos intelectuais em seu ambiente familiar.

3. O desenvolvimento tende sempre a um maior equilíbrio na interação organismo-ambiente. Um homem que enfrenta os problemas morais baseado nas considerações acerca daquilo que o bom pai ou marido deveria fazer perceberá que tal raciocínio é inadequado para resolver os problemas dos conflitos entre sociedade e família, por exemplo. Esse conflito leva ao desenvolvimento de uma estrutura mais adequada para enfrentar a complexidade da interação ambiente-organismo.

O desenvolvimento moral implica transformações de base das estruturas cognitivas, sendo, portanto, um processo lento e gradual.

CAPÍTULO II

MORAL E LIMITES NOS NOVOS TEMPOS

Apresentando um breve histórico da moralidade, Pottker (2002) afirma que a moral é histórica, pois:

Diferentes sociedades, em diferentes períodos, apresentaram comportamento moral diverso. O conjunto de regras e normas reguladoras das relações dos indivíduos em um dado grupo social - a moral, assim como seu significado, função e validade, variam historicamente. Sendo a moral um fato histórico, a Ética, conjunto de teorias explicativas da moral não pode pensá-la como dada, imutável e definitiva, mas, sim, como um fato humano sujeito às transformações sociais (POTTKER, 2002:03).

A moral não é ciência, mas objetivo da ciência; e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido, pode influir na própria moral.

Segundo Vázquez (2003:24), “seu objeto de estudo é constituído por vários tipos de atos humanos: os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade em seu conjunto.”

Ética e moral se relacionam, pois, como uma ciência específica e seu objeto. Ambas as palavras mantêm, assim, uma relação que não tinham propriamente em suas origens etimológicas. Moral vem do latim *mos* ou *mores*, “costume” ou “costumes”, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem. Ética vem do grego *ethos*, que significa analogamente “modo de ser” ou “caráter” enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem. Assim, portanto, originariamente, *ethos* e *mos*, “caráter” e “costume”, assentam-se num modo de comportamento que não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirido ou conquistado por hábito. É precisamente esse caráter não natural da maneira de ser do homem que, na Antigüidade, lhe confere sua dimensão moral (VÁZQUEZ, 2003).

Através de seu objeto – uma forma específica do comportamento humano – a ética relaciona-se com diversas ciências que, sob ângulos variados, estudam as relações e o comportamento dos homens em sociedade e proporcionam dados e conclusões que contribuem para esclarecer o tipo peculiar de comportamento humano que é o moral.

Ainda de acordo com Vázquez (2003), tem-se que os agentes morais, em primeiro lugar, são indivíduos concretos que fazem parte de uma comunidade. Seus atos são morais somente se considerados nas suas relações com os outros; contudo, sempre apresentam um aspecto subjetivo, interno, psíquico, constituído de motivos, impulsos, atividade da consciência que se propõe fins, seleciona meios, escolhe entre diversas alternativas, formula juízos de aprovação ou de desaprovação, etc.; neste aspecto psíquico, subjetivo inclui-se também a atividade subconsciente.

O autor relata que a explicação psicológica do comportamento humano possibilita a compreensão das condições subjetivas dos atos dos indivíduos e, deste modo, contribui para a compreensão da sua dimensão moral. Contudo, embora os atos morais tenham seu respectivo aspecto psíquico, a ética não se reduz à psicologia. Nas palavras de Vázquez (2003):

O sujeito do comportamento moral é o indivíduo concreto, mas sendo um ser social e, independentemente do grau de consciência que tenha disto, parte de determinada estrutura social e inserido numa rede de relações sociais, o seu modo de comportar-se moralmente não pode ter um caráter puramente individual, e sim social. [...] Por esta relação entre moral e sociedade, a ética não pode prescindir do conhecimento objetivo das estruturas sociais, de suas relações e instituições, proporcionado pelas ciências sociais e, em particular, pela sociologia como ciência da sociedade (VÁZQUEZ, 2003:31).

A moral só pode surgir quando o homem supera a sua natureza puramente natural, instintiva, e possui já uma natureza social, ou seja, quando já é membro de uma coletividade. Como regulamentação do comportamento dos indivíduos entre si e destes com a comunidade, a moral exige necessariamente não só que o homem esteja em relação com os demais, mas, também, certa consciência desta relação, para que se possa comportar de acordo com as normas ou prescrições que o governam.

Vázquez (2003) frisa que a moral possui, em sua essência, uma qualidade social, significando que se manifesta somente na sociedade, respondendo às suas

necessidades e cumprindo uma função determinada. A moral, como forma de comportamento humano, possui, também, um caráter social, pois é característica de um ser que, inclusive no comportamento individual, comporta-se como um ser social.

Vázquez (2003) aponta três aspectos primordiais da qualidade social da moral:

1. Cada indivíduo, comportando-se moralmente, se sujeita a determinados princípios, valores ou normas morais. Mas os indivíduos pertencem a uma época determinada e a uma determinada comunidade humana (tribo, classe, nação, sociedade em seu conjunto, etc.). Nesta comunidade vigoram, admitem-se ou consideram-se válidos certos princípios, normas ou valores, e, ainda, que se apresentem sob uma formulação geral ou abstrata (válidos para todos os tempos e para o homem em geral), trata-se de princípios e normas que valem segundo o tipo de relação social dominante. Ao indivíduo como tal não é dado inventar os princípios ou normas, nem modificá-las de acordo com uma exigência pessoal. Depara com o normativo como com algo já estabelecido e aceito por determinado meio social, sem que tenha a possibilidade de criar novas normas segundo as quais poderia pautar a sua conduta prescindindo das estabelecidas, nem pode tampouco modificar as existentes. Nesta sujeição do indivíduo a normas estabelecidas pela comunidade manifesta-se o caráter social da moral.

2. O comportamento moral é tanto comportamento de indivíduos quanto de grupos sociais humanos, cujas ações têm um caráter coletivo, mas deliberado, livre e consciente. Contudo, mesmo quando se trata da conduta de um indivíduo, não estamos diante de uma conduta rigorosamente individual que afete somente ou interesse exclusivamente a ele. Trata-se de uma conduta que tem conseqüências, de uma ou de outra maneira, para os demais e que, por esta razão, é objeto de sua aprovação ou reprovação. Não é o comportamento de um indivíduo isolado. Os atos individuais que não têm conseqüência alguma para os demais não podem ser objetos de uma qualificação moral. A moral possui um caráter social enquanto regula o comportamento individual, cujos resultados e conseqüências afetam a outros. Portanto, os atos que são estritamente pessoais por seus resultados e efeitos não são de sua competência.

3. As idéias, normas e relações sociais nascem e se desenvolvem em correspondência com uma necessidade social. A sua necessidade e a respectiva função social explicam que nenhuma das sociedades humanas conhecidas, até agora, desde as mais primitivas, tenha podido prescindir desta forma de comportamento humano.

A função social da moral consiste na regulamentação das relações entre os homens (entre os indivíduos e entre o indivíduo e a comunidade) para contribuir, assim, no sentido de manter e garantir uma determinada ordem social.

A moral cumpre uma função social bem definida: contribuir para que os atos dos indivíduos ou de um grupo social desenvolvam-se de maneira vantajosa para toda a sociedade ou para uma parte. Dito de outra forma: a moral tende a fazer com que os indivíduos harmonizem, voluntariamente, seus interesses pessoais com os interesses coletivos de determinado grupo social ou da sociedade inteira.

A moral implica uma relação livre e consciente entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade. Mas esta relação está também socialmente condicionada, precisamente porque o indivíduo é um ser social ou um nexo de relações sociais.

Vázquez (2003) afirma que a moral possui um caráter social, pois:

- os indivíduos se sujeitam a princípios, normas ou valores socialmente estabelecidos;
- regula somente atos e relações que acarretam conseqüências para outros e exigem necessariamente a sanção dos demais;
- cumpre a função social de induzir os indivíduos a aceitar livre e conscientemente determinados princípios, valores ou interesses.

Especificamente sobre a questão de moral e limites, La Taille (1998) sugere em seus estudos 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” (LA TAILLE, 1998:12), 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 La Taille (1998:14) se refere: “[...] não é a pura maturação biológica que explica o desenvolvimento, mas sim as múltiplas interações com o meio físico e social”.

Em tal compreensão acerca do desenvolvimento humano, o limite é entendido como uma fronteira a ser transposta.

Sendo assim:

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 (LA TAILLE, 1998:50).

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*” (LA TAILLE, 1998:52), em relação aos limites do próprio corpo.

Nesse sentido:

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. (LA TAILLE, 1998:51).

La Taille (1998) explica que 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, não inspirarão medo, não desenvolverão, na criança, o espírito de disciplina e não desencadearão nela o surgimento do sentimento do respeito moral.

Nota-se 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.

Tiba (1996) acredita que a melhor disciplina é a regida pela liberdade. Entretanto, muitos pais perdem-se nela.

Em suas orientações: “Liberdade é poder material e psicológico, mas só tem valor quando associada à responsabilidade. Liberdade absoluta não existe, pois está sempre relacionada a algo” (TIBA, 1996:57).

Dentro desse entendimento, 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 aquele que vai além das relações unilaterais para construir relações de respeito mútuo e solidariedade.

CAPÍTULO III

A MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Discorrendo sobre o papel de quem educada para a formação moral, Siqueira Neto (2006) afirma que incentivar a criança a exercitar no seu dia a dia a moral é ação educacional de máxima importância para o estabelecimento das virtudes que se deseja para ela.

O autor salienta o empenho que deve ter o educador para essa educação, fazendo uso, por exemplo, da energia na convivência, consistência e certa obstinação.

Na opinião de Siqueira Neto (2006), a importância da missão de quem educa é tamanha que se constitui na oportunidade que a criança tem num determinado período de sua vida. Assim, “caso exista boa educação na infância, os resultados tendem a ser mais favoráveis ao desenvolvimento de virtudes” (SIQUEIRA NETO, 2006:02).

Tem-se em Aristóteles apud Siqueira Neto (2006:02):

Toda virtude é gerada e destruída pelas mesmas causas e pelos mesmos meios, do mesmo modo como acontece com toda arte: tocando lira é que se formam os bons e os maus músicos. Isso se aplica igualmente aos arquitetos e a todos os demais: construindo bem, tornam-se bons arquitetos; construindo mal, maus. Com efeito, se assim não fosse, não haveria necessidade de mestres, e todos os homens teriam nascido bons ou maus em suas profissões. E do mesmo modo sucede com as virtudes; pelos atos que praticamos em nossas relações com outras pessoas, tornamo-nos justos ou injustos; pelo que fazemos em situações perigosas e pelo hábito de sentir medo ou de sentir confiança, tornamo-nos corajosos ou covardes. [...] Em outras palavras: nossas disposições morais nascem de atividades semelhantes a elas. É por essa razão que devemos atentar para a qualidade dos atos que praticamos, pois nossas predisposições morais correspondem às diferenças entre nossas atividades. E não será desprezível a diferença se, desde a nossa infância, nos habituarmos desta ou daquela maneira. Ao contrário, terá imensa importância, ou seja, será decisiva.

Para Siqueira Neto (2006), a missão de quem educa para a formação moral é definida na convivência com quem é educado.

La Taille apud Siqueira Neto (2006) comenta sobre o cenário da Educação Infantil apontando as duas grandes fontes educacionais da criança — família e

escola — como agentes que devem tornar claros os seus valores e suas definições sobre uma vida plena.

No entendimento de Siqueira Neto (2006:03):

O número de crianças com pouco contato nessa esfera do desenvolvimento vem aumentando, haja vista o distanciamento que ocorre entre pais e filhos. A educação perde terreno nessa relação já enfraquecida, em que a responsabilidade primária (dos pais) está sendo passada para a secundária (escola). As razões desse fenômeno vão desde o conceito errôneo que muitos pais têm a respeito do eixo liberdade–limites até o comprometimento com as suas atividades profissionais em virtude do dinheiro e do próprio desenvolvimento.

Siqueira Neto (2006) orienta que os pais, educadores ou responsáveis têm grande responsabilidade sobre a formação moral da criança. Para o autor, exercitar a moral não promove apenas a ação, mas, também, forma a consciência a seu respeito.

Pereira (2006) ressalta que a Educação Infantil exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança desde o nascimento.

Kramer apud Pereira (2006) acredita que a pré-escola é um lugar que favorece o desenvolvimento infantil, uma vez que valoriza e amplia os conhecimentos da criança, possibilita a construção da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, propicia um autoconceito positivo e o exercício da cidadania.

O projeto pedagógico da Educação Infantil, sugerido pelo Referencial Curricular Nacional, indica que as unidades de Educação Infantil criem condições para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo o desenvolvimento das capacidades física, cognitiva, afetiva, estética e ética, além da preocupação com o desenvolvimento das relações interpessoais e com a inserção social (PEREIRA, 2006).

Nesse sentido: “O desenvolvimento da capacidade ética propõe aos educadores um olhar para a construção dos valores que devem nortear as ações da criança.

Também analisando a educação moral no nível da pré-escola, Lima (2003) orienta que, ao se pensar em educação ética e moral em sala de aula, é preciso que o professor conheça a teoria de Piaget, pois nela se encontram argumentos que reforçam a necessidade de uma pré-escola que reúna condições e competências

suficientes para permitir que as crianças, sejam estas de níveis socioeconômicos baixos ou altos, alcancem determinados níveis de desenvolvimento necessários à sua formação enquanto sujeitos morais e éticos.

Duska & Whelan (1994) oferecem algumas regras práticas sobre o desenvolvimento moral, para os pais e para os educadores:

Regras práticas para os pais:

1. Não concluir que observância às regras é igual a desenvolvimento moral.
2. Considerar e estimular ativamente as razões dos adolescentes para seu julgamento moral.
3. Não avaliar as razões como boas ou más, nem as decisões como certas ou erradas.
4. Distinguir na ação educativa: regras de bom comportamento e de ordem, de um lado, e os problemas de natureza moral com relação à justiça e às razões humanas, de outro.
5. Criar ocasiões para que os filhos participem das decisões das regras de convivência familiar.
6. Não procurar estimular o raciocínio moral das crianças a ponto de irritá-las e piorar, assim, seu comportamento.
7. Escolher punições adequadas à infração específica e que façam ver os efeitos do comportamento sobre a comunidade.
8. Diante das faltas, não reagir com severidade maior do que aquela que teria diante da mesma ação quando cometida por um adulto.
9. Moderar a reação diante das expressões e mentiras fantasiosas das crianças.
10. Respeitar o direito da criança de ter um argumento para quando você foi injusto ao puni-la ou julgá-la.
11. Ser paciente com o delicado senso de justiça da criança de meia-idade quando rejeita cumprir ações sem conseqüências, como não fechar a porta porque julga a ordem injusta por não ter sido a última a entrar. Se possível, não recorrer ao papel autoritário, mas comunicar-lhe a impressão de que está pedindo um favor.
12. Discutir periodicamente com as crianças aquilo que elas consideram correto ou não nas relações e procedimentos familiares.
13. Permitir às crianças de idade média ou maiores assumirem responsabilidades, estabelecendo os procedimentos ao dividir as tarefas e responsabilidades da casa.

14. Discutir problemas atuais que impliquem decisões morais, levando a criança a expressar a própria posição e suas razões, estando atento a não avaliar cada resposta ou decisão como certa ou errada.

15. Prestar atenção nas razões para o julgamento, não no comportamento do adolescente.

16. Tentar ser realista nas expectativas, procurando lembrar que ao jovem é necessário ter cerca de vinte anos para que seja capaz de julgar a partir da perspectiva da ordem social geral.

17. Estabelecer estruturas que permitam realizar e articular as suas expectativas de conduta, mas recordar que não se pode esculpir os seus valores sobre seus filhos. Para construir seu próprio sistema de valores, eles deverão repensar e reordenar os valores que lhes foram propostos.

Regras práticas para os educadores:

1. Esforçar-se para que a classe se sinta uma comunidade em que os participantes vivem e aprendem juntos numa atmosfera de respeito e segurança.

2. Criar ocasiões para que as crianças tenham voz quando se estabelecerem as regras da classe.

3. Escolher castigos que sejam adequados à ofensa feita, fazendo com que a criança perceba, na medida do possível, os efeitos de tal ofensa ao grupo.

4. Distinguir com clareza entre a crítica ao trabalho acadêmico (escolar) e a crítica ao comportamento; entre as regras para a boa ordem da escola e as regras referentes às relações humanas e à justiça.

5. Favorecer trabalhos em grupos com os colegas.

6. Quando se discutem as histórias e experiências diárias, ajudar os adolescentes a considerar os sentimentos das outras pessoas, reais ou imaginários.

7. Fazer a experiência do jogo dos papéis, servindo-se dos fatos da vida cotidiana, de acontecimentos que criem conflitos, tensões, lutas, alegrias, de modo que os alunos tenham a oportunidade de considerar os fatos sob perspectivas diferentes das suas.

8. Discutir com os alunos sobre aquilo que eles consideram certo ou errado nos procedimentos e relações dentro da sala de aula.

9. Empregar tempo para escutar as respostas de cada estudante para os problemas de julgamento moral, estimulando uma discussão que leve a estágios de raciocínios mais elevados, servindo-se da literatura, dos filmes e das experiências de vida.

10. Evitar julgamentos sobre o desenvolvimento moral baseando-se unicamente no comportamento. Pessoas pertencentes aos seis estágios poderiam realizar a mesma ação, mas por razões diferentes.

Reconhece-se, portanto, a importância da Educação Infantil na formação do indivíduo, cujo propósito é conduzi-lo à construção de sua autonomia, desde a menoridade, abrangendo assim a formação ética e moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos têm um sistema de valores e, se o levam a sério, espera-se que os outros também o levem e que estejam de acordo com ele. Além disso, quando se tem o dever de ensinar tais valores, a tendência natural é transmitir como posições corretas aquelas que se sabe ou pensa-se saber.

Considerando que existem alguns deveres objetivos, esses não são determinados simplesmente pelo fato de que se pode fazer por conta própria, entendendo-se, então, que ao menos uma parte da maturidade moral consiste no conhecimento destes deveres. Percebe-se, assim, que o quadro completo da maturidade moral não implica somente o conhecimento do certo e do errado, mas, também, o caráter ou a vontade de agir segundo este modo de pensar.

A moralidade não vem pronta, mas, sim, é construída pela vivência da criança. Ou seja, a criança constrói sua moralidade a partir de sua interação com inúmeras e cotidianas experiências que têm com as pessoas e com as situações.

Não há um momento específico em que se deve trabalhar a educação moral, contudo no nível da Educação Infantil é muito importante a convivência diária com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas que se defronta, construindo, portanto, seus valores, princípios e normas morais.

Enquanto educadoras, acredita-se que as teorias do desenvolvimento possuem ramificações importantes, tanto pela teoria como pela prática educativa. Nesse contexto, a informação ou explicação sobre o homem e o seu crescimento é fundamental na ajuda ao próximo, numa sociedade a cada dia mais complexa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUSKA, R.; WHELAN, M. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1994.

FORTUNA, T. R. *Moralidade infantil*. Artigo publicado em 2000. Disponível em www.psicopedagogia.com.br. Acesso em 02 Fev. 2012.

LA TAILLE, Y. *Autonomia e identidade*. Brasília: Revista Criança, 2001.

_____. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

LIMA, A. E. O. *A ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré-escola*. Artigo publicado em 2003. Artigo publicado em 2003. Disponível em www.sel.eesc.usp.br. Acesso em 02 Fev. 2012.

PEREIRA, R. L. *O papel da educação infantil na construção da autonomia moral: uma revisão de literatura*. Artigo publicado em 2006. Disponível em www.lume.ufrgs.br. Acesso em 03 Fev. 2012.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

POTTKER, R. S. *Um estudo sobre o desenvolvimento moral da criança*. Artigo publicado em 2002. Disponível em www.unicentro.br. Acesso em 03 Fev. 2012.

RAZERA, J. C. C. *Formação moral do aluno: por onde vamos?* Artigo publicado em 2000. Disponível www.psicopedagogia.com.br. Acesso em 02 Fev. 2012.

RUIZ, M. J. F. *Reflexões sobre a moralidade infantil*. Artigo publicado em 2003. Disponível em www.rieoei.org. Acesso em 04 Fev. 2012.

SIQUEIRA NETO, A. C. *A moral na educação infantil*. Artigo publicado em 2006. Disponível em www.construirnoticias.com.br. Acesso em 04 Fev. 2012.

TIBA, I. *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1
O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE
NA TEORIA DE JEAN PIAGET¹
(Lisandre Maria Castello Branco)

O estudo da moralidade, na teoria de Jean Piaget remonta a uma primeira fase de seus trabalhos, na qual o autor dedica-se a pesquisas mais gerais do desenvolvimento infantil. O Julgamento Moral na Criança, publicado em 1932, é seu último trabalho dessa etapa. Nele, Piaget resume dez anos de experiências levadas a efeito, no sentido de estudar a formação moral da criança, reportando-se ao estudo sistemático da socialização do pensamento infantil, em oposição ao egocentrismo.

Com esta finalidade, Piaget entrevista escolares de Genebra e Neuchâtel, formulando questões sobre problemas morais, tal como já havia feito em pesquisas anteriores, naquela mesma época de suas atividades¹. Basicamente, seu interesse consiste em procurar saber o que é o respeito pela regra do ponto de vista da própria criança. Utiliza-se, primeiro, das regras do jogo social, para, em seguida, passar às regras propriamente morais, prescritas pelos adultos em termos de deveres.

Prosseguindo, pesquisa a concepção das crianças em relação à mentira, cujos resultados indicam uma evolução no desenvolvimento moral da responsabilidade objetiva (mais ou menos aos sete anos) para a responsabilidade subjetiva (mais ou menos aos dez anos). A primeira (responsabilidade objetiva) avalia a gravidade da mentira pela inverossimilhança da afirmação falsa, enquanto a segunda (responsabilidade subjetiva) a avalia pela intenção de dissimular o caráter falso da afirmação.

Nos estudos sobre o desenvolvimento da noção de justiça, Piaget observa uma oposição entre dois tipos de respeito e, por conseguinte, entre duas morais: a de obrigação ou heterônoma e a de cooperação ou autônoma.

"Amoral da autoridade, que é a moral do dever e da obediência, conduz, no campo da justiça, à confusão entre o que é justo com o conteúdo da lei

¹ Fonte: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p063-073_c.pdf

estabelecida e à aceitação da sanção expiatória. A moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição do dever), e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento de igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva e da reciprocidade."²

Os resultados obtidos, por meio de histórias contadas pelo pesquisador às crianças, mostram que existem dois tipos de reação: um baseado na noção de expiação e outro, na reciprocidade. Estas duas atitudes relacionam-se à moralidade heterônoma e autônoma.

A sanção de expiação relaciona-se com a heteronomia moral, enquanto a moral de autonomia e do dever puro corresponde à reciprocidade.

As demais pesquisas que complementam o estudo da noção de justiça permitem-lhe falar da existência de três períodos em seu desenvolvimento:

- subordinação à autoridade adulta (até sete-oito anos);
- igualitarismo progressivo (de oito-onze anos);
- justiça igualitária (de onze anos em diante).

Ao referir-se aos métodos de pesquisa utilizados, Piaget reconhece suas limitações no que tange à subjetividade que pode estar implícita na pergunta do adulto e na possível diretividade deste em relação à criança. Esse impasse, afirma o autor, só pode ser reparado mediante múltiplas investigações nesse sentido, o que viria a confirmar ou enfraquecer os resultados obtidos.

Porém, ao longo dos anos que sucedem à publicação de *O Julgamento Moral na Criança*, observamos nos trabalhos subseqüentes que Piaget não dá continuidade ao tipo de pesquisa desenvolvido nesta primeira etapa. Estas observações permitem aos seus críticos considerarem algumas produções desta primeira etapa como trabalhos marginais dentro de sua obra. Em primeiro lugar, porque não há continuidade dos trabalhos relativos à moralidade, linguagem e socialização. E, também, porque a Psicologia Genética acaba por identificar-se basicamente com a gênese das estruturas cognitivas, mesmo que em seus primórdios tenha elaborado temas relativos a outros aspectos do desenvolvimento.

Piaget procura uma estrutura universal para a gênese do conhecimento, não em termos do desenvolvimento completo de todos os estágios. Sua maior

² O Julgamento Moral na Criança p. 279.

preocupação no que tange a pesquisas interculturais é, pelo menos, a manutenção da hipótese de que exista uma ordem de sucessão estável em qualquer cultura.

A gênese da moralidade atribui maior ênfase à intersubjetividade, à linguagem e, de modo geral, à sociedade ou cultura. Estes aspectos talvez revelassem uma variabilidade e uma multiplicidade no desenvolvimento, o que contraria a busca de uma ordem de sucessão universal que Piaget procura manter. Assim, para o estudo da moralidade, o jogo infantil, enquanto instituição social, constitui para Piaget ocasião privilegiada de pesquisa. Seu ponto de partida básico, porém, distingue-se do ponto de vista de um filósofo ou de um sociólogo, na medida em que não se propõe a investigar a natureza da ética ou a imposição da regra no processo de socialização. Sua pergunta refere-se ao modo como a criança entende a regra no decurso do desenvolvimento e adere a ela.

O privilégio do jogo é uma forma de evitar generalizações precipitadas das implicações desta moralidade (do jogo) em formas mais amplas e significativas da moralidade, em geral. Contudo, Piaget acaba por elaborar etapas do desenvolvimento moral baseadas nas suas inferências a partir do estudo do jogo.

Piaget não se questiona de início se a regra do jogo tem a mesma natureza que a da norma moral imposta pelo adulto. Importa-lhe não o conteúdo da regra, mas a forma como a criança segue a regra, no que diz respeito aos aspectos da adesão e da compreensão nos diferentes estágios de seu desenvolvimento.

O método clínico, tal como empregado no caso ora em exame, embora conduza a críticas antecipadas pelo próprio autor -, em virtude da possibilidade de deformação, da subjetividade do investigador e da carência de dados quantificáveis, parece-lhe adequado, uma vez que permite:

- observar a operação da regra no momento mesmo em que a criança brinca;
- perceber o significado da regra de acordo com o estágio de desenvolvimento mental que a criança atravessa;
- observar a evolução do valor da regra no próprio momento da brincadeira.

Para efeito de análise, Piaget distingue dois grupos de fenômenos ligados às regras dos jogos:

- prática das regras (no que se refere à sua aplicação);
- consciência das regras (diferentes maneiras em que as crianças, em diversos estágios, representam a si mesmas o caráter de obrigatoriedade, de sacralidade, de decisividade das regras do jogo).

São as diferentes modalidades de confirmação desses fenômenos que anunciam para Piaget a passagem da heteronomia à autonomia, o que o leva a concentrar-se nas relações entre a prática e a consciência das regras.

Piaget descreve as sinuosas, detalhadas e intrincadas regras do jogo de bolinha de gude tal como ele é praticado entre as crianças de Neuchâtel e Genebra, sujeitos de suas observações.

O método de pesquisa consiste em fazer o observador jogar com a criança como se estivesse aprendendo e, durante o jogo, pedir explicações acerca das regras. Logo após, é feito um interrogatório no qual se pergunta à criança se ela poderia inventar novas regras, novos jogos e, em caso afirmativo, se estas regras e estes jogos seriam válidos.

O objetivo desta interrogação é descobrir se a criança admite que pode, legitimamente, mudar as regras, ou se a regra é justa porque é passível de se converter em uso geral (mesmo sendo nova), ou porque é dotada de um valor intrínseco e eterno. Pergunta-se ainda à criança se sempre se jogou assim e onde começaram as regras do jogo, se foram inventadas, quem inventou, etc.

Todo o procedimento de investigação tem por objetivo descobrir se a criança acredita no valor intrínseco das regras ou no valor do consenso de aceitação, isto é, se ela acredita numa heteronomia ou na autonomia de determinação das regras, de acordo com o significado desses conceitos na teoria de Piaget.

Por meio desses estudos sistemáticos, Piaget chega a estabelecer uma correlação entre a prática e a consciência das regras e os diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo.

Passaremos agora à análise de cada uma das etapas do desenvolvimento de moralidade, onde examinaremos, também, as relações entre os componentes cognitivos, sociais e efetivos que, conjugados, culminam, segundo a hipótese do autor, na elaboração da moralidade autônoma.

A moralidade é concebida por Piaget como um "sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras³. Porém, o autor considera que os sentimentos morais provêm das relações afetivas entre os pais e as crianças. Deste modo, o estudo da moralidade na teoria de Piaget invoca, de um lado, a gênese da afetividade nas relações

³ O Julgamento Moral na Criança, p. 11

interindividuais e, de outro, a compreensão de como a criança adere e entende a regra no decurso de seu desenvolvimento, mobilizando simultaneamente, portanto, uma análise da natureza da moralidade e da sua origem.

Nos primeiros estágios do desenvolvimento da moralidade, podemos observar apenas aspectos relativos à prática das regras (um-dois anos), muito embora, na elaboração dos estágios relativos à consciência das regras, Piaget faça referência também a um primeiro nível (um-três-quatro anos). Porém, neste primeiro nível relativo à consciência, pelo fato de as regras serem puramente motoras, ligadas portanto apenas aos esquemas de ação, a criança não considera o caráter de obrigatoriedade da regra, mesmo porque acata o jogo inconscientemente, em função de seus desejos e hábitos motores.

Sendo a criança egocêntrica do ponto de vista intelectual e individualista do ponto de vista social, seu jogo neste primeiro período é puramente motor e individual, onde as regras observadas são motoras e não coletivas, dando início a um processo de ritualização, com predominância da assimilação sobre a acomodação. A ritualização das condutas às bolinhas de gude, tal como foi observada, refere-se às repetições que causam prazer à criança e se ligam às demais regulações elementares deste estágio sensório-motor. Contudo, não é apenas este aspecto que deve ser destacado, mas principalmente o fato de que a criança elabora pela imitação - de certo modo presente na ritualização - os esquemas de representação. Dito de outra forma, a ritualização, como forma rudimentar do jogo, permite à criança, por meio da interiorização, ampliar seus esquemas de ação em esquemas de representação, de tal modo que o "ritual individual se prolonga naturalmente, num simbolismo mais ou menos complexo"⁴. Porém, "tudo que é fantasia ou símbolo individual fica incomunicado: desde que a partida se limite ao jogo de imaginação cada um evoca suas imagens preferidas, sem se importar com as do outro"⁵.

Deste modo, neste estágio em que não existe o jogo comum, não observamos também regras propriamente ditas. Mas Piaget, ao referir-se ao problema da consciência das regras, considerando a criança inconsciente delas enquanto estrutura formal, afirma ser possível observar, no conteúdo de cada ritual, o que foi inventado pela criança, descoberto na natureza ou imposto pelo adulto,

⁴ Idem, p. 30.

⁵ Idem, p. 37.

muito embora essas diferenciações sejam inexistentes do ponto de vista do próprio indivíduo.

O autor admite ainda que, pelo simples fato de estar sistematicamente submetida a uma série de regras em sua vida cotidiana, a criança, "desde seu primeiro contato com as bolinhas (...), esteja, de antemão, persuadida de que certas regras se impõem a esses novos objetos"⁶. Isto é, as origens da consciência da regra estão condicionadas pelo conjunto da vida social da criança.

É a partir desta situação, em que a criança está mergulhada inconscientemente, que ela passa a imitar o que vê, acreditando reproduzir corretamente, no caso do jogo, as seqüências observadas. Contudo, apesar da imitação, a criança usa apenas para si as novas aquisições. Joga individualmente mesmo jogando com outras crianças, não se submetendo a regras, nem procurando saber quem será o vencedor. Estas condutas definem o segundo estágio do desenvolvimento da moralidade quanto á prática das regras, estágio este que, em função de suas características, é denominado egocêntrico.

Mesmo com o aparecimento da linguagem, a criança ainda mantém um ritualismo no jogo, bem como o egocentrismo no nível verbal. Ao utilizar palavras adultas com o pensamento egocêntrico, ela mantém o ritualismo na ação lúdica no sentido de, quando submetida às regras impostas, tentar uma imitação permeada de fantasias que crê serem da natureza da própria regra. Este estágio se mantém mesmo com a utilização de um simbolismo mais complexo. Será necessário tempo para que a criança elimine do jogo sua imaginação e fantasia individuais. É preciso que a regra se imponha como algo objetivo, e isto só poderá ser feito com o advento da colaboração com outras crianças.

A imitação recíproca, entretanto, surgida na passagem do primeiro para o segundo estágio, já se configura, com um início da ordenação da ação com vistas à ação do outro.

Como em vários outros momentos, Piaget ressalta aqui a existência do paralelismo entre o comportamento lúdico e o intelectual, pelo egocentrismo que caracteriza esta fase-egocentrismo este que se constitui no momento da passagem da conduta individual à socialização.

⁶ Idem, p. 46.

Num certo sentido, a socialização das regras só é possível quando, deixando de ter contato apenas com os pais ou irmãos, a criança passa a se relacionar com outras crianças da mesma idade. De início, porém, a criança demora a situar-se em pé de igualdade com elas. Age com as outras como se estivesse diante dos pais e dos irmãos mais velhos, procurando imitá-las, ou submetê-las quando são menores. Embora já experimente uma necessidade de companheirismo, prefere a companhia dos irmãos mais velhos, denunciando a necessidade de pertencerá "confraria dos irmãos mais velhos".

Durante o jogo, a criança, apesar de imitar o outro, não joga com o outro. Sua conduta é individual, não manifestando interesse em competir com o adversário e jogando apenas para alcançar objetivos próprios. Acha que está de acordo com as regras simplesmente porque as imita, pouco se importando com os resultados do adversário. É neste sentido, então, que podemos falar do egocentrismo característico desta fase. Este egocentrismo inicial está numa relação direta com a chamada moral heterônoma - a ausência de moralidade no próprio sujeito.

Neste estágio, desde que a criança se põe a imitar as regras dos outros, "considera as regras do mesmo jogo como sagradas e intocáveis: recusa-se a mudar as regras do jogo e entende que toda modificação, mesmo aceita pela opinião geral, constituiria uma falta"⁷.

Também está presente nesta atitude das crianças um sentido de respeito à regra, que advém do sentimento de respeito unilateral ao adulto que representa a autoridade. As entrevistas revelam que as crianças acreditam que as regras são feitas por alguma autoridade (pai, Deus, etc.) e por isso são eternas. Deste modo, podemos entender o egocentrismo deste estágio como ligado ao respeito à autoridade que os adultos, particularmente os pais, representam.

Piaget, analisando os resultados essenciais das relações afetivas unilaterais entre a criança e os pais, afirma que um sentimento especial, origem dos sentimentos morais, vai corresponder às valorizações que a criança reserva àqueles que julga superiores a si, principalmente seus pais. Trata-se do respeito-sentimento misto de afeição e temor - que estabelece a desigualdade na relação afetiva e leva a criança a uma moral de obediência, caracterizada pela heteronomia. Ordens e avisos das pessoas respeitadas produzem, em quem as respeita, o senso do dever,

⁷ Idem, p 47.

pois são sentidos como obrigatórios. Deste modo, a primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é a vontade dos pais. Contudo, o poder das instruções permanece ligado à presença de quem as deu, segundo Piaget. A lei perde o efeito com o passar do tempo e seus componentes de respeito se dissociam e se tornam mistos de afeição e hostilidade, simpatia e agressividade, ciúmes, etc.

Piaget acrescenta, ainda, que o sentimento de culpa talvez seja mais ligado a essas ambivalências que à ação simples das instruções e do respeito inicial.

Neste nível, do ponto de vista cognitivo, é bastante compreensível a conduta da criança diante das regras: se estas não são compreendidas em sua essência e a criança as acata em função de quem as emitiu, a permanência da conduta, apesar da representação crescente por interiorização, continua ligada à pessoa que representa a autoridade. Contudo, as explicações de Piaget sobre as transformações afetivas que ocorrem com os componentes do respeito - temor e afeição - parecem um pouco simplificadas, principalmente quando comparamos estas condutas de ambigüidade com os sentimentos de ambivalência entre amor e ódio na criança segundo a abordagem psicanalítica.

Para a Psicanálise, as ambigüidades não emergem neste tipo de relações entre os pais e as crianças, assim como os sentimentos de culpa não advêm apenas de violação de normas. Pela introjeção das figuras paternas, particularmente do objeto materno (o pai no início é apenas um duplo da mãe), pelas primitivas reações de prazer e insatisfação, que, necessariamente, acompanham as reações instintivas infantis, é que se estabelecem os primórdios de amor (ligado ao prazer) e ódio (ligado à demora na satisfação da necessidade ou à frustração). Ao constituir-se o ego pelo processo secundário, orientado pelo princípio de realidade, a criança dispõe de um esboço do outro como fonte de satisfação e frustração e pelo qual nutre sentimentos ambíguos de amor e ódio. E é justamente o ódio que desencadeia a culpa como odiar o objeto amado, que nutre, satisfaz, acaricia etc., sem sentir a angústia da culpa? E como se sentir culpado - indaga M. Klein - e não desejar reparar o objeto amado do ódio investido?

Vimos que, para Piaget, a culpa surge pela violação das normas, a qual, por sua vez, ocorre em consequência das dissociações relativas ao sentimento unilateral de respeito. Para a Psicanálise, ao contrário, tanto as ambigüidades quanto os sentimentos persecutórios são muito mais precoces e antecedem em muito a possibilidade da criança perceber que infringiu um código imposto.

É importante considerar estas diferenças porque as violações são acompanhadas, via de regra, por sanções. Tendo em vista a posição de Piaget diante do problema, a sanção simplesmente ratifica a regra.

A criança que "aceita" a regra como tal e acaba por não a cumprir, quando punida "compreende" que errou, porque houve punição. Ou seja, só houve "erro" porque houve a conseqüente punição. Mais ainda, tudo acontece "fora" da criança. Contudo, segundo a visão psicanalítica do problema em questão, a punição pode adquirir, para a criança angustiada pela culpa, um caráter até libertador. Ou seja, a "punição de fora" pode cessar a punição interna e livrar a criança dos sentimentos de autopunição. Como se sabe, esse processo está ligado, na teoria psicanalítica, à constituição do superego, com a qual se dá a emergência de regras no sentido próprio. A análise desses processos, no entanto, escapa ao âmbito deste trabalho. Cabe apenas observar que seu estudo indicaria, provavelmente, limitações severas da teoria Piagetiana.

Contudo, apesar de a criança se submeter às regras prescritas, estas permanecem exteriores à sua consciência. É por isso que a criança, embora considere a regra como sagrada, não consegue transformar efetivamente seu comportamento e continua não a praticando na realidade de forma sistemática, justamente porque as regras ainda não estão interiorizadas.

"No que se refere ao jogo de bolinhas, não há, portanto, nenhuma contradição entre a prática egocêntrica do jogo e o respeito místico da regra. Este respeito é indício de uma mentalidade moldada não pela cooperação entre iguais, mas pela coação adulta."⁸

Assim é que a criança, ao imitar os maiores na prática das regras, sente-se submetida a elas por coação. Enquanto a criança não eliminar as diferenças entre ela e as crianças mais velhas, tornando-se, por conseguinte, "igual", não haverá cooperação, pois isto é conseqüência da relação de igualdade.

Não há, então, neste estágio, reciprocidade de sentimentos morais (respeito mútuo), assim como tampouco há reciprocidade entre ação e pensamento.

"O pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas conseqüências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão."⁹

⁸ Idem, p. 54

⁹ Idem, p. 55

É interessante notar ainda, neste período, o que seja o realismo moral. Para Piaget, "o realismo moral nasce do encontro da coação com o egocentrismo"¹⁰. Isto porque a moral da primeira infância, sendo totalmente heterônoma, tem suas obrigações e valores dependentes da vontade exterior, expressa na forma de leis ou instruções do adulto.

Assim, para a criança, o bem consiste em obedecer à vontade do adulto, e o mal em agir pela própria opinião. Porém, este tipo de relação das crianças com os pais não é o único.

Em outros tipos de relação a criança tende a manifestar-se mais espontânea e demonstrar outras dimensões do significado de suas relações afetivas com seus pais.

É verdade que, por trás de atitudes espontâneas de generosidade, por exemplo, pode estar implícito o desejo inconsciente de ser amado ou de reparar uma culpa.

Piaget não leva em conta este ângulo do problema; considera apenas o distanciamento que, progressivamente, vai-se instalando entre a heteronomia moral absoluta e os indícios da cooperação que levam à autonomia moral.

Assim, entre a primeira etapa do realismo moral, sob a coação adulta que determina a heteronomia, e a etapa final, caracterizada pela cooperação que leva à autonomia, existe uma etapa intermediária que consiste na interiorização e generalização das regras e das ordens. Nesta fase intermediária, "a criança não obedece mais somente às ordens do adulto, mas à regra em si própria, generalizada e aplicada de maneira original."¹¹

Estes efeitos são observados no caso da mentira, na ocasião em que a criança passa a considerá-la má em si, independentemente de punição. As crianças em torno de sete anos, quando interrogadas sobre se era mais grave "dizer mentiras às pessoas grandes ou às crianças", responderam, em sua maioria, que consideravam mais grave mentir para adultos. Uma resposta típica dessa fase é: "São os adultos que proíbem a mentira e são eles que sabem se é mentira ou não". Já as crianças em torno de dez anos consideraram mais grave a mentira feita aos companheiros e responderam caracteristicamente: "Eles acreditarão, por isso é feio."

¹⁰ Idem, p 142

¹¹ Idem, p. 171.

Com esses exemplos podemos observar a crescente solidariedade que se desenvolve paulatinamente entre as crianças, permitindo-lhes ultrapassar seu egocentrismo e alcançar a cooperação.

As primeiras manifestações relativas à cooperação, indicativas do terceiro estágio do desenvolvimento moral, surgem por volta dos sete-oito anos. Aparece, nesta época, a necessidade de se estabelecer um acordo acerca das regras do jogo - a criança aprende o significado de "ganhar", com "tirar vantagens sobre os outros". Porém, a palavra "ganhar" não está relacionada com a consecução dos objetivos do jogo:

- obter o maior número de bolinhas de gude;
- a preocupação maior consiste no exercício da habilidade envolvida no jogo (atirar a bolinha e acertar na do adversário).

Piaget julga ver nisto que a competição não é o primeiro móvel nem o objetivo principal do jogo infantil.

Procurando vencer, a criança se esforça antes de mais nada por lutar com seus parceiros observando as regras comuns. O divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social. Isto ocorre porque os parceiros deixam de jogar "entre si"; ou seja, estabelece-se entre os jogadores uma real cooperação, muito embora, às vezes, esta cooperação permaneça apenas no nível da intenção. Esta ocorrência, em grande parte, deve-se ao fato de que as crianças desconhecem detalhes das regras, ainda que procurem compreendê-las pelo interesse crescente que têm no jogo comum. Isto acarreta dificuldades de entrosamento entre os parceiros e é ainda agravado pelo fato de que o egocentrismo, de certo modo ainda presente, manifesta-se nas interpretações, completamente pessoais, que cada um faz das regras de conjunto.

Nas entrevistas, Piaget pôde ainda observar que as crianças neste nível, quando questionadas sobre as regras que praticavam, davam respostas divergentes. Este terceiro estágio caracteriza-se pelo início das relações recíprocas entre as crianças, sucedendo à relação de submissão consentida à autoridade reconhecida. Deste modo, o respeito unilateral da moral heterônoma se dimensiona diferentemente, evoluindo para o respeito mútuo (reciprocidade). A obediência restrita se amplia na possibilidade do estabelecimento de regras de brincadeiras entre pares, desde que os componentes do grupo as aceitem, o que, como vimos no início deste estágio, ainda representa dificuldades devidas ao egocentrismo. O

sentimento de justiça inicial, que havia determinado, ao lado do respeito, sua obediência ao adulto, evolui para um sentimento de justiça mais amplo que envolve a mentira como conduta moral, determinando a honestidade entre os pares como uma conquista em relação à honestidade na relação hierárquica. Isto significa, do ponto de vista social, que as crianças, da simples possibilidade associativa do jogo, do final da primeira infância, já são capazes de cooperar entre si, conjugando esforços comuns para alcançar uma finalidade (com maior ou menor proximidade, de acordo com o seu desenvolvimento).

O simples fato de surgir a brincadeira cooperativa indica o estabelecimento não só da reciprocidade no plano social, como também da reversibilidade no plano do pensamento.

Em relação ao desenvolvimento das noções das operações, estas, gradativamente, ultrapassam o concreto e imediato para alcançar a possibilidade do pensamento formal sobre hipóteses meramente verbais ou simbólicas. Um fenômeno semelhante é observado, agora, no plano das realizações do jogo, de onde se inferem modificações na conduta social e, conseqüentemente, moral. Aos poucos os jogos simplificados dos meninos, no terceiro estágio, vão-se complicando devido ao aumento do conhecimento relativo às regras em todas as suas minúcias e detalhes.

O ingresso no quarto estágio de desenvolvimento se efetiva pelo aparecimento de cooperação consistente entre os jogadores. As divergências pessoais, resíduos do egocentrismo do segundo estágio, que ainda permaneciam no início do terceiro, são substituídas por discussões "jurídicas" acerca dos pontos de litígio. Estas discussões e a reflexão sobre as minúcias e a complexidade das regras cumprem um papel fundamental: a generalização e a formalização do raciocínio.

Ao lado do prazer compartilhado no jogo comum, a criança passa a sentir também um verdadeiro prazer em inventar regras, possíveis pontos de litígio que são resolvidos hipoteticamente, situações imaginárias onde haveria a necessidade de criações de novas regras, etc.

Diante dessas observações, Piaget afirma:

"Se pensarmos bem, sobre ser o jogo do 'quadrado' apenas uma das cinco ou dez variedades do jogo de bolinhas, ficaremos espantados ao ver a complexidade as regras e das maneiras de se jogar o quadrado; que devem ser guardadas na memória de um menino de 12 anos. Essas regras, com suas sobreposições e exceções, são, sem dúvida, tão complexas quanto as

regras de ortografia corrente. A esse respeito, sentimos um certo vexame ao comprovar a dificuldade com que a pedagogia clássica luta para fazer penetrar a ortografia em cabeças que assimilam com tanta facilidade o conteúdo mnemônico inerente ao jogo das bolinhas: é que a memória depende da atividade e uma verdadeira atividade supõe o interesse."¹²

O essencial dessas observações é verificar que, sob este duplo aspecto (atividade e interesse), a criança se liberta progressivamente de seu egocentrismo social e intelectual, capacitando-se para novas coordenações, tanto para a inteligência quanto para a afetividade. Os instrumentos que permitirão esta dupla coordenação são constituídos pela operação, no tocante à inteligência, e pela vontade, no plano afetivo, considerada como o verdadeiro equivalente afetivo das operações de razão.

Piaget, em oposição a muitos outros autores, considera que o desenvolvimento da vontade ocorre tardiamente, porque ele a concebe em interação com a gênese das estruturas cognitivas, particularmente as operatórias, e com o interesse.

A concepção Piagetiana do interesse repousa em considerações teóricas de CLAPARÈDE, que lhe atribui o papel de regulador de energia. Porém, no nível intuitivo, o interesse é apenas uma regulação irreversível.

"A vontade, ao contrário, é, simplesmente, uma regulação tomada reversível, sendo neste ponto comparável a uma operação."¹³

Assim, podemos dizer que 'há vontade quando as duas condições seguintes se apresentam: primeira condição: conflito entre duas tendências; uma única tendência não constitui um ato voluntário (..) e, segunda condição: (..) quando estas duas tendências são de força desigual, quando uma começa por ser mais fraca que a outra e quando durante o ato de vontade, há inversão, isto é, a mais fraca torna-se mais forte e vencida por aquela que era primitivamente mais fraca."¹⁴

Do ponto de vista moral, a vontade se integra aos sistemas de valores, que se organizam em sistemas autônomos, permitindo a tomada de decisão, levando em conta ao mesmo tempo o eu e o outro, tendo em vista as finalidades comuns.

Neste estágio, "a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma

¹² Idem, p. 43

¹³ Seis Estudos de Psicologia, p. 15

¹⁴ Les Relations entre Afféctivité et l'Intelligence dans le Développement Mental de L'Enfant, p. 121.

livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida.”¹⁵

"O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas de autoridade pela norma imanente à própria consciência (...)"¹⁶

Assim, para Piaget, do ponto de vista psicológico, observamos que o desenvolvimento cognitivo se processa do egocentrismo inconsciente para o heterocentrismo, enquanto do ponto de vista social, do individualismo para o cooperativismo.

Com efeito, o desenvolvimento espontâneo das estruturas lógicas, que passam de uma centração (egocentrismo) para uma descentração (reversibilidade operatória e pensamento hipotético dedutivo), ocorre paralelamente ao processo de socialização, onde observamos a diminuição do individualismo em direção à possibilidade de cooperação, observada em situações de jogos e brincadeiras infantis. No seu acabamento, a cooperação se manifesta em uma moralidade autônoma, baseada na reciprocidade.

Algumas Palavras Sobre Educação

A importância de se divulgar o desenvolvimento da moralidade na teoria Piagetiana para educadores reside na oportunidade ímpar de podermos observar a confluência de diferentes aspectos do desenvolvimento, presentes no desenvolvimento da moralidade.

Esta perspectiva acena com a possibilidade de uma compreensão mais satisfatória do aluno, apresentado na dimensão complexa dos múltiplos e simultâneos aspectos de seu desenvolvimento.

Se o próprio PIAGET, a partir deste trabalho, abandonou o projeto inicial de estudar o mundo das representações infantis para desvendar o conhecimento humano, e passou a dedicar-se ao estudo da gênese das estruturas cognitivas, podemos humildemente reconhecer que a tarefa é, também para nós, desmesurada.

¹⁵O Julgamento Moral na Criança, p. 56

¹⁶ Idem, p. 94

Entretanto, se no âmbito de pesquisa podemos escolher o problema a investigar, em nossa tarefa pedagógica o desafio está definido: alunos e seu direito à escolarização.

Diante disso é que procuramos recursos que possam tornar possível o cumprimento da tarefa sob nossa responsabilidade.

A Psicologia pode dar algumas respostas; a teoria Piagetiana pode contribuir para esclarecer uma série de questões e, particularmente nela, a compreensão do desenvolvimento da moralidade pode ser de imenso valor para reafirmarmos nosso compromisso com a Educação e redefinirmos nosso papel como educadores.

[...]

Bibliografia

FREUD, A. *O ego e os mecanismos de defesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

Psicanálise para pedagogos. Santos: Livraria Martins Fontes, 1974.

FREUD, S. *Cinq leçons sur le Psychanalyse*. Paris: Payot, 1930.

Trois essais sur la théorie de ta sexualité. Paris, n.r.f., 1962.

PETERS, R. S. *Freud's theory of moral development in relations to that of Piaget*. rit Journal Ed. Psyo, v. XXX, part III, nov. 1970.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant. Paris: Centre de Documentation Universitaire, 1962.

Problemas de Psicologia Genética. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

A equilibração das estruturas cognitivas. Problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.