

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências**  
**Campus de Marília**

**ANNE ELEN DE OLIVEIRA LIMA**

**A ÉTICA E O ENSINO INFANTIL:  
O DESENVOLVIMENTO MORAL  
NA PRÉ-ESCOLA**

**Marília**  
**2003**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências**  
**Campus de Marília**

**ANNE ELEN DE OLIVEIRA LIMA**

**A ÉTICA E O ENSINO INFANTIL:  
O DESENVOLVIMENTO MORAL  
NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira), sob a orientação da Profa. Dra. Clélia Aparecida Martins.

**Marília**  
**2003**

Lima, Anne Elen de Oliveira

L732e A Ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral  
Na pré escola / Anne Elen de oliveira Lima. –  
Marília, 2003.  
146 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de  
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.

Bibliografia: f. 147 - 154

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>Clélia Aparecida Martins

1.Ética. 2. Moral. 3. Pre-escola. I. Autor. II. Título.

CDD 372.21

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências**  
**Campus de Marília**

**ANNE ELEN DE OLIVEIRA LIMA**

**A ÉTICA E O ENSINO INFANTIL:  
O DESENVOLVIMENTO MORAL  
NA PRÉ-ESCOLA**

**BANCA EXAMINADORA**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE**

**TITULARES**

**Profa. Dra. Clélia Aparecida Martins – Orientadora - UNESP**

**Prof. Dr. Adrian Oscar Dongo Montóia - UNESP**

**Profa. Dra. Ângela Pereira Teixeira Victória Palma - UEL**

**SUPLENTES**

**Profa. Dra. Rita Tibério - UNESP**

**Prof. Dr. Jair Militão - USP**

Marília, 25 de março de 2003.

*Ao meu Deus, amigo mais chegado que um irmão*

Que se fez presente nos momentos de produção deste trabalho trazendo o ânimo, a esperança e a determinação à existência quando estes me faltaram ao longo do caminho.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Gilson e Nilza, pelo amor, incentivo e dedicação que me ofereceram a vida toda e, por mais uma vez, terem acreditado que eu conseguiria chegar ao final do caminho proposto.

À minha orientadora e grande incentivadora, Profa. Dra. Clélia Aparecida Martins, pela paciência e dedicação ao me conduzir pelos caminhos desta pesquisa. Alegro-me em conhecer pessoa tão maravilhosa.

Aos meus irmãos, Fernando e Greice, os quais me fazem muita falta, por terem me feito ver que a educação ética e moral começa muito cedo e produz resultados que ficam para o resto da vida.

À minha amiga, Cristiane, pelas incansáveis orientações em busca do aperfeiçoamento deste trabalho. Às vezes a encontro pelas páginas desta dissertação.

Às minhas amigas, Elieuzza, Beatriz, Adriana, Alba, Márcia e Deborah pela alegria contagiante que me serviu de estímulo para continuar este trabalho.

Ao meu querido Renato, que soube compreender a minha ausência nos momentos que seriam nossos e esperou pacientemente que eu terminasse este projeto.

Ao Prof. Dr. Raul Aragão Martins, que me iniciou no caminho da pesquisa com um carinho de pai e amigo. Jamais poderei retribuí-lo.

Ao Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida, pela participação na qualificação deste trabalho. Ele me forneceu importantes contribuições.

Ao Prof. Dr. Adrian Oscar Dongo Montóia e à Profa. Dra. Ângela Pereira Teixeira Victória Palma pelas importantes contribuições na qualificação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Nelson Pedro Silva por apoiar-me na leitura do seu trabalho de doutorado.

A todos aqueles que são meus alunos, por serem a principal razão do meu desejo de aperfeiçoar-me no exercício do magistério.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse concluído.

*Ensina a criança no caminho em que deve andar  
e, ainda quando for grande,  
não se desviará dele.*

Provérbio de Salomão

## RESUMO

Palavras-chave: Ética; moral; pré-escola; valores.

A proposta deste trabalho é apresentar algumas reflexões sobre a ética e a moralidade na formação do indivíduo visando o desenvolvimento moral das crianças em fase pré-escolar. Em vista da globalização e da crise ética que a acompanha, hoje se faz necessário repensar na necessidade do estudo da ética e da moral em sala de aula. Para isto é preciso considerar o caminho percorrido pela ética desde a Antigüidade até a Contemporaneidade, observando os conceitos de Aristóteles, Kant, Piaget e outros. Deve-se também observar as diretrizes determinadas para o ensino da ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tendo em relevo o fato de que o desenvolvimento moral do indivíduo se dá desde a infância, faz-se necessário oportunizar o trabalho com educação moral e ética desde a pré-escola. Para isto recorre-se a alguns teóricos da educação, dentre eles, Piaget e Kohlberg. Discute-se a proposta de um ambiente sócio-moral para o desenvolvimento da autonomia e da identidade da criança pré-escolar pautado no papel do professor frente aos desafios, considerando a ética e o desenvolvimento moral fundamentais para a construção do indivíduo na promoção de uma vida justa e feliz. Os objetivos deste trabalho são: mostrar a necessidade de uma ética que tanto possa ser relacionada com valores, direitos e deveres mundialmente reconhecidos quanto com reformas institucionais e comportamentos morais individuais; e, explicar os fundamentos teóricos que apóiam um modelo construtivista do raciocínio moral, visto que o cognitivismo estimula a construção autônoma de valores. Com isto, espera-se trazer possíveis encaminhamentos para o processo de formação ética e moral na pré-escola, mostrando a necessidade de preparo dos professores para que possam proceder efetivamente e intencionalmente na construção de valores. Conclui-se que a escola deve, por meio de um processo pedagógico/ reflexivo/ comunicativo, introduzir o aluno no mundo moral desde o ensino infantil. Para isto, é necessário levar a criança a um debate ético e a se sensibilizar com questões morais.

## **ABSTRACT**

Keywords: Ethics; moral; preschool; values.

The purpose of this study is to analyze how ethics and morality are employed for forming a child's character during the preschool period. Because of the globalization and the ethics crisis, nowadays it is necessary to rethink the importance of the study of ethics and morality in the classroom. In order to this, it is important to consider the history of ethics from the ancient times to the contemporary times, analyzing the concepts of Aristophanes, Kant, Piaget and so on. It is also important to analyze the guidelines that are determined about the ethics teaching in the National Curricular Parameters - a national educational document. Since the moral development of an individual happens from the childhood, it is necessary to develop an educational process considering the ethics and morality concepts from the preschool period. In order to do this, it is important to understand the thinking of some theoreticians who study education, such as Piaget and Kohlberg. A propose of a social and moral environment is discussed. It is necessary to develop the autonomy and identity of a preschool child, so that a teacher who is able to consider that ethics and morality are fundamental aspects to build an individual whose life is happier and morally righter. The goals of this study is: to analyze how it is necessary to take in account ethics both it is related to values, rights and duties recognized worldwide and it is related to institutional reform and moral individual behaviors; to explain the theoretical assumptions based on a constructivist view about the moral thinking, since the cognitive theory believes in the autonomous building of values. By developing this study, the intention is to show possible new ways to develop the process of ethics and moral formation during the preschool period, considering the necessity of teacher preparation to do it effective and intentionally. The school must give a moral teaching to the students from the childhood through a pedagogic, reflexive and communicative process. In order to do this, it is necessary to promote ethics discussion in the classroom, so that the children learn about the moral matters.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – Ética e Moral: algumas considerações.....</b>	<b>21</b>
1.1. A crise de valores contemporânea.....	22
1.2. A ética dos gregos ao contexto atual.....	29
1.3. A ética em Kant.....	38
1.4. A ética entre relativismo e universalismo.....	47
1.5. O significado dos conceitos: ética e moral.....	54
<b>CAPÍTULO II – Ética, educação e infância.....</b>	<b>60</b>
2.1. A ética na escola.....	61
2.2 A ética, os PCNs e o RCNEI.....	73
<b>CAPÍTULO III – A ética e a educação infantil.....</b>	<b>89</b>
3.1. Aspectos históricos da pré-escola.....	90
3.2. A educação moral na pré-escola.....	96
3.3. A psicologia da moralidade de Piaget.....	98
3.4. Kohlberg e outros pesquisadores.....	111
3.4.1. Turiel e seus colaboradores.....	117
3.4.2. Harris, Damon, Blasi.....	119
3.5. O ambiente sócio-moral na escola infantil.....	121
3.6. O papel do professor e as práticas educativas na pré-escola segundo o modelo cognitivista.....	128
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

Todo indivíduo sabe que é preciso seguir certas regras de convivência para viver em sociedade. Desde o nascimento, os valores sociais são ensinados ao ser humano para que este tenha uma vida boa e feliz. Estas regras e valores relacionam-se à moral, a qual, neste trabalho, é definida como um conjunto de regras, princípios e valores que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades. Como essas regras e esses valores variam de acordo com a sociedade e o grupo no qual estão inseridos, faz-se necessária uma reflexão crítica sobre a moral. A esta reflexão chamamos de ética<sup>1</sup>.

Enquanto a moral relaciona-se à ação do indivíduo sobre os seus conflitos, a qual parte de uma decisão pessoal, influenciada pelas representações sociais e pela inserção cultural e política do indivíduo, a ética é a reflexão dessa ação, portanto a ética e a moral são complementares e, já que a vida em sociedade exige a posse de critérios e valores, todas as instâncias da vida social têm uma dimensão ética e moral.

A definição de ética empregada neste trabalho está em consonância com o proposto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, não como reflexão ética sobre a legitimidade, o alcance ou as condições de sua realização, mas como explicação de uma determinada situação ideal – exigida, sobretudo, por uma declaração do *ethos* mundial, na medida em que, a partir deste, se busca o costume como tradição de regras de ação e critérios de valor inquestionáveis. Como afirma Zirfas (2001), faz-se necessário uma ética que tanto possa ser relacionada com valores mundialmente reconhecidos quanto com reformas institucionais e comportamentos morais.

---

<sup>1</sup> Como explica Yves de La Taille (1998), moral é o conjunto de deveres derivados da necessidade de respeitar as pessoas, nos seus direitos e na sua dignidade. Logo, a moral pertence à dimensão da obrigatoriedade, da restrição de liberdade e a pergunta que a resume é: “Como devo agir?”. Ética é a reflexão sobre a felicidade e sua busca, a procura de viver uma vida significativa, uma “boa vida”. Assim definida, a pergunta que a resume é: “Que vida quero viver?”. É importante atentar para o fato de essa pergunta implicar outra: “Quem eu quero ser?”.

Ao tentarmos justificar os motivos que nos levaram a realizar esta pesquisa sobre a ética e a moral na educação infantil gostaríamos de retomar a nossa experiência docente como professora de pré-escola durante alguns anos. Em nosso trabalho diário com as crianças foi possível observar que havia uma necessidade em atuarmos de maneira intencional<sup>2</sup> na área do desenvolvimento ético e moral, pois, diante das desavenças e conflitos dos alunos<sup>3</sup>, exigia-se uma resposta por parte da educadora, cuja postura, sabemos, interferiria na formação ética e moral da criança.

As desavenças e os conflitos na sala de aula davam-se, primeiramente, devido às diversidades culturais trazidas pelas crianças, pois advindas de meios diferentes, cada uma trazia em seu comportamento diferentes valores<sup>4</sup> ligados a procedimentos disciplinares, a hábitos de higiene e a formas de se relacionar com as pessoas. A este aspecto liga-se o fato de que, atualmente, as famílias, independente da classe social a qual pertencem, se organizam de diferentes maneiras. Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações, misturando na mesma casa filhos de pais diferentes.

Outro fator de conflito ligava-se à influência da mídia sobre os valores das crianças. Voltadas para o consumismo, mesmo sendo pequenas, já apresentavam preocupação com o “ter” visando ostentar os seus bens aos colegas. Preocupavam-se em mostrar para os colegas suas posses como

---

<sup>2</sup> O vocábulo “intencional” é empregado neste trabalho em oposição ao termo espontâneo. Caracteriza-se pelo fazer pedagógico que considera as regularidades e as peculiaridades infantis e a proposição de experiências e atividades que sejam significativas para o desenvolvimento moral e ético da criança (Lima, 2001).

<sup>3</sup> Os alunos desobedeciam às regras propostas, batiam nos colegas, não dividiam o material escolar, falavam “palavrão”, não pediam licença para entrar ou sair, mentiam, não respeitavam os mais velhos, não tinham ordem na fila, tinham preconceito quanto a raças e costumes diferentes dos seus. Ao pesquisar sobre a indisciplina na sala de aula, Lepre (2001) aponta para o fato de que, dentre os prejuízos causados pelas desavenças, os professores citam o barulho excessivo, a não-realização das tarefas propostas, a falta de obediência, além do clima de “anarquia geral”.

<sup>4</sup> Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias e grupos culturais. Há descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas. Além disso, no que se refere à composição populacional, as regiões brasileiras são marcadas por características culturais próprias (Holanda, 1987).

brinquedos, materiais escolares, roupas e, até, o número de cômodos de sua casa. Aos colegas que possuíam menos bens, reagiam com preconceito, desprezando-os nas brincadeiras e trabalhos em grupos.

Por fim, algumas crianças “faziam o que bem entendiam”, ou seja, não respeitavam os sentimentos alheios, apresentavam dificuldade em entender o ponto de vista do outro, não conseguiam compartilhar, dialogar e nem conviver de modo cooperativo com seus pares, provocando indisciplina<sup>5</sup> na sala de aula.

Esse contexto, somado à exigência dos pais de que a escola apresentasse soluções para a indisciplina dos filhos, levou-nos a constatar a necessidade de um conhecimento teórico mais aprofundado sobre a ética e o desenvolvimento moral, o qual viesse fundamentar melhor a nossa prática pedagógica em sala de aula. Recorremos à literatura especializada com o objetivo de auxiliar estas crianças em seu desenvolvimento ético-moral. Com isto, procuramos observar como se dava, na prática, o processo de formação de valores em sala de aula.

Na instituição escolar, a ética e a educação moral encontram-se, num primeiro momento, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Num segundo momento, a ética e a moralidade encontram-se nos conteúdos determinados pelo currículo, uma vez que o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo.

Mesmo que a escola decida abandonar o ensino moral, não conseguirá evitar o envolvimento moral, porque a simples transmissão de conhecimentos já inclina uma finalidade que envolve a definição de valores e objetivos educacionais, inclusive morais. Na verdade, a educação moral parece

---

<sup>5</sup> Segundo o vernáculo, indisciplina é “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desordem; desobediência; rebelião” (Ferreira, 1975, p. 764) e disciplina é o “regime de ordem imposta ou livremente consentida; ordem que convém ao funcionamento regular duma organização; observância de preceitos ou normas” (id., 481). Portanto, segundo o dicionário, ser indisciplinado significa não obedecer ao conjunto de regras que visam manter a boa ordem em uma organização (a escola, por exemplo), não obedecer à autoridade e ser rebelde.

ser necessária e mesmo inevitável, uma vez que o comportamento moral faz parte do modo de ser humano (Goergen, 2001).

Esta necessidade de uma educação ética e moral intencional justifica a realização deste estudo sobre a ética e a moral na infância, visto que é na faixa etária de três a seis anos que a criança começa a construção de sua identidade: “numa época em que é possível a um ditador sem consciência destruir com bombas atômicas, de hidrogênio ou de cobalto, cidades e países inteiros e mesmo a própria cultura humana, é preciso despertar<sup>6</sup> a consciência moral, conservá-la e defendê-la” (Heinemann, 1993, p. 440).

A educação deve desenvolver a preocupação com a dimensão ética para formar indivíduos solidários e cooperativos, auxiliando-os na construção da sua identidade e autonomia. Essa construção se dá por meio das interações sociais que a criança vivencia, as quais possibilitam a criação de um repertório de valores, crenças e conhecimentos. Apesar da socialização da criança iniciar-se na família, outras instituições como a igreja, o clube e, principalmente, a escola, vão ampliando esse repertório.

Sendo a instituição de educação infantil um dos espaços de inclusão das crianças nas relações éticas e morais que regem a sociedade na qual estão inseridas, faz-se necessário verificarmos como se processam essas relações de modo a trazer possíveis encaminhamentos que tornem o processo de formação ética e moral na escola mais eficiente.

A partir da observação dessa prática que envolvia o trabalho com questões morais na pré-escola, questionamos a possibilidade de encontrar diferenças na prática desenvolvida por outros professores. Pressupondo que o trabalho desses professores fosse diferente, resolvemos investigá-los em conversas informais sobre suas práticas com relação à moralidade e ao desenvolvimento ético de seus alunos. No entanto, percebemos que os

---

<sup>6</sup> O vocábulo “despertar” é usado neste trabalho numa perspectiva de construção, ou seja, diante dos problemas atuais a escola deve ter como uma de suas finalidades levar o aluno a construir uma consciência voltada para a reflexão ética e o desenvolvimento moral.

professores não atuavam de maneira intencional com relação ao desenvolvimento ético e moral da criança, pois sua preocupação centrava-se no desenvolvimento cognitivo e intelectual da mesma. Comentavam sobre questões éticas relacionadas à indisciplina devido à dificuldade de promover, com ela, o processo de alfabetização. Esses professores mostravam-se muito preocupados com a alfabetização de seus alunos: era preciso ensinar o “BEABÁ” para prepará-los para o ensino fundamental.

Carporalli (1999, p. 23), ao analisar a ênfase da escola nos conteúdos, afirma que:

A escola ensina a contar, a multiplicar e dividir, ensina o nome da capital da França, os rios que atravessam o Brasil, os planetas que compõem o sistema solar, o ciclo das chuvas e a vida das plantas, as quatro estações do ano, a temperatura em que a água ferve (...) A escola não ensina conceitos como cortesia, compaixão, generosidade, doçura, lealdade. Ninguém discute a razão pela qual muitos filósofos consideram a coragem a mais bela das virtudes. Ninguém mais adverte os garotos que ela pode se tornar perigosa se não for acompanhada de alguma outra virtude e de uma causa justa.

Dessa forma, o que ainda parece existir é uma preocupação com a formação lingüístico-matemática dos alunos de pré-escola, em detrimento da formação ética e moral. O conteúdo da educação infantil está voltado para a preparação dos alunos pré-escolares para a 1ª série do ensino fundamental. Isto reflete todo sistema educacional brasileiro, pois nossa educação está sempre voltada para o futuro: da mesma forma que o ensino fundamental visa preparar o aluno para o ensino médio e este para o vestibular, o ensino infantil pretende preparar os alunos para o próximo ciclo. Daí fazemos uma crítica à educação que visa o futuro, ou seja, a uma educação que joga sempre para o futuro a responsabilidade da formação do aluno, sendo que a formação ética e moral acontece em todo momento. A partir disso, se justifica a necessidade da formação ética e moral na pré-escola por meio de uma ação intencional do professor.

Para justificarmos nossa opção pela ética e a moral na pré-escola, é necessário, ainda, tecermos algumas considerações sobre as orientações que aparecem tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>7</sup> como no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI)<sup>8</sup>, já que tratam-se de documentos oficiais que têm orientado os professores que trabalham com pré-escola. A orientação destes é para que o ensino, desde a pré-escola, seja voltado para o desenvolvimento ético e moral do indivíduo visando a formação da cidadania<sup>9</sup>.

Outra justificativa para a necessidade de se rever a questão da ética e da moral na escola é o fato de que atualmente nos encontramos em meio a um ambiente de desestabilização dos valores tradicionais, transcendentais e fixos<sup>10</sup>, que eram transmitidos às novas gerações pela educação. Apesar de vivermos num mundo plural, fato que torna necessária a existência de valores transcendentais e fixos, não há mais consenso na família e na escola em torno daquilo que ambas devem entender por educação ética e moral<sup>11</sup>. Este fato é chamado por filósofos, psicólogos e pesquisadores da área de crise de valores<sup>12</sup>. Daí a necessidade, não só de reabilitar a importância do ensino ético

---

<sup>7</sup> *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais e Ética*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

<sup>8</sup> *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Introdução aos referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

<sup>9</sup> Dentre os objetivos gerais do ensino descritos nos PCNs (1998), consta que o ensino escolar deve fazer com que os alunos sejam capazes de “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (p. 7).

<sup>10</sup> Alguns estudiosos definem como uma característica da pós-modernidade a crise nos valores morais e éticos por que passam as civilizações, principalmente as ocidentais. Outros falam até em ausência total da moral nas relações entre as pessoas nos dias de hoje. La Taille (2003, p. 1) diz que “as pessoas estão em crise ética (que vida vale a pena viver?), e essa crise tem reflexos nos comportamentos morais. A imoralidade não deixa de ser tradução de falta de projetos, de desespero existencial ou de mediocridade dos sentidos dados à vida”.

<sup>11</sup> Como propõe Gómez (2001, p. 21) “Não é difícil constatar uma crise atualmente na cultura intelectual (conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história) e como esta situação de crise influi de modo substancial no âmbito escolar, provocando, sobretudo, entre os docentes, uma clara sensação de perplexidade, ao comprovar como se desvanecem os fundamentos que, com maior ou menor grau de reflexão e consciente aceitação, legitimam ao menos teoricamente sua prática. Quais são os valores e os conhecimentos da cultura crítica atual que merecem ser trabalhados na escola? Como se identificam e quem os define?”

<sup>12</sup> Cito Arendt (1979), Sennet (1988), Heineman (1993), La Taille (1996; 1998), Gómez (2001), Silva (2002).

e moral na educação escolar, como também de apontar o que se deve entender por educação ética e moral.

Esta educação se faz necessária tanto para estabelecer os valores fixos, como para estabilizar os paradigmas conflitantes conduzindo o indivíduo à tolerância num mundo plural. Portanto, a educação ética e moral já não pode ser concebida como transmissão de valores e comportamentos morais, já que dessa maneira consideraria apenas os valores da classe dominante, mas como a introdução dos educandos no debate das concepções morais, sendo estas não somente a das classes e das comunidades, mas também dos indivíduos. Como afirma Dubet (1999), é preciso democratizar a escola, construindo espaços e procedimentos que permitam ligar exigências que são inconciliáveis e, para isto, o princípio mínimo universal é a confiança nos indivíduos. Entretanto, essa é a primeira tarefa árdua do professor, porque exige que a formação ético-moral do indivíduo tenha início desde a infância.

O pensamento sobre a ética e a moral implica reflexões delas decorrentes sobre temas como os da solidariedade, da tolerância, da responsabilidade, das identidades e dos direitos. Viver sob parâmetros éticos requer a eleição de princípios do agir, em consonância com os quais se possa pautar a trajetória da vida. Na sociedade contemporânea as crianças se tornam precocemente adultas.

Adultos e crianças: todos desejando aparentar adolescência. Em tal cenário não há lugar para a responsabilidade em relação ao mundo. A quem compete transmitir, preservar e fazer existir os valores e os conhecimentos acumulados? (Boto, 2001, p.138).

Ao falarmos de ética, notamos, de um lado, uma das mais difíceis formas de pensamento dentre as produzidas pelo saber filosófico e, de outro, presenciemos, nos discursos dirigidos ao público, a negação da mesma como fundamento da sociedade e da política. Ao pesquisarmos a literatura da área percebemos que alguns enfoques se concentram no exame da chamada crise de

valores pela qual passamos; outros enfocam e procuram delimitar as dificuldades de conceituar – e efetivar – o direito de todos os homens a uma vida digna. Para estudar um tema tão complexo como esse, que envolve direta ou indiretamente quase todas as ações cotidianas, fica difícil encontrar uma ciência que dê conta sozinha dessa discussão. O assunto está vinculado à Filosofia, às Ciências Sociais e à Psicologia.

Depois de justificarmos a nossa opção em desenvolver essa investigação sobre a ética e a moralidade na pré-escola, gostaríamos de ressaltar a necessidade de nos aprofundarmos teoricamente sobre a ética e a moral, temas, por si só, complexos, o que nos levou a optarmos por desenvolver uma pesquisa bibliográfica a partir de leituras sobre os temas.

De uma maneira geral, o que se discute hoje em ética é: a possibilidade de sobrevivência do sujeito moral autônomo mediante os efeitos da globalização da economia e cultura mercantis; a eficácia da indústria cultural nas sociedades pós-modernas<sup>13</sup>, contribuindo para enfraquecer as funções críticas e utópicas da razão humana, fundamentais na construção histórica da auto-determinação moral; a necessidade de reavaliar e re-significar as idéias de liberdade, igualdade e cooperação geradas pelas transformações sociais e intelectuais; o esclarecimento das relações entre a autonomia das comunidades e a dos indivíduos, entre a liberdade pessoal e política e igualdade e cooperação social.

Desse modo, nosso questionamento girou em torno de: Como devem ser desenvolvidos os valores na aula de educação infantil para promover a autonomia moral? Como formar sujeitos críticos e virtuosos? As relações éticas e morais na instituição infantil promovem reprodução ou transformação dos valores éticos e morais existentes? Os valores existentes

---

<sup>13</sup> A pós-modernidade é definida como “uma condição social própria da vida contemporânea com algumas características econômicas, sociais e políticas bem-determinadas pela globalização da economia de livre mercado, pela extensão das democracias formais como sistema de governo e pelo domínio da comunicação telemática que favorece a hegemonia dos meios de comunicação de massa e o transporte instantâneo da informação a todos os cantos da Terra” (Gómez, 2001).

devem, de fato, ser mudados? Qual o papel do professor nesse processo? Que conhecimentos teóricos o professor deve possuir para trabalhar com a ética e a moralidade na pré-escola?

Com o propósito de responder às questões acima, procuramos investigar qual a fundamentação teórica que poderá estar orientando a prática dos professores de educação infantil quanto a formação ética e moral dos alunos em fase pré-escolar, compreendendo o desenvolvimento do pensamento da ética e da moral desde a Antigüidade até a Contemporaneidade. Como aponta Boto (2001), viver sob parâmetros éticos requer a eleição de princípios do agir, em consonância com os quais se possa pautar a trajetória da vida. A partir desse pressuposto, uma preocupação constante permeou nosso trabalho de pesquisa, a qual pode ser sintetizada na seguinte interrogação: como estamos preparando nossas crianças para pautarem suas ações de acordo com princípios éticos?

Evidentemente, essa preocupação nos direciona para o ensino da ética na escola, mas, num primeiro momento, antes de se pensar no ensino da ética, é preciso entender sua constituição histórica para, então, conceituá-la junto à moral, já que a dificuldade para conceituar estes termos gera opiniões diversas nas instituições educativas. Num segundo momento, faz-se necessário, ainda, explicar os fundamentos teóricos que apóiam um modelo construtivista de raciocínio moral, visto que o construtivismo estimula a construção autônoma de valores, sendo este o principal objetivo do ensino da ética e da moral, não só na pré-escola, mas em todos os níveis existentes de ensino.

No capítulo I deste trabalho expomos um panorama da desestabilização dos valores do mundo contemporâneo. Em seguida, apresentamos como a ética foi constituída historicamente, ou seja, no pensamento filosófico, bem como o dilema básico atual em que ela está inserida, a saber, o relativismo e o universalismo. Tecemos considerações

sobre a ética kantiana, cujo deontologismo influencia até hoje os pensadores desse âmbito do saber que é a ética, para então abordá-la conceitualmente junto à moral.

No capítulo II analisamos o papel fundamental da ética e da moral na escola, principalmente diante do contexto atual e da inserção delas nos PCNs e no RCNEI.

No capítulo III fizemos um breve histórico do contexto pré-escolar no Brasil para, em seguida, refletirmos sobre o julgamento moral na criança segundo a proposta de Piaget que muito tem acrescentado ao sistema pedagógico atual. Sob a perspectiva piagetiana delimitamos os seguintes aspectos: o desenvolvimento de um ambiente sócio-moral na sala de aula de educação infantil, o papel do professor neste ambiente e suas práticas educativas que visam promover a formação ética e moral da criança pré-escolar.

Numa última etapa do trabalho, tecemos considerações sobre a necessidade do professor de proporcionar experiências que permitam às crianças a resolução de conflitos por meio da reflexão, favorecendo, assim, a capacidade de adaptação da criança a uma sociedade em contínua mudança e conflito, como são hoje as sociedades industrializadas, fazendo-a evoluir da heteronomia para a autonomia. Por meio do diálogo entre professor e alunos e entre os próprios alunos sobre situações de conflito vividas na escola e em outros espaços, as crianças devem ser estimuladas à construção autônoma de valores, conservando a identidade de sua cultura com a integração de culturas diferentes.

## CAPÍTULO I

### ÉTICA E MORAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A ética atribui responsabilidade a todos os seres humanos, pois todos têm que tomar decisões que atingem o bem estar de outras pessoas, próximas ou não. O que determina uma decisão como boa ou ruim? Juízos de fatos ou de enunciados que apenas exprimem as nossas reações subjetivas sentimentais? Se são valores; o que são valores? Possuem realidade objetiva ou são apenas valorações subjetivas? Qual é a medida para nossa valoração para preferirmos um modo de vida, uma ação ou um homem? Haverá qualquer regra ou lei que fundamente a organização de valores e, deste modo, a organização da sociedade humana? Essas questões, de fundo ético, tornam-se difíceis de serem respondidas devido à crise que envolve não só os valores humanos, mas a consciência moral no século XXI.

Neste capítulo procuraremos inicialmente apresentar o que entendemos por crise de valores. Em seguida, enfatizando o pensamento de Aristóteles, exporemos como a ética foi constituída historicamente, perfazendo seu caminho desde a Antigüidade até os dias atuais, para então abordá-la conceitualmente junto à moral, bem como o dilema básico atual em que ela está situada, a saber, relativismo e universalismo, além de tecermos considerações sobre a ética kantiana, cujo deontologismo (estudo dos princípios, fundamentos e sistemas de moral) influencia bastante ainda hoje os pensadores desse âmbito do saber que é a ética.

## 1.1. A crise de valores contemporânea

Parece existir um consenso de que nos dias atuais estamos vivendo num mundo em decadência, guiado, sobremaneira, por valores privados. Vivemos uma crise moral<sup>14</sup>. Carvalho (1989) resume assim o seu pensamento acerca do mundo atual:

(...) sem amor, desoxigenante, terminal e incapaz de garantir a sociabilidade mínima. Nesse cenário dilacerador é que explodem a violência generalizada, a impotência social, o descalabro institucional, a reprodução ampliada da cultura do narcisismo que, de um lado, aposta na desestruturação da sociabilidade e, de outro, investe no curto-circuito da auto-preservação desmesuradas (Prefácio, *apud* Costa, 1989, p. 9).

Sennett (1988) afirma que a causa dessa decadência moral está na mudança de valores, ou seja, hoje se valoriza o privado em detrimento do público: “O eu de cada pessoa tornou-se o seu próprio fardo; conhecer-se a si mesmo tornou-se antes uma finalidade do que um meio através do qual se conhece o mundo” (Sennett, 1988, p. 16).

Com isso, as pessoas passaram a buscar mais o “conhecer-se a si mesmo” e menos o “conhecer o outro”. Cada indivíduo procura os seus próprios interesses em detrimento dos interesses do outro. Como afirma Silva (2002), quanto mais se amplia a visibilidade da psique, mais as relações são concebidas de maneira insatisfatória, tornando difícil a expressão de sentimentos.

Quanto mais regras de localização, mais as pessoas procuram detectar; ou pressionam-se mutuamente para se despojar das barreiras dos costumes, das boas maneiras e do gestual que se interpõem no caminho da franqueza e da abertura mútuas. A expectativa é de que quando as relações são chegadas, elas sejam

---

<sup>14</sup> Conforme explicamos na introdução deste trabalho, a crise de valores morais explica-se por meio da falta de projetos, de desespero existencial ou de mediocridade dos sentidos dados à vida e está ligada à questão: “Que vida vale a pena viver? (La Taille, 2003).

calorosas; é uma espécie intensa de sociabilidade que as pessoas buscam ter, tentando remover as barreiras do contato íntimo, mas essa expectativa é frustrada pelo ato. Quanto mais chegadas são as pessoas, menos sociáveis, mais dolorosas, mais fratricidas serão suas relações (Sennett, 1988, p. 412).

A perda das diretrizes que delineiam o campo de atuação da individualidade traz conseqüências para a sociedade, pois os indivíduos, buscando os próprios interesses, não se preocupam se a conquista de seus objetivos afetará o bem estar do outro. Como Sennett (1988) nos mostra, o modo pelo qual a maioria das pessoas relaciona-se atualmente com o mundo, transformando questões públicas em privadas, é produto de mudanças geradas, principalmente, pelo capitalismo globalizado, ou seja, visando o lucro e o consumismo, os indivíduos conduzem os assuntos que só poderiam ser tratados pública e impessoalmente a uma avaliação sob o prisma dos interesses pessoais<sup>15</sup>.

Para Lasch (1983) este cenário está vinculado à cultura *narcísica*, a qual se caracteriza pela descrença na transformação social e pelo esvaziamento da atividade política como meio de melhoria das condições de vida e, em contrapartida, pela valorização do auto-conhecimento, do corpo e do sexo em si mesmos.

O desastre em suspenso tornou-se uma preocupação cotidiana tão comum e familiar [na época, a possibilidade de uma guerra nuclear; hoje, a violência e auto-violência], que ninguém mais pensa em como o desastre pode ser afastado. Ao invés, as pessoas ocupam-se com estratégias de sobrevivência, medidas destinadas a prolongar suas próprias vidas, ou programas garantidos que assegurem boa saúde e paz de espírito (Lasch, 1986, p. 23-4).

Costa (1988) reforça esta idéia de cultura narcísica. Para ele, o mundo contemporâneo ativa os mecanismos narcisistas de proteção do eu, levando as pessoas a desconsiderarem os valores que visam a coletividade e

---

<sup>15</sup> Ao falar sobre a transformação dos valores públicos em privados podemos citar o banditismo, cuja ação é justificada pelo defraudador por meio da miséria em que vive. Dessa maneira um assunto que deveria ser tratado de maneira pública – a miséria – transforma-se em privado.

garantem a sobrevivência da civilização, tais como a honestidade e a generosidade. Além disso, ao expor a fragilidade do modelo social instituído, o mundo moderno conduz as pessoas a não crerem no poder da lei quanto à solução de conflitos e à negociação de interesses coletivos. Para ele, esta cultura levou o povo brasileiro a dedicar-se ao culto do corpo e da sexualidade.

Banido há muito tempo da cidade política, o cidadão viu-se, agora, despido do direito à justiça... Sem o exercício perde-se o critério que permite o ‘cálculo de equivalência’ na distribuição dos bens. Diante das desigualdades, que são realidade de fato, a justiça e a lei aparecem como valor. Por conseguinte, à perda do direito de participar, soma-se agora a perda do direito de partilhar. Mais que isso, na ausência da justiça, e não tendo mais como reivindicar o que é de ‘meu direito’ ou de ‘minha propriedade’, perde-se aos poucos a própria noção do que seja valor. Entregues a uma espécie de ‘relativismo’ prático e generalizado, os indivíduos nada mais podem fazer, exceto sobreviver segundo a lei do mais forte. Se não há mais como recorrer a regras supra-individuais, historicamente estabelecidas pela negociação e pelo consenso, para dirimir direitos e deveres privados, tudo passa a ser uma questão de força, de deliberação ou decisão, em função de interesses particulares. Onde o recurso sistemático à violência, à delinquência, à mentira, à escroqueria, ao banditismo ‘legalizado’ e à demissão de responsabilidade, que caracterizam a ‘cultura cínico-narcísica’ dos dias de hoje (Costa, 1989, p.30-31).

Os valores que eram preciosos para os nossos pais, como a honra, a dignidade e a generosidade, tornaram-se obsoletos para os indivíduos contemporâneos. Estes valores não só deixaram de ser considerados, como também deixaram de ser formulados. Falar de virtudes relacionadas ao *como devo agir perante as pessoas* (valores públicos) surge como algo fora de nosso tempo. O importante para o indivíduo do mundo moderno é “o ter” - ter beleza, riqueza e status social - padrões ligados a uma esfera privada. Esta é a lógica do neoliberalismo<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Gómez (2001) aponta como características do neoliberalismo a economia de livre mercado, sua configuração política como democracias formais e a onipresença dos meios de comunicação de massa potencializados pelo desenvolvimento tecnológico da eletrônica e suas aplicações telemáticas. Também aponta como características do neoliberalismo: a primazia do econômico sobre o político; o monopólio do mercado; a hegemonia dos mercados financeiros na economia; a concorrência como razão íntima do que se faz; o livre

Alexis de Tocqueville, no século XIX, fez um diagnóstico sobre as conseqüências do regime democrático, na época recém implantado nos EUA, que nos parece bem atual. Por este motivo, convém-nos transcrever aqui um trecho, ainda que longo, desta passagem, cujo teor aponta para o despotismo tão evidente em nosso século.

Se quisessem imaginar com que traços novos o despotismo poderia produzir-se no mundo, veria uma multidão incontável de homens semelhantes e iguais, que se movem sem cessar para alcançarem pequenos e vulgares prazeres, de que enchem a própria alma. Cada um deles, separando dos outros, é como que estranho ao destino de todos eles: seus filhos e amigos particularmente formam, para ele, toda a espécie humana; quanto ao restante de seus concidadãos, está ao lado deles, mas não os vê; toca-os, mas não os sente; só existe em si mesmo e para si mesmo e, se lhe resta ainda uma família, pode-se dizer que não tem mais pátria. (...) Acima desses homens erige-se um poder intenso e tutelar, que se encarrega sozinho de assegurar-lhes os prazeres e de velar-lhes a sorte. Este poder é absoluto, minucioso, regular, providente e suave. Assemelhar-se-ia ao poder paterno, e, com ele, teria como objetivo preparar os homens para a idade viril; mas, ao contrário, procura somente mantê-los irrevogavelmente na infância; tem prazer em que os cidadãos se regozijem, desde que não pensem em outra coisa. Trabalha com prazer para seu bem mas quer ser o único a fazê-lo e o árbitro exclusivo (...) não dobra as vontades, amolece-as, inclina-as e as dirige; raramente força a agir, mas opõe-se freqüentemente à ação; não destrói, impede o nascimento; não tiraniza, atrapalha, comprime, enerva, arrefece, embora, reduz, enfim, cada nação a nada mais ser que uma manada de animais tímidos e industriais, cujo pastor é o governo. (...) Nosso contemporâneos são constantemente instigados por duas paixões inimigas: sentem a necessidade de ser conduzidos e a vontade de ser livres. Não podendo destruir nem um nem outro desses instintos contrários, esforçam-se em satisfazê-los a ambos ao mesmo tempo. Imaginam um poder único, tutelar, onipotente, mas eleito pelos cidadãos. Combinam centralização com a soberania popular. Isso lhes dá algum sossego. Consolam-se de fato de estarem sob tutela lembrando-se de que escolheram o tutor (Tocqueville, apud Silva, 2002, p. 253).

Segundo Silva (2002), o povo brasileiro, outrora reconhecido pelo senso comum como um povo generoso, está deixando de sê-lo. Para ele,

---

intercâmbio sem limites; a globalização; a divisão internacional do trabalho que modera as reivindicações dos sindicatos e barateia os custos salariais; a liberalização, as privatizações.

fatores como o individualismo e o empobrecimento econômico podem ser as causas desta mudança. Já Motta (1987) acredita que esta nova maneira do povo brasileiro se relacionar com o outro “é própria das sociedades industrializadas e internacionalizadas pela indústria cultural contemporânea. Ela fundamenta-se no consumo desenfreado, no individualismo, na defesa das próprias idéias (concebidas como verdades), na identificação com todo tipo de modismos e *no descaso com tudo e com todos. Ela é, por natureza, não-coletiva*” (apud Silva, 2002, p. 189, grifos do autor).

Silva cita também o filósofo e psicanalista Mezan (1992), para o qual a falta de generosidade está relacionada à veiculação de certos comportamentos da elite brasileira:

Não quero idealizar ou romantizar a pobreza e a miséria, mas a verdade é que as pessoas, de uma maneira geral, são educadas, são leais umas as outras, você vê toda uma quantidade de associações e redes informais de assistência, empregadas que cuidam dos filhos da amiga. Há um senso de responsabilidade e solidariedade que é visível. De outro lado, você tem uma classe dominante que pensa que o outro é para ser explorado, martirizado e criou mecanismos de exploração (*sic*) sem paralelo no planeta (Mezan, 1992 apud Silva, 2002, p.200).

Além das razões de ordem estrutural, decorrentes do sistema democrático e capitalista, Silva (2002) aponta um outro fator que conduz à crise ética: o processo educacional, no qual as crianças estão inseridas. Esse processo, principalmente o realizado pelos meios de comunicação de massa, valoriza a construção de valores ligados à glória e à dimensão privada. As crianças são ensinadas desde muito cedo a preocuparem-se com a própria imagem em detrimento da imagem do outro. O que torna este processo possível é o fato de que “a imagem que temos de nós mesmos se constitui num valor a ser mantido, pois é vista como uma *imagem positiva de si*” (Silva, 2002, p.255).

Segundo La Taille (1998), *a imagem positiva de si* pode ser um valor moral ou não-moral. É moral quando a ela se liga a preocupação do indivíduo em ser, por exemplo, honesto. É não-moral quando o indivíduo preocupa-se em construir sua imagem baseado na glória de ser, por exemplo, belo ou rico. É claro que a escolha deste ou daquele valor tem influência na formação do indivíduo.

De fato, alguém poderá ter uma imagem positiva de si que não inclua a dimensão moral. Alguém poderá ter sua identidade associada a valores como ser rico, bonito, bem-sucedido, enquanto outros permaneceriam periféricos. Entre esses outros valores poderão estar, justamente, os valores morais, como a honestidade, a coragem, a lealdade, etc. Para outras pessoas, poderá ocorrer o contrário: os valores morais estarão no centro de sua identidade e outros (como ser bonito ou rico) na periferia. É bem provável que o lugar ocupado por estes valores seja forte determinante da conduta. Se alguém vê a si próprio como essencialmente honesto, tenderá a agir de forma honesta para preservar a identidade e sentirá forte vergonha quando suas ações infringirem os imperativos desta virtude. Em compensação, outra pessoa que vê a si própria sobretudo como 'bonita', 'melhor que os outros', 'gloriosa', certamente agirá de forma a preservar tais atributos, mesmo que, para isto, infrações morais precisem ocorrer (La Taille, 1998, p. 14-5).

Muitas vezes a imagem valorizada pelas agências socializadoras (família, meios de comunicação, escola, grupo de amigos, igreja) é a que liga a personalidade a valores não-morais, como a beleza e a riqueza, as quais são formas de glória. Assim, como afirma Silva (2002), o professor, hoje, ao repreender um aluno, dificilmente utilizará expressões de conteúdo moral, já que estas não surtirão efeito, pois o aluno não se sentirá humilhado se for chamado de desonesto. Contudo, surtirá efeito chamá-lo de pobre ou feio, já que considera tais valores vitais para si. Esta preocupação com os valores não-morais leva as crianças e os jovens a desconsiderarem os valores morais, como a generosidade e a honra, valores transcendentais e fixos tão necessários para a vida em sociedade.

Além do problema de mudança de valores, uma das principais queixas com relação às crianças e jovens é traduzida pelo vocábulo “limite”. Pais e professores afirmam que as gerações mais novas vivem uma falta de limite, a qual justifica a violência e a indisciplina<sup>17</sup> não só em casa, mas também na escola. Esta falta de limite, traduzida como a falta de padrões de comportamento e como consequência da crise de valores, é vista por pais e professores como algo externo ao indivíduo, determinada por pessoas e ambientes externos.

Ao falar desta questão, La Taille (1998) em seu livro *Limites: três dimensões educacionais*, diz:

Limite é uma palavra que tem voltado à tona ultimamente. É empregada com frequência, em geral de forma queixosa: ‘Essas crianças não tem limites!’; ou então, com um quê de autoritarismo: ‘É preciso impor limites!’; ou ainda, como crítica à família do vizinho ou dos alunos: ‘Esses pais não colocam limites!’ A obediência, o respeito, a disciplina, a retidão moral, a cidadania, enfim, tudo parece associado a essa metáfora. Tudo talvez, mas não todos. De fato, quem supostamente carece de limites é sempre uma criança ou um adolescente. (...) Lembremos, porém, um fato importante e nunca suficientemente enfatizado: os jovens são reflexo da sociedade em que vivem, e não de uma tribo de alienígenas misteriosamente desembarcada em nosso mundo, com costumes bárbaros adquiridos não se sabe onde. Se é verdade que eles carecem disso que chamamos de limites, é porque a sociedade como um todo deve estar privada deles (p. 11).

Para La Taille (1998), o limite é algo interno que deve ser transposto por meio da excelência: “a busca da excelência pode nos acompanhar a vida toda e é a clara tradução de uma procura eterna de superação de limites”. Ainda na infância, a criança já busca ser excelente no que faz. Nesse sentido a escola pode estimular na criança a transposição de seus limites, “para saciar seus desejos de excelência e também para fazê-la

---

<sup>17</sup> Conforme nos propõe La Taille (1996, p. 10), “se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações”. Acreditamos que o segundo caso se aplica melhor ao problema aqui tratado.

viver a moralidade como busca de dignidade, de auto-respeito”. Portanto, a moralidade exige a busca da excelência desde a infância (p. 34-50).

Sabe-se, contudo, que a escola, apesar de exercer grande influência na vida moral de seus alunos, freqüentemente o faz de maneira despreocupada, sem provocar transformações e com base apenas no senso comum. Os professores não sabem como agir diante do contexto aqui descrito. Muitas vezes falta-lhes até mesmo o conhecimento mais superficial destas questões. Os professores não sabem o que fazer diante dos preconceitos, discriminações e intolerância que permeiam nossa sociedade.

## **1.2. A ética: dos gregos ao contexto atual**

Ao longo da história, as sociedades construíram e modificaram seus sistemas morais, focalizando a cada momento diferentes questões. Na Antigüidade, os filósofos gregos já questionavam sobre a ética e a moralidade humana e preocupavam-se com os significados dos valores morais. A moral sempre foi, por excelência, um objeto de estudo da filosofia. A esse propósito, Penna (1995) afirma que, depois da *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles (384-322 a.C.), foi Immanuel Kant (1724-1804) o pensador mais influente da filosofia contemporânea, servindo, como se verá mais adiante, de fio condutor e inspirador da maioria dos estudos científicos sobre a psicologia da moralidade humana.

Segundo Chauí (1994a), no Ocidente, a ética inicia-se com o filósofo ateniense Sócrates (470-399 a.C.), o qual estudou as virtudes humanas, próprias do homem bom. Por meio da *maiêutica* – método desenvolvido por ele – perguntava, aos que encontrava pelas ruas da cidade, sobre o que era o bem e o que eram as virtudes. Seu objetivo era tornar os atenienses sujeitos éticos e morais: “é sujeito ético moral somente aquele que sabe o que faz,

conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais” (Chauí, 1994a, p. 341).

Percebe-se, assim, que é na Antigüidade que a preocupação com a ética e a moral tem início. Desde então, a pergunta “Como devo agir?” tornou-se mote de estudos e reflexões.

Os gregos acreditavam que o mundo em que viviam era um cosmos, designando por boa aquela vida que se encontrava em concordância com a ordem cósmica. A natureza era concebida como penetrada por um espírito e orientada pela razão, portanto, o homem deveria subordinar as suas paixões à razão. O ser humano era concebido como tal enquanto habitante do *ethos*, e essa era a expressão normativa da própria natureza humana. Desse modo, a palavra *ethos* significava para os gregos a morada do homem, já que a natureza, uma vez processada mediante a atividade humana sob forma de cultura, faz com que a regularidade própria aos fenômenos naturais seja transposta para a dimensão dos costumes de uma determinada sociedade. A cultura promove a sua própria ordenação ao estabelecer normas e regras de conduta que devem ser observadas por cada um de seus membros (Lastória, 2001, p. 63). Os gregos remetiam, assim, o termo ética à *paidea*, cujo significado traz consigo a idéia de instrução, educação, formação, cultivo intelectual, cultura geral, civilização (Boto, 2001, p. 126).

Um dos mais importantes representantes da época é Aristóteles. Para o filósofo o conceito de ética se resumia nas palavras *hybris* e *aretai*, ligando-se a idéia de uma vida boa e de justo meio. A Grécia convivia com a aceção de *hybris*, referida à ausência de medida e de limites para alcançar uma vida boa; o oposto residiria na harmonia e na excelência da *aretai*<sup>18</sup>,

---

<sup>18</sup> Para Aristóteles, a idéia de ética era ligada à expressão da *aretai*: bravura, ponderação, justiça, piedade, saúde, força e beleza. A ética era derivada de tomadas de decisão; decisões postas em prática; prática mobilizada por ação dirigida ao bem, motivada pela busca de uma vida equilibrada e pautada em parâmetros tidos por valorosos. O agir ético corresponderia a um dado exercício da alma, contínuo e cotidiano, motivado pela própria suposição da universalidade do bom enquanto bem comum e compartilhado (Boto, 2001, p. 125, 126).

ligada à idéia de ponderação. Para obter esta harmonia, Aristóteles reportou-se ao *justo meio*.

A noção de *justo meio*, para ele, significava a medida exata entre dois extremos. Um exemplo disto é a liberalidade, que é o justo meio entre a avareza e a prodigalidade e diz respeito ao uso ajuizado das riquezas. Dessa forma determinou a ponderação como fonte de sabedoria. Esta suporia paixão pelo conhecimento. O sujeito que tem a faculdade de conhecer possuiria uma inquietação de espírito, uma cumplicidade para com as grandes questões intelectuais de seu tempo, uma harmonia cheia do espírito crítico e buscaria, por meio da prática da ética, o bem comum. Portanto, todo agir coletivo revelar-se-ia propício cenário para a prática da ética cotidiana, daí a relevância dada por Aristóteles para a amizade, pois, para ele, a noção de felicidade estaria extremamente ligada ao outro: “Buscava-se a felicidade pública, isto é, que se realizava no convívio dos cidadãos” (Heinemann, 1993, p. 436).

Para Aristóteles, a finalidade dos atos humanos, sejam eles coletivos ou individuais, devem ter como princípio a busca da felicidade – o *eudemonismo* – por meio da prática das virtudes. Seguir os preceitos da moral é ter um comportamento virtuoso com o objetivo de ser feliz. Em seu livro *Ética a Nicômaco*, sustenta que a virtude é um hábito e, portanto, não só pode, mas também deve ser ensinada desde a infância, sendo esta uma importante tarefa da educação do homem: “na prática de atos em que temos de engajar-nos dentro de nossas relações com outras pessoas, tornamo-nos justos ou injustos” (Aristóteles, 1987, p. 31). Discerne as virtudes como podendo ser intelectuais ou éticas, enfatizando que no homem habitam tanto a racionalidade quanto a irracionalidade. Para ele, as intelectuais agem na parte racional do homem, enquanto as éticas controlam as paixões humanas direcionando-as para a razão. As virtudes seriam, portanto, disposições de caráter:

Ora: nem a excelência moral nem a deficiência moral são emoções, pois não somos chamados bons ou maus com

fundamento em nossas emoções, mas somos chamados bons ou maus com fundamento em nossa excelência ou deficiência moral (...) as várias formas de excelência moral também não são faculdades, pois não somos chamados bons ou maus, nem louvados ou censurados pela simples faculdade de sentir as emoções; ademais, temos as faculdades por natureza, mas não é por natureza que somos bons ou maus (...) Então, se as várias espécies de excelência moral não são emoções nem faculdades, só lhes resta serem disposições (de caráter). (Aristóteles, 1987, p. 142- 143).

Percebemos que, ao definir a virtude, Aristóteles não aponta nem para a ausência, nem para o apego desmedido a um valor, já que, para ele, nossas ações devem ser pautadas na harmonia do justo meio, ou seja, pela ponderação, pela busca ao meio-termo, a justa medida.

A excelência (virtude) moral, então, é uma disposição da alma relacionada com a escolha de ações e emoções, disposição esta consistente num meio-termo (o meio-termo relativo a nós) determinado pela razão (a razão graças à qual um homem dotado de discernimento o determinaria). Trata-se de um estado intermediário, porque nas várias formas de deficiência moral há falta ou excesso do que é conveniente tanto nas emoções quanto nas ações, enquanto a excelência moral encontra e prefere o meio-termo. Logo, a respeito do que ela é, ou seja, a definição que expressa a sua essência, a excelência moral é um meio-termo, mas como referência ao que é melhor e conforme ao bem ela é um extremo. (Aristóteles, 1987, p. 144-5)

Como vimos anteriormente, para o filósofo, tanto uma situação em que haja o excesso de um sentimento ou de uma conduta, quanto uma situação em que estes faltem, são julgadas más. No entanto, apresentar as condutas e os sentimentos em ocasiões adequadas e na medida justa é virtuosidade.

Na cultura judaico-cristã, que dominou a Idade Média, as virtudes passaram a ser a obediência a Deus e o amor ao próximo, em detrimento do amor-próprio. Pascal (1623-1662), um dos filósofos que melhor traduziu a moral cristã, diz:

A verdadeira e única virtude consiste, pois, em odiar a si mesmo (porquanto somos odiosos pela concupiscência) e em buscar um ser realmente amável para amá-lo. Mas, como não podemos amar o que está fora de nós, cumpre-nos amar um ser que esteja em nós, e que não seja nós, e isso é certo para todos. Ora, somente o ser universal assim é (Pascal *apud* Silva, 2002, p. 95).

As questões sobre a natureza do mal ou por que existe o mal em um mundo criado por um Deus bom e qual a relação entre o bem e o mal, encontradas na obra de Santo Agostinho (354 d.C.), sempre foram centrais nas discussões sobre ética na tradição cristã desde a sua origem. Apesar da ênfase no amor ao próximo, a intolerância da época conduziu à negação do outro como verdadeiramente humano<sup>19</sup>, excluindo o diferente.

Enquanto a metafísica na Antigüidade e a teologia na Idade Média davam à ética um fundamento relativamente seguro sobre o bem e o mal, o mesmo não se pode afirmar da Idade Moderna. Não partindo nem de Deus, nem do mundo, mas do homem, na modernidade segue-se uma fundamentação antropológica da ética que, enfocando o pensamento de que o mundo é regido por leis naturais, pode assumir duas formas, uma naturalista e outra não naturalista. A naturalista parte daquilo que o homem é, ou parece ser, e aspira um bem supremo. A não naturalista reserva a si mesma o direito exclusivo de, autonomamente, determinar o que seja bom e mau e o que seja a lei moral a que se quer submeter. Esta domina a aspiração para o cumprimento do dever e dá origem a ética autônoma que domina a Idade Moderna e encontrou em Kant (1724-1804) o representante mais eminente (Heinemann, 1993, p. 437).

Na concepção iluminista o conceito de ética ligou-se às idéias de Kant (1724-1804) de *imperativo categórico* e a Rousseau (1712-1778), segundo o qual a *vontade* – e não a razão – seria a marca distintiva do gênero humano. Enquanto para este as ações morais devem ser impulsionadas pela vontade, para aquele o respeito pela lei deve ser orientado pela razão,

---

<sup>19</sup> Jacques Le Goff diz que foi no século XVIII, século das catedrais e da grande escolástica, que, paradoxalmente, criou-se uma sociedade baseada na rejeição e no descarte dos heréticos, dos leprosos, dos judeus e dos homossexuais. Essa era uma sociedade em pleno progresso, tendo realizado conquistas de todo tipo e que combatia tudo o que pudesse ameaçar seu novo grau de prosperidade (In: Changeaux, 1999, p. 84).

independente da vontade. A filosofia de Rousseau enfatiza a experiência pessoal, os sentimentos e a individualidade, bem como a liberdade e a bondade. Já Kant afirma que a razão, e não os sentimentos, é que devem determinar as ações morais.

A moral para Rousseau é inata e o homem ao nascer não é nem bom nem mau. Cabe ao educador auxiliar para que os princípios inatos de justiça e virtude não sejam deturpados pelas paixões, mentiras e falsidades da sociedade. Seu trabalho foi precursor da idéia de se respeitar a criança como uma pessoa com características próprias de pensamento, diferenciadas da forma adulta.

Descartes (1596-1650), cuja obra enfatiza a subjetividade na análise do processo do conhecimento e a importância do método, escreveu sobre uma moral provisória, a qual resumiu em três máximas: obedecer às leis e costumes do seu país, respeitando sempre a religião na qual fora educado desde a infância; ser firme em suas ações; e, tratar sempre de vencer-se a si mesmo, mudando antes seus próprios desejos que a ordem do mundo (Marcondes, 2000).

Nietzsche (1844-1900) tentou a mudança de todos os valores, querendo substituir a moral cristã-plebéia da compaixão, da massa, da *décadence*, por uma moral aristocrática da potência. Conceituou a moral cristã como a moral dos fracos, dos espoliados e dos escravos, nascida do ressentimento contra os fortes e senhores que dominam. Os sintomas de decadência que Nietzsche aponta têm como pano de fundo a consciência moderna, livre e confiante em si mesma. O prestígio da ciência tornou-se inseparável de um ceticismo agudo:

Parece que o homem não pôde resistir à derrubada de seus mitos. A idéia do Bem, essencial à pedagogia socrática, que se nutria, em Platão, da esperança na imortalidade, é, depois, substituída pela Boa Nova do reino de Deus acima da Terra, garantida, de maneira sangrenta, pela imolação de Cristo. Quando, em contato com a consciência moderna, o cristianismo perdeu o seu vigor

apostólico e a sua autoridade moral, o Reino de Deus transferiu-se para a Terra (...) a inquietação e o temor a todos corroem (Nunes, s/d, p. 62).

Os ditadores declararam que bom é o que serve o interesse do partido, do Estado ou da raça. No século XIX, predominaram considerações de ordem histórica e tipológica, tendo contribuído para isso tanto a genealogia da moral de Nietzsche, quanto os estudos de Spencer sobre o seu posto no desenvolvimento da humanidade. No século XX, a moral passou a ser vista como um objeto que podia e devia ser abordado cientificamente. Estudiosos da época fizeram da ética uma ciência moral empírica: a ética, sob esse prisma, deve se fundar em fatos, ou seja, sobre as regras éticas que valem para um grupo ou sociedade (Nunes, 1991). É com esse pensamento que Durkheim (1858-1917) apresentou em seus cursos de educação moral, ministrados em 1902, teses psicológicas sobre a adesão do homem à moral; e Piaget, em 1933, produziu estudos empíricos importantes sobre o juízo moral de crianças.

A teoria sociológica de Durkheim vem para contrapor-se às idéias iluministas que trouxeram a hegemonia do indivíduo sobre a sociedade. Na obra de Durkheim o indivíduo é absorvido pela sociedade. Em vez de a sociedade existir para suprir as necessidades básicas do indivíduo, este é que existe para suprir as necessidades da sociedade como um todo. O pesquisador elimina a consciência individual e transfere a racionalidade, a objetividade e a autoridade para a sociedade. Para ele, a moral representa um sistema de regras de conduta determinadas socialmente: o indivíduo moral é aquele que vive de acordo com as regras determinadas pela sociedade.

Dedica um extenso trabalho à importância da educação moral às crianças de todas as sociedades. Para ele, essa educação deve acontecer por meio de um ensinamento oral da moral, tendo a função de assegurar o conformismo diante das regras sociais. Para isso, ele defende que a moralidade deve conter o sentimento de disciplina e a convicção de que o indivíduo deve aderir ao grupo (o indivíduo deve possuir uma convicção interna de que sua

obediência às normas sociais trará o bem coletivo). Para ele a autonomia moral se dá pela sujeição voluntária às normas sociais.

Dessa maneira, Durkheim rompe radicalmente com o ideal individual e universal defendido por Rousseau e Kant. Ele propõe uma educação moral que, no sentido kantiano, seria uma educação heterônoma.

Piaget busca na sociologia de Durkheim elementos importantes para a formulação de uma teoria do desenvolvimento moral que leve em consideração aspectos das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos.

No século XXI, a idéia de bem diverge-se da idéia aristotélica ligada ao bem comum e à importância da amizade. Ou, ainda, da idéia cristã, também ligada ao bem comum, que dominou a Idade Média. Segundo Ventós (1996, p. 60), hoje, o sentido de bem é relativista e narcisista, “pois reduz toda a questão concreta sobre a bondade objetiva de uma instituição, um governo, uma guerra, a uma questão de gosto”. Isto se dá devido à crise ética atual, a qual, como vimos, está ligada às revoluções sociais, econômicas e políticas do século XXI.

Há, ainda, a se considerar que, nos tempos atuais, o *eudemonismo*<sup>20</sup>, caracterizado pela aspiração de harmonia interior, perdeu espaço para o *hedonismo*, diante do qual o motivo e a finalidade de toda ação humana é o prazer. Essa última forma de interpretação da atividade humana influenciou a formação do *utilitarismo*<sup>21</sup>: dentre as ações possíveis, a justa é aquela que, de fato ou provavelmente, produzirá a maior medida de felicidade. O utilitarismo tem afinidade com o *epicurismo*<sup>22</sup>, ou ética epicurista, contrária à ética estóica. Na opinião dos estóicos, nascemos para proporcionar o bem

<sup>20</sup> Denominada *eudemonismo*, a doutrina moral aristotélica adverte que a plena realização do homem não deve ser confundida com a busca do prazer (*hedonê*), e tampouco da de riqueza. A felicidade está, ao contrário, na existência racional, que pode ser atingida plenamente por meio da aquisição de hábitos ou de certas maneiras de atuar, designadas por Aristóteles de virtudes. (Silva, 2002)

<sup>21</sup> O utilitarismo, doutrina formulada por Mill e Bentham, considera as ações, boas ou más, em função dos resultados que produz para a maioria (Silva, 2002, p. 76).

<sup>22</sup> O epicurismo, doutrina fundada por Epicuro, afirmava que o homem devia ter por objetivo a busca da felicidade e, para isso, tornava-se necessário o cultivo das virtudes. Numa carta sobre a felicidade endereçada a seu discípulo Meneceu, o supracitado filósofo diz explicitamente: “... as virtudes estão intimamente ligadas à felicidade, e a felicidade é inseparável delas” (Silva, 2002, p. 94).

para todos os humanos. Diante de nós mesmos é preciso, dizem os estóicos, nada levar tão sério mais do que a virtude; nunca nos deixar cair no desvio, escapando do nosso dever, nem pelo desejo da vida, nem pelo medo dos tormentos, nem pelo pavor da morte; menos ainda de algum prejuízo ou de qualquer perda. Os estóicos defendem a idéia de um espírito de completa austeridade física e moral, baseada na resistência do homem ante os sofrimentos e os males do mundo (Cotrim, 1996).

Como um dos representantes deste pensamento, Kierkegaard (1813-1855), para o qual o *desespero* é uma categoria da existência humana, contrapõe o conceito de ética e estética no desenvolvimento da personalidade humana. Para ele, o homem no estágio estético não aprofunda a consciência de si mesmo e só se interessa pelo próprio Eu, enquanto sujeito de múltiplas experiências. Ao dar um *salto qualitativo*, transpondo-se da visão estética para a ética, o sujeito ético volta-se para o dever: decide assumir livremente, como seu próprio destino, o destino da humanidade. A individualidade ganha, no estágio ético, uma nova dimensão. É através do geral que ela vence a indiferença característica do estágio estético. Assumindo o dever, sacrificando-se pelos outros. Voltando-se à renúncia e à resignação, o indivíduo descobre-se interessado na sua própria existência. Chegando ao estágio ético, o indivíduo parece ter alcançado a culminância de sua vida: impõe-se limites, age racionalmente, não quer o impossível e sabe o que quer (Kierkegaard, s/d). Contudo, o filósofo não perde de vista que a característica essencial da vida subjetiva é a *consciência infeliz*: o homem é desejo, inquietude e sofrimento (Nunes, 1991).

Na verdade, ao definir como característica do desenvolvimento ético a capacidade do indivíduo de voltar-se livremente para o dever, Kierkegaard retoma Kant, o qual publicou a *Fundamentação da metafísica dos costumes* e a *Crítica da razão prática*, dando início à elaboração de uma teoria ética fortemente racionalista, em que defendeu uma moral fundamentada na

racionalidade humana e rejeitou as chamadas éticas heterônomas, isto é, aquelas cujo princípio moral é derivado de uma fonte externa, tal como Deus ou O Supremo Bem.

### 1.3. A ética em Kant

A ética moderna pretendia ser autônoma, isto é, independente da teologia e da Igreja e auto-legisladora. Teve como principal representante Kant (1995), cujo deontologismo<sup>23</sup> teve profunda influência sobre outros pesquisadores da ética e da moralidade.

Kant erigiu a autonomia, como auto-legislação, em fundamento de sua ética, porque, para ele, a liberdade do homem, como natureza racional, se exprime na submissão à lei que para si próprio legislou. Para ele, a lei moral deve ser obedecida porque ela é universal, absoluta, incondicional e não sujeita ao tempo.

O valor moral da ação não reside, portanto, no efeito que dela se espera; também não reside em qualquer princípio da ação que precise de pedir o seu móbil a este efeito esperado. Pois todos estes efeitos (a amenidade da nossa situação, e mesmo o fomento da felicidade alheia) podiam também ser alcançados por outras causas, e não se precisava portanto para tal da vontade de um ser racional, na qual vontade – e só nela – se pode encontrar o bem supremo e incondicionado. Por conseguinte, nada senão a representação da lei em si mesma, que em verdade só no ser racional se realiza, enquanto é ela, e não o esperado efeito, que determina a vontade, pode constituir o bem excelente a que chamamos moral... (Kant, 1995, p. 31-2).

Na ética kantiana só uma vontade sem pretensões pode chamar-se boa. Todos os motivos de prazer, felicidade e utilidade são por Kant

---

<sup>23</sup> O deontologismo sustenta que “o padrão do certo e do errado pode derivar de uma ou mais regras – ou regras muito precisas como: ‘Devemos sempre dizer a verdade’, ou muito abstratas como o princípio de Justiça (...) Opondo-se aos teleologistas, insiste, naturalmente, em que essas regras valem independentemente de promoverem ou não o bem. Opondo-se aos ato-deontologistas, sustentam que essas regras são básicas e não derivam, por indução, de casos particulares” (Frankena, 1981, p.32).

repudiados como heterônomos. Ele reconhece apenas o respeito pela lei moral como motivo da ação moral: a ação daquele que obedece a lei resulta do amor por essa mesma lei, e não da procura de uma mera conformidade com ela. Na sua ética autônoma do dever, ou ética da obrigação, o homem só se torna livre na medida em que se submete à lei, que é autônoma e se fundamenta na razão. Portanto, para o filósofo, uma ação só é considerada moral se estiver de acordo com o *dever* e for feita por *dever*.

Na *Metafísica dos Costumes* (1797/ s/d), o ato imoral, diz Kant, surge da alma hipócrita, exímia em bajulação. Nele, os sujeitos “rebaixam seu próprio valor moral com o simples intento de dar a si mesmos os meios para obter o favor de um outro qualquer” (VI: 395). O citado ditado popular “é dando que se recebe”, na fórmula kantiana, significa heteronomia.

Segundo Tugendhat (2000), Kant até concorda que as ações morais são determinadas pelos sentimentos, contudo, ele quer que a razão ocupe esse lugar. Como ele salienta, Kant opera um salto, do imperativo hipotético (pode ser) para o categórico (deve ser), excluindo qualquer possibilidade de interferência da vontade. Para Kant, o imperativo hipotético não tem valor moral porque formula regras de ação para lidar com as coisas ou com o bem-estar. Suas leis surgem da experiência e são, portanto, vinculadas a determinadas situações particulares, sendo apenas regras sociais. A moral das ações não está no ato de seguir as regras determinadas socialmente, mas no princípio subjacente a essas ações.

O respeito pela lei é a própria moralidade e não fruto dela. O sentimento moral de respeito é órgão do conhecimento, cuja força motiva ações morais. O respeito pela lei moral é *um sentimento produzido por uma causa intelectual*, já que existe um interesse intelectual na realização da lei moral: a razão torna-se prática, isto é, determina a vontade. O interesse moral resulta de nossa obstinação pelo dever. O respeito é um estado da razão, pois é produzido pela razão: “a consciência da subordinação de minha vontade sob

uma lei (...) não é nem o medo nem a inclinação, mas tão somente o respeito à lei que constitui o móbil (*motor*) que pode dar à ação um valor moral” (Kant, *apud* Martins, 2001, p. 126, grifo nosso).

Segundo o filósofo, a lei moral não é de origem empírica, ou seja, não é baseada apenas na experiência. Para ele, o fundamento da moral assenta-se numa razão pura, livre do mundo empírico e das inclinações (sentimentos). Ele acredita na existência de princípios puramente racionais que, independentes da experiência, levam ao conhecimento da verdade. As ações morais se legitimam se acontecem unicamente pelo respeito à lei. Apesar dos indivíduos poderem, por inclinação ou interesse, agir conforme o dever, essa ação só será considerada boa (moral), se o motivo que a determinou for racional. Nesse sentido, a ação será executada porque racionalmente se concluiu ser válida para todos os seres racionais (exigência de universalidade), e não em virtude de “interesses pessoais”. Portanto, a lei moral para Kant tem que ser universal e não pode surgir da experiência. Para saber se uma ação é moralmente boa, ela tem que se transformar numa máxima universal, sendo válida para toda a humanidade.

Dessa forma, Kant (1995) considera como bem a *boa vontade*, explicando que uma inteligência fulgurante, uma vontade inquebrantável ou a posse de muitos bens podem ser utilizadas tanto para servir aos outros, como para os escravizar. Isso depende da vontade de quem possui todos esses dotes, pois é a boa vontade que lhes dará o valor. A intenção do sujeito moral é determinante para o valor da ação. A vontade é boa pelo dever: “o conceito de dever (...) contém em si o de boa vontade” (p. 26).

Relacionadas ao dever, para Kant, as ações podem ser *contrárias ao dever*, *conformes ao dever* e executadas *por dever*. Ele cita como exemplo um merceiro. Este pode levar o preço justo tendo em vista três razões diferentes: não perder a clientela, isto é, ser justo devido a um interesse egoísta; o amor que tem aos seus clientes, isto é, por inclinação imediata; o

estrito dever que ele tem de levar o preço justo. Nesta última razão, do ponto de vista kantiano, está o verdadeiro valor moral na ação.

Determinar que a lei é objeto de respeito, significa que somos confrontados no respeito com nossa *determinação da razão*, ou seja, com nossa autonomia no sentido kantiano de faculdade para agir segundo princípios universais: “a nossa própria vontade (...) é o objeto próprio do respeito, e a dignidade da humanidade consiste precisamente nesta capacidade de ser legislador universal, se bem que com a condição de estar ao mesmo tempo submetido a essa mesma legislação” (Kant, *apud* Martins, 2001, p. 124).

Kant estabeleceu os conceitos de autonomia e heteronomia. Para ele toda ação que visa as conseqüências externas e imediatas aos atos, ou segue certas regras por prudência, interesse, inclinação ou conformidade, é uma ação heterônoma. Autonomia para Kant é a faculdade para agir segundo princípios universais, sendo esta determinada pela razão e fundamental para a dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional (Martins, 2001). Portanto, uma ética de reflexão não pode, de modo algum, deixar de ter em conta as conseqüências dos atos para o outro.

Enquanto na moral utilitarista temos uma ética do êxito, na filosofia moral kantiana temos uma ética da reflexão, uma ética que subordina a vontade aos preceitos morais, por conseguinte, uma ética de cunho estóico, porque deontológica, já que este termo nos remete ao estudo dos princípios, fundamentos e sistemas da moral ou, ainda, a tratado dos deveres.

Uma moral de estilo deontológico, ou seja, uma moral do dever, coloca uma regra de conduta universal: o *imperativo categórico*. Kant define o *imperativo categórico*<sup>24</sup> como a síntese entre as leis morais e as *máximas*<sup>25</sup>

<sup>24</sup> O *imperativo categórico* é aquele que pensa uma ação como objetivamente necessária e a faz necessária. É a lei prática da razão (KANT, I. *Metafísica dos Costumes*, VI: 222, p. 18, s/d).

<sup>25</sup> Kant define *máxima* nestes termos: “Máxima é o princípio subjetivo da ação e tem de se distinguir do princípio objetivo, quer dizer, da lei prática” (1995, p. 59, nota). O princípio que torna dever certas ações, é uma lei prática. A regra do agente tomada por ele como princípio por razões subjetivas, é sua *máxima*; por isso em uma mesma lei, as máximas dos agentes podem ser muito diferentes. A concordância de uma ação com a lei do dever é a legalidade (*legalitas*) – a da máxima da ação com a lei é a moralidade (*moralitas*) dela. A máxima, porém, é o princípio subjetivo para agir que o sujeito mesmo faz com a regra (como quer agir). O

(princípios subjetivos), sendo a lei moral competente para o mundo da razão e as máximas, para o mundo dos sentidos. Portanto, o *imperativo categórico* é a unidade dos dois mundos - razão e sensibilidade - atingida por meio da moral (Martins, 2001, p. 125).

Na *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1786/ 1995), Kant resume sua teoria moral da seguinte forma: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (Kant, *ibid.*, p. 69). Temos aqui um importante princípio kantiano referente ao fato de não se utilizar o homem somente como um meio <sup>26</sup>, mas considerá-lo como sujeito moral. Assim, na ética de Kant é essencial, para a idéia pedagógica, que o eu tenha um outro: “Pois nisso consiste precisamente a perfeição de um outro ser humano, enquanto pessoa, que ele próprio seja capaz de colocar o seu sentido segundo seus próprios conceitos de dever” (Kant, *ibid.*, p. 249).

Nesta obra, Kant não pretende fazer uma ciência da natureza humana. Nela o autor não apresenta uma descrição daquilo que é o homem e nem a dedução das normas segundo as quais ele deve agir, pois este não admite interferência de dados da psicologia e da antropologia na fundamentação da ética. Para ele, toda a investigação sobre a ética deve se realizar independente de todo o conhecimento que se tem da psicologia empírica, da antropologia e das regras de convivência social. Deve ser uma investigação que busca atender ao racional e não ao empírico. Para que as leis sejam universais elas devem ser deduzidas da razão pura e não do conteúdo empírico das experiências (Brito, p.15, s/d).

Kant retoma a questão de não se usar o homem como meio em seu livro *A metafísica dos costumes* (1797/s/d):

---

contrário, o princípio do dever é isso o que a razão lhe ordena objetivamente (como ele deve agir) . (KANT, I. *Metafísica dos Costumes*, VI: 225, p. 21, s/d).

<sup>26</sup> “O princípio supremo da doutrina da virtude é: aja segundo uma máxima de fins, que possa ser para cada um uma lei universal. – Segundo esse princípio, o homem é fim tanto para si mesmo como para os demais, e não basta que não esteja autorizado a usar a si mesmo nem a outros como meio (com o que pode ser também indiferente diante deles), pois que em si mesmo é um dever do homem propor fins ao ser humano em geral” (KANT, I. *Metafísica dos costumes*, VI: 395, p. 200, s/d).

O homem, considerado apenas como pessoa, isto é, como sujeito de uma razão prática-moral, está acima de todo preço; pois como tal (*homo noumenon*) não pode se avaliar meramente como meio para outros, mesmo para seus próprios fins, mas como fim em si mesmo, quer dizer, ele possui uma dignidade (um valor interno absoluto), devido a qual ele infunde o respeito por si a todos os demais seres racionais do mundo, e pode-se medir com qualquer outro dessa classe e se valorizar em pé de igualdade (ibid. VI 435, p. 241).

Em sua teoria Kant fala da importância do homem amadurecer no uso do seu entendimento, libertando-se da menoridade, pois, somente assim, se tem um comportamento não imitativo e responsável eticamente. Para o homem é cômodo ser menor, já que outros pensarão por ele: um livro entenderá por ele, um guia espiritual terá consciência por ele, um médico decidirá sua dieta por ele e um professor tomará as decisões por ele (Kant, 1985). A menoridade tornou-se natural para grande parte da humanidade, cujas ações são ditadas por outros. A humanidade dorme. Para libertar-se da menoridade a humanidade precisa fazer uso público de sua razão em todas as questões:

Pois encontrar-se-ão sempre alguns indivíduos capazes de pensamento próprio, até entre os tutores estabelecidos da grande massa, que, depois de terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo (Kant, 1985, p. 102).

O *Esclarecimento*<sup>27</sup> que, de acordo com Kant, significa a saída do homem de sua menoridade, capacita-o a se servir do próprio entendimento sem a direção ou tutela de outrem: o entendimento dirigido pela própria razão, de modo a propiciar o comportamento autônomo dos homens em sociedade.

---

<sup>27</sup> *Esclarecimento* [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. KANT, I. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento. In: *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100.

Kant entende que fazer uso público da razão é fazê-la diante do “grande público do *mundo letrado*”. Para ele, o homem não age contrariamente ao dever de um cidadão se, como homem instruído, “expõe publicamente suas idéias” contra a inconveniência ou a injustiça das imposições que sofre, ainda que as obedeça (*ibid*, p. 106, grifos do autor).

O governo deve dar ao homem a liberdade de utilizar a sua própria razão em todas as questões da consciência moral. Para que o homem atinja esta maioridade de pensar livremente (autonomamente), Kant considera três aspectos do pensamento livre: sua oposição à coação civil, sua oposição à coação da consciência moral e o fato da razão não se submeter a qualquer outra lei senão àquela que dá a si própria (Kant, 1985, p.94).

*Pensar por si mesmo* significa procurar em si mesmo sua própria razão; e a máxima que manda pensar sempre por aí mesmo é o *esclarecimento* (...) Servir-se de sua *própria* razão não quer dizer outra coisa senão, em tudo aquilo que devemos admitir, perguntar a nós mesmos: achamos possível estabelecer como princípio universal do uso da razão aquele pelo qual admitimos alguma coisa ou também a regra que se segue daquilo que admitimos? Qualquer indivíduo pode realizar consigo mesmo esse exame e verá imediatamente desaparecerem a superstição e o devaneio, mesmo quando está longe de possuir o conhecimento para refutar a ambos por motivos objetivos. Pois serve-se somente da máxima da *autoconservação* da razão./ É por conseguinte fácil em *indivíduos particulares* estabelecer o esclarecimento mediante a educação; deve-se apenas começar cedo e habituar os jovens espíritos a esta reflexão (Kant, 1985, p. 98, grifos do autor).

Rawls (*apud*: Changeaux, 1999, p. 20), pensador americano cuja ética é assumidamente kantiana, distingue o racional do razoável: as pessoas racionais dirigirão sua ação de modo inteligente; as pessoas razoáveis levarão em conta suas ações para o bem-estar dos outros; completarão a noção de uma justiça igual para todos com a de uma cooperação social equitativa, aceita pelo conjunto da sociedade.

Kant, contrariamente ao que os diálogos de Platão apresentam do pensar de Sócrates, não defende um intelectualismo moral. Isto significa que

para Kant não é preciso ser culto para se ter uma consciência moral bem formada e agir moralmente bem. O menos culto é capaz de agir e julgar moralmente bem, mesmo que não seja capaz de analisar ou justificar teoricamente os princípios que o levam a afirmar a bondade ou maldade de uma determinada ação humana (Kant, 1985).

A ética kantiana é de um formalismo rigoroso. O princípio crítico de Kant, isto é, “que os conceitos sem intuições são vazios e intuições sem conceitos cegas”, também é aplicado à ética (Kant, 1974, p. 57). Deste modo, se acrescenta à ética a plenitude objetiva concreta. O absolutismo ético material, que acredita nos valores fundados no ser, eternos, de conteúdo determinado repousa na hipótese de a cada uma das palavras necessariamente corresponder um sentido unívoco.

Para Heinemann (1993) este absolutismo formal kantiano não se pode sustentar, por não corresponder nem à experiência nem à natureza humana, “pois nem os costumes, nem as leis morais de povos diferentes são idênticos em épocas diferentes” (p. 443 - 4).

Já Rousseau (1976) acentua a dimensão da vontade humana. Ele qualifica o problema ético como um problema expresso antes na vontade humana do que na razão, vindo seu aprendizado pela revelação, pela imitação. Sendo a ética, tanto em Rousseau como em Aristóteles, antes uma prática do que um aprendizado conceitual, recomendará o educador do *Emílio*:

Em uma palavra, ensinai a vosso aluno a amar todos os homens, inclusive os que o desdenham; fazei com que ele não se coloque em nenhuma classe, mas que se encontre em todas; falai diante dele, e com ternura, do gênero humano, com piedade até, mas nunca com desprezo. Homem, não desonres o homem (Rousseau, 1976, p. 242).

Com Rousseau, Kant descobriu o conceito de autonomia, que neste autor pertence ao grupo social e que, mais tarde, Kant trasladou para a consciência individual. Em Rousseau é o grupo social que deve dar a si mesmo

a lei. Em Kant, como vimos, é o próprio indivíduo que deve dar a si a sua própria lei.

Kant se colocará contrário a uma ética baseada na busca da felicidade, conforme a teoria aristotélica. Como vimos, em sua *Ética a Nicômano* (1987), Aristóteles considera que a ação humana é um movimento espontâneo para um fim. Esse fim é a felicidade. Porque o homem deseja ser feliz, encaminha-se para a felicidade. Kant, ao formular uma ética formal, não concebe a ação humana do ponto de vista do desejo, pois, para ele, a ação resulta da vontade. A virtude será, por causa disso, definida como a força empregada pelo homem com a finalidade de cumprir o seu dever.

A virtude significa uma força moral da vontade (...) de um homem no cumprimento de seu dever. (...) A virtude não é ela própria um dever ou possuí-la não é um dever (...) embora a virtude (em relação aos homens e não à lei) possa também às vezes ser chamada de meritória e ser digna de recompensa, tem no entanto de ser considerada por si mesma, já que ela é para si mesma seu próprio fim e também seu próprio salário (Kant, 1995, p. 283).

Kant apresentará o território da ética como campo da distinção humana, da especificidade e particularidade do homem perante sua circunscrição. Nos termos de Kant, ao pensar a ética, eu, sujeito da moralidade, “devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal”, estabelecendo-se assim os imperativos categóricos (Kant, 1995, p.33).

Segundo ele, agir pela ética não garante felicidade, bem-estar ou êxito. Um ser racional e dotado de vontade verifica que o que quer exige esforço, trabalho, pelo que a sua finalidade última não pode ser a felicidade. A vontade é boa pelo querer, isto é, em si mesma, independentemente de alcançar ou não a felicidade. Portanto, o agir pela ética supõe tão somente a ação reta, condizente com os mandamentos da moral. Vemos, portanto, em Kant, a separação – que não havia em Aristóteles – entre ‘ética’ e ‘vida boa’. Quando o

tema é a moralidade, para Kant, não é o resultado da ação que a determina, mas uma lei que transcende a própria vontade do resultado.

#### 1.4. A ética entre relativismo e universalismo

James Frazer (1993), em *Le Rameau d'or*, traçava a lenta marcha da humanidade, do estado “atrasado”, em que os critérios morais se fundavam nos tabus irracionais, ao estado de “civilização” que emergia da racionalidade científica. Esta “civilização” encaminhou as sociedades modernas a uma natureza pluralista, fato que conduziu ao relativismo moral.

O relativismo moral consiste em afirmar que todas as posições morais são relativas ao lugar, ao tempo, ao contexto cultural e às sensibilidades individuais. Conseqüentemente, não haveria posição ética universal, racionalmente fundada, ou absoluta. A generalização do relativismo no fundamento de uma ética normativa é problemática: “se toda verdade é relativa, seja ela científica e/ou moral, como explicar que o princípio de reciprocidade seja o mesmo em Confúcio ou na Bíblia?” (Fagot-Largeault, 1999, p. 24).

Estamos assim diante de um impasse: de um lado a tese central de Kant de um suposto universal e de outro a perspectiva posterior de uma relativização sem limites. Uma moral de estilo deontológico, ou seja, uma moral do dever, que opta pela fórmula “O que devemos fazer?”, coloca uma regra de conduta universal: o *imperativo categórico* em Kant que impõe relacionar o bem ao dever: é bom o que é feito por dever. Uma moral de estilo teleológico<sup>28</sup>, moral do fazer o bem, que opta pela fórmula “Qual a melhor solução?”, admite diferentes maneiras de conceber o bem.

---

<sup>28</sup> Teleológico no sentido de referir-se a uma moral que considera o mundo como um sistema de relações entre meios e fins. “Diz-se de argumento, conhecimento ou explicação que relaciona um fato com sua causa final” (Ferreira, 1975, p. 1373).

Segundo Apel (1994, p. 71),

de um lado, a carência de uma ética universal, isto é, vinculadora para toda a sociedade humana, nunca foi tão premente como em nossa era, que se constitui numa civilização unitária, em função das conseqüências tecnológicas promovidas pela ciência. De outro lado, a tarefa filosófica de uma fundamentação de uma ética universal jamais parece ter sido tão complexa e mesmo sem perspectiva, do que na idade da ciência.

Ainda que haja quem discorde desse paradoxo apoiando-se na idéia de uma moral universalista, é mais comum encontrarmos na cultura atual defensores do relativismo, os quais acreditam que as normas morais são relativas a determinadas épocas e culturas. Aristóteles, Kant, Rawls, Piaget e Kohlberg afinam suas teorias no universalismo, enquanto Hegel, Schopenhaver, Nietzsche, Ascombe, MacIntyre, Gibb, Murphy e Erikson são relativistas.

Oliveira (1993) comenta que

a reviravolta na reflexão ética efetivada na filosofia kantiana consistiu, em primeiro lugar, na articulação clara da distinção entre normas e princípios. Neste caso, a tarefa específica da ciência do ético consiste no ‘estabelecimento de princípios’, ou seja, do ‘princípio fundamento’ a partir do qual se pode decidir o caráter normativo, obrigatório, das normas gestadas historicamente (p. 148).

A atual mundialização veio acompanhada de um reavivamento da idéia de pluralismo e de relativismo cultural e moral, de uma renovação dos particularismos que visam retomar a ideologia do sangue, estabelecendo barreiras e hierarquias entre as categorias dos humanos. Os costumes como “a caça às cabeças” desapareceram pelo simples fato da consciência da reprovação dos outros, pois não há mais sociedades totalmente “isoladas”, fechadas ao mundo contemporâneo (Héritier, 1999, p. 87).

Para Fagot-Largeault (1999), o relativismo moral se justifica e se legitima com a constatação de que existem códigos morais diferentes. Para ela, não existe posição ética absoluta, racionalmente fundamentada, ou universal. Não há uma moral, mas há morais. Não há consenso científico sobre a interpretação das diferenças observadas entre os códigos morais. Paul Feyerabend constata que há intercâmbio entre as culturas e que “cada cultura é, potencialmente, todas as culturas”, que “as particularidades culturais não têm nada de sagrado” (*apud* Fagot-Largeault, *ibid*, p. 39).

Na mesma linha, Tugendhat (2000) afirma que a ética atual parece cometer dois erros fundamentais. Primeiro, aceita que “ou há apenas uma fundamentação simples (absoluta), ou nenhuma (por sua vez a fundamentação hipotética não é uma fundamentação, pois ela significa que o princípio, por sua vez, não pode ser fundamentado)”. Segundo, e vinculando-se nisto, o problema da moral sempre é tratado “diretamente”, ou seja, o princípio moral parece correto, o que conduz a muitos princípios tradicionalistas: “a reflexão moderna sobre a moral conduziu, por seu lado, a muitos princípios, que em partes se sobrepõem, mas que como tais concorrem uns aos outros” (p. 27).

As proposições morais não são refutáveis. Por quê? A resposta a esta questão tem duas versões, uma não cognitiva, a outra cognitiva. Na versão não cognitiva, o sentido moral é um sentimento, portanto, é de ordem afetiva. Relaciona-se a questões de gosto: “é ruim” ou “tenho horror disso”; fatos que não se discute. Na versão cognitiva, quando se formula o juízo, este se discute. Nesta versão os sujeitos morais emitem julgamentos e procuram fundamentá-los, mas em função de pressupostos culturais diferentes de uma para outra pessoa: “as controvérsias éticas são irreduzíveis, porque as referências culturais são incomensuráveis”. A tese central do relativismo epistemológico é a de que toda verdade é relativa. Se toda verdade é relativa, esta também o é, nesse sentido a tese se autodestrói (Fagot-Largeault, *ibid*, p. 41). Portanto, neste trabalho destacamos o critério de universalidade proposto por Kant e seguido

por Piaget, o qual não nega que os princípios subjetivos são relativos e podem estar em conflito, mas afirma que os mesmos podem ser pensados a partir do ponto de vista da imparcialidade.

Tanto a universalização dos pressupostos morais, vista em Kant, quanto a correlação da virtude ética com a felicidade, vista em Aristóteles, não são ficções, em termos de prática histórica. Ao contrário, servem para esclarecer e nos fazer refletir sobre os conceitos reguladores das ações morais cotidianas:

Mas, além do campo teórico, a ética é, também, crença e pacto; pressuposto e compromisso; aprendizado e experiência; hábito e disciplina; indagação e convicção; é suficiente e provisória, como a vida. Deve ser, a um só tempo, fraterna e pública (Boto, 2001, p. 143).

Uma ética pode não ser justa se os valores de coisas tiverem preferência aos valores de pessoa. Ninguém deve reclamar direitos sem, ao mesmo tempo, aceitar deveres. Todos os indivíduos e grupos têm que aceitar a responsabilidade do estabelecimento e manutenção de uma ordem moral da sociedade humana. Em qualquer caso o decisivo não é o legislador nem a linguagem da ética, mas se o expresso pode ser reconhecido como justo e se o exigido nela é, de fato, realizável, isto é, se a ética exige do homem, tal como é, algo de impossível. Cada um tem, primeiramente, de realizar as exigências éticas que põe aos outros (Heinemann, 1993).

Toda ética, seja ela regulativa ou normativa, é, na sua origem, a ética de uma moral local específica. Mas, em detrimento do pluralismo cultural e da diversidade moral, uns e outros poderiam entrar em acordo sobre uma ética comum a toda espécie? Para o universalismo ético da modernidade, o particularismo – como o de traço comunitarista – é inadequado para a solução de problemas morais, já que suas categorias e modelos de percepção, rigorosamente divididos, condicionam a separação das diversas comunidades, ao invés de relacioná-las e integrá-las.

Há uma visão do tudo ou nada, em que ou a ética estaria fundada nos valores universais, a partir dos quais cada um poderia deduzir o mesmo bem e o mesmo mal, ou tudo seria permitido e equivalente, já que o que é bom para um pode ser mau para outro. Devemos levar em conta uma realidade intermediária entre o indivíduo e a espécie humana - a do grupo ou da sociedade - em que os julgamentos normativos, explícitos ou implícitos, sobre o que é o bem e o que é o mal, são herdados social e culturalmente. Isto porque, todo indivíduo humano não se torna humano, não adquire sua humanidade, seus sistemas de valores e seus critérios de julgamento, diretamente, pela exposição instantânea ao conjunto da espécie humana, mas através de um grupo, uma sociedade com sua língua, sua cultura, sua história, suas tradições.

A particularização do universal é um aspecto essencial dos problemas contemporâneos, pois, é possível apreender o universal em cada particular. A universalidade ética não está jamais ao lado de uma só cultura, e uma ética universalista, culturalmente concreta, possui seus particularismos mais ou menos dissimulados. Com isso, os imperativos morais kantianos remetem a um indivíduo abstrato tipicamente ocidental. Por isso, é preciso repetir que pronunciar-se resolutamente a favor do universalismo ético, não é absolutamente visar à uniformização das sabedorias concretas, mas à partilha de valores últimos (Sève, 1999, p. 143).

Existe hoje na sociedade uma reivindicação por uma educação cívica, pelo retorno ao ensino de uma certa forma de moral. Não se pode confiar a um único árbitro (indivíduo, instituição, sistema de pensamento) a preocupação de determinar o que é moralmente válido de forma universal, justamente porque todo pensamento está marcado, no seu mais íntimo, pelo seu enraizamento cultural particular. O “agir da comunicação”, de caráter lingüístico, sobre o qual se focaliza totalmente a ética da discussão, repousa, de fato, sobre um “agir da civilização”, de caráter prático, ou seja, trata-se de

colocar em constante consonância o trabalho de pensamento e iniciativa de ação, muito esquecida de uma certa ética, de ancorar os atos da linguagem na linguagem dos atos. Desta forma, podemos contribuir para que prevaleça o desejável universalismo moral no seio de uma preciosa diversidade cultural. (Sève, *ibid.*, p. 146).

Nesse universalismo moral, a tolerância é um valor possível de se cultivar. Entre os gregos havia pouca tolerância em relação aos outros. No século VI a.C., Sócrates já pregava uma educação que permitisse fazer amar certos valores. Afirmava que a tolerância poderia ser vista como uma revolta da consciência perante a idéia de certos atos. Esta só tem uma conotação positiva a partir do século XIX, com o livre pensar, pois a religião condenava a tolerância eclesiástica em relação aos incrédulos. Para não haver intolerância, Paul Ricoeur (*apud* Héritier, 1999, p. 83) propôs levar cada indivíduo a autocrítica de suas convicções: deixando existir o que não podemos evitar, deixando os outros serem o que eles são e admitindo que existe verdade onde nós não estamos. Porém, aqui se fala apenas da tolerância fruto da consciência crítica, isto é, da tolerância ativa, visto que “a tolerância passiva ou conduz a intolerância ativa, ou lhe deixa o caminho livre”. A intolerância é a necessidade de negar o outro como verdadeiramente humano, para poder excluí-lo, tentando impedir sua sobrevivência. Em última instância é a negação da condição humana: animalizar ou coisificar. Cada grupo humano acredita estar investido de humanidade, excluindo todo o resto.

Contra qualquer forma de intolerância, a humanidade já caminhou um pouco com a Declaração dos Direitos do Homem. A idéia de princípios universais, encarnada na Declaração dos Direitos do Homem tem um duplo significado: a separação entre religião e política; o humanismo abstrato – a idéia de que o ser tem direitos, independentemente de suas filiações comunitárias, de seu enraizamento nesta ou naquela comunidade étnica, religiosa, cultural, lingüística, política ou de outro tipo (Ferry, 1999, p. 134-5).

A elaboração de diretrizes, pareceres ou recomendações de ética deve se basear em princípios morais como respeito aos direitos do homem, generosidade, autonomia, justiça e primado da pessoa, inviolabilidade e caráter não patrimonial do corpo humano<sup>29</sup>.

Na democracia, o indivíduo é cidadão, pessoa jurídica e responsável. Por um lado, exprime seus desejos e interesses, por outro, é responsável e solidário com sua cidade. A soberania do povo cidadão comporta ao mesmo tempo a auto-limitação desta soberania pela obediência às leis e a transferência da soberania aos eleitos (Morin, 2000, p. 107).

O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias. Deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão e deve permitir a expressão das idéias heréticas e desviantes. “A democracia necessita ao mesmo tempo de conflitos de idéias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade” (Morin, *ibid.*, p. 108).

A democracia vive da pluralidade, até mesmo na cúpula do Estado - divisão dos poderes executivo, legislativo, judiciário - e deve conservar a pluralidade para conservar-se a si própria. Daí porque não ser possível pensar em ética sem pensar em democracia. A Humanidade é, sobretudo, uma noção ética; é o que deve ser realizado por todos e em cada um. Por muito tempo ainda a expansão e a livre expressão dos indivíduos constituem nosso propósito ético e político para o planeta.

A tendência à universalidade deve ser compreendida como um diálogo entre culturas a favor de uma civilização tolerante que facilite a sobrevivência; como um processo de construção de significados e entendimentos compartilhados a partir do respeito às diferenças. Por isso, a tendência à universalidade, própria da cultura pública elaborada pelas ciências

---

<sup>29</sup> Cf. Olivier de Dinechin. In: “Uma ética para quantos?”, 1999, p. 25.

humanas, em nada é inimiga do respeito à diferença. Pelo contrário, é uma de suas exigências constitutivas.

### **1.5. O significado dos conceitos: ética e moral**

Na filosofia e nos currículos das escolas, a ética parece ser um fenômeno da moda. Como afirma Tugendhat (2000), entre os jovens intelectuais, antigamente havia interesse mais pelas assim chamadas “teorias críticas da sociedade”. Hoje, ao contrário disto, a ética ganhou espaço e tem sido alvo de variadas discussões nos meios acadêmicos e nos currículos escolares. Isto se dá porque na ética supõe-se uma reflexão sobre valores mais reduzida ao individual e ao inter-humano e, como vimos no início deste capítulo, atualmente as pessoas estão preocupadas com o próprio eu.

Tanto no âmbito das relações humanas quanto no político, constantemente julgamos de forma moral. Pode-se observar nas relações humanas que as discussões entre amigos, familiares ou, ainda, no trabalho, sempre abrangem aqueles sentimentos que pressupõem juízos morais: rancor e indignação, sentimentos de culpa ou vergonha. O lugar de destaque que os conceitos de democracia e de direitos humanos assumiram nas discussões políticas atuais também é, mesmo que não exclusivamente, de caráter moral.

Outra razão do interesse atual pela ética é a desorientação ética que resulta do declínio da fundamentação religiosa, a qual, por muito tempo, organizou os valores da sociedade. Hoje sentimo-nos desorientados em confronto com problemas relacionados à sociedade globalizada como as questões do aborto, da pobreza, das próximas gerações e da tecnologia genética, que são temas mundiais.

Ao se falar de ética permanece um paradoxo: para alguns pesquisadores a ética implica em validade universal e, para outros, evidencia-se como histórico e socialmente relativo.

Para Tugendhat (2000) “a observância de normas morais é algo que podemos exigir de todos (de qualquer forma, assim parece ser), e, para podermos fazê-lo, devemos também esperar que isso possa ser tornado compreensível para todos” (p. 13).

A dificuldade para conceituar tanto o tema *ética* como o tema *moral* gera diferentes opiniões nas instituições educativas. Faz-se necessário, diante dos fundamentos teóricos apresentados, não só apontar algumas definições que recebem os termos *ética* e *moral*, assim como estabelecer a diferença entre os dois termos segundo alguns autores.

Como vimos no decorrer deste trabalho, a ética tem sido definida de diferentes maneiras: uma ciência do bem e do mal e a substância das regras do comportamento, válidas, para um determinado grupo ou, universalmente, para todos os homens; uma ética empírica; ou uma ética material dos valores, fundada sobre uma ontologia dos valores.

Para Tugendhat (2000) a distinção entre ética e moral não se faz necessária: “a pergunta sobre em que consiste em si a diferença entre ética e moral seria absurda. Ela soa como se a gente quisesse perguntar sobre a diferença entre veados e cervos” (p. 35). No entanto, o autor acaba por distinguir ética de moral conceituando esta como juízo moral pelo qual se constrói o sentimento moral e aquela como a reflexão filosófica sobre a moral.

Muitas vezes, moral e ética são empregadas como sinônimos, representando a idéia de conjunto de princípios ou padrões de conduta. De fato, suas origens – *mores*, no latim, e *ethos*, no grego – remetem à idéia de costume. No costume as pessoas criam valores, elaborando princípios e regras que regulam seu comportamento. Esses princípios e regras, em seu conjunto, indicam direitos, obrigações e deveres que orientam a conduta dos indivíduos.

Este é o campo da moral e da ética: ações e reflexões sobre as condutas humanas (Tugendhat, 2000; Romano, 2001; Ferreira, 1975; PCNs, 1998b).

Tanto a ética quanto a moral têm origem na mesma realidade humana – os costumes (Romano, 2001, p. 96-7). O verbete *moral* da Enciclopédia de D’Alembert e Diderot (séc. XVIII) diz que “moral (*ciência dos costumes*) é a ciência que nos prescreve uma conduta sábia e os meios de a ela conformar os nossos atos”, portanto, a *moral* é a ciência própria dos homens.

Segundo Ferreira (1975), ética é “o estudo dos juízos de apreciação que se referem à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto” (p. 594). Ele propõe que se compare com moral, definindo-a como “conjunto de regras de conduta consideradas como válidas, quer de modo absoluto para qualquer tempo ou lugar, quer para um grupo ou pessoa determinada” (p. 950).

Maffesoli (*apud* Guimarães, 1996), distingue moral de ética. Para ele, a moral está ligada ao *dever-ser*, enquanto a ética é o *querer-viver*. A moral determina os caminhos de um indivíduo, ou de uma sociedade, explicando sua existência por um conjunto de leis. A ética organiza as pequenas atitudes cotidianas dos grupos menores apontando para a relativização dos diferentes valores que integram um grupo.

Marilena Chauí (1994a, p. 340), retomando o sentido grego de *ethos* como “caráter, índole natural, temperamento”, afirma que a ação ética ancora-se na integridade do ser humano frente a seus semelhantes. Sob essa ótica, o sujeito moral é, por definição, aquele capaz de distinguir entre o bem e o mal; e, portanto, capaz de se desviar do caminho prescrito, capaz de decidir, de escolher, de deliberar – pelo reconhecimento da fronteira entre o justo e o injusto.

Segundo Silva (2002, p. 92), “a ética constitui o domínio de investigação a respeito das noções de felicidade e infelicidade, bem e mal, justo e injusto e dos valores a que os homens se submetem por tradição ou adesão”. Já a conduta moral é determinada por três eixos: respeitar os direitos alheios, buscar ter uma vida boa e merecer ser objeto de admiração moral (dignidade). (Taylor *apud* Silva, 2002, p. 80).

Segundo Camilo Cela-Conde (1999), o ser humano possui uma predisposição especial, um sentimento moral, de que estão desprovidas as outras espécies animais; sendo assim, trata-se de identificar o motivo pelo qual se age moralmente. O critério da ação moral e dos códigos éticos é uma construção cultural, historicamente demarcada em cada sociedade e em cada época. Os valores éticos universais correspondem a estratégias adquiridas na sobrevivência dos indivíduos de nossa espécie, na qual a linguagem fornece o meio coletivo para expressar o “bom para todos”.

Para Heinemann (1993),

ética é a doutrina da eleição moralmente verdadeira. Dela esperamos um exame aprofundado e resposta à questão: Que devo escolher? A qual inclui outras questões que, subordinadas, abrem-se aos fenômenos éticos gerando variados tipos de ética: - *Ética de bens* (ética de conseqüências práticas de uma ação) – Que devo escolher entre os bens desta terra? Há um valor supremo? Há uma hierarquia de valores? – *Ética do ser* (ética da perfeição, ou da auto-realização, ou da felicidade/ eudemonia) – Que forma de vida devo escolher? Que espécie de homem devo ser? – *Ética do dever-ser* (doutrina dos deveres) – Que devo querer? Que devo fazer? (p. 435, grifos nossos).

Desse questionamento podemos deduzir que a ética implica uma certa moralidade, a qual envolve responsabilidade (o exercício do livre arbítrio) e liberdade associadas à consciência e à vontade. Cada ser humano posiciona-se diante de um conjunto de valores que não foram criados por ele isoladamente, mas no contexto das relações com outros seres humanos. Esse posicionamento ético-moral conserva, constitui e transforma o “lôcus” cultural

dos agentes sociais, pois, ao questionar a si mesmo e a seus valores, o ser humano vê o seu contexto cultural e pela criação cultural instala-se não só o que é, mas também o que deve ser.

Todas as instâncias da vida social têm uma dimensão moral. A vida em sociedade exige a posse de critérios, valores e, mais ainda, o estabelecimento de relações e hierarquias entre esses valores. As respostas aos conflitos passam pela decisão pessoal, influenciada pelas representações sociais e pela inserção cultural e política do indivíduo. Diante dos conflitos, das questões complexas, percebe-se os limites das respostas oferecidas pela moral e a necessidade de problematizar essas respostas, verificar a consistência de seus fundamentos. É aí que entra a ética. A ética é a reflexão crítica sobre a moralidade. Ela serve para verificar a coerência entre práticas e princípios, e questionar, reformular ou fundamentar os valores e as normas componentes de uma moral, sem ser em si mesma normativa. Entre a moral e a ética há um constante movimento, que vai da ação para a reflexão sobre seu sentido e seus fundamentos, e da reflexão retorna à ação, revigorada e transformada.

Ao longo da história, as sociedades construíram e modificaram seus sistemas morais, focalizando a cada momento diferentes questões. Como vimos, na Grécia antiga, por exemplo, seguir os preceitos da moral era ter um comportamento virtuoso com o objetivo de ser feliz. Buscava-se a felicidade “pública”, isto é, que se realizava no convívio dos cidadãos, mas deste grupo eram excluídos os escravos. Já na cultura judaico-cristã, as virtudes passaram a ser a obediência e o amor ao próximo. Contudo, usava-se a tortura e a extorsão de confissões como castigo e expiação. Na modernidade, a idéia de forças espirituais foi abalada pelo pensamento de que o mundo é regido por leis naturais, entretanto as mulheres continuaram a serem tratadas como inferiores aos homens. Assim, ainda que, em todos os tempos, tenham existido os preceitos morais e éticos, estes nunca garantiram a tolerância e a compreensão entre todos os do povo. Na atualidade não é diferente, ainda dominam os

preconceitos e a violência. A educação parece ser um excelente caminho para promover as transformações que se fazem necessárias na formação ética e moral dos povos.

Educação e ética são dois pólos de uma mesma construção. A ética é uma questão em aberto, como em aberto são sempre os grandes temas que tocam a fundo à condição de ser humano. Temos no ser humano um possível cumpridor de leis que a si e aos outros – em interação – estabelece. Cumprir tais leis significa seguir a força da vontade autônoma e suspender as paixões até o limite do possível. Significa, também, um continuado exame dessas leis, sujeitas, em alguma medida, a periódicas revisões (Boto, 2001, p. 143).

Percebemos que, apesar de possuírem a mesma origem etimológica, as palavras *moral* e *ética* tem significações diferentes. Neste trabalho, a moral é vista como um conjunto de princípios, crenças e regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades, e a ética como a reflexão crítica sobre a moral.

## CAPÍTULO II

### ÉTICA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

O tema da ética tornou-se central na reflexão pedagógica da atualidade. O grande número de publicações que, em nível nacional e internacional, vem aparecendo, dá um claro testemunho disso. A principal causa deste fator é a crescente preocupação com problemas sociais, comportamentais e ecológicos muito concretos que se originam, de um lado, do enorme poder de intervenção científico-tecnológico e, de outro, da desestabilização dos valores tradicionais que serviam de orientação para a relação dos homens com a natureza e dos homens entre si.

Atualmente vivemos uma crise de valores, cujo teor foi descrito no primeiro capítulo deste trabalho. Crise esta que se identifica pela existência de preconceitos e discriminações, pela falta de respeito por pessoas de grupos diferentes e pela intolerância. Os pais não sabem mais como educar os seus filhos, pois, se consideram ultrapassados os valores transmitidos pela tradição, também se vêem indecisos sobre quais valores empregar na educação dos filhos. Geralmente, acabam entregando a educação dos filhos à escola esperando que ela os “liberte” dos maus modos.

As crianças e adolescentes mostram-se pouco acostumados a vivenciarem e a respeitarem limites que visam assegurar a sobrevivência de si e a do grupo no qual estão inseridos, revelando-se egoístas e insensíveis. Professores não sabem o que fazer para estabelecer estes limites, pois as sanções que outrora utilizavam tornaram-se ineficientes. Nesse contexto, o estudo da ética e das questões de moralidade na formação do indivíduo é essencial como propósito de trabalho da educação formal oferecida, principalmente, na escola.

Neste capítulo apresentamos a ética na escola e a importância dada a ela pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.

## **2.1. A ética na escola**

A ética e a moral são vivenciadas, principalmente, no espaço público. O espaço público é o ambiente teórico/prático em que as leituras de mundo se encontram frente a frente e entram em debate. É um espaço em que deve prevalecer o processo dialógico, levado a termo com base nos melhores argumentos, apresentados por participantes competentes e livres de coação. Um desses espaços é a escola.

A escola tem muita influência, mas, de fato, não pode ser considerada a única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações. A família, os meios de comunicação, o convívio com outras pessoas têm influência marcante no comportamento de crianças, adolescentes e jovens, os quais vão convivendo simultaneamente com sistemas de valores que podem ser convergentes, complementares ou conflitantes dentro do sistema social. Não se pode pensar que a escola garanta total sucesso em seu trabalho de formação moral, mas deve-se pensar que, dentro dela, ainda que a educação possa falhar, ela é portadora de uma responsabilidade formativa que nem sempre preocupa as outras instituições sociais como, por exemplo, a mídia.

A escola integra o espaço público de discussão do qual participam também outras diferentes instâncias sociais, tais como a família, o governo, a Igreja, os sindicatos, além dos próprios profissionais da educação, teóricos e práticos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pela forma de avaliação e pelos comportamentos dos próprios alunos. Tais questões podem ser assuntos de

reflexão da escola como um todo, e não apenas de cada professor, pois ela também veicula valores que podem convergir ou conflitar com os que circulam nos outros meios sociais que os indivíduos freqüentam ou a que são expostos.

O jurista e filósofo americano Jonh Rawls levanta a seguinte questão:

Como é possível que exista e se perpetue uma sociedade justa e estável, constituída por cidadãos livres e iguais, mas profundamente divididos entre si em razão de suas doutrinas compreensivas, morais, filosóficas e religiosas, incompatíveis ainda que razoáveis? (*apud*: Changeux, 1999, p. 11).

Creemos que a resposta a essa questão esteja na formação humana, mais precisamente, na educação da virtuosidade. Antes de refletirmos sobre o que é essa formação, cabe explorarmos o que é a virtuosidade.

Em Platão (1973), a virtude é posta como uma vocação a ser atualizada. Preocupado com as condutas dos cidadãos na *polis*, ele afirmava ser virtuoso somente o homem que vivia em conformidade com as normas da justiça. Para ele, era necessário construir uma definição que valesse para todas as virtudes. Definiu virtude como: liberação e troca de todas as paixões, prazeres e valores individuais pelo pensamento, considerado, por ele, um valor universal e ligado à *imutabilidade das formas eternas*.

Para Aristóteles (1987), como vimos no primeiro capítulo, a virtude seria uma disposição de espírito, que desabrocha pela força do hábito. Remeter-se ao hábito requer, contudo, valorizar a formação. Para Aristóteles existem duas espécies de virtude: a intelectual e a moral. O ensino forma a primeira; a ação social forma a segunda por meio da força do hábito, da prática. Disso podemos depreender a dimensão pedagógica da ética em Aristóteles: é pelo exercício que se adquire a prática do bem – ao praticar a justiça, tornamo-nos justos. Contudo, isto não significa dizer que as virtudes sejam adquiridas pela transmissão de ensinamentos, mas conseqüências da

experiência, da idade e do tempo. Aristóteles defende a ação (experiência) como único meio de se atingir a excelência moral:

Quanto à excelência moral, ela é produto do hábito (...) É evidente, portanto, que nenhuma das várias formas de excelência moral se constitui em nós por natureza, pois nada que existe por natureza pode ser alterado pelo hábito. Por exemplo, a pedra, que por natureza se move para baixo, não pode ser habituada a mover-se para cima, ainda que alguém tente habituá-la jogando dez mil vezes para cima (...) Portanto, nem por natureza nem contrariamente à natureza a excelência moral é engendrada em nós, mas a natureza nos dá a capacidade de recebê-la, e esta capacidade se aperfeiçoa com o hábito (...) as várias formas de excelência moral adquirimo-las por havê-las efetivamente praticado, tal como fazemos com as artes. As coisas que temos de aprender antes de fazer, aprendemo-las fazendo-as – por exemplo, os homens se tornam construtores construindo, e se tornam citaristas tocando cítara; da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e corajosos agindo corajosamente (Aristóteles, 1987, p. 137).

Para Silva (2002, p. 246), a virtude está na reflexão de cada atitude subordinando-a ao princípio da valorização da vida. Por exemplo, se uma criança vê um amigo roubando um pãozinho porque está com fome e seu pai está desempregado e não o denuncia, mas, refletindo, escolhe pela valorização da vida, sua atitude é plausível da perspectiva moral, ainda que seja ilegal.

Segundo Comte-Sponville (1995), a virtude<sup>30</sup> (do grego *areté* e do latim *virtus*, de excelências) *é uma força que age, ou que pode agir*. Todos os objetos possuem uma virtude: a virtude da faca, por exemplo, é cortar. Portanto, a faca é dotada da excelência de cortar. O homem também possui suas excelências morais, contudo nomeá-las é uma árdua tarefa. Isto porque, em primeiro lugar, o homem não possui apenas uma virtude. Ele precisa construir suas virtudes. Em segundo lugar, porque as virtudes podem desaparecer ou ser consideradas vícios, de acordo com o momento histórico, a cultura e a intensidade com que são praticadas.

---

<sup>30</sup> Segundo Nascimento (1984), o conceito-chave que melhor permite compreender as posições dos filósofos nos diferentes sistemas morais é a virtude.

Em seus estudos, Aristóteles e Kant questionavam sobre o que distinguia o homem dos outros animais. E, ambos, responderam o mesmo: a racionalidade. Contudo, considerar apenas essa excelência não é suficiente, pois o homem também possui desejo e educação. Portanto, a virtude humana se faz por meio da intersecção entre a *hominização* (fator biológico) e a *humanização* (exigência cultural). (Silva, 2002).

Virtude é, dessa maneira, poder: é poder para ser bom e fazer o bem. Isso só é possível mediante o cultivo dos valores morais.

A virtude, repete-se desde Aristóteles, é uma disposição adquirida de fazer o bem. É preciso dizer mais, porém: ela é o próprio bem, em espírito e em verdade. Não o Bem absoluto, não o Bem em si, que bastaria conhecer ou aplicar. O bem não é para se contemplar, é para se fazer. Assim é a virtude: é o esforço para se portar bem, que define o bem nesse próprio esforço. (...) A virtude ou, antes, as virtudes são nossos valores morais, se quiserem, mas encarnados, tanto quanto quisermos, mas vividos, mas em ato. Sempre singulares, como cada um de nós, sempre plurais, como as fraquezas que elas combatem ou corrigem (Comte-Sponville, 1995, p. 9-10).

A ética seria, portanto, a vida boa enquanto vida justa na esfera coletiva. Disso decorre que a formação virtuosa é aquela que prepara os indivíduos para essa vida boa. Vida boa, nos termos aristotélicos, é aquela que visa o coletivo e valoriza a amizade, considerando o adulto como a anterior criança que atualizou em ato sua potencialidade original de desenvolver essa virtude. Portanto, para proporcionar essa formação virtuosa, a escola precisa ser um ambiente no qual os alunos construam seus valores morais coletivamente, considerando a si mesmo e ao outro.

Isto nos encaminha para outras perguntas: Como estes valores devem ser ensinados? E os alunos, de fato, aprendem valores morais?

Como vimos no capítulo anterior, para Kant a lei moral não é baseada apenas na experiência e, sim, na razão pura. Baseado nisto e levando em consideração a influência dos livros, dos meios de comunicação e,

principalmente, do professor, este pode trabalhar a ética na escola por meio do diálogo, levando os alunos a perceberem que a intenção do sujeito moral é determinante para o valor da ação. Os alunos precisam conhecer sua verdadeira intenção ao praticarem um ato bom, já que a verdadeira ação moral, segundo Kant, é feita pelo dever e não por um interesse egoísta ou por uma inclinação imediata. Além disso, o aluno precisa entender qualquer ato pode ser bom para si e mal para o outro.

Segundo Oliveira (1993, p. 148), a ética intervém quando *o que deve ser* – as normas morais - se diferencia *do que é* – os dados factuais do conhecimento científico, tornando importante a definição de regras de conduta, prescrições práticas, enfim, *normas de ação* que garantam a *harmonização* das condutas do indivíduo – *o que é* - com a vida da sociedade como um todo – *o que deve ser*. Entre os pensadores, filósofos e cientistas é aceito que “o que deve ser” não pode ser deduzido do “que é”, ou seja, as normas morais não devem ser deduzidas dos dados do conhecimento científico. A resposta de Aristóteles a “como se tem que agir”, isto é, buscando a felicidade por meio do conhecimento e da prática da ética, visando o bem comum, conduz à procura de um argumento razoável dentro de um debate aberto e pluralista, por isso, recorreremos a ele no primeiro capítulo.

Luc Ferry (1999) aponta para o fato de que no universo escolar, o ensino deve convidar os cidadãos a reconhecerem e a dividirem os princípios universais da Declaração dos Direitos do Homem e, no que se refere à ética, a terem o respeito ao outro, a compreenderem e utilizarem os princípios de argumentação e a desenvolverem a crítica ao racismo.

Nesse aspecto é mister considerar que muito se deve ao republicanismo. A moral da escola republicana era uma moral do dever, do esforço, do mérito, para que cada criança pudesse se elevar ao nível das normas comuns, à humanidade, superior aos indivíduos considerados isoladamente. A escola da República visava um ensino independente da igreja,

desvinculado dos padrões episcopais. Hoje a massificação escolar realizou o ideal laico e republicano e, simultaneamente, transformou totalmente as funções da escola.

Ao lado de sua função de integração cultural e nacional, a escola tornou-se o principal aparelho de distribuição das posições sociais e de reprodução das desigualdades; funciona como um 'mercado', onde os mais bem instrumentalizados e os mais hábeis realizam investimentos rentáveis (Dubet, 1999, p. 127).

Atualmente não é possível ignorar o fato de que a escola favorece os que já são favorecidos, contudo, faz isso sob uma nova concepção: os estudantes são vistos como crianças e adolescentes que também têm direitos como indivíduos. Deixou-se aquela visão de prepará-los somente para o futuro. A escola não é mais o único espaço da disciplina escolar, é também o espaço da vida juvenil e do encontro de um mundo heterogêneo, diverso no âmbito cultural e racial.

Por isso, a formação ética, que pode e deve ocorrer na escola, requer, tanto da sala de aula como de todo o estabelecimento, e na proporção da idade dos estudantes, que estes tenham parte ativa na deliberação e no exercício de responsabilidades, na decisão comum e na intervenção prática em tantas questões, como nas mais brutais faltas ao universalismo no extremo respeito às diversidades culturais. Tratar todo meio educacional como um lugar crucial de democracia participativa parece ser um dos mais fortes meios de conjugar ética da discussão – “o que deve ser” - e ética da ação – “o que é” (Oliveira, 1993; Maffesoli, 1985).

Daí porque Lucien Sève (1999) enfatiza que o trabalho da educação deve promover, desde a mais tenra idade, o intercâmbio pluralista dos pontos de vista e dos argumentos, uma formação para a democracia participativa. Para ele, a formação da ética na educação consiste em:

desenvolver com os alunos, através de atividades mono e multidisciplinares, a sensibilização para os problemas e exigências, a apropriação de conhecimentos e idéias, a experiência freqüente do intercâmbio de pontos de vista e de argumentos, sem o que não se pode chegar a uma maneira rica culturalmente de ser formar uma opinião pessoal (p. 147).

A pergunta acerca da determinação do ser humano só parece encontrar resposta no sentido de que o próprio homem deve construir para si esta determinação, a qual, no entanto, deve também ser mediada – via educação – pela determinação reflexiva de todos os outros. Do ponto de vista da teoria educacional, a individualidade deve ser vista tanto como ruptura quanto como continuidade com o geral.

Zirfas (2001, p. 30) propõe a elaboração de objetivos educacionais universalizáveis voltados para “uma pedagogia do conflito intercultural e inter-religiosa, educação para a paz, pedagogia ecológica e do lazer, pedagogia histórica e educação para a mídia ou mesmo educação comparada”. Os pedagogos nelas atuantes devem se legitimar, já a partir da pré-escola, com coisas como a concreta inclusão dos direitos humanos nos currículos, a promoção da formação de professores, a melhoria do ambiente escolar, o entendimento inter-escolar e a aprendizagem de várias línguas.

Segundo o autor (*ibid.*, p.39), o pluralismo pode ser a potencialidade para um tipo de educação ligado à tentativa de descrever um cuidadoso processo de aprendizagem na linha de uma moral universalista de reconhecimento mútuo com estruturas cada vez mais gerais, reflexivas e diferenciadas. “O conceito de uma ‘educação para o pluralismo’ é diferenciada e definida por meio dos seguintes procedimentos: 1. Aprender a aprender; 2. Aplicar o aprendido; 3. Aprender para a vida e 4. Aprender a conviver”.

A concepção do gênero humano liga-se à tríade indivíduo/sociedade/ espécie. Os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas o mesmo processo é produzido por indivíduos a cada geração. A cultura, no sentido genérico, emerge das

interações entre indivíduos e sociedade, reúne-as e confere-lhes valor. Qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. A ética propriamente humana é a ética da cadeia destes três termos: indivíduo/sociedade/espécie.

Segundo Morin (2000, p. 105- 6), essa é a base para ensinar a ética do futuro que supõe a decisão consciente e esclarecida de: assumir a condição humana indivíduo/sociedade/espécie na complexidade do nosso ser; alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal; assumir o destino humano em suas antinomias e plenitudes.

A educação pode, desse modo, contribuir com “o aprendizado do ‘viver junto’, do ‘não odiar’, pela formação do governo de si mesmo, pelo reforço da consciência do justo e do injusto e pelo incentivo à partilha dos princípios universais da Declaração dos Direitos do Homem” (Changeux, 1999, p. 32). Para isto é preciso considerar as diferentes instâncias da ética: o respeito à dignidade da pessoa, o princípio da generosidade; o princípio de justiça; o dever de solidariedade.

Enquanto na escola ainda se questiona não apenas quais valores ou formas de comportamento devem ser estimulados, mas também se a ela cabe ou não assumir tal encargo, as discussões filosóficas mais recentes mostram, ao contrário, quão variados são os caminhos de acesso aos temas da ética e quanto é inútil esperar que se chegue a uma grande, universal e conclusiva teoria. No campo da educação moral, a questão não é mais como transmitir aos alunos um determinado conjunto de normas e valores que, no passado, eram deduzidos das premissas básicas de teorias éticas gerais que se afirmavam superiores a todas as outras. A educação não pode gerar nos alunos um conjunto acabado de virtudes voltadas para a justiça, para o respeito ou a solidariedade. Não é pela educação que alguém se torna justo.

Isto nos faz retomar o pensamento de Aristóteles, para o qual não se ensina a virtude e, sim, pratica-se num exercício constante de pensar e repensar. Dessa maneira se adquire a prática do bem – ao praticar a justiça, tornamo-nos justos. A formação virtuosa é aquela que prepara os indivíduos para uma vida boa com outros indivíduos. A virtude se desenvolve pela prática constante da reflexão.

Assim, a formação humana proposta na escola, resposta da pergunta de Rawls, feita no início deste capítulo, deve ser voltada para a reflexão ética, abrangendo tanto a universalização dos pressupostos morais, proposta por Kant, quanto a correlação da virtude ética com a felicidade, proposta por Aristóteles.

O que a educação pode fazer é abrir aos alunos o mundo do agir moral por meio de um processo pedagógico/ reflexivo/ comunicativo a respeito das proposições morais que integram o ambiente cultural. Mesmo assim, a introdução do aluno no mundo moral e sua familiarização com as normas culturalmente estabelecidas não significam que ele de fato irá comportar-se em conformidade com isso (Goergen, 2001b, p. 153).

Atualmente, por nos encontrarmos em meio a um ambiente de desestabilização dos valores tradicionais, transcendentais e fixos, que eram transmitidos às novas gerações pela educação, vivemos num mundo plural em que não há mais consenso em torno daquilo que devemos entender por educação moral. Com isso, urge à educação moral ensinar a lidar com as incertezas. Isso supõe a superação da relação educativa tradicional, caracterizada pela transmissão de certezas aos alunos - ela não pode mais ser realizada da mesma maneira, como no contexto em que havia consenso a respeito de certas verdades que eram transmitidas de geração em geração - e a adoção de uma nova perspectiva reflexivo/comunicativa por parte dos educadores. O processo educativo tornou-se constituinte, ele mesmo, da moralidade, tendo o educando como o sujeito de sua formação moral e não

mais como alguém que sofre tal formação. “A composição do campo da ética se dá não como um dado natural e essencial, mas, sobretudo, como uma experiência apreendida, acumulada e pedagogicamente construída” (Boto, 2001, p. 123).

Nesse sentido, educação moral e formação ética implicam um não-moralismo e a valoração da subjetividade humana.

A educação ética supõe um certo disciplinar das vontades, um controle continuado dos instintos e da expressão de determinações externas. A ética é firmada no discernimento necessário entre o possível e o sonhado, na busca escrupulosa de construção de uma vida equilibrada, valorosa e justa, que resiste e recusa o voluntarismo das paixões. (*Ibid*, p. 12).

Educar, hoje, é tornar a condição humana em sua plenitude ao alcance de todos; nem que para isso sejam desafiadas as determinações do contexto social; nem que para isso se deva lutar contra algum limite da hereditariedade. A ética é uma questão em aberto, como em aberto são sempre os grandes temas que tocam a fundo a condição de ser humano. Educação e ética são dois pólos de uma mesma construção. Em cada ser humano existe um possível cumpridor de leis que interage com os outros sob a legitimidade de um contexto legal, aceito por ele. Cumprir as leis do seu contexto significa seguir a força da vontade autônoma; suspender as paixões até o limite do possível. Cumprir as leis significa, também, um continuado exame dessas leis, sujeitas, em alguma medida, a periódicas revisões. Assim, o ser ético é um cidadão não heterônomo, mas crítico, reflexivo e ativo inclusive na transformação do seu mundo legal. Por outro lado, a ética também diz respeito à tolerância e à despretensão, pois ela tem a ver com a arte de viver que demanda compreensão do outro de modo desinteressado.

A educação moral como transmissão de virtudes tradicionais, sedimentadas com o tempo de geração em geração, está hoje ultrapassada. Não que as virtudes devam ser desconsideradas, mas sim questionadas, avaliadas e

repensadas. As virtudes devem ser cultivadas pela razão do próprio educando e não obedecida pelo seu tradicionalismo. Educação moral, no ambiente escolar, significa, hoje, introduzir os educandos no contexto do debate ético com o objetivo de fomentar, por meio de um procedimento argumentativo/dialógico, a sensibilidade para as questões morais e a formação de uma subjetividade como o fórum de decisões práticas (Goergen, 2001b, p. 147).

Educação moral nos tempos modernos é um processo de familiarização com um discurso moral a partir de princípios gerais, ligados a circunstâncias concretas, pois a moral é constituída por regras limitadas, configuradas concretamente no interior de um mundo de circunstâncias, mas à luz de princípios éticos mais gerais. Estes princípios ou normas não especificam no detalhe as condições de sua validade e observância, mas insinuem a necessidade de uma aprendizagem de como, em determinadas circunstâncias, estes princípios devem ser vividos ou mesmo justificadamente transgredidos (Goergen, 2001b, p. 153).

Desse modo, a educação moral na escola se faz da presença pedagógica junto ao educando, cujo objetivo seja a construção de suas competências morais (*ibid.*, p. 166). Papel central ocupa o despertar da consciência dos educandos para os problemas e contradições da sociedade contemporânea e sua forma de organização, tematizando a perspectiva exclusivamente individualista instrumental e recentralizando o interesse do educando sobre a dimensão do social e a responsabilidade que cabe a cada um na sua transformação.

A ética da compreensão é a arte de viver que demanda compreender de modo desinteressado. Por meio dela, não se pode esperar nenhuma reciprocidade, pois ela pede que se compreenda a incompreensão. Daí porque Morin (2000, p. 99) defende a necessidade de se “ensinar a compreensão”.<sup>31</sup> Segundo ele, o que favorece a compreensão é o bem pensar (apreender em conjunto o texto e o contexto) e a introspecção (prática mental

---

<sup>31</sup> Morin diz que “Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas”. (2000, p. 100)

do auto-exame permanente, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro). Na ótica de Morin é necessário relacionar a ética da compreensão e da tolerância entre as pessoas com a ética da era planetária, que pede a mundialização da compreensão. “A única verdadeira mundialização que estaria a serviço do gênero humano é a da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (*ibid.*, p. 100).

Poder-se-ia nos perguntar, finalmente, se a escola não poderia ser prática e concretamente um laboratório de vida democrática. Obviamente, tratar-se-ia de democracia limitada, no sentido de que um professor não seria eleito por seus alunos, de que a necessária autodisciplina coletiva não poderia eliminar a disciplina imposta e igualmente no sentido de que a igualdade de princípio entre os que sabem e os que aprendem não poderia ser abolida. Todavia (...) a autoridade não poderia ser incondicional, e poderiam ser instauradas regras de questionamento das decisões consideradas arbitrárias, especialmente com a instituição de um conselho de classe eleito pelos alunos, ou mesmo por instâncias de arbitragem externas. Sobretudo, a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. (Morin, 2000, p. 112).

Uma escola comprometida com a ética humana deve assumir a missão de trabalhar para a humanização da humanidade, num processo em que professores, alunos e toda equipe educacional, juntos, poderão alcançar a unidade planetária na diversidade, respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo, desenvolver o sentimento da solidariedade, desenvolver a ética da compreensão, e, ensinar a ética do gênero humano (Morin, *ibid.*, p. 106). Para isto faz-se necessário haver, não só na sala de aula, mas também em todas as instâncias da unidade escolar, diálogo e argumentações voltados para as questões morais que envolvem as decisões práticas cotidianas de todo ser humano.

## 2.2. A ética, os PCNs e o RCNEI

O assunto sobre ética obteve nova visibilidade no contexto escolar a partir da discussão dos temas transversais propostos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), cujo conteúdo visa uma sociedade mais justa e estável<sup>32</sup>.

Publicado em 1997, pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), os PCNs constituem-se numa coleção de dez volumes contendo orientações curriculares para o desenvolvimento do ensino fundamental no país. Visando, ainda, contribuir também com o ensino infantil, abrangendo às creches, entidades equivalentes e a pré-escola, o MEC publicou, sendo parte integrante da série de documentos dos PCNs, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI).

Tais propostas, elaboradas por especialistas da educação, tem como objetivo, dentre outros, contribuir para que educadores e outros profissionais ligados à tarefa educativa desenvolvam uma intervenção pedagógica mais articulada com os ideais da democracia e do efetivo exercício da cidadania<sup>33</sup>.

Os PCNs explicam o exercício da cidadania como a conquista de igualdade dos direitos sociais nas relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia, considerando o cidadão não só como portador de direitos e deveres, mas também como criador de direitos num mundo pluralista.

Para os PCNs cidadania é a participação efetiva na produção e usufruto de valores e bens de um determinado contexto:

---

<sup>32</sup> Em sua proposta os *Parâmetros* salientam que a reforma curricular não é suficiente para se resolverem todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola; é necessário, ainda, a melhoria das condições de trabalho, da formação docente e dos recursos pedagógicos.

<sup>33</sup> Ao se falar de cidadania, é preciso considerar que esta é uma condição construída historicamente, o que conduz a necessidade de atualização do termo. Nos PCNs o entendimento de cidadania é diferente da idéia que se tinha nas décadas de 70 e 80, época em que o país vivia sob a ditadura militar, portanto ser cidadão significava somente cumprir deveres e não reivindicar direitos.

Ser cidadão é participar de uma sociedade, tendo direito a ter direitos, bem como construir novos direitos e rever os já existentes (...). O bem comum é bem coletivo, bem público. O público é 'o pertencente ou destinado à coletividade, o que é de uso de todos, aberto a quaisquer pessoas'. É, então, 'o campo da democracia', como espaço de realização de direitos civis – liberdade de ir e vir, de pensamento e fé, de propriedade; de direitos sociais – de bem estar econômico, de segurança; e de direitos políticos – de participação no exercício do poder – de todos os homens e mulheres. Ao entender o poder como possibilidade de atuação, de interferência e determinação de rumos na sociedade, verifica-se que, para haver uma sociedade realmente democrática, o exercício do poder deve se dar numa perspectiva de pluralidade (Parâmetros, 1998b, p. 54 - 55).

A concepção educacional presente tanto nos *Parâmetros* como no *Referencial* aponta para a formação de indivíduos autônomos, críticos, participativos e que atuem na realidade de maneira competente, digna e responsável. Essa maneira de explicar o processo de ensino e aprendizagem baseia-se na perspectiva construtivista representada, principalmente, pela psicologia genética de Piaget<sup>34</sup> e pelo modelo sócio-histórico de Vygotsky<sup>35</sup>.

Piaget propõe que o homem se desenvolve em função de suas interações sociais, pois o conhecimento não procede nem do sujeito consciente de si mesmo, nem dos objetos já constituídos que a ele se impõem, mas resulta da interação que se produz entre os dois (Montoya, 1996). Para Piaget, o desenvolvimento social acompanha o desenvolvimento da inteligência. Diante deste fato, o professor precisa auxiliar o aluno no seu desenvolvimento social

---

<sup>34</sup> A psicologia genética de Piaget (1992) propõe que, por meio dos processos de assimilação e acomodação, os quais conduzem aos processos de adaptação e organização, o sujeito alcança níveis de desenvolvimento superiores, tanto cognitivos quanto afetivos, e se adapta ao meio em que vive. Piaget propõe que a maturação biológica se dá por meio de quatro níveis de desenvolvimento cognitivo: o sensório-motor (de 0 a 2 anos); o pré-operatório (de 2 a 6 anos); o operatório-concreto (de 7 a 11 anos) e o operatório formal (dos 12 em diante). Para ele, afeto e cognição resultam de uma adaptação contínua e interdependente. Enquanto os esquemas (conjuntos de ações interligadas) afetivos levam à construção do caráter, os esquemas cognitivos conduzem à formação da inteligência.

<sup>35</sup> Para Vygotsky (1988), a aprendizagem cria a área de desenvolvimento potencial, o qual se dá em dois níveis: o real e o proximal. O real corresponde às atividades realizadas pela criança de maneira independente e autônoma; o proximal está relacionado com o que a criança pode realizar somente com o auxílio do adulto. A distância entre esses dois níveis, definida como a zona de desenvolvimento potencial, é a área de atuação do educador, o qual deverá articular os significados dados pelos alunos aos historicamente construídos. Portanto, o desenvolvimento se dá por interações sociais com crianças mais velhas e adultos, o que reforça a importância do ambiente social na determinação do desenvolvimento cognitivo.

relevando o seu nível de desenvolvimento cognitivo. Para isto pode desafiar o aluno promovendo desequilíbrios conceituais para que este construa o seu conhecimento. Portanto, o professor precisa selecionar as atividades propostas, organizar os materiais e aproveitar os erros dos alunos. Pelo fato do aluno ser um ativo construtor do conhecimento, os erros revelam que novas idéias estão sendo incorporadas e outras superadas. Como salientou Piaget (1976/1992), em relação às condutas de intervenção, “um erro corrigido (pelo próprio sujeito) pode ser mais fecundo do que um êxito imediato, porque a comparação da hipótese falsa e suas conseqüências proporciona novos conhecimentos e a comparação entre erros dá lugar a novas idéias” (p. 60)<sup>36</sup>.

A escola de Vygotsky (1988) destacou a importância da apropriação pelo homem da experiência histórico-social, ou seja, dos conhecimentos produzidos historicamente e existentes no mundo no qual ele vive. Os conhecimentos e as habilidades do homem são formados, na sua grande maioria, por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, que foi acumulada ao longo da história social, e transmissível no processo de aprendizagem. As bases da investigação de Vygotsky são o caráter mediatizado das funções psíquicas do homem e a postulação de que os processos intelectuais provêm de uma atividade inicialmente exterior - “interpsicológica” - tornando-se, posteriormente, internos - “intrapsicológico”. Em relação à questão educacional, isto significa que os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos ou mediados pelo professor são qualitativamente superiores e, por conseguinte, que os processos intelectuais superiores inicialmente ocorrem nas atividades sociais, e nas atividades coletivas e posteriormente, nas atividades individuais.

A interação professor-aluno constitui uma rica fonte de experiência e de aprendizagem à criança. O papel do professor será reforçado por meio da sua ação intencional, aproveitando-se de situações e dos

---

<sup>36</sup> A proposta de Piaget será estudada mais detidamente no capítulo III deste trabalho.

momentos favoráveis à aprendizagem, no intuito de ensinar algo à criança. A intencionalidade se baseia, segundo Vygotsky (1995), em criar uma ação a partir da exigência direta das coisas ou do meio circundante. Porém, é preciso destacar que o lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais, principalmente na vida daqueles adultos que a cercam (pais e professores), se modifica durante as diferentes idades e exerce influência na aprendizagem. Isso significa que, a criança leva em conta as expectativas e as exigências do adulto e da sociedade em relação a seu comportamento, visto que é o que determina as suas relações pessoais, constituindo uma força motivadora na evolução de um estágio a outro. Por outro lado, o adulto estrutura a vida e a educação da criança de acordo com o lugar ocupado por ela na sociedade.

Segundo o modelo sócio-histórico, o jogo é a atividade fundamental para a criança de idade pré-escolar (Venguer, 1986). A criança pré-escolar encontra sua expressão nos jogos de papéis com argumento, já que esses jogos satisfazem seu desejo de ter vida social com os adultos, reproduzindo as relações mútuas e as atividades de trabalho das pessoas adultas. Além disso, os jogos de papéis contribuem para a aprendizagem de regras e condutas, o desenvolvimento dos sentimentos, das relações interpessoais, da atividade intelectual (imaginação, memória e atenção) e da comunicação, o intercâmbio de experiências, a formação de qualidades psíquicas e das particularidades da personalidade da criança.

A perspectiva construtivista concebe o aprender como algo que vai além da simples incorporação de conhecimentos produzidos. Ela considera a construção e a reinvenção pelo próprio sujeito, isto é, a compreensão em pensamento da ação efetivamente realizada.

A construção é a única forma de os homens se apoderarem dos diversos conhecimentos. Portanto não se trata de opção pedagógica, mas sim de um mecanismo psicológico. (...) o construtivista pensa que seja qual for o método de ensino empregado, está havendo construção do conhecimento. (...) Em resumo, ser construtivista não é optar por um homem 'diferente',

que constrói seu conhecimento (enquanto os outros não o construiriam): é reconhecer que o homem, seja qual for e em que situação for, constrói de fato seu conhecimento (La Taille, 1996a, p. 151-2).

Os PCNs e o RCNEI propõem que os educadores trabalhem transversalmente, no ensino infantil, fundamental e médio, temas relacionados à ética, à saúde, ao meio-ambiente, à orientação sexual, à pluralidade cultural, ao trabalho e ao consumo. Estes temas foram propostos visando o desenvolvimento do exercício da cidadania diante da atual crise de valores em que vivemos e que já foi descrita no capítulo anterior.

Dentro desta proposta, os Parâmetros distinguem moral de ética definindo moral como “um conjunto de princípios, crenças e regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades”, e a ética como “a reflexão crítica sobre a moral. Ela serve para verificar a coerência entre práticas e princípios” (1998b, p.49). Dessa forma, a ética é estabelecida como tema transversal a fim de que se desenvolva o exercício da reflexão em sala de aula.

Os PCNs propõem que não se crie nova área ou disciplina ligada ao tema Ética, mas que esta seja incorporada nas áreas já existentes – Português, Matemática, Geografia, História, etc. - e no trabalho educativo da escola infantil. Para os PCNs, a educação moral, a qual se liga ao tema ética, não se dá por meio de um horário especial no qual se deva discutir dilemas, mas sim durante todo o processo de ensino-aprendizagem perfazendo as ações do grupo envolvido no mesmo:

[*O ensino da ética*] não pressupõe espaço de aula reservado aos temas morais; trata-se de democratizar as relações entre os membros da escola, cada um podendo participar da elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisão a respeito de problemas concretamente ocorridos na instituição (PCNs, 1998b, p. 66, grifos nossos).

Nas sociedades de todos os tempos, a educação, até aquela com um caráter informal, tem tido o papel de socialização – conservação e transformação – da cultura, do conhecimento e dos valores. Tem, portanto, uma dimensão moral. A intenção da ética na escola é de se realizar uma educação moral, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade de autonomia das crianças e jovens com quem se trabalha, considerando-se que a moral já se encontra instalada na prática educativa que se desenvolve nas escolas: nos princípios, nas regras, nas ordens e nas proibições.

O que se quer é que a ética aí [na escola] encontre espaço, a fim de que se reflita sobre esses princípios (em que se fundamentam?), essas regras (qual a sua finalidade?), essas ordens (a que interesses atendem?), essas proibições (que resultado pretendem?), para que se instalem ações/ relações efetivamente democráticas. A ética é um eterno pensar, refletir, construir. Na escola, ela deve contribuir para que os alunos possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensar e julgar, para problematizar constantemente o viver pessoal e coletivo, fazendo o exercício da cidadania. (Parâmetros, 1998b, p. 54).

As normas e os valores são transmitidos em inúmeras situações do cotidiano escolar: pelas regras da classe, pelo comportamento dos alunos, pelas relações interpessoais, pelos livros, pela forma como os professores disciplinam, pela avaliação, pela maneira como o conteúdo é trabalhado e pela organização do espaço físico. Portanto, convém que essas questões tornem-se objeto de reflexão da escola.

A própria função da escola – socialização do saber – levanta questões éticas: Para que e a quem servem o saber, os diversos conhecimentos científicos, as várias tecnologias? Afinal, para que se estuda? Apenas na perspectiva de se garantir certo nível material de vida? Questões relativas a valores humanos permeiam também os conteúdos curriculares: Quais os valores que a língua carrega como um dos veículos da cultura do país onde é falada? As relações sociais internas à escola são pautadas em valores morais: Como agir na relação com o aluno, com o professor, com o colega? As relações da escola com a comunidade também levantam questões éticas: Como participar da vida da

comunidade? Como articular conhecimentos com as necessidades de um bairro ou de uma região? (Parâmetros, 1998, p. 86).

Considerando, como objetivo principal da educação escolar, o desenvolvimento do indivíduo para o exercício da cidadania, o modelo de educação proposto pelos PCNs sugere, no trabalho com o tema Ética, um conjunto de conteúdos alicerçados na dignidade humana: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, que constituem a essência dos valores morais necessários num estado democrático. Portanto, o objetivo do trabalho com a ética na escola é o reconhecimento de que as atitudes das pessoas precisam ser pautadas por princípios de respeito, justiça, solidariedade e diálogo, que devem estar expressos na ação cotidiana da escola. Contudo, é evidente que, para se alcançar tal objetivo, a vida moral dos educandos não pode ser desprezada e nem compreendida como se resumindo unicamente nessas virtudes contidas nos Parâmetros. Há outras virtudes cuja existência deve ser considerada no ato educativo.

O aluno vem certamente para a sala de aula com um universo mais amplo que aquele implicado nos blocos de conteúdos escolhidos. Ora, se não se souber o que pensa este aluno de temas como coragem, humildade, fidelidade, etc. corre-se o risco de, no momento de se trabalhar conceitos como justiça e respeito mútuo, desprezar toda uma riqueza ética já presente e com possíveis relações com o tema escolhido. Pode-se até correr o risco de o aluno sentir-se desprezado, por pensar que os professores acham seus valores inúteis e irrelevantes frente aos de justiça, diálogo, etc. (La Taille, 1998, p. 12).

Nesse processo, a intervenção do professor é fundamental, o qual deve “abrir espaço para a manifestação dos alunos e não se esquivar de apresentar seu ponto de vista, evitando, porém, que funcione como determinador dos encaminhamentos das discussões”. É necessário, ainda, que a escola, ao eleger os critérios de avaliação e seus indicadores, informe aos alunos quais são eles e explicita sua razão de ser, não esquecendo de

incorporar a este processo fichas descritivas, apreciações orais e ou escritas (Parâmetros, 1998, p. 88).

Dessa forma, os Parâmetros ressaltam o papel da escola no processo de educação moral das crianças, esclarecendo, porém, que essa instituição não é a única a educar moralmente, o que não significa que não exerça grande influência na formação moral de seus alunos. Além disso, aponta para o fato de que a dificuldade para conceituar o tema moral gera opiniões diferentes nas instituições educativas.

O RCNEI divide o conteúdo do ensino infantil em dois eixos: a formação pessoal e social, incluindo identidade e autonomia, e o conhecimento de mundo. Por meio dessa escolha fica evidente que, na educação infantil, mais especificamente na fase pré-escolar, o RCNEI considera a autonomia, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas.

A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Para desenvolvê-lo é preciso que as crianças exercitem o autogoverno, tenham condições de escolher e participem do estabelecimento de regras e sanções na escola. Um projeto de educação que almeja cidadãos solidários e cooperativos deve cultivar a preocupação com a dimensão ética, traduzindo-a em elementos concretos do cotidiano na instituição. O complexo processo de construção de identidade e da autonomia depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade (RCNEI, 1998, p. 15).

As crianças são confrontadas com mundos, cujo conteúdo simbólico e nível de exigência elas precisam aprender não para simplesmente internalizá-los ou adaptar-se a eles, mas para conhecê-los e reconhecê-los como frutos históricos da comunidade e assimilá-los na medida de seu amadurecimento.

O RCNEI nos lembra que a identidade da criança em fase pré-escolar está em construção. Tanto o desenvolvimento da identidade como o da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Em geral a família é a primeira a gerar a socialização, mas a criança pode ter outras experiências no clube, na igreja e na rua, das quais resultam um repertório de valores, crenças e conhecimentos. Contudo, as instituições de educação infantil se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens sócio-culturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores. O trabalho educativo pode, assim, por meio da diversidade, criar condições para as crianças conhecerem e descobrirem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais.

Como vimos, a instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que envolvem a sociedade na qual estão inseridas. Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode levar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação, quando é conivente com preconceitos.

Para Goergen (2001b, p. 166), “a educação moral é a presença pedagógica junto ao educando que tem como objetivo o despertar de suas competências morais”. Ocupa um papel central dentro destas competências a construção de um despertar da consciência dos educandos para os problemas e contradições da sociedade contemporânea e para a sua forma de organização, apontando para a perspectiva exclusivamente individualista instrumental e direcionando o interesse do educando sobre a dimensão do social e a responsabilidade que cabe a cada um na sua transformação. “Pouco adiantará tentar legitimar junto aos alunos o valor da democracia se os ambientes em que vivem, inclusive a escola, não forem democráticos”.

No processo de aprendizagem, a criança não assimila apenas um conjunto de princípios morais, mas junto com eles também os respectivos anti-princípios, bem como as estratégias para lidar com os conflitos que derivam desses contra-sensos. A criança pode sofrer um certo ‘dilaceramento’ entre os códigos éticos que lhe são transmitidos por certas instituições sociais como, por exemplo, a família ou a Igreja, e os que lhe chegam através de outras instituições como a escola.

Diante desta proposta a pergunta que se faz é: A educação que se oferece nas escolas capacita de fato os indivíduos para atuar crítica e construtivamente?

A Constituição de 1988 tem como fundamento a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político. No artigo 3º lê-se “construir uma sociedade livre, justa e solidária”; “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No título II, artigo 5º, lê-se “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”; “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas” (*apud* Parâmetros, 1998b, p. 57).

Se a lei maior brasileira preconiza a inclusão e a igualdade de direitos, as práticas sociais, políticas e econômicas deste país ainda produzem exclusão e desigualdades, seja por meio da estrutura socioeconômica e pelo modelo de desenvolvimento, seja pelos valores, concepções e preconceitos produzidos e reproduzidos na cultura. Do cinismo e da indiferença diante da lei, instala-se um “relativismo moral”, entendido como “cada um é livre para eleger todos os valores que quer”.

Para os PCNS, sem uma visão utópica de sociedade, perde-se o sentido da construção conjunta da democracia na qual a questão da moralidade deve ser uma questão de todos e de cada um. Dentro deste paradigma, o desafio da escola seria o de reforçar a utopia de uma sociedade democrática

trabalhando com crianças e adolescentes de maneira responsável e comprometida do ponto de vista ético. Isto significa

proporcionar as aprendizagens de conteúdos e desenvolvimento de capacidades para que possam intervir e transformar a comunidade de que fazem parte, fazendo valer o princípio da dignidade e criando espaços de possibilidade para a construção de projetos de felicidade (Parâmetros, 1998b, p. 59).

Contudo, acreditamos que este modelo proposto para o desenvolvimento moral não seja utopia. É possível conduzir os nossos alunos ao desenvolvimento da cidadania com vistas à construção de direitos.

Os PCNs, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, determinam, com base no texto constitucional, quatro princípios para orientar a educação escolar: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social.

Portanto, é preciso levar os alunos a respeitarem as diferenças, considerando-as em suas escolhas. Percebe-se, assim, que a educação ética e moral é possível e necessária, mesmo no cenário atual de desestabilização dos valores fixos e universais da tradição. Contudo, esta educação moral, já não pode ser concebida como transmissão de valores e comportamentos morais, mas como a introdução dos educandos no mundo conflitante das concepções morais.

Para os PCNs a educação moral como transmissão de virtudes, na concepção de Platão e Aristóteles, está hoje ultrapassada. Contudo, acreditamos que faz-se necessário uma educação da virtuosidade. Educação moral, no ambiente escolar, significa, hoje, introduzir os educandos no contexto do debate ético com o objetivo de fomentar, por meio de um procedimento argumentativo/ dialógico, a sensibilidade para as questões morais e a formação de uma subjetividade como fórum de decisões práticas. Não se pode perder de vista em sala de aula a conjugação entre a ética da discussão e a ética da ação.

Os PCNs apresentam e nomeiam cinco tendências escolares de educação moral atualmente em destaque: a filosófica, a cognitivista, a afetivista, a moralista e a democrática .

A educação moral, cuja tendência é filosófica, apresenta para o aluno os vários sistemas éticos produzidos historicamente pela filosofia: Sócrates, Aristóteles, Kant, Rosseau, Descartes e outros, não se preocupando em fazer uma discussão sobre o que é o Bem e o que é o Mal.

Na tendência cognitivista o professor dá importância ao raciocínio e à reflexão sobre questões morais apresentando dilemas morais a serem discutidos em grupo. Preocupa-se com o “porquê” das escolhas dos alunos. Segundo os PCNs, o problema das duas tendências é que, apesar de apresentarem excelentes argumentos racionais, nem sempre conseguem sensibilizar afetivamente os alunos.

A aula que enfatiza o estudo das questões concretas da vida de cada aluno pensando nas reações afetivas de cada um diante das situações, na esperança de que, de bem consigo mesmo, o aluno possa conviver de forma harmoniosa com seus semelhantes, é considerada de tendência afetivista. Contudo, nela, corre-se o risco de chegar a uma moral relativista, já que exige formação específica de psicólogo, que não é a do educador em geral; além disso, pode levar a invasões da intimidade do aluno.

A tendência moralista é uma doutrinação na qual ensinam-se valores e os impõe. Foi utilizada pelos educadores até a década de 80. Seu problema relaciona-se ao fato de que a moralidade tende a ser apresentada como conjunto de regras acabadas perdendo-se a oportunidade da reflexão e da experiência, tão enfatizadas nos PCNs. Os alunos ouvem, repetem e esquecem as regras morais.

A tendência democrática, proposta pelos PCNs, não pressupõe espaço de aula reservado aos temas morais. Como já foi colocado neste trabalho, trata-se de democratizar as relações entre os membros da escola, cada

um podendo participar da elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisão a respeito de problemas concretamente ocorridos na instituição. Contudo, acreditamos que é necessário discutir temas morais em sala de aula para sensibilizar o aluno nas questões éticas e morais, pois, tal qual nos propõe Kant, é preciso que o indivíduo conheça suas intenções e sua própria razão para agir de acordo com o bem. Portanto, deve-se salientar três pontos negativos da proposta democrática dos PCNs. O primeiro é o fato de que, a partir do momento em que não se tem um horário específico e nem a necessidade de organização de materiais, corre-se o risco dos professores não se sentirem obrigados a discutirem os temas morais em sala de aula. Outro ponto é que, por estarem divididos os ciclos três e quatro do ensino fundamental em sete matérias, é provável que os professores deixem sempre para o colega da outra matéria trabalhar com os temas morais e, no fim, nenhum deles trabalhar o assunto. Um terceiro ponto é a impossibilidade dos professores de trabalharem os temas morais devido ao seu despreparo teórico, já que, como veremos no próximo capítulo desta pesquisa, trabalhar com ética e moral na sala de aula requer conhecimentos prévios por parte do educador.

O ponto positivo da tendência democrática é ressaltar a necessidade de existir respeito e tolerância nas relações entre os membros da escola para promover um ambiente sócio-moral saudável<sup>37</sup>. Para que servem belos discursos sobre o Bem, se as relações internas à escola são desrespeitosas? De que adianta raciocinar sobre a paz, se as relações vividas são violentas? Assim, o cuidado com a qualidade das relações interpessoais na escola é fundamental. As relações de cooperação e de diálogo levam à autonomia, ou seja, à capacidade de pensar, sem a coerção de alguma “autoridade” inquestionável e, portanto, são reforçadoras do respeito mútuo, o qual é necessário ao convívio democrático.

---

<sup>37</sup> Ambiente sócio-moral saudável é aquele que privilegia a cooperação e o diálogo entre os indivíduos promovendo uma visão de mundo voltada para o coletivo. No capítulo III deste trabalho descreveremos mais detalhadamente o que entendemos por um ambiente sócio-moral saudável.

O desafio dos professores é tomar posse de conhecimentos que possam ajudar a encaminhar, articuladas ao trabalho nas diferentes áreas de conhecimento, reflexões sobre os princípios que fundamentam os valores, objetivando a construção da cidadania no espaço escolar. É importante também o recurso às ciências do comportamento, que, ao explicar o desenvolvimento da moralidade na criança e no adolescente, permitem verificar como se dá o processo de legitimação de valores e regras morais, na articulação de uma vivência pessoal e singular com a experiência mais ampla da socialização.

Segundo Atlan (1999, p. 73-7), a questão mais difícil sobre a natureza do julgamento moral é a da articulação entre o *normativo* – a obrigação, o imperativo do “você deve” ou “é preciso” – e o *descritivo* – como as coisas são na natureza. Ou seja, entre “o que deve ser” e “o que é”, questão já levantada neste trabalho.

Ele distingue as diferenças da natureza e das exigências da ética e do julgamento moral em três níveis. *Primeiro nível*: o da sensação de prazer e de dor. Faz-se mal ou bem ou para buscar o prazer ou para evitar a dor. *Segundo nível*: as sensações de prazer e dor são transformadas em experiências de bem e mal. O indivíduo sabe que um bem presente pode produzir um mal futuro, por isso pensa no outro: “a partir da experiência universal do prazer e da dor, encontramos diferentes sistemas de normas” (*Ibid.*, p. 73). *Terceiro nível*: produz julgamentos morais sobre julgamentos morais.

A criança em fase pré-escolar encontra-se no primeiro nível. Ela busca o prazer e procura evitar a dor de acordo com as normas que ela já interiorizou devido as suas relações com diferentes meios: família, igreja, amigos, escola, etc. Essas normas relacionam-se à cultura própria da sociedade em que está incluída, já que diferentes culturas confrontam valores e normas diferentes.

As experiências de prazer e dor nos obrigam a desenvolver estratégias para diferenciar a satisfação imediata do desejo em vista de um bem

maior ou para evitar um mal maior, isso tem início já na mais tenra idade. Como resposta à confrontação das diferentes culturas, a universalidade se constrói passo a passo, pela argumentação, diante de situações práticas.

É necessário que haja uma tomada de consciência individual e coletiva, uma vontade política internacional e reorganização de sistemas educativos que ensinem a não odiar, com base, em particular, na consciência “espontânea” da criança sobre o justo e o injusto (Héritier, 1999, p. 87).

O reconhecimento do outro não se dá unicamente através da razão e dos valores, pois passa também “pelos sentimentos, pelo amor, pela amizade e pela exigência de um espaço para o amor e para amizade” (Dubet, 1999, p. 128). Nesse caso, vale retomar a noção aristotélica de amizade que, sendo confluência da ética para a comunhão, supõe a reciprocidade do bem e das fontes do prazer da convivência. Em Aristóteles o exercício da amizade estrutura o próprio ideal da autonomia, sendo um aprendizado, expresso na vida voltada para o convívio ético: vida mais feliz e mais harmoniosa. A conduta e o *ethos* da virtude representariam o afastamento humano da irracionalidade das paixões, do domínio dos desejos e das pulsões. A conduta virtuosa e o *ethos* da vida boa pautar-se-iam pela perseverança quanto à retidão do agir e pela cautela perante os infortúnios do acaso. A essência da ética aristotélica reside na coincidência entre a desejada ‘vida boa’ e a realização das virtudes (Boto, 2001, p. 129).

A expressão “consciência moral” tem sido definida de várias maneiras: 1. juízo de razão acerca do justo e do injusto implantado por Deus no homem (Tomás de Aquino); 2. como órgão da vontade divina (Rothe); 3. como expressão da razão moral (Kant); 4. como a voz da nossa natureza que deseja ou valoriza (Theodor Lipps); 5. como o espírito da raça (Leslie Stephen); 6. como sensação dolorosa conseqüente à violação do dever (John Stuart Mill); 7. boa consciência é um rabicho conceptual que os avós usavam (Nietzsche); 8. doença: a voz do pai em nós ou um espião que a sociedade

implantou no nosso coração (Freud). Ainda assim, cada um de nós é capaz de perceber a voz da sua consciência. O que é ela? “Representa a resposta da nossa natureza mais íntima a uma situação concreta, à qual se encontra ligada uma decisão moral que tem de se procurar ou já foi encontrada” (Heinemann, 1993, p. 439).

Um diálogo íntimo se processa em nós, entre nós próprios tal como devemos ser, entre o nosso super-eu e nós, tal como somos, o nosso eu e suas inibições, limitações e contradições. A consciência moral só pode ser constituída quando existem regras e leis éticas. Ela atua como uma bússola que nos possibilita encontrar o caminho nas tempestades da vida; nos adverte a não sacrificar os motivos superiores aos inferiores, os nossos deveres às nossas conveniências.

A prática pedagógica, mesmo no âmbito da pré-escola, pode estimular a constituição da consciência moral na medida em que o docente esteja capacitado a desenvolver a argumentação em torno das transgressões morais e não das convencionais; empregar a indução (explicação das conseqüências negativas de nossos atos); fazer compreensível a necessidade das normas convencionais para o entendimento e para a convivência, porém sem dar-lhes a importância que adquirem as transgressões que afetam as relações com as demais pessoas; desenvolver a capacidade da criança de diferenciar o âmbito convencional do moral, estimulando a compreensão dos princípios (universais), frente às normas convencionais (relativas ao contexto), pois as situações educativas podem e devem fomentar a autonomia moral, em lugar do conformismo; utilizar sanções por reciprocidade, ou melhor, que não sejam arbitrárias, possibilitando na criança a construção dos valores morais, frente à internalização das normas convencionais.

## CAPÍTULO III

### A ÉTICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao trabalhar com supervisão pedagógica em salas de educação infantil, Vinha (2000) constatou que é na área do desenvolvimento moral que os professores encontram algumas de suas maiores dificuldades. Em seu trabalho diário com as crianças, os docentes deparam-se constantemente com desavenças e conflitos. Em qualquer escola, essas crises exigem uma resposta do educador, o qual, mediante sua postura ao lidar com a situação, interfere na construção do julgamento moral da criança. Essas crises geram uma insegurança nos educadores, pois estes não querem ser autoritários, imitando o modelo pelo qual, provavelmente, foram ensinados, mas também não sabem como agir, sem autoritarismo, para instaurar a ordem na sala. Devido a este despreparo dos professores, as crianças acabam sendo conduzidas à tirania, por falta de limites internos, ou ao contrário, à passividade, conseqüência do excesso de autoritarismo por parte dos adultos.

Além disso, percebe-se que o papel fundamental da educação infantil nem sempre é reconhecido pelos profissionais que atuam na área. A formação desses profissionais é precária, o que os leva a embasar o seu trabalho pedagógico no senso comum e não num estudo científico sério e consistente.

Neste capítulo apresentamos um breve histórico do contexto pré-escolar no Brasil para então falarmos sobre a educação moral na pré-escola, o julgamento moral na criança, o desenvolvimento de um ambiente sócio-moral na educação infantil, o papel do professor neste ambiente e suas práticas educativas.

### 3.1. Aspectos históricos da pré-escola

No Brasil, segundo Lourenço Filho<sup>38</sup>, o primeiro jardim de infância foi criado, em 1894, pela professora Maira Guilhermina Loureiro. Por esta época, até cerca de 1970, a educação pré-escolar limitava-se às classes sociais privilegiadas, sendo promovida pela iniciativa particular e em número inicialmente muito pequeno. As crianças das classes populares tinham apenas assistência de creches, asilos e orfanatos e, ainda assim, em número insuficiente.

Apesar do século XX ter sido denominado “o século da criança”<sup>39</sup>, foi somente após a Declaração dos Direitos da Criança, adotada em 1959, que as políticas educacionais brasileiras passaram a dar maior atenção ao pré-escolar. Isto se pode observar no fato de que o pré-escolar só passou a aparecer nas estatísticas fornecidas pelo IBGE a partir de 1974.

No ano de 1975 houve, por parte do governo, a primeira elaboração de um plano nacional para a pré-escola. Dividido em três volumes: Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil; Educação e Psicologia; e Higiene, Saúde e Nutrição<sup>40</sup>, este documento estava impregnado da idéia da educação compensatória.

Assim como na década de 30, a pré-escola não era vista pertencendo à escola pública, universal e gratuita preconizada por Anísio Teixeira, mas tinha, isto sim, um caráter marcadamente assistencial, as ações desenvolvidas na pré-escola da década de 70 se baseavam na tendência da “educação compensatória das carências culturais”.

---

<sup>38</sup> LOURENÇO FILHO, M.B. *Aspectos da educação pré-primária*. Rio de Janeiro: Sylvio Romano, 1959.

<sup>39</sup> MIALARET, 1976, p. 9. In: SCHULTZ, 1995, p. 12.

<sup>40</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*. Brasília: APEX, 1975.

\_\_\_\_\_. *Atendimento ao pré-escolar I: educação e psicologia*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1975.

\_\_\_\_\_. *Atendimento ao pré-escolar II: higiene, saúde e nutrição*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1975.

A idéia de “educação compensatória” que vigorou nos anos 70 postulava que as crianças apresentavam insuficiências de ordem intelectual, lingüística ou afetiva que precisavam ser compensadas pela escola. No fundamento de tais teorias, percebia-se a tentativa de considerar o ensino e a cultura, como algo absoluto, como norma única e universal a qual todos deveriam aceitar, sem notar o caráter relativo e social deste ensino e desta cultura dominante num dado momento histórico. Conforme nos propõe Montoya (1996), segundo a teoria da privação cultural, os padrões culturais, necessários para o desenvolvimento cognitivo e o adequado desempenho escolar, são definidos a partir de elementos do universo cultural das classes privilegiadas (classes média e alta), os quais estariam ausentes no mundo social e cultural da criança pobre.

O caráter ideológico de tais concepções dá aos conceitos de ‘marginalidade cultural’ e ‘privação cultural’, conotações que os tornam “automaticamente suspeitos”. A escola, numa perspectiva de educação compensatória, via a criança como carente cultural “considerando estas crianças ‘subnutridas’, não só do ponto de vista alimentar, mas também e principalmente, do ponto de vista cultural”.<sup>41</sup>

A dimensão social relacionada com o processo contínuo e construtivo de socialização é deixada de lado na explicação das limitações cognitivas. É o produto cultural que interessa e não a forma de construção da cultura. Assim, nessa lógica de análise, torna-se imperativo atribuir a carência de conteúdos culturais, com a linguagem elaborada, à falta de contato e de transmissões educativas. A educação compensatória, uma das modalidades de estratégia educativa junto às crianças carentes e marginalizadas, alinhada às idéias da teoria da privação cultural, esquece não apenas os saberes e o universo cultural dessas crianças como também, e sobretudo, a atividade intelectual inserida em relações sociais que bloqueiam o seu progresso.

---

<sup>41</sup> ANDRADE, C. G. *A educação da criança carente nas classes de adaptação*. s.n.t.

Schultz (1995) avalia textos relativos a conteúdos de lei, diretrizes e normas propostas pelas políticas educacionais advindas do Ministério de Educação e Cultura (MEC), publicados no período de 1975 a 1980, e que demarcaram as programações da educação pré-escolar dos diversos estados brasileiros.

A autora questiona os resultados dos estudos efetuados sobre os documentos desta época, revelando, assim, “o temor de ver mais uma vez, projetos, propostas, programas e outras ações interrompidos, mal-executados, ‘descontinuados’, não-avaliados, abandonados ou colocados em segundo plano” (*ibid.*, p. 100). O estudo referido constatou uma evidente falta de compromisso dos órgãos do MEC com a qualificação dos profissionais que atuavam na educação pré-escolar durante a época delimitada.

Os resultados de uma pesquisa realizada por Iria Brzezinski, em 1994, confirmaram a pouca atenção dada pelas universidades públicas brasileiras à formação, em nível superior, dos profissionais que atuavam na educação pré-escolar: das 23 universidades pesquisadas, 65% delas se dedicavam à formação do professor para atuar da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, ao passo que somente 10% delas mantinham em seus currículos a formação do professor da pré-escola (Schultz, 1995).

Schultz (1995) demonstra, ainda, a importância da faixa etária de 0 a 6 anos para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, a importância da educação pré-escolar que lhe é proporcionada. Aponta para o fato de que as medidas relativas ao atendimento infantil que surgiram, geralmente, em ocasiões de crises político-econômicas, aliadas ao descontentamento popular e ao surgimento de regimes mais autoritários, coincidem com o aumento da atenção à infância e à educação, como mecanismos de controle social.

Segundo Kramer (1982), o programa pré-escolar deveria valorizar “a cultura de origem da criança, permitindo-lhe, progressivamente,

compreender a dominação que sofre e questioná-la, instrumentalizando tal criança para atuar nessa sociedade desigual e competitiva que a torna (a criança) carente” (p. 46).

A década de 90 representou para o Brasil um período de eventos significativos em relação à política para a infância. Após a promulgação da Constituição de 1988, desencadeou-se uma certa mobilização do governo e da sociedade civil para tornar possível a aprovação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que incorpora os princípios da doutrina da proteção integral da Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas em 1989. Segundo o inciso IV do artigo 54 deste Estatuto “é dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional criada em 1996 e conhecida como a Lei 9.394/96 estabeleceu pela primeira vez no Brasil a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Atendendo às determinações desta lei, o MEC criou, em 1997, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI). Como vimos no segundo capítulo deste trabalho, o Referencial foi escrito numa tentativa de suprimir a educação compensatória da pré-escola, propondo o desenvolvimento moral das crianças por meio das interações sociais.

O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais, precariedade de instalações, formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. “É preciso modificar esta visão de educação assistencialista para uma educação que promova a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança” (RCNEI, 1998b, p. 18).

A LDB (1996) dispõe, no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma Lei dispõe no título IX, art. 87, par. 4º que: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Segundo o RCNEI, isto quer dizer que as diferentes redes de ensino deverão investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente de seus professores, sejam das creches ou pré-escolas, aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade (*ibid.*, p. 39).

Além da qualidade do ensino na faixa etária de seis anos e da formação dos professores que atuam com alunos dessa fase, a própria instituição que reúne as crianças dessa faixa etária é importante, pois esta deve incluir e favorecer as interações sociais. Essa interação da criança com o meio ambiente exige que seja acompanhado e respeitado o desenvolvimento cognitivo e, também, que o processo de motivação psicológica pelo exercício de operações lógicas seja facilitado pela escola.

O ensino pré-escolar do século XXI, proposto pelo RCNEI, deve enfatizar a interação da criança com o meio ambiente, considerando que esta é determinada por relações historicamente estabelecidas e que o processo psicológico de aprendizagem e de adaptação da criança é decorrente dessa interação.

O relatório anual da UNICEF *Situação da infância brasileira 2001*<sup>42</sup>, com base na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) para 1999, do IBGE, e os sistemas regulares de informação dos Ministérios da Educação e da Saúde, que também trazem informações do mesmo ano, aponta que apenas 57% das crianças de 4 a 6 anos estão matriculadas em pré-escolas. Sendo que, ainda são as crianças de famílias com maior renda aquelas com maior acesso à educação infantil. Entre as crianças das famílias de renda de até meio salário mínimo, apenas 50% freqüentam pré-escolas. Entre as crianças de famílias com mais de cinco salários, 90% freqüentam pré-escolas.

Se a pré-escola perdeu a função de oferecer uma educação compensatória, hoje ela ganhou a função de romper com a exclusão e os ciclos de pobreza: “para a criança mais pobre, o espaço de educação infantil representa a mais rica fonte de estímulos sociais e cognitivos”. Por isso, a Unicef reforça que o *maior impacto* da pré-escola se dá na classe menos favorecida, ou seja, entre crianças carentes. Nesse ponto, nos parece que ainda há resquícios da idéia de compensação intelectual, lingüística ou afetiva: “a educação infantil é fundamental para que meninas e meninos sejam estimulados integralmente – física, psicológica, social e emocionalmente – o que é fundamental para que cresçam bem” (Unicef, 2001, p. 36).

Dessa forma, liga-se ao grau de bem-estar das crianças na primeira infância, os recursos materiais e educacionais de suas famílias: “na medida em que se permite que as crianças nascidas em famílias pobres sejam afetadas de forma a comprometer a sua performance econômica futura, fecha-se o círculo de pobreza: as crianças pobres de hoje constituirão, com maior probabilidade, as unidades familiares pobres de amanhã”<sup>43</sup>. Segundo pesquisas

---

<sup>42</sup> O relatório *Situação da Infância Brasileira 2001* foi preparado pela equipe de técnicos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no Brasil a partir do escritório da representante do mesmo, em Brasília, e dos escritórios zonais em Belém, São Luís, Fortaleza, Recife, Salvador e São Paulo (Unicef, 2001, p. 2).

<sup>43</sup> BARROS, R. P. & MENDONÇA, R. Infância e sociedade no Brasil: conseqüências da pobreza diferenciadas por gênero, faixa etária e região de residência. Rio de Janeiro: IPEA, 1990. In: Unicef, 2001, p. 62.

realizadas pelo IPEA (1999)<sup>44</sup>, dois anos adicionais de pré-escola têm o potencial de aumentar a renda futura dessas crianças em até 18%.

Além disso, a pré-escola de nosso século adquiriu um caráter alfabetizador. Segundo a Unicef (2001) é neste nível que a criança deve ser alfabetizada e preparada para a 1ª série do Ensino Fundamental. Há uma grande preocupação em que as crianças freqüentem a pré-escola para que o índice de repetência na 1ª série diminua: “em muitos casos, algumas crianças chegam ao ensino fundamental sem nunca ter sequer segurado um lápis ou sentado em uma carteira escolar” (*ibid.*, p. 37). Por causa desta exigência dos documentos governamentais, a preocupação dos professores está direcionada para a alfabetização e não para um ensino voltado para a educação moral e ética dos alunos. Portanto, ainda que a Unicef fale em formação integral - incluindo as formações física, psicológica, social e emocional - o que acaba acontecendo é um ensino pré-escolar voltado apenas para a formação lingüística-matemática. Observe-se, ainda, que a formação ética e moral nem é citada pela Unicef.

### **3.2. A educação moral na pré-escola**

Em nosso trabalho com a pré-escola foi possível observar que, nas instituições de educação infantil, muitas vezes, não existe uma preocupação em se trabalhar a ética e a moralidade com as crianças. Quando existe, os professores utilizam-se do senso comum e não dos conhecimentos científicos. Alguns educadores lançam-se na busca por conhecimento perfazendo diferentes opiniões sobre como se trabalhar a moralidade. Essas divergências se devem tanto ao modelo teórico proposto, o qual muitas vezes permanece

---

<sup>44</sup> IPEA 1999, *Early Child Services*. Rio de Janeiro. In: Unicef, 2001, p. 62.

apenas na teoria, quanto à dificuldade para conceituar os termos moral e ética por parte de educadores e responsáveis pela educação.

Ao se pensar em educação ética e moral em sala de aula, faz-se necessário ao professor conhecer a teoria de Piaget. Na teoria piagetiana encontram-se argumentos que reforçam a necessidade de uma pré-escola que reúna condições e competências suficientes para permitir que as crianças, sejam elas de níveis sócio-econômicos baixos ou altos, atinjam determinados níveis de desenvolvimento necessários a sua formação enquanto sujeitos morais e éticos.

No ano de 1932 foi editada a obra mais importante de Piaget sobre o problema ético: *O juízo moral na criança* (1994)<sup>45</sup>. Retomando as sentenças kantianas, nessa obra Piaget destaca algumas etapas no que compreende ser o desenvolvimento moral das crianças.

Segundo Castro (1996), depois de Piaget, vamos encontrar um retorno do interesse pelo tema somente nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial<sup>46</sup>.

Baseado na teoria de Piaget, Kohlberg estabelece estágios do desenvolvimento moral, construindo sua teoria desde 1958. Outros pesquisadores seguem essa linha de trabalho, provocando discussões sobre o significado e a universalidade das medidas de julgamento moral.

Piaget havia acenado, para o pesquisador, com a formulação de novos problemas e havia encontrado uma explicação para a ‘caixa de Pandora’ dos males morais, nas suas argumentações sobre o egocentrismo, a heteronomia e os seus inversos, a solidariedade, a autonomia. Como no caso do mito grego, ficava ao fundo da

---

<sup>45</sup> A primeira edição desta obra foi escrita por Piaget em 1932 com o nome de *Le Jugement Moral chez l'Enfant*, a qual foi publicada no Brasil em 1977 com o título *Julgamento Moral na criança*. Neste trabalho utilizamos a edição mais recente da obra, a qual, por influência de La Taille, denominou-se *O juízo moral na criança*.

<sup>46</sup> Araújo (1993) agrupa as pesquisas sobre o desenvolvimento da moralidade que seguem ao trabalho de Piaget em três tipos: aquelas que criticam Piaget (Eysenck; Aronfreed; Bandura e McDonald; Cowan et Al; Stefano, Levorato e Simion; Gilligan; Korthals *apud* Bagat, 1982), aquelas que seguem o modelo piagetiano (Mogdil e Mogdil; Lichona *apud* Freitag, 1992; Bagat, 1982) e aquelas que procuram ultrapassar Piaget (Kohlberg, 1958; Turiel; Rest; Higgins; Mayer; Colby; Blatt).

‘caixa’ a esperança – a esperança de que outros especialistas continuassem no caminho da busca (Castro, 1996, Prefácio).

No Brasil, as contribuições começaram a surgir a partir dos anos setenta.<sup>47</sup> Nessa época houve uma maior preocupação dos estudiosos em distinguir entre o julgamento moral e o comportamento moral.

Reconhecendo a importância da pré-escola na formação do indivíduo, cujo objetivo é conduzi-lo à construção de sua autonomia, desde a menoridade, abrangendo assim a formação ética e moral, faz-se necessário explicar os fundamentos teóricos que apoiam um modelo construtivista de raciocínio moral, assim como considerar a teoria de desenvolvimento moral do ser humano proposta por Piaget e outros estudiosos da área.

### **3.3. A psicologia da moralidade de Piaget**

Na introdução de sua obra *O juízo moral na criança* (1994), Piaget enfatiza que sua proposta é “estudar o julgamento moral, e não os comportamentos ou sentimentos morais” (p. 21). Dessa forma, esclarece que seu estudo baseia-se no juízo da criança e não em suas ações morais. Para ele, o que importa é a intenção da criança ao praticar suas ações, ou seja, os valores que a motivaram a tomar uma atitude<sup>48</sup>. Portanto, assim como em Kant, para Piaget a moralidade pressupõe intenção e, sendo o agir orientado por valores e princípios, que representam julgamentos, é preciso estudá-los.

Segundo Piaget, para entender a representação que a criança faz da realidade é preciso utilizar um método clínico, diante do qual a criança possa falar livremente revelando suas tendências espontâneas. Utilizando-se,

---

<sup>47</sup> Araújo (1993) cita várias pesquisas importantes sobre moralidade realizadas no Brasil (Biaggio, 1975; Bicudo, 1978; Fini, 1979; Bzuneck, 1975; Castello Branco, 1979; Sordi, 1983; Gerbase, 1984; Freitag, 1984; De La Taille, 1984; Menin, 1985; Uemura, 1989; Oliveira, 1989; Castro, 1989).

<sup>48</sup> O termo *atitude* é entendido neste trabalho como “maneira; procedimento; forma de proceder” In: Ferreira, 1975, p.

portanto, do método clínico, ele baseou sua teoria em dois tipos de dados: o juízo moral em situações hipotéticas, estudado por meio de histórias contadas às crianças, e a prática e consciência do jogo infantil. As histórias continham dilemas sobre o roubo, a mentira, desastres materiais e noção de justiça. Essas histórias eram contadas aos pequenos, os quais, em seguida, deveriam dar suas opiniões emitindo, assim, juízos de valor sobre os conflitos. Portanto, definiu o desenvolvimento moral analisando as respostas das crianças diante de dilemas morais propostos por ele e analisando o jogo infantil, ou seja, a maneira pela qual a criança lidava com as regras nos jogos de bolinha de gude e pique. Para ele, o jogo social infantil era uma admirável instituição social, que com toda sua estrutura de regras, refletiria um modo de funcionamento da sociedade total (*apud* Martins. R. A., 1986, p. 3).

O pensamento moral “consiste num sistema de regras e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras (...) As divergências doutrinárias só aparecem no momento em que se procura explicar como a consciência vem a respeitar essas regras” (Piaget, 1994, p. 23). Piaget tenta explicar justamente este “como” por meio de uma analogia entre as relações adultas e os jogos travados na infância, focalizando a construção de esquemas estáveis de reação social.

Diante da definição dada por Piaget sobre moral, observa-se que, para ele, o mais importante não é o indivíduo possuir esse ou aquele valor moral, mas sim, o motivo pelo qual aceita ou segue esses valores. Para ele, “o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas no porquê elas são obedecidas: no princípio inerente a cada ação” (Araújo, 1993, p. 8). Assim, a moralidade implica em refletir no porquê seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las (Menin, 1996). De acordo com essa perspectiva, o mais importante não é se a criança obedece às ordens do adulto ou cumpre as regras da classe, mas o porquê cumpre. Nesse sentido Piaget retoma Kant, o qual

afirma que a intenção do sujeito moral é determinante para o valor da ação: a vontade é boa pelo dever. Retomando Kant, para o qual a reciprocidade é um princípio, um imperativo, Piaget afirma que a moral do bem é aquela guiada não pelo risco de punição ou promessa imediata de prêmio, mas pela solidariedade aos outros, ou seja, pela reciprocidade<sup>49</sup>.

Piaget, concordando com Kant sobre a existência de duas tendências morais, descreveu duas espécies de moralidade: a heterônoma e a autônoma. A moral heterônoma é baseada na obediência enquanto a moral autônoma é baseada na igualdade. Concluiu que, no jogo, a prática da regra heterônoma é defeituosa por basear-se em relações de pressão e medo ao castigo. O conhecimento e o respeito às regras só ocorrem no discurso, e sua incorporação é decorrente de sentimentos de amor e ódio em relação aos pais. Em outras palavras, por amor aos pais a criança acaba tomando consciência das regras e apresentando uma atitude de respeito quase sagrado no tocante a elas, a ponto de não aparecer em seu pensamento a possibilidade de se transformar tais regras e a idéia de que elas foram construídas pelos próprios sujeitos.

Toda ordem, partindo de uma pessoa respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória. (...) A obrigação de dizer a verdade, de não roubar etc., tantos deveres que a criança sente profundamente, sem que emanem de sua própria consciência: são ordens devidas ao adulto e aceitas pela criança. Por conseqüência, esta moral do dever, sob sua forma original, é essencialmente heterônoma. O bem é obedecer à vontade do adulto. (Piaget, 1994, p. 154)

Na fase heterônoma a criança vive de um *realismo moral*, pois seus julgamentos baseiam-se naquilo que é “real”; é observável. O realismo moral é definido por Piaget (1994) como “a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si,

---

<sup>49</sup> Reciprocidade envolve a relação social de cooperação na qual há troca entre indivíduos iguais. Ao defender a idéia de que as relações de cooperação são aquelas que promovem desenvolvimento moral, Piaget demonstra

independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso” (p. 93). É caracterizado por três aspectos: o bem se define rigorosamente pelo respeito unilateral; a regra deve ser observada “ao pé-da-letra”; e existe uma concepção objetiva da realidade.

Explicando essas características, na moral heterônoma a criança define o bem pela obediência cega às regras dos adultos, orientando-se pelo castigo. As obrigações são encaradas como externas, elas são impostas de fora, repressivamente, e não como elaboração da consciência. A regra tem sempre uma origem respeitada, exprimindo autoridade, já que concebida pelos adultos, por isso não é interpretada pela consciência, e a criança submete-se a ela sem questioná-la.

A criança centra-se nas conseqüências materiais da ação, desconsiderando a intenção e as circunstâncias, fato que conduz a uma visão de punição justa como “olho por olho, dente por dente”. Crê na existência de sanções automáticas que emanam das coisas e “expiam” o erro. Para ela é como se existisse entre ação censurada e castigo uma relação de causalidade física. Trata-se de uma incapacidade para diferenciar o psíquico do físico, pois examina o significado moral de uma situação como uma qualidade física inerente à própria ação. Considera a regra ao pé da letra e não em seu espírito, contudo as regras morais parecem arbitrárias quando não consegue compreender suas razões.

A criança possui uma unilateralidade, pois supõe que todas as pessoas envolvidas na situação possuem a mesma percepção, não conseguindo diferenciar os interesses opostos. Identifica o bem com a obediência do fraco ao forte e com o castigo do forte ao fraco, sem se preocupar de modo algum em variar estes papéis. É guiada por um respeito unilateral, diante do qual ela se submete às regras preestabelecidas pelos adultos, respeitando-os, mas, não

---

que a democracia é mola propulsora de evolução moral, pois baseia-se no respeito mútuo, na troca de pontos de vista e no reconhecimento e respeito das diferenças. (La Taille, 1980).

sendo necessariamente respeitada por eles. Portanto, a unilateralidade implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado.

Nessa fase, as crianças são egocêntricas, ou seja, não conseguem considerar os sentimentos, os desejos e os pontos de vista do outro. Piaget nomeia esta característica de fenômeno da *indiferenciação*. Durante o seu crescimento, a criança vai, aos poucos, descentrando-se, percebendo que as outras pessoas possuem opiniões diferentes, com isso, o seu pensamento vai se tornando reversível, possibilitando-lhe a coordenação de diferentes perspectivas.

Como explica Vinha (2000, p. 48) a heteronomia é a moral da obediência às pessoas com poder, com autoridade. Para as crianças, quem detém essa autoridade são os pais, professores, parentes e irmãos mais velhos, os quais a criança admira por considerá-los mais fortes, mais inteligentes e detentores do poder. Ao utilizar-se de ameaças de sanções, punições físicas ou psicológicas, para fazer com que a criança aja em obediência às regras, o adulto alimenta as relações de respeito unilateral, e conseqüentemente, a heteronomia.

Piaget percebeu que num ambiente que privilegia a construção da autonomia, o respeito unilateral da criança pelo adulto vai sendo substituído pelo respeito mútuo, numa relação entre iguais, na qual a idéia de autoridade vai perdendo a sua força. Se na moral heterônoma a criança agia em obediência “cega” com medo de perder o amor do adulto, a partir das interações sociais a visão infantil do adulto vai sendo “desmistificada”. Aos poucos a criança vai percebendo que o adulto erra e, portanto, não é o “dono da verdade”. Dessa maneira, diminui nela o medo de perder o amor do adulto e ela começa a exigir para si o respeito, mas essa exigência vem acompanhada de afeição e medo. Contudo, é um medo de decair aos olhos do outro. Piaget (1994, p. 284) afirma que:

O elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa.

A partir dos sete anos, o conceito de justiça retributiva, baseado na sanção, vai sendo substituído pelo de justiça distributiva, baseado na igualdade. Entre iguais, a criança compreende a razão de ser das normas. Quando é punida pelo adulto, a criança apenas expia sua culpa. Paralelamente ao desenvolvimento infantil, haveria uma submissão, não mais aos adultos, mas a uma regra interior – que se lhe assemelha à regra do jogo. Tal respeito à norma interna remete a uma progressiva conquista da moral autônoma. O senso de justiça só desenvolve-se na “proporção dos progressos de cooperação e do respeito mútuo; de início, cooperação entre as crianças, depois entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto” (Piaget, 1994, p. 275).

Para Piaget, a criança começa a abandonar a moral heterônoma com seis ou sete anos, construindo, a partir dessa idade, uma moral autônoma, contudo, esta não se desenvolve em sua globalidade, o que só vai acontecer aos onze ou doze anos. A verdadeira socialização deve favorecer a constituição gradativa dessa autonomia, pois uma regra que tenha ajudado a construir, a criança segue com boa vontade, já que representa a reflexão consciente do que a própria experiência permitiu descobrir, portanto, a consistência entre o juízo e a conduta só acontece a partir de um certo nível de autonomia. Por meio dele, os indivíduos constroem idéias de que fazer o bem nem sempre corresponde a agir de acordo com as regras colocadas pelos adultos.

Na fase autônoma a criança já é capaz de considerar a intenção dos atos e a cooperação. Portanto, para desenvolver a autonomia na criança,

faz-se necessário o convívio com colegas da mesma idade o que promove a justiça entre iguais. Já a relação com o adulto pode conduzir à heteronomia, pois baseia-se na obediência.

A maneira pela qual Piaget interpreta a evolução moral da criança segue a dialética da assimilação e acomodação no desenvolvimento cognitivo proposta pelo próprio cientista. As primeiras interpretações (assimilações) que a criança faz da moral adulta decorrem das estruturas mentais que possui. Estas ainda não lhe permitem uma apropriação intelectual racional do porquê das regras, por isso acredita serem boas porque impostas pelos pais. Ao vivenciar um novo tipo de interação social, a cooperação, promovido principalmente pelas relações com outras crianças, faz-se necessário um trabalho de acomodação na criança, modificando as estruturas anteriores. Se esta acomodação não for exigida, a criança permanecerá acreditando no caráter absoluto das regras morais. Como em nosso mundo as relações sociais raramente são baseadas na cooperação, muitas pessoas permanecem, mesmo depois de adultas, moralmente heterônomas.

Enquanto para Kant o respeito é um resultado da lei e para Durkheim um reflexo da sociedade, para Piaget o respeito pelas pessoas constitui um fato primário do qual deriva a lei (Piaget, 1996, p. 4). Esse respeito se dá por meio de dois tipos de relações interpessoais que levam, a seu ver, à construção respectivamente da moral heterônoma e da autônoma: as de *coação* e a de *cooperação*. A relação de coação é de imposição. É o tipo de relação na qual os adultos acabam, por sua superioridade física e intelectual, aliados a sentimentos de amor nutridos pelas crianças, impondo sua maneira de ver e suas atitudes às crianças. Disso decorre o respeito unilateral levando à constituição de uma moral heterônoma. A cooperação, ao contrário, é constituinte e dependente de acordos nos quais os indivíduos precisam se descentrar, colocando-se no lugar do outro. A cooperação, que pode ser exercitada por meio de trabalhos em grupo, leva ao respeito mútuo e,

conseqüentemente, à construção da moralidade autônoma. Para Piaget, um indivíduo autônomo concebe a regra como uma livre decisão da própria consciência, podendo ser modificada e adaptada às tendências do grupo.

Reconhecemos, com efeito, a existência de duas morais na criança, a da coação e da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por conseqüência, a responsabilidade subjetiva (Piaget, 1994, p. 250).

O indivíduo autonomamente moral segue regras morais próprias. Essas regras são princípios construídos pela própria pessoa e auto-reguladores. Quando as crianças são continuamente governadas pelos valores, crenças e idéias de outros, elas desenvolvem uma submissão que pode levar ao conformismo irrefletido na vida moral e intelectual. Elas não serão motivadas a questionar, analisar ou examinar suas próprias convicções.

Toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (Piaget, 1994, p. 155).

Lepre (2001), em sua pesquisa constatou que as crianças consideradas indisciplinadas pelas professoras, são, na verdade, as mais desenvolvidas moralmente, pois não aceitam a imposição de regras autoritárias. Dessa forma, a indisciplina, vista como tal pelas professoras, pode ser uma reação a um ambiente extremamente heterônimo. Segundo Piaget (1994), ser autônomo não significa simplesmente obedecer às regras, mas sim respeitar aquelas que visam um bom convívio, privilegiando a cooperação e a

reciprocidade. No entanto, essa manifestação de autonomia é vista pelas professoras como indisciplina, já que esses alunos colocam em questão seu ponto de vista e seu autoritarismo.

As principais diferenças entre a moral heterônoma e a moral autônoma analisadas por Piaget, estão descritas no quadro abaixo:

<b>A moral heterônoma</b>	<b>A moral autônoma</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É imposta a partir do exterior como um sistema de regras obrigatórias. Tem caráter coercitivo e é a fonte do dever.</li> <li>2. Baseia-se no princípio de autoridade, no respeito unilateral e nas relações de pressão.</li> <li>3. Encontra-se, de fato, na maioria das relações e entre o adulto e a criança.</li> <li>4. Sua prática é defeituosa por ser exterior ao indivíduo que a deforma egocentricamente.</li> <li>5. A responsabilidade é julgada em função das conseqüências materiais de uma ação; realismo moral.</li> <li>6. A noção de justiça se baseia primeiro na obediência à autoridade e no ato de evitar o castigo. E as proibições devem ser necessárias, dolorosas e arbitrariamente castigadas. A função do castigo é a expiação. Por fim, a justiça começa a basear-se na igualdade. Deixa de ser retributiva e se faz distributiva, passando por uma fase de mero e estrito igualitarismo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Surge do próprio indivíduo como um conjunto de princípios de justiça. Tem caráter espontâneo e é a fonte do bem.</li> <li>2. Baseia-se no princípio de igualdade, no respeito mútuo e nas relações de cooperação.</li> <li>3. Não é estática e fixa, mas uma forma de equilíbrio limite nas relações sociais.</li> <li>4. Sua prática é correta por ser o resultado de uma decisão livre e racional.</li> <li>5. A responsabilidade é julgada em função da intenção.</li> <li>6. A noção de justiça supera a fase do estrito igualitarismo para basear-se na equidade. O princípio de justiça autônomo é a forma superior de equilíbrio das relações sociais. Baseia-se na reciprocidade. Os castigos se convertem, assim em algo motivado, não necessário e recíproco.</li> </ol>

(In: Díaz-Aguado & Medrano, 1999, p. 23)

Dessas considerações, como afirma Silva (2002), deduz-se que, para Piaget, “na heteronomia, *o dever determina o bem*, isto é, algo só é considerado bom se estiver em conformidade com as regras instituídas pelo meio social. Já na autonomia, inversamente, *o bem determina o dever*, uma vez que primeiro se estabelece o que é bom para, em seguida, transformá-lo numa

obrigação” (p. 32, grifos do autor). Portanto, assim como Kant, Piaget propõe que para sermos moralmente corretos é preciso agir de acordo com “motivos racionais” que concordemos que sejam motivos possíveis para toda e qualquer pessoa.

Considerando que há dois planos no pensamento moral: o pensamento moral efetivo que se constrói na ação e o pensamento moral verbal ligado à reflexão dos atos de outros, vimos que a análise de Piaget baseou-se neste último, fato que, para ele, não inviabilizou a pesquisa, já que acredita que, “mesmo na criança, a reflexão moral teórica consiste numa tomada de consciência progressiva da atividade moral propriamente dita” (Piaget, 1994, p. 140). A tomada de consciência envolve dois planos: a necessidade de afeição recíproca, primeira condição da vida moral e uma reconstrução, “uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à ação” (*Ibid*, p. 141).

Piaget (1996) propõe como procedimentos de Educação Moral, a criação de uma *escola ativa*, na qual a criança possa fazer experiências morais. Para isto, a autoridade do professor não pode ser vista como única fonte de inspiração moral. Nessa escola, a educação moral não constitui uma matéria especial de ensino, mas um aspecto particular da totalidade do sistema, a qual supõe, necessariamente, a colaboração no trabalho coletivo.

Para adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola ativa se esforça em proporcionar à criança situações nas quais tenha de experimentar diretamente as realidades morais, e que vá descobrindo, pouco a pouco, por si mesma as leis constitucionais (...). Elaborando elas mesmas as leis que hão de regulamentar a disciplina escolar elegendo elas mesmas o governo que há de encarregar-se de executar essas leis, e constituindo elas mesmas o poder judicial que há de ter por função a repressão de delitos, as crianças têm a oportunidade de aprender por experiência o que é a obediência a uma norma, a adesão ao grupo e a responsabilidade individual (Piaget, 1996, p. 22).

Piaget salientou que a vida social entre as crianças é um contexto necessário para o desenvolvimento da inteligência, moralidade e personalidade. Isto não só pelo fato da interação que acontece entre as crianças, mas também da que acontece entre elas e o adulto.

As operações lógicas só se constituem e adquirem suas estruturas de conjunto em função de um certo exercício, não somente verbal, mas, sobretudo, e essencialmente relacionado à ação sobre os objetos e à experimentação: uma operação é uma ação propriamente dita, mas interiorizada e coordenada com outras ações do mesmo tipo, segundo estruturas específicas de composição. Por outro lado, estas operações não são absolutamente apanágio do indivíduo isolado e presumem necessariamente a colaboração e o intercâmbio entre os indivíduos.<sup>50</sup>

É, pois, papel das instituições pré-escolares promover e explorar este “intercâmbio”. Diz Piaget (1967) que, se para aprender matemática, química ou gramática é necessário realizar experimentos e analisar textos, para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum. De acordo com esse ponto de vista, a cooperação, por exemplo, não se aprende com lições ou teorias sobre o assunto, mas tendo experiências de relações de cooperação.

A educação é (...) uma condição formadora, necessária ao próprio desenvolvimento natural. Proclamar que toda pessoa humana tem direito à educação não é pois unicamente sugerir, tal como supõe a psicologia individualista, tributária do senso comum, que todo indivíduo, garantido por sua natureza psico-biológica, ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui além disso o direito de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais; é pelo contrário e mais aprofundadamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento. O problema essencial está em fazer com que a escola se torne o meio formador que a família aspira realizar, sem que nem sempre o consiga satisfatoriamente e

---

<sup>50</sup> PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Trad. Ivette Braga, 4.ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982, p. 62.

que constitui a condição 'sine qua non' para um desenvolvimento intelectual e afetivo completo (Piaget, 1982, p. 39-40).

Dentro dessa perspectiva, afirmar o direito da pessoa humana à educação significa bem mais do que assegurar a alfabetização e as noções de matemática: é, isso, sim, garantir para toda criança o desenvolvimento de suas funções mentais, os conhecimentos e valores que terão influência em sua adaptação social.

Em alguns meios sociais os estágios de desenvolvimento são acelerados, enquanto em outros eles são sistematicamente retardados. Este desenvolvimento diferente mostra que os estágios não são puramente uma questão de maturação do sistema nervoso, mas são dependentes da integração com o meio social e com a experiência em geral (...) as acelerações ou retardamentos levantam um problema que não foi ainda estudado suficientemente, mas que deverá ser considerado no futuro.<sup>51</sup>

A escola deverá, pois, possuir a competência necessária para fazer frente a estes problemas, quer através da reformulação dos objetivos educacionais, quer através da preparação adequada de seus professores que, segundo Piaget, devem ser tanto melhor preparados quanto mais elementar for o nível de ensino a que se dedicam.

A preparação dos professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado (...) A única solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (pois, quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino, se levado a sério) à semelhança da formação dos médicos, etc. (Piaget, *apud* La Taille, 1996a, p. 156-57).

Baggio (1997) afirma que a moralidade é, por natureza, social, e o desenvolvimento de sujeitos morais nunca pode ser atingido sem o

---

<sup>51</sup> ALMEIDA, V. M. de M. *Escolaridade, nível sócio-econômico, nível mental e provas operatórias de Jean Piaget: estudo comparativo em crianças de Goiânia*. Goiânia: UFG, 1977. (Tese de Mestrado)

desenvolvimento de uma sociedade moral, portanto deve-se levar em conta o contexto social no qual os indivíduos tomam decisões e agem.

Nesse sentido La Taille (1996a) reafirma a importância da formação do professor.

De fato, como homens heterônomos podem educar crianças que deverão se tornar autônomas? Como educadores encravados em seu cotidiano podem levar as crianças a vislumbrar um mundo diferente? Formar homens iguais àqueles que já existem é mais fácil que formar homens diferentes, de certa forma 'superiores' (p. 156).

Para Piaget, a autonomia, tão almejada pelas novas propostas educacionais, não é um dado da natureza, mas um efeito do ato educativo e, sendo assim, haveria a possibilidade do reconhecimento de níveis mediante os quais o ensino procederia com vistas à construção da moral autônoma do indivíduo. Para ele o desenvolvimento moral é um processo de construção interior: as regras externas tornam-se próprias da criança somente se ela as constrói por sua livre vontade. Assim, a moral autônoma é alcançada na medida em que a criança constrói suas próprias regras juntamente com o grupo. Dessa maneira, a criança compreende o sentido das regras.

Tanto Kant como Piaget concordam que a vida social se faz necessária para o desenvolvimento da criança na direção da autonomia. Contudo, enquanto Kant insiste na socialização que privilegia a relação adulto-criança, Piaget privilegia o convívio das crianças entre si.

O tempo da formação da moralidade é condizente com a progressiva passagem da razão alheia para a razão autônoma. Tal passagem tem uma dinâmica própria e evolutiva, tanto biológica quanto social, que deriva tanto da razão quanto da sensibilidade. Sentimentos elementares são o ponto inicial dos sentimentos morais. Os valores morais são tanto afetivos quanto intelectuais. A afetividade, a moralidade e a inteligência desenvolvem-se e transformam-se em formas interconectadas.

Podemos concluir que o desenvolvimento moral é o desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios. Este é influenciado pelas “emoções, pelos juízos morais, pela capacidade de inibir condutas anti-sociais e pela capacidade de iniciar condutas valorizadas como morais. Todo esse processo está relacionado a uma etapa evolutiva, a uma cultura e a um processo de socialização” (Piferrer, *apud* Vinha, 2000, p. 38). Portanto, a moralidade está inserida no aspecto social.

O desenvolvimento moral e o desenvolvimento lógico são aspectos paralelos de um mesmo processo geral de adaptação. A moral cumpre, com respeito à afetividade e às relações sociais, o mesmo papel que a lógica cumpre no pensamento. “A lógica é a moral do pensamento como a moral é a lógica da ação” (Piaget, 1994). Assim como o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento moral também é um processo de construção interior. Para ele, as regras externas tornam-se próprias da criança somente se ela as constrói por sua livre vontade.

Dentre as principais contribuições da teoria de Piaget para o desenvolvimento moral estão os fatos de: conceituar o desenvolvimento moral como uma mudança que vai da heteronomia à autonomia, determinar as principais transformações provocadas pelo uso da reciprocidade lógica nos problemas morais, salientar o papel da interação entre iguais no desenvolvimento e apontar a unidade entre o pensamento filosófico e o desenvolvimento moral como condição para a autonomia moral na relação entre ação moral e julgamento moral.

### **3.4. Kohlberg e outros pesquisadores**

Além de Piaget, outros estudiosos da área de desenvolvimento moral contribuíram na pesquisa sobre ética e moralidade. Neste trabalho

citaremos a pesquisa de alguns destes estudiosos, os quais nos auxiliaram na proposta do papel do professor na educação pré-escolar. Kohlberg começou a investigar o raciocínio moral em sua tese de doutorado, em 1958, baseado na hipótese de que o desenvolvimento da autonomia moral não terminaria na idade proposta por Piaget, ou seja, entre os dez e os doze anos. Além disso, ainda que Piaget tenha se negado a fazê-lo, Kohlberg propõe estágios do desenvolvimento moral. De fato, provou que os últimos estágios de raciocínio moral só se completam na idade adulta, já que o indivíduo experimenta importantes mudanças estruturais durante a adolescência (Díaz-Aguado & Medrano, 1999).

Ao analisar o raciocínio moral Kohlberg utilizou-se do método clínico de Piaget, considerando, principalmente, a justificativa dada pelo indivíduo diante da escolha de valor. Isto porque, tanto para Piaget, como para Kohlberg, mais importante do que o conteúdo escolhido é a explicação dada diante dos dilemas propostos. O raciocínio moral orienta-se para os valores e não para os fatos e, nisto, difere-se dos demais raciocínios sociais.

Kohlberg continuou o trabalho de Piaget, mas diferenciou-se deste com relação à escolha da amostra, trabalhou com crianças a partir de dez anos, enquanto Piaget trabalhou com crianças até os dez anos, e quanto à elaboração de um manual tipificado de valores, enquanto Piaget realizou uma análise qualitativa de protocolos.<sup>52</sup>

Kohlberg emprega o termo *cognitivo-evolutivo* para denominar a extensão do modelo piagetiano de desenvolvimento moral que propõe. Nesse estudo faz as seguintes considerações: o desenvolvimento implica transformações de estruturas cognitivas; o desenvolvimento das estruturas cognitivas é uma construção do próprio sujeito, a partir de sua interação com o meio; desta interação surge uma forma geral de adaptação que supõe sempre um aumento da estabilidade (conservação) das ações cognitivas através das

---

<sup>52</sup> In: Díaz-Aguado & Medrano, 1999, p. 47.

distintas transformações aparentes; o desenvolvimento afetivo não é realmente algo distinto do desenvolvimento cognitivo.

Assim como para Piaget, também para Kohlberg o desenvolvimento lógico é uma condição necessária para o desenvolvimento moral. O estágio de raciocínio lógico indica o limite alcançável do raciocínio moral. Por exemplo, uma pessoa com pensamento concreto (no estágio das operações concretas descrito por Piaget) está limitada aos estágios morais pré-convencionais, enquanto que uma pessoa com um nível inicial de pensamento formal (no início do estágio das operações formais descrito por Piaget) está no terceiro estágio.

Kohlberg descreve o desenvolvimento moral em uma seqüência de três níveis, os quais se subdividem em seis estágios. No nível *pré-convencional* (estágios 1 e 2), o indivíduo se orienta em função das conseqüências imediatas de seus atos. No nível *convencional* (estágios 3 e 4), o indivíduo se orienta em função das expectativas dos demais. No nível *pós-convencional* (estágios 5 e 6), o indivíduo se orienta para a construção de princípios morais autônomos que permitirão chegar a uma sociedade ideal, considerando como ponto de referência a totalidade do gênero humano e reconhecendo os direitos universais.

Os seis estágios nos quais os três níveis se subdividem podem ser explicados da seguinte maneira. No estágio 1 - *Moralidade heterônoma* - há uma total unilateralidade; o sujeito identifica o bem com a obediência do fraco ao forte e com o castigo do forte ao fraco; condiciona o valor das pessoas as suas qualidades físicas; as regras morais são absolutas, desconsiderando as circunstâncias da situação; o indivíduo é incapaz de diferenciar perspectivas nos dilemas morais.

No estágio 2 - *Moralidade de intercâmbio* - o indivíduo compreende que cada pessoa tem seus próprios interesses adotando uma

perspectiva moral relativista: “faça aos outros o que eles fazem a ti ou o que esperas que façam a ti”.

No estágio 3 – *Moralidade da normativa pessoal* - o sujeito está preocupado com as relações e sentimentos interpessoais para manter a confiança e a aprovação social, portanto adota uma perspectiva convencional; antepõe as expectativas e sentimentos dos demais aos próprios interesses porque o importante é “ser bom”.

No estágio 4 – *Moralidade do sistema social* - o indivíduo adota a perspectiva de um membro da sociedade cujos códigos e procedimentos se aplicam imparcialmente a todos os membros. Para ele, os deveres são correlativos de seus direitos recíprocos.

No estágio 5 – *Moralidade dos direitos humanos* - o indivíduo possui uma moral racional, conhece valores e direitos universalizáveis e os elege para construir uma sociedade moral. Julga a validade das leis e sistemas sociais segundo o grau com que garantem esses direitos humanos universais. Orienta-se mais para a criação de uma sociedade ideal, definindo seus critérios, do que para a manutenção do sistema social. O indivíduo que está no quinto estágio define o bem em função de princípios éticos universais.

O estágio 6 – *Hipótese*<sup>53</sup> - é o nível do indivíduo ideal; da pessoa livre, igual e autônoma, a qual estabelece procedimentos para assegurar a bondade, imparcialidade ou reversibilidade. É a perspectiva de um indivíduo racional que reconhece a essência da moralidade: o respeito pela pessoa como fim em si mesma e não como um meio. Inspirado em Kant, Kohlberg descreve o julgamento deste estágio como aquele inspirado em princípios éticos mais do que em contratos sociais, o qual se contrapõe aos interesses individuais e às regras ou leis sociais, pois valem como princípios universais, ou seja, como os imperativos categóricos de Kant.

---

<sup>53</sup> Segundo Díaz-Aguado & Medrano (1999), Kohlberg postulou o estágio sexto como hipótese, mas sobre este não encontrou evidência empírica (p. 31).

As crianças em fase pré-escolar encontram-se nos dois primeiros estágios que constituem o nível de desenvolvimento sócio-moral denominado pré-convencional, no qual o ser humano não consegue internalizar as normas sociais e nem a idéia de reciprocidade ou, quando isso ocorre, elas são consideradas externas a ele próprio. Para Kohlberg a autonomia, que significa a maturidade moral “é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas. Todo indivíduo é capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente” (Biaggio, 1997, p. 16). Este é o ponto central na teoria de Kohlberg. O pensamento pós-convencional, o qual enfatiza a democracia e os princípios individuais de consciência, parece essencial à formação da cidadania.

Segue um quadro, proposto por Díaz-Aguado & Medrano (1999, p. 33), com os seis estágios de juízo moral descritos por Kohlberg.

O NÍVEL PRÉ-CONVENCIONAL		O NÍVEL CONVENCIONAL		O NÍVEL DOS PRINCÍPIOS	
I) O estágio heterônomo	II) O estágio hedonista – instrumental do intercâmbio	III) O estágio de conformidade com as expectativas e relações interpessoais	IV) O estágio do sistema social e da consciência	V) O estágio do contrato social, da utilidade e dos direitos do indivíduo	VI) O estágio dos princípios éticos universais
O bem se define como obediência cega às regras e à autoridade, a evitação do castigo e o não fazer dano físico às pessoas.	O bem se define como satisfação de necessidades, e a manutenção de uma estrita igualdade em intercâmbios concretos.	O bem se define como um bom desempenho do papel social: conformando-se às expectativas dos demais.	O bem se define como o cumprimento do dever social, em função da ordem e do bem-estar da sociedade.	O bem se define em função de direitos básicos, valores ou contratos legais de uma sociedade.	O bem se define em função de princípios éticos universais que toda a humanidade deveria manter.
A perspectiva social é egocêntrica. Confunde-se com a da auto-	A perspectiva social é individualista e concreta.	A perspectiva social é a de um indivíduo entre indiví-	Distingue claramente o ponto de vista social do	É a perspectiva de um indivíduo racional que conhece	É a perspectiva do ponto de vista moral no qual devem

ridade. Não relaciona pontos de vista nem considera a intencionalidade ou os interesses psicológicos. Julga segundo as dimensões físicas das ações.	Separa seus próprios interesses de todos os demais. O bem é, portanto, relativo. Os interesses individuais são tratados como intercâmbios instrumentais de serviços, de forma estritamente igual.	duos. Considera as expectativas e sentimentos dos demais. Relaciona pontos de vista segundo a Regra de Ouro (faz aos demais o que gostaria que fizessem a ti) aplicada de forma concreta.	acordo interpessoal. Adota a perspectiva do sistema que define papéis e regras, julgando através delas as relações interpessoais.	valores e direitos prévios para a sociedade. Integra perspectivas através de mecanismos formais e legais. Reconhece o ponto de vista moral e o ponto de vista legal, mas os integra com dificuldade.	basear-se todos os acordos sociais. É a perspectiva de um indivíduo racional que reconhece a essência da moralidade: o respeito pela pessoa como fim em si mesma e não como um meio.
---	---	---	---	--	--

Kohlberg coloca que há dois estilos em cada estágio do raciocínio moral: um estilo heterônomo e um estilo autônomo. As principais características dos juízos de estilo autônomo são: 1. a falta de referência a parâmetros externos, como a autoridade, a tradição ou as leis; 2. a menção da reversibilidade (que se pode reverter) para tomar decisões; 3. um nível de generalidade superior com relação a sujeito e objeto da ação moral; 4. e a escolha moral adotada, que coincide com o que costuma ser considerado mais justo pelos sujeitos pós-convencionais.

Ainda que o juízo moral cumpra um importante papel na conduta, esta depende, em grande parte, de outras características do próprio sujeito, como sua capacidade de autocontrole, de controle da situação e a atmosfera moral do grupo no qual tem lugar a conduta.

Para formular sua psicologia moral, Kohlberg se inspira no formalismo moral de Kant e Rawls e na lógica genética-estrutural com estágios progressivos paralelos de Piaget. Essa união de teoria ética formal com lógica e psicologia genética mantém a consistência de uma teoria em que o estágio sexto expressa o grau máximo de maturidade moral.

Assim, Martins (2000) nos aponta que a escala de Kohlberg mede a competência no raciocínio moral segundo um padrão definido sobre a tradição kantiano-rawlsiana, “que se presta a uma aprendizagem mais ou menos induzida, pois reflete a estrutura (juízos de dever), fundada numa

pesquisa sobre o raciocínio moral (soluções eticamente corretas a dilemas morais hipotéticos)” (p. 1052). Para ela, tudo parece indicar que os estágios 5 e 6 estão construídos sobre as duas tradições jurídico-morais do pensamento ocidental: a contratualista (estágio 5) e a deontologista (estágio 6). Mas a essa teoria descritivo-analítica com pretensão de validade universal se opõe uma teoria de diferenças individuais (ou coletivas) nas condições do surgimento e progressão do juízo e comportamento éticos.

Além de Piaget e Kohlberg, outros pesquisadores, como Turiel e seus colaboradores (1984), Damon (1980) e Harris (1989)<sup>54</sup>, comprovaram, por meio de suas teorias, as transformações que se produzem no desenvolvimento moral durante a infância.

### **3.4.1. Turiel e colaboradores**

Turiel (1984) discorda da noção de estágio como estrutura, como aquela que engloba todas as formas do pensamento. Para ele o conhecimento social organiza-se dentro de três domínios: o moral, o social e o psicológico. Distingue o domínio moral do convencional. Enquanto o domínio moral liga os juízos de justiça, direitos e bem-estar, à maneira como as crianças devem relacionar-se, o domínio convencional se refere às ações arbitrárias que acontecem nos diferentes contextos sociais e coordenam as distintas interações que têm em tais contextos.

Dessa maneira, Turiel distingue os julgamentos que nos dizem respeito diretamente, de *necessidade moral*, daqueles que se referem às *convenções sociais*, facultativos e contingentes. Mostra que as crianças distinguem, sem ambigüidade, desde os três anos e três meses, de um lado, as regras morais propriamente ditas, consideradas obrigatórias, “referentes aos

---

<sup>54</sup> In: Díaz-Aguado & Medrano, 1999.

conceitos de felicidade, justiça, direitos e fundadas sobre a honestidade e a idéia de não fazer o mal” e, de outro, as regras convencionais, consideradas como “não generalizáveis e contingentes”, que expressam a regularidade da organização social (*apud* Changeaux,1999).

Em sua pesquisa com criança de pré-escola, observou que as crianças pequenas não respondem de maneira espontânea às transgressões convencionais. Quem o faz são os adultos que logo apontam para o “erro” da criança. Chamar a professora de tia, por exemplo, é uma norma convencional. Portanto, as crianças vão interagindo com as normas convencionais por influência dos adultos. Isso significa que as crianças distinguem entre razões morais e não morais desde muito cedo, e que desenvolvem uma compreensão da moralidade independentemente do domínio convencional.

Much e Shweder (1978) concluíram, assim como Turiel, que as crianças pré-escolares diferenciam os tipos de transgressão demonstrando, com isso, possuírem um conhecimento intuitivo dos critérios que definem a moralidade. Esta hipótese parece contradizer a teoria de Piaget, pois enquanto este defendeu a dificuldade da criança pequena em distinguir entre a intencionalidade e a materialidade de um ato, aqueles nos dizem que a compreensão da moralidade se adquire na infância. Segundo Díaz-Aguado & Medrano (1999, p. 50), trata-se apenas de um problema metodológico, mais que conceitual, “já que não é o mesmo apresentar ao sujeito situações onde aparece a moral versus o convencional (Piaget), que pedir ao sujeito que argumente acerca de uma situação que implica um conflito entre dois valores (Turiel)”.

Enesco e Del Olmo (1988) constataram que a criança pré-escolar usa argumentos diferentes para julgar situações diferentes. Quando se trata de uma transgressão moral como, por exemplo, derrubar o colega do balanço e tomar o seu lugar, a criança julga segundo as conseqüências negativas para o outro, já quando se trata de situações sócio-convencionais, como chamar a

professora de “tia”, ela julga segundo a necessidade de manter o bom funcionamento da aula; a necessidade de manter as normas e evitar o castigo; e o interesse pessoal do próprio ator.

Smentana, Kelly e Twentyman (1984) pesquisaram crianças de três a cinco anos de diferentes famílias, incluindo de baixa e de alta renda, e concluíram que estas, independente da classe a que pertenciam, consideraram pouco grave as transgressões de ordem convencional e muito grave as transgressões de ordem moral, ou seja, que afetavam o relacionamento com o outro como, por exemplo, não compartilhar as coisas de maneira justa, provocar o choro em outra criança ou bater num colega.

Em síntese, Turiel e seus colaboradores constataram que desde a infância construímos categorias de conhecimento social; que as crianças diferenciam, desde a fase pré-escolar, o âmbito convencional do âmbito moral e que, nessa fase, desenvolvem uma compreensão da moralidade diferente e independente das normas convencionais.

### **3.4.2. Harris, Damon, Blasi**

Harris (1989) demonstrou que os juízos morais das crianças pequenas estão ligados à compreensão das emoções. Elas diferenciam as transgressões sem importância das que provocam dano ao outro, principalmente no que se refere às emoções mais imediatas como, por exemplo, a agressão física.

Harris assinala que as crianças entre os 4 e 5 anos aprendem que quando alguém tem ou consegue o que deseja é feliz, por isso as crianças nesta idade fazem o que desejam; aos 7 ou 8 anos, percebem a importância que tem a aprovação dos demais para ser feliz, então fazem aquilo que recebe a aprovação dos demais, sem considerarem seu próprio desejo; passados mais alguns anos, constatam que também se é feliz quando se faz o que é correto,

ainda que para isto contrarie os próprios desejos ou a aprovação dos demais (*apud* Díaz-Aguado, 1999, p. 53).

Damon (1980) investigou o desenvolvimento moral de crianças dos 3 aos 10 anos. Segundo ele o raciocínio e a conduta moral dependem diretamente das diferentes situações e os valores com os quais se trabalhe. Trabalhou com os valores “justiça e autoridade” em situações hipotéticas e em situações reais.

Constatou que tanto a justiça como a autoridade se confundem nos sujeitos menores, de 3 e 4 anos, com os próprios desejos, os quais negam a autoridade se esta entra em conflito com seus próprios interesses. Estes pequenos não coordenam diferentes pontos de vista e manifestam dificuldades em distinguir o que desejam para si mesmos e o que é justo realizar. Sua resposta para o dilema proposto por Damon seria: “eu levaria mais dinheiro porque quero mais”.

Com 6 ou 7 anos, fase pré-escolar, as crianças abandonam as respostas baseadas em seus desejos pessoais e argumentam com juízos que manifestam uma igualdade absoluta. No caso do dilema, respondem “deve-se dar a todas as crianças o mesmo dinheiro”. Aos 10 anos as respostas refletem um relativismo moral: “depende da pessoa” (Díaz-Aguado & Medrano, *ibid.*, p. 58).

Blasi (1989) afirma que as características pessoais devem ser consideradas ao se elaborar uma teoria global do desenvolvimento moral. Para ele, tanto Piaget como Kohlberg, estudaram o “sujeito epistêmico” de uma maneira impessoal, sem ter em conta os contextos reais dos conflitos, ou seja, não levaram em conta as circunstâncias pessoais que estão presentes nos juízos morais: as emoções, os desejos e as resistências. Segundo Blasi, estas circunstâncias são de extrema importância para o desenvolvimento moral.

Definiu a identidade moral com base no conceito de fidelidade como virtude humana (Erickson) e a explicou como intimamente relacionada

com o desenvolvimento da identidade pessoal; o ideal de si mesmo na explicação psicanalítica; e o conceito de amor próprio (Mc Dougall). Portanto, a identidade moral suporta diferenças individuais. Pode-se encontrar pessoas que, apesar de possuir a capacidade de raciocínio moral, não possuem uma identidade moral. Além disso, para ele, esta identidade não é alcançada até certa idade.

O sentido do dever está ausente antes dos 6 anos, é compreendido pela maioria dos sujeitos de 12 anos e, aos 17 anos, o sentido da responsabilidade e do dever está unido ao sentimento de integridade pessoal. Para ele, o raciocínio moral é um componente de nossa personalidade já que os processos cognitivos devem ser integrados a ela, incluindo as emoções. Em sua opinião, existe evidência empírica para demonstrar que as crianças pequenas possuem uma compreensão da moralidade, sem estar associada a nenhuma emoção, pelo que resulta necessário integrar a compreensão moral ao desenvolvimento da identidade pessoal: o “si mesmo” que corresponde ao sujeito que tem a experiência imediata de ser um agente único, em cada momento em que alguém atua (William James).

Em síntese, para Blasi, é necessário incluir as características de personalidade para compreender as relações entre raciocínio e conduta moral e para intervir na mudança deste raciocínio. É necessário enfatizar as emoções como variável que pode explicar o fato de que as pessoas não se comportam de maneira tão equilibrada ou tão madura como raciocinam.

### **3.5. O ambiente sócio-moral na escola infantil**

De Vries e Zan, em seu livro *A ética na educação infantil* (1998), retomam a teoria de Piaget e a idéia de construtivismo proposta nos PCNs e propõem a criação de um ambiente sócio-moral na instituição de ensino pré-

escolar. Isto porque, conforme nos propõe Piaget, a criança deve construir sua autonomia por meio do trabalho coletivo, ou seja, na convivência com o grupo de iguais. Para as autoras, “o ambiente sócio-moral é toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança na escola” (p. 31). Partindo do princípio de que, na escola, todas as interações entre educandos e educadores têm um impacto sobre a experiência e o desenvolvimento social e moral das crianças, para garantir a formação de crianças que respeitem e cooperem com o próximo, o relacionamento entre professor e aluno deve ser pautado no respeito mútuo e possuir uma natureza cooperativa.

Segundo as autoras, mesmo com pouca idade, as crianças podem aprender questões morais, pois o nível de *entendimento interpessoal* depende mais da experiência do que da idade. Em suas relações com os colegas, com os professores e demais funcionários da escola, a criança desenvolve o seu entendimento interpessoal. O ambiente sócio-moral da escola é formado, principalmente, do relacionamento adulto-criança, o qual pode ser baseado no autoritarismo ou no respeito. As ações e reações do adulto para com a criança pequena determinam a natureza do ambiente sócio-moral.

As crianças constroem seu senso de moral a partir das experiências da vida cotidiana. Ao ingressarem na pré-escola, logo enfrentam questões morais próprias do contexto em que vivem. Daí porque Jackson (1968) e Kohlberg (Power, Higgins & Kohlberg, 1989) falam sobre o *currículo implícito* da educação moral nas escolas. O currículo implícito é formado por normas e valores embutidos na estrutura social das escolas, especialmente aqueles relacionados à disciplina (*apud* De Vries & Zan, 1998).

Sobre este mesmo aspecto, Durkheim fala do *currículo oculto* enfatizando a construção sólida do espírito de comunidade na sala de aula. Ele evidenciou que a escola dá instrução moral não apenas em seu currículo explícito, mas também por meio de suas regras e procedimento disciplinares, por sua estrutura de autoridade, pela distribuição de prêmios e castigos e pelas

normas e valores compartilhados. Estes aspectos constituem o que o pesquisador chama de *currículo oculto*. Durkheim conseguiu transformar o currículo oculto em um processo intencional de educação moral. Em contrapartida, no que diz respeito à educação moral, tanto Piaget como Kohlberg enfatizavam as relações com companheiros. Para este último, a ligação social, o cuidado com os outros e com o grupo são fundamentais para a educação moral (Biaggio, 1997).

De Vries e Zan sublinham que *crianças morais* não são aquelas que exibem um conjunto de traços ou comportamentos morais, nem as que são polidas ou religiosas. Para elas, ao contrário, crianças morais são aquelas que formam suas próprias opiniões e ouvem as opiniões de outros, ou seja, são crianças intelectualmente ativas.

No entanto, essas crianças muitas vezes acabam sendo rotuladas como “crianças problemas” pois não aceitam a simples imposição de regras autoritárias, fato esse necessário ao bom andamento do trabalho pedagógico segundo o imaginário de grande parte de professores, coordenadores e diretores de educação infantil. Por outro lado, as crianças consideradas disciplinadas encaixam-se perfeitamente aos moldes da escola, pois sua heteronomia condiz com o que é esperado pela mesma: obediência. Como constatou Lepre (2001), o respeito às regras e ao outro, a construção de códigos comuns ao grupo, a cooperação e o incentivo à autonomia não são privilegiados em nossas escolas e crianças que “ousam” ter tais atitudes são consideradas indisciplinadas.

A elas restam duas alternativas: manterem-se firmes em sua posição e serem consideradas indisciplinadas ou serem pegas pelo fantasma de Procusto<sup>55</sup>, tendo seus pés cortados ou esticados para que se adaptem ao sistema (Lepre, 2001, p. 159).

---

<sup>55</sup> Lepre (2001, p. 159) explica que, segundo a mitologia grega, Procusto era um malfeitor que morava numa floresta. Este Ser havia mandado fazer uma cama que tinha exatamente as medidas de seu próprio corpo, nem um milímetro a mais, nem um milímetro a menos. Quando capturava uma pessoa na estrada, Procusto amarrava-a naquela cama. Se a pessoa fosse maior que a cama, ele cortava o que sobrava; se fosse menor, ele a esticava até ela caber naquela medida.

Enquanto a obediência de muitas crianças tende a ser motivada por medo da punição ou desejo de recompensa, ao invés de sê-lo por princípios auto-construídos, as crianças morais compreendem o espírito da regra e a necessidade moral de tratar os outros como gostariam de ser tratadas.

O raciocínio moral, bem como o raciocínio intelectual, envolvem processos cognitivos tais como descentramento, avaliação da causalidade e relações entre meios-fins. O raciocínio sobre as intenções e sentimentos de outros ocorre apenas quando o progresso intelectual geral das crianças permite-lhes descentrar-se e assumir a perspectiva do outro.

O ambiente proporcionado em sala de aula é de grande importância para a construção da autonomia. Como sugere a pesquisa de Araújo (1993), as relações interpessoais exercem forte influência na construção da autonomia do sujeito, pois ambientes autoritários podem impedir o desenvolvimento da autonomia. Como afirma Piaget (1982):

Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais (p. 79).

Contudo, apesar dos ambientes autoritários que se observam em diversas pesquisas e na nossa própria experiência, constatou-se que há crianças que vêm desenvolvendo sua autonomia moral nas trocas com outras crianças, fugindo à coerção das professoras. Isto se dá justamente porque, conforme nos propõe Piaget, nas trocas com iguais a criança constrói sua autonomia.

Piaget, ao analisar o desenvolvimento cognitivo de crianças em fase pré-escolar, mostrou que estas não conservam o relacionamento de igualdade. Ele estendeu essa noção de conservação para sentimentos, interesses e valores, considerando que estes são instáveis e tendem a não se conservarem de uma situação para outra. Contudo, o pensamento sócio-moral e

o entendimento sócio-moral em ação passam por transformações qualitativas, pois, assim como o afeto é um elemento motivacional indissociável do desenvolvimento intelectual, os vínculos sócio-afetivos motivam o desenvolvimento social e moral. Um processo de auto-regulação pode ser descrito tanto para o desenvolvimento social e moral quanto para o cognitivo.

Segundo Piaget (1994) a razão, sob seu duplo aspecto – lógico e moral, é um produto coletivo. O indivíduo, por si só, não teria condições de construir sua autonomia cognitiva e moral, permanecendo, dessa forma, egocêntrico. Como define Menin (1996),

O egocentrismo é uma incapacidade emocional, intelectual, social e até perceptiva das crianças pequenas. Sendo egocêntricas, centradas em si mesmas, elas não conseguem perceber que há pontos de vista diferentes do próprio; elas não conseguem se colocar no lugar do outro e enxergar qualquer coisa do mundo de uma perspectiva que não seja a própria (p. 51).

Ainda que, conforme nos mostrou Piaget, o egocentrismo seja próprio da criança em fase pré-escolar, este fato não exime o professor da responsabilidade de proporcionar um ambiente o mais cooperativo possível, para que as crianças experimentem, o quanto antes, a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo. Para que haja diminuição desse egocentrismo é necessário que a criança viva relações sociais entre iguais, pois “a convivência de criança com outras crianças é um dos melhores espaços para a construção da moralidade” (Menin, 1996, p. 54). Isto porque ao se relacionar com outras crianças, o indivíduo é obrigado a vivenciar opiniões diferentes da sua e, nesse sentido, ele precisa respeitar o pensamento diferente passando, assim, a ver outros mundos que não o seu próprio. Para a criança construir-se como objeto social é preciso interagir com outros, pois, mesmo na idade infantil, as experiências de perceber como os outros nos vêem levam a uma nova consciência de nós mesmos enquanto objetos sociais e a elaborações de nossos auto-conceitos.

Haguette (1986) diz que a moralidade está ligada ao agir humano, ao “como devo agir perante o outro?”. Nosso agir não é automático. Antes de agirmos, pensamos no outro, no que ele vai achar. Segundo Mead (1934), formamos consciência de nós mesmos à medida que experimentamos reações dos outros às nossas ações.

Quando a criança constrói seu próprio código moral, ela produz um sentimento de compromisso e obrigação, fatores importantes no desenvolvimento da moralidade infantil. Entretanto, um comportamento moral infantil pode ocorrer apenas por *mimesis*, isto é, as crianças podem imitar a forma dos comportamentos morais sem terem intenções morais em mente.

De Vries e Zan, por meio de um estudo realizado em três salas de pré-escola distintas, observaram que programas muito acadêmicos - voltados para o conteúdo - e centrados no professor, podem dificultar o desenvolvimento do entendimento interpessoal e da competência sócio-moral das crianças.

Quando o professor centra a sua atenção na transmissão unilateral de informações às crianças, ele também comunica ‘lições’ sobre as relações humanas (...) o professor cria o contexto para a construção de hábitos interpessoais, personalidade e caráter pelas crianças (p. 34).

A maioria das escolas de educação infantil enfatiza de tal forma o desenvolvimento intelectual que o desenvolvimento sócio-moral e afetivo são negativamente influenciados. Nosso sistema educacional guia-se por um ensino autoritário para com as crianças. A lição implícita no ensino autoritário é: seja submisso àqueles com maior poder. Este controle excessivo dos adultos para com as crianças, segundo Piaget (1994), causam rebeldia, conformismo e dissimulação:

É absurdo e mesmo imoral (...) querer impor à criança uma disciplina totalmente elaborada, quando a vida social das crianças entre si é bastante desenvolvida para dar nascimento a uma

disciplina infinitamente mais próxima da submissão interior própria à moral do adulto. É inútil, por outro lado, pretender transformar do exterior o pensamento da criança, quando seus gostos de pesquisa ativa e sua necessidade de cooperação bastam para assegurar um desenvolvimento intelectual normal. Portanto, o adulto deve ser um colaborador, e não um mestre, do duplo ponto de vista moral e racional. Mas, inversamente, seria imprudente contar só com a “natureza” biológica, para garantir o duplo progresso da consciência e da inteligência, quando constatamos como toda norma moral tanto quanto toda lógica são produtos da cooperação. Então, realizemos na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum chamem uma à outra e se equilibrem (p.300).

Portanto, para que haja o desenvolvimento moral nas crianças é necessária uma combinação de fatores internos e externos unida à participação ativa do sujeito. Além disso, é preciso considerar que a escola está sempre produzindo ou reproduzindo valores.

A escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não. Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais (...) a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral (...) Quando os professores dizem às crianças que estas devem e o que não devem fazer, o que as crianças escutam é o que é bom ou mau, certo ou errado. (De Vries e Zan, 1998, p. 35).

O conflito e sua resolução são essenciais para um ambiente sócio-moral. Eles assumem duas formas: intra-individual, a criança consigo mesmo, e interindividual, a criança com o outro. O conflito serve para motivar a reorganização do conhecimento em formas mais adequadas, já que é o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento.

As crianças são confrontadas com mundos, cujo conteúdo simbólico e nível de exigência elas precisam aprender não pra simplesmente internalizá-los ou adaptar-se a eles, mas para conhecê-los e reconhecê-los como frutos históricos da comunidade e assimilá-los, formulativamente, na medida de seu amadurecimento (Goergen, 2001b, p. 166).

No processo de aprendizagem, a criança não assimila apenas um conjunto de princípios morais, mas junto com eles também os respectivos anti-princípios, bem como as estratégias para lidar com os conflitos que derivam desses contra-sensos. A criança pode sofrer um certo ‘dilaceramento’ entre os códigos éticos que lhe são transmitidos pela escola e os que lhe chegam por meio de outras instituições sociais como a família ou a Igreja.

### **3.6. O papel do professor e as práticas educativas na pré-escola segundo o modelo cognitivista**

Para Arendt (1979, p. 242-3) “compete ao educador preservar do mundo as novas gerações – para que estas não destruam o suporte de memória e o acervo cultural acumulados pela Humanidade no transcurso de milênios”. Afirmo ela que o conservadorismo faz parte da própria essência da atividade do educador; “dado que preparar as jovens gerações para o ‘novo’ seria encaminhá-las rumo ao desconhecido: aquilo que elas – quando crescidas – poderão vivificar; e não as gerações que as precederam”. Compete à educação familiarizar as jovens gerações com o mundo que lhes preexiste. Daí a ênfase quanto aos conteúdos clássicos a serem trabalhados com as novas gerações; posto que o professor, “face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo” (*ibid.*, p. 239).

Educar é, inequivocamente, invocar e evocar valores: há valores generosos e valores perversos. Supor um propósito ético na educação requer um voltar-se para o conhecimento desinteressado. Não é possível educar sem ensinar. O mestre faz mais do que colocar os estudantes em contato com o conhecimento acumulado. O mestre transmite o saber, mas inscreve na transmissão sua própria marca pessoal, o seu sinal. Mostra caminhos e revela

segredos. É aquele que conduz o aluno para o campo das virtudes e do saber: com palavras de rigor e com gestos de afeição, com razão e com o coração. “O verdadeiro mestre duvida da sua capacidade mesmo quando esta é unanimemente reconhecida por aqueles que o rodeiam” (Gusdorf, 1970. p. 154).

A esperança do educador supõe construção de um território de crenças compartilhadas, onde a igualdade de oportunidades ancore a livre manifestação dos talentos; onde a solidariedade e a fraternidade sejam os ternos contrapontos à necessária inscrição da identidade individual como preceito metodológico da sociedade cidadã. Educar requer compromissos; compromissos supõem pactos; pactos remetem-nos, como por um eterno retorno, ao *contratualismo* como base da aceção de direito, de dever e de ação moral no mundo contemporâneo (Boto, 2001, p. 140).

A relação entre educador e educando não é a mesma em todas as idades. Quanto mais jovem o educando, maior deve ser a presença do educador, já que este deve mostrar à criança o caminho da autonomia. Se o educador reforçar a moral heterônoma na criança, esta não conseguirá avançar para a moral autônoma, já que na fase pré-escolar o desenvolvimento moral se faz por meio da obediência cega aos mais velhos. Cabe ao professor apontar um novo caminho para seu aluno, no qual este questione as regras impostas, construindo suas próprias regras com o grupo de iguais. Portanto, como provam a teoria de Piaget (1994), a proposta de De Vries & Zan (1998) e os PCNs (1998), na pré-escola o papel do educador é fundamental para o desenvolvimento moral das crianças.

Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais. Quando dizem às crianças o que estas devem e o que não devem fazer, o que as crianças escutam é o que é certo ou errado. A maneira como um professor trabalha, incentivando ou não a interação entre colegas, pode promover ou não o desenvolvimento sócio-moral das crianças.

A teoria se faz necessária ao professor de educação infantil. Por meio dela, o professor compreende o porquê de ensinar em determinada situação, possibilitando esta mesma compreensão na mudança de situação. Conhecendo a teoria, os professores poderão também facilitar a aprendizagem das crianças. Ao tomar conhecimento de como a criança se desenvolve e de quais são as características do estágio de desenvolvimento em que se encontra, o professor passa a vê-la de uma maneira diferente, compreendendo melhor suas ações e reações. Além disso, ao estudar o papel da ética na formação do indivíduo, o professor atuará no processo educativo de uma forma consciente. Se em seus ideais está a formação de pessoas humanitárias, o professor precisa se valer de métodos humanos. Pois, ao se valer de gritos e agressões, a criança aprenderá a gritar e a agredir para resolver seus problemas. Bons educadores precisam de habilidades, de procedimentos específicos para traduzirem seus ideais e objetivos em práticas diárias efetivas.

A diferença entre apelar para a obediência e para a cooperação é que em uma relação cooperativa o professor pede, ao invés de dizer, sugere, ao invés de exigir, e persuade, ao invés de controlar. A criança que tem oportunidade para regular seu comportamento tem a possibilidade de construir um sistema afetivo confiante que valoriza a si e aos outros positivamente. Ao respeitar a vontade da criança, o professor pode ajudá-la a desenvolver a autorregulação baseada no respeito por outros, bem como por si mesma. A criança capaz de exercer sua vontade constrói gradualmente um sistema estável de sentimentos morais, sociais e intelectuais, interesses e valores.

Para as crianças construírem seu próprio código moral, que, como já foi observado, produz um sentimento de compromisso e obrigação, o professor deve engajar-se com seus alunos assumindo até mesmo o papel de jogador. Como jogador, o professor também deve concordar com os alunos sobre as regras, obedecê-las e aceitar suas conseqüências.

Uma classe moral inicia-se com a atitude de respeito do professor pelas crianças e pelos seus interesses, sentimentos, valores e idéias. Se o professor respeitar os seus alunos, promoverá a reciprocidade. Este respeito é expresso na organização da sala nas atividades, bem como nas interações do professor com as crianças. A hora da atividade oferece muitas oportunidades para a interação com colegas. O professor não deve tentar proteger as crianças das ambigüidades do mundo real. À medida em que se interessam pelos estados psicológicos de outros e pelo desenvolvimento de amizades, as crianças constroem um repertório de diferentes tipos de estratégias de negociação e experiências compartilhadas das quais são capazes. A construção dos valores morais é um processo gradual de construção do respeito por outros. O papel do professor é o de encorajar a cooperação entre crianças, promovendo sua construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores morais.

O professor pode reduzir a heteronomia e promover a autonomia ao propor para as crianças que estas estabeleçam as regras e decisões da sala de aula, pois, poderão assim, regular seu comportamento voluntariamente. Envolver as crianças nos processos de estabelecimento de regras contempla três objetivos: promover o sentimento de necessidade de regras e justiça; promover o sentimento de propriedade das regras, procedimentos e decisões da classe; e promover o sentimento de responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na classe e pela forma como o grupo relaciona-se na sala de aula.

De Vries & Zan (1998) propõem algumas diretrizes que podem ser seguidas no estabelecimento de regras com os alunos: 1. Evitar a palavra regra já de início. 2. Conduzir as discussões sobre o estabelecimento de regras como uma resposta a uma necessidade ou problema específico. 3. Salientar as razões para as regras. 4. Aceitar as idéias, palavras e organização das crianças. 5. Guiar as crianças para regras sem “nãos”. 6. Não ditar as regras para as crianças. 7. Cultivar a atitude de que as regras podem ser mudadas. 8. Quando

as crianças sugerirem regras inaceitáveis, responder com persuasão e explicação. 9. Desenvolver um procedimento pelo qual todos possam concordar com as regras. 10. Salientar que os professores também devem seguir regras (p. 140 - 8).

A hora da roda é importante para promover o desenvolvimento intelectual, social e moral por meio de atividades envolvendo auto-regulagem, cooperação e coordenação de perspectivas. Inclui o estabelecimento de regras, tomada de decisões democráticas, discussão de problemas na classe e dilemas sociais e morais.

Outra técnica para desenvolver a moralidade das crianças é a utilização da votação em sala de aula a fim de promover a auto-regulagem das crianças, dando-lhes o poder real de tomar decisões acerca do que ocorre em sua classe. A votação também dá às crianças a possibilidade de virem a aceitar a regra da maioria e desenvolver sensibilidade quanto aos sentimentos das minorias. Casos de coação e pressão dos companheiros refletem uma negociação ativa e apreciação do processo de votação.

Como vimos, alguns pesquisadores do desenvolvimento moral<sup>56</sup> apontam para questões de moralidade e questões de convenção social. Embora todas as questões morais sejam sociais por natureza, uma questão pode ser social sem ser moral. Muitas questões não podem ser claramente categorizadas como sociais ou morais, porque contêm elementos de ambos. Um problema encontrado ao separarem-se os componentes sociais e morais de uma questão gira em torno de se distinguir entre os meios e os fins de uma situação. As crianças pequenas nem sempre distinguem entre os dois: social e moral. As situações podem variar no grau em que são mais ou menos sociais do que morais. Por isso, o termo “sócio-moral” é usado por certos estudiosos<sup>57</sup> para referirem-se aos fenômenos que são tanto sociais quanto morais.

---

<sup>56</sup> Especificamente Nucci; Smetana; Turiel apud Díaz-Aguado & Medrano, 1999, p.

<sup>57</sup> Especificamente De Vries & Zan, 1998, p. 176-7.

Esses dados fornecidos por Turiel e seus colaboradores conduzem a reflexões sobre as práticas educativas. Os professores devem estimular a argumentação em torno das transgressões morais e não das convencionais; empregar a indução (explicação das conseqüências negativas de nossos atos); fazer compreensível a necessidade das normas convencionais para o entendimento e para a convivência, porém ser dar-lhes importância que adquirem as transgressões que afetam as relações com as demais pessoas; desenvolver a capacidade da criança de diferenciar o âmbito convencional da moral, estimulando a compreensão dos princípios (universais), frente às normas convencionais (relativas ao contexto), pois as situações educativas podem e devem fomentar a autonomia moral, em lugar do conformismo; utilizar as sanções por reciprocidade, ou melhor, que não sejam arbitrárias, possibilitando na criança a construção dos valores morais, frente à internalização das normas convencionais.

Harris, ao demonstrar que os juízos morais das crianças pequenas estão ligados à compreensão das emoções, apontou para a sensibilidade das mesmas em discernir as faltas graves das menos importantes. Portanto, na sala de aula, pode-se favorecer o desenvolvimento da capacidade da criança de compreender as condutas moralmente errôneas, se os professores utilizarem *castigos por reciprocidade*, no lugar de *castigos expiatórios* (Piaget, 1994). Os castigos por reciprocidade são aqueles que apresentam uma relação lógica entre a falta cometida e a sanção aplicada. Esses castigos se associam à cooperação e às regras de igualdade, portanto auxiliam a criança pequena a compreender quando uma situação é moralmente incorreta. Por exemplo: Não mentir porque facilita a confiança mútua. Os castigos expiatórios, ao contrário, são aqueles que não guardam uma relação lógica entre o castigo e a falta cometida. Exemplo: Deixar a criança sem recreio porque rabiscou o caderno de outra. Na realidade, trata-se de uma sanção imposta de fora e arbitrária, a qual está baseada na pressão social e nas normas de autoridade.

Blasi, ao enfatizar as emoções para compreender as relações entre raciocínio e conduta moral, constata que se faz necessária a educação das emoções, promovendo o desenvolvimento das que são débeis ou relativizando as que atrapalham o desenvolvimento da autonomia moral: sentimento de culpa, por exemplo.

Hoffman (1981, *apud* Díaz-Aguado & Medrano, 1999) mostra que o papel que o afeto tem no conhecimento social é uma importante fonte de informação, que pode ser ativada desde idades muito precoces como procedimento de educação moral. No enfoque cognitivo-evolutivo, postula-se que o desenvolvimento social é basicamente a reestruturação de: 1. o conceito do eu; 2. em relação aos conceitos acerca dos demais; 3. compreendidos ambos como partes integrantes de um mesmo mundo social com determinadas normas sociais. Retoma-se, assim, a tríade eu/ sociedade/ espécie proposta por Morin (2000).

As discussões morais são um modo pelo qual os professores podem promover o raciocínio moral em crianças pequenas e contribuir para seu desenvolvimento moral. Estas discussões baseiam-se em dilemas morais e sociais. Um dilema moral é uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados. Um dilema pode ser hipotético ou da vida real. O hipotético não tem grande carga emocional. Os dilemas da vida real ocorrem de maneira espontânea e têm como consequência o fato de que as crianças podem reconhecer e avaliar com relativa facilidade situações difíceis e problemáticas. Não há respostas certas ou erradas para um dilema moral. Todas as idéias são valorizadas e o objetivo não é chegar a um consenso, mas promover o raciocínio. “As diretrizes para a condução de discussões sociais e morais focalizam-se em ajudar as crianças a reconhecerem pontos de vista opostos e a pensarem em como resolver questões de forma justa para todos os envolvidos” (De Vries & Zan, 1998, p.191).

Para Piaget (1994), a mudança de uma moral heterônoma, baseada no dever, na obediência e na expiação, para uma moral autônoma, baseada na cooperação e na igualdade, produz-se quando a criança entra em contato com seus iguais, até os sete anos; uma vez que a igualdade favorece a troca de papéis, sua reversibilidade, característica que define o equilíbrio tanto das estruturas lógicas como das sociais. Portanto, para a criança superar o realismo moral e a unilateralidade, o professor deve conduzir a criança à utilização da reversibilidade lógica na compreensão da realidade física e social.

No ensino tradicional a criança ocupava sempre o mesmo papel, o de quem deve obedecer, papel que, dificilmente, podia intercambiar com o adulto. A partir da perspectiva de Piaget (1994), a função do grupo de iguais é permitir à criança um tipo de relação distinta da do adulto, na qual é mais fácil a reciprocidade. Esta descoberta da justiça igualitária entre companheiros, permite à criança adquirir consciência da imperfeição (da relatividade) da justiça do adulto e desequilibrar, assim, o conceito infantil de justiça como obediência absoluta à autoridade.

O conflito sócio-cognitivo se produz pela confrontação de sistemas de resposta antagônicos, assim como, pela confrontação de um mesmo sistema a partir de pontos de vista opostos (...) e supõe quatro conseqüências: 1 – estimula emocionalmente o sujeito, motivando-o com isso a buscar mais ativamente uma solução nova; 2 – ajuda-o a tomar consciência de outras formas de resposta, de modelos heterogêneos que pode perceber simultaneamente; 3 – o outro proporciona ao sujeito os elementos ou dimensões da nova estruturação; 4 – só ajuda a progredir quando lhe permite participar ativamente na reestruturação do problema (Mugny e Doise, 1978, *apud* Díaz-Aguado & Medrano, 1999, p. 108).

De Vries e Zan (1998) apresentam alguns princípios de ensino como base para a atitude geral do professor construtivista com relação aos conflitos das crianças. 1º Ser calmo e controlar suas reações. 2º Reconhecer que o conflito pertence às crianças. 3º Acreditar na capacidade das crianças para a solução de seus conflitos. 4º Assumir a responsabilidade pela segurança

física das crianças. 5º Usar métodos não-verbais para acalmar as crianças. 6º Reconhecer, aceitar e validar os sentimentos de todas as crianças e suas percepções dos conflitos. 7º Ajudar as crianças a verbalizarem sentimentos e desejos umas às outras e a escutarem o que outras têm a dizer. 8º Esclarecer e declarar o problema. 9º Dar uma oportunidade para que as crianças sugiram soluções. 10º Propor soluções quando as crianças não têm idéias. 11º Enaltecer o valor do acordo mútuo e oferecer oportunidade para que as crianças rejeitem soluções propostas. 12º Ensinar procedimentos imparciais para resolver disputas em que a decisão é arbitrária. 13º Abandonar o conflito quando as crianças perderem o interesse por ele. 14º Ajudar as crianças a reconhecerem sua responsabilidade em uma situação de conflito. 15º Dar oportunidades para a compensação, se apropriado. 16º Ajudar as crianças a restaurarem o relacionamento, mas não forçá-las a serem insinceras. 17º Encorajar as crianças a resolverem seus conflitos por si mesmas (p. 92 a 111).

O papel do líder da discussão, conforme Kohlberg, é modelado em Sócrates, que engajava seus discípulos em um diálogo moral no qual pontos de vista conflitantes eram examinados e uma solução proposta. De acordo com esse enfoque, o líder nunca apresenta simplesmente soluções prontas para serem aceitas na base da autoridade, mas estimula a busca dos alunos pela solução (Biaggio, 1997).

De acordo com a teoria de Kohlberg (1985) pode-se favorecer o desenvolvimento moral por meio das seguintes intervenções educativas: criar conflitos e estimular o processo de adoção de perspectiva através da discussão moral; intervir na estrutura de justiça da instituição, ou seja, nas regras e princípios baseando o programa no estabelecimento de sistemas de participação democrática; provocar o desenvolvimento no sentido de comunidade fazendo evoluir a estrutura de valores do grupo, ou seja, a atmosfera moral do grupo (Díaz-Aguado & Medrano, 1999, p. 38).

Díaz-Aguado & Medrano (1999), adaptando o modelo de intervenção de Kohlberg, propõem um método de discussão moral para crianças dos primeiros ciclos do ensino fundamental, contudo acreditamos que ele também possa ser utilizado na pré-escola, já que as crianças de seis anos se encontram no mesmo estágio cognitivo das crianças de sete e oito. Segundo as pesquisadoras para adaptar o método da discussão moral às primeiras séries do ensino fundamental, e, incluímos, da pré-escola, é necessário compensar as limitações cognitivas e comunicativas das crianças desta idade e incluir a discussão dentro de programas de intervenção global. Esta discussão deve favorecer mudanças não só cognitivas, mas também comportamentais e emocionais.

O programa educativo de adaptação proposto pretende favorecer o desenvolvimento da tolerância a partir de uma perspectiva recíproca, que inclui o desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento moral da escola que desrespeita a cultura dos grupos sociais minoritários. Para isto, deve-se considerar os contextos heterogêneos, dos quais participam alunos pertencentes a distintos grupos étnicos ou culturais, a aprendizagem cooperativa, procedimento que permite viver experiências contrárias aos preconceitos, e a transformação dos conteúdos escolares reconhecendo nele os valores das minorias.<sup>58</sup>

Para Díaz-Aguado & Medrano (1999), na inter-relação entre os professores, parece absolutamente necessário a combinação de quatro elementos, cujo conteúdo é fundamental para que no ambiente escolar

---

<sup>58</sup> Procedimentos do programa de adaptação do método de discussão moral para crianças: 1 – A elaboração de materiais adequados nos quais se representem os conflitos originados pelos preconceitos no nível de desenvolvimento real e potencial das crianças a que se dirigem. 2 – O esboço e a aplicação de procedimentos de dramatização dos conflitos sócio-morais que permitam ativar a empatia para com os grupos, objetos de discriminação. Quanto à elaboração de materiais deve-se utilizar problemas muito próximos aos que vivem os próprios alunos. Convém utilizar histórias muito próximas a sua experiência na estrutura, porém aparentemente muito distantes (para que seja a própria criança que estabeleça a conexão), como, por exemplo, o estilo dos contos infantis. Por meio deste tipo de linguagem figurada se consegue: 1 – Facilitar sua assimilação. 2 – Processar a informação em um nível mais profundo. 3 – Estimular a vivência emocional. 4 – Evitar ter que definir de antemão o conflito. 5 – Proporcionar um contexto adequado para tratar do conflito e treinar possíveis soluções (Díaz-Aguado & Medrano, 1999, p. 127).

predomine a tendência cognitivista, seja na pré-escola ou nos demais níveis. Esses elementos são: os conteúdos da aula de educação moral; a previsão de espaços no horário (espaços semanais ou quinzenais); o responsável pelos debates; e o conhecimento das etapas do raciocínio moral. Portanto, a educação moral não se deve incluir como um tema transversal que permeia todos os conteúdos, mas a ela deve-se reservar um espaço da aula para canalizar as discussões de dilemas morais na escola. Como propõe Piaget (1996), o método da escola deve ser ativo, ou seja, o professor deve se aproveitar dos problemas relativos a vida escolar como a indisciplina, a mentira, uma indolência de certos alunos, ou, ainda, as virtudes como bom exemplos dados por outros, para discutir com seus alunos regras éticas e morais. Contudo, Piaget propõe que o professor aguarde a solicitação do aluno para dar uma lição de moral. Nesse sentido, discordamos do autor, já que é provável que desta maneira a educação ética e moral do aluno se dê de maneira não intencional, ou seja, passará despercebida pelo professor. Faz-se necessário separar um período da aula para o trabalho com temas relacionados à ética e à moral.

## CONCLUSÃO

A proposta deste trabalho foi contribuir com o debate a respeito da finalidade de um ensino voltado para a ética e o desenvolvimento da moralidade desde a pré-escola. Ensino este que precisa ser pautado na formação teórica do professor de educação infantil, cujas práticas educativas devem propiciar um ambiente sócio-moral, visando a formação de cidadãos autônomos e solidários.

Sabe-se que, apesar da atual crise ética advinda com a globalização e a industrialização, e da exigência dos PCNS e RCNEI de se trabalhar a ética em sala de aula, poucos professores de ensino infantil têm levado a proposta a sério e, os que o fazem, preocupam-se com quais valores devem ser estimulados e se eles, de fato, devem assumir tal função, já que a educação moral, por muito tempo, esteve ligada à família e à igreja. Contudo, depois do estudo realizado, percebeu-se que a escola, ainda que não seja a “dona do saber”, deve, por meio de um processo pedagógico/reflexivo/comunicativo, introduzir o aluno no mundo moral desde a pré-escola. Para isto, é necessário levar a criança a um debate ético e a se sensibilizar com questões morais.

Barbosa (2000, p. 149) ressalta que, embora a elaboração dos PCNs, e nesse contexto incluímos o RCNEI, tenha sido uma ação política efetiva na busca da “melhoria da qualidade de ensino e da formação para a cidadania”, há muito o que ser feito pela educação pública brasileira. Segundo Pompílio et al (2000, p. 93), o fato dos PCNs estarem fundamentados em “concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras e de serem destinados a um público heterogêneo de educadores em todo território nacional”, faz com que seja necessária uma ação mais concreta, no sentido de promover “práticas mediadoras que permitam uma discussão sobre o que neles

se propõe”. Para tanto, para que o professor interprete os *Parâmetros* propostos pelo Estado, de maneira a efetuar uma transposição didática mais efetiva, é necessário que haja “grande esforço de reflexão” sobre estes princípios e referenciais para as práticas educativas em sala de aula (Rojo, 2000, p. 28).

Considerando a necessidade da formação teórica do professor de educação infantil, assim como o seu papel fundamental na pré-escola, cujas práticas educativas devem visar a autonomia moral e o desenvolvimento ético do aluno, por meio deste estudo chegou-se às conclusões abaixo relacionadas.

Primeira, vários autores, principalmente Piaget e Kohlberg, nos mostram que a educação deve conceituar a cognição e a emoção como dois aspectos que interagem reciprocamente dentro do sujeito. Sob essa perspectiva, o professor deve proporcionar experiências que permitam às crianças a resolução de conflitos por meio da reflexão, favorecendo, assim, a capacidade de adaptação da criança a uma sociedade em contínua mudança e conflito, como são hoje as sociedades industrializadas. Deve, ainda, conduzir a criança na resolução de problemas, otimamente desajustados, respectivos ao nível no qual a mesma se encontra, o qual irá, assim, desenvolvendo-se progressivamente, fazendo-a evoluir da heteronomia para a autonomia.

Segunda, a moral autônoma é construída pela própria criança por meio da convivência com outras crianças. Nesta convivência o professor deve respeitar a psicologia da moral infantil utilizando-se dos dilemas que aparecem no cotidiano da vida escolar e, ainda, que são trazidos pelas crianças de acordo com suas vivências em outros contextos como na família, na igreja e no clube.

Terceira, a dificuldade para conceituar moral e ética vem gerando opiniões diversas nas instituições educativas, desta forma, o professor de educação infantil, procurando conhecer o caminho que ambas perfizeram ao longo da história, desde a Antigüidade até a atualidade, precisa estabelecer para si estes conceitos. Deve, ainda, conhecer os fundamentos teóricos que

apóiam um modelo construtivista do raciocínio moral, visto que o cognitivismo estimula a construção autônoma de valores. A teoria é importante para que os professores compreendam seu modo de ensinar e tenham em mente que tipo de crianças querem formar. Neste sentido, considerando-se que o processo educativo é constituinte da moralidade, a criança deve ser vista como sujeito de sua formação moral, tal qual nos propõe Kant, Piaget e outros estudiosos citados neste trabalho.

Quarta, a educação moral na pré-escola deve ajudar a criança a conviver em uma sociedade democrática e pluralista, não só estimulando a construção autônoma de valores, mas também promovendo a conservação da identidade de uma cultura com a integração de culturas diferentes.

O Ocidente deve incorporar as virtudes das outras culturas, a fim de corrigir o ativismo, o pragmatismo, o “quantitativismo” e o consumismo desenfreados, desencadeados dentro e fora dele. Mas deve também salvaguardar, regenerar e propagar o melhor de sua cultura, que produziu a democracia, os direitos humanos e a proteção da esfera privada do cidadão. “Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades” (Morin, 2000, p. 104).

A escola precisa retomar seu papel de transmissora de um modelo de vida unitário e coerente e, ao mesmo tempo, favorecer uma indagação contínua e aberta à “elaboração do estranhamento”, das novas configurações assumidas pelo problema de criar um mundo onde liberdade e igualdade se realizem na convivência e no diálogo entre as diferenças individuais, culturais e étnicas. Portanto, a escola não deve abandonar o papel de formadora de habilidades e de transmissora de conhecimentos, mas, sim, deve reformulá-los – e relativizá-los – pela redescoberta da capacidade humana de pensar e imaginar além do dado, na perspectiva de uma renovação intelectual e ética. Para tornar possível este processo, ainda que a ética e a moralidade permeiem

todas as ações escolares, inclusive a escolha de conteúdos, a educação moral deve se incluir como área ou bloco de conteúdo, ou seja, como afirmam Díaz-Aguado & Medrano (1999), à ética deve ser reservado um espaço para canalizar as discussões de dilemas reais na escola de ensino infantil. Contudo, tal como propõem os PCNs, a educação moral também deve acontecer durante todo o processo de ensino-aprendizagem perfazendo as ações do grupo envolvido no mesmo: professores, alunos, pessoal da merenda, pessoal da limpeza, secretaria e direção. Esta dialética entre as duas propostas é compreensível, já que a ética é a reflexão sobre ações morais e, portanto, requer um momento para nela se pensar, enquanto a moral é o conjunto de regras que orientam o comportamento dos indivíduos, ou seja, são as próprias ações e, sendo assim, acontece o tempo inteiro.

Para Hérítier (1999, p. 28) faz-se necessário, ainda, que os sistemas educativos aprendam a não odiar, “desenvolvendo a consciência espontânea do justo e do injusto na criança, capacitando-a para a liberdade, a tolerância e a solidariedade. A educação deve estar voltada para os direitos humanos, a paz e o desenvolvimento”. É preciso considerar que pouco adiantará tentar legitimar junto aos alunos o valor da democracia se os ambientes em que vivem, inclusive a escola, não forem democráticos.

Dubet (1999, p. 30) defende a laicidade, já que esta preserva os direitos dos indivíduos, permite a manifestação dos interesses sociais e se constitui em uma arte de vida em conjunto. Constata que ao lado de sua função de integração cultural e nacional, a escola se transformou no principal aparato de distribuição das posições sociais e de reprodução das desigualdades: “é necessário construir a laicidade e a elicidade sobre um verdadeiro projeto educativo, em que cada estabelecimento se constitua como uma cidade civil, composta de sujeitos capazes de construir sua própria vida e de resistir, na diversidade, às forças do mercado e da mídia”.

Ainda que não seja o único lugar em que a aprendizagem da ética se realiza, a escola pode auxiliar a criança na luta contra a força e a mentira, levando-a a desenvolver uma incessante busca de uma vida comum, livre e feliz, fundada na amizade, na temperança e na justiça, conforme nos propõe Aristóteles. Para isto o relacionamento entre professor e aluno na instituição de educação pré-escolar deve ser pautado no respeito mútuo e possuir uma natureza cooperativa. Além disso, o professor deve enfatizar a relação dos alunos com os companheiros, incentivando-os a construir suas próprias regras e a questionarem as já existentes.

Sabemos que o ambiente proporcionado em sala de aula é de grande valia para a construção da autonomia. Como sugeriram Araújo (1993) e De Vries & Zan (1998), as relações interpessoais exercem forte influência na construção da autonomia do sujeito e ambientes autoritários podem impedir o desenvolvimento da verdadeira autonomia. Como afirma Piaget (1982, p.79):

Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais.

Segundo Zirfas (2001, p. 15), “o importante é a formação ética tornar-se uma permanente decentração, que a partir da dupla mediação – local e global<sup>59</sup> viabiliza avanços morais como, de outra parte, exige o reconhecimento das outras éticas como parte da própria”. Ele propõe, dentro da globalização que se vive hoje, uma ética global. Numa ética global não pode haver demarcação de limites, portanto, não pode haver marginais. Uma ética global só pode ser gerada como integração do particular com o universal, do individual com o geral. A ética global, como ética da globalização, é uma ética

---

<sup>59</sup> Aqui entendemos que “global” significa o conjunto de espaços contingentes, complexos, permissivos, transitórios e plurais na perspectiva nacional, cultural, econômica, ecológica e, portanto, também ética, bem como as problemáticas a ela relacionadas como a identidade do indivíduo, do social, do estatal, do sistema internacional de sociedades e do transestatal da humanidade. (Zirfas, in: Educação, 2001, p. 36)

universalizável, dialética processual e com sentido prático; representa um modelo de educação voltado para o estranhamento na relação com a pluralidade; a superação do próprio horizonte em direção ao outro – e, com isso, como uma (auto) perda particular; significa, para o processo educativo, um momento de elaboração do estranhamento.

No presente século, os homens ainda não alcançaram a maioria kantiana. A consciência moral tornou-se ainda mais heterônoma face aos poderosos mecanismos por meio dos quais as sociedades totalmente administradas seqüestram até mesmo os últimos impulsos mais íntimos de cada indivíduo, reduzindo-os a meros consumidores compulsórios. A dificuldade para os indivíduos modernos em estado de massificação é a de transgredir as normas, e não a de observá-las; pois, como salientou Rouanet (1979), “a sua observância é facilitada por todos os automatismos de uma cultura cujo poder de repressão se fez tão abrangente e profundo que deixou de ser percebido como tal” (*apud* Lastória, 2001, p. 70).

Heinemann (1993, p.441) salienta que a consciência moral não é inata, pois “as crianças, ao princípio, não a possuem”. É completamente pessoal e, contudo, dependente da família e da sociedade e, por isso, fortemente influenciável. Ela torna o homem, em potência, numa natureza moral. O homem, como tal, não é naturalmente bom nem mau. Entretanto, de todo o homem que atingiu a idade da razão é lhe exigido que responda pelo seu comportamento e aceite as suas conseqüências. Só pela participação responsável na vida do Estado nos tornaremos cidadãos. “Não só os fundamentos últimos do direito são de espécie moral, mas também uma ordem social não se pode manter sem normas éticas”.

Como se poderá, com palavras de Kant, realizar a “passagem do conhecimento moral comum para o filosófico”? O *ethos* moderno da ciência busca também excluir todo o juízo de valor das ciências sociais. Moore diz que “de fatos derivam-se costumes e leis, de costumes e leis, fatos”. Há crianças

boas e más; “o educador deve tentar imprimir a forma ética às crianças más. Só podemos realizar valorações com base na experiência. Costumes e hábitos formam-se na vida cotidiana” (*apud* Heinemann, *ibid.*, p. 442).

O que é preciso considerar, sempre, é que não existem normas acabadas, regras definitivamente consagradas. A moral sofre transformações, principalmente quando submetida à reflexão realizada pela ética. Por um lado, é preciso reativar a consciência ética e restituir aos conceitos éticos a sua significação com referências a vivências concretas, situações e fatos e reconstruir-se a vida moral desde os fundamentos. Por outro lado, a ética filosófica deve regressar dos problemas periféricos, que hoje em dia são mais discutidos, para a problemática central e devem-lhe ser dados um novo fundamento e um novo princípio. Daí porque abordamos a polêmica relativismo versus universalismo no primeiro capítulo.

Na nossa opinião, a moral não deve se referir unicamente à maneira *como se deve agir* – concepção defendida por Kant -, de tal modo que nunca faça do outro um meio para atingir os próprios fins. A moral deve compreender, também, o *como se deve ser*. Daí ser absolutamente necessário, por parte do professor, o estudo das virtudes e o questionamento sobre determinados acordos ou posturas que influenciam a maneira como as pessoas devem agir moralmente bem, conforme o sentido dado por Kant a este tipo de agir.

Para finalizar essas reflexões e concluir esse trabalho, gostaríamos de direcionar a responsabilidade dessa transformação para nós, professores, pesquisadores e autoridades educacionais, pois, segundo Pennycook (1999, p. 42), somos nós que precisamos “assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade”. Para tanto, a nossa proposta de encaminhamento para o contexto investigativo, no qual, agora, eu me incluo como docente do ensino fundamental, é o desenvolvimento de uma pesquisa empírica, de cunho etnográfico que objetive

observar o papel da escola no desenvolvimento ético e moral da adolescência. Papel este fundamentado na proposta cognitivista de Piaget, conforme os estágios propostos por Kohlberg e dentro de uma visão kantiana.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, V. M. de M. *Escolaridade, nível sócio-econômico, nível mental e provas operatórias de Jean Piaget: estudo comparativo em crianças de Goiânia*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 1977.

APEL, K. *Estudos de moral moderna*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ARAÚJO, U. F. *Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, 1993.

ARENDT, H. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômano*. Coleção: Os pensadores, vol. II. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ATLAN, H. Os níveis da ética. In: CHANGEUX, J. (Org.). *Uma ética para quantos?* São Paulo: Edusc, 1999.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua português: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, nº 76, CEDES, Outubro/2001.

BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. In: *Psicologia Reflexiva Crítica*, Porto Alegre, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais e Ética*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394. Brasília: Saraiva, 1996.

\_\_\_\_\_. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Introdução aos referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Formação Pessoal e Social*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Situação da Infância Brasileira 2001*. Brasília: Unicef, 2001.

BRITO, J. H. S. B. *Introdução à Fundamentação da Metafísica dos Costumes, de I. Kant*. Contraponto, (s.d).

CASTRO, A. D. de. Prefácio. In: MACEDO, L. de. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

CELA-CONDE, C.J. Ética, diversidade e universalismo: a herança de Darwin. In: CHANGEUX, J. (Org.). *Uma ética para quantos?* São Paulo: Edusc, 1999.

CHANGEUX, J. (Org.). *Uma ética para quantos?* São Paulo: Edusc, 1999.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994a.

\_\_\_\_\_. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos à Aristóteles*. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

CARPORALLI, R. Anomia moral e o tumulto das relações humanas. In: *Revista Dois Pontos: teoria e prática em educação*, vol. 5, nº 44, set/out. 1999.

COSTA, J. F. Narcisismo em tempos sombrios. In: BIRMAN, J. (Coord.). *Percursos na história da psicanálise*. Rio de Janeiro: Taurus, 1988.

\_\_\_\_\_. *Psicanálise e moral*. São Paulo: Edusc, 1989.

COMTE-SPONVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

COTRIM, G. *Fundamentos da Filosofia: ser, saber e fazer*. São Paulo: Saraiva, 1996.

DE VRIES, R. & ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DÍAZ-AGUADO, M. J. & MEDRANO, C. *Construção moral e educação: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais*. Bauru: Edusc, 1999.

DUBET, F. A escola entre o universal e os indivíduos. In: CHANGEUX, J. (Org.) *Uma ética para quantos?* São Paulo: EDUSC, 1999.

FAGOT-LARGEAULT, A. Os problemas do relativismo moral. In: CHANGEUX, J. (Org.) *Uma ética para quantos?* São Paulo: EDUSC, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERRY, L. A escola da república e os direitos do homem. In: CHANGEUX, J. (Org.) *Uma ética para quantos?* São Paulo: EDUSC, 1999.

FRANKENA, W. K. *Ética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FRAZER, J. *Lê Rameau d'or*. Paris: Robert Laffont, 1993.

GEHLEN, A. *Moral e hipermoral: uma ética pluralista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Editores Associados, 2001a.

\_\_\_\_\_. Educação moral: Adestramento ou reflexão comunicativa? *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, nº 76, CEDES, Outubro/2001b.

GÓMEZ, A. I. P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

GUSDORF, G. *Professores para quê?* Lisboa: Moraes, 1970.

HAGUETTE, A. A formação da consciência moral da criança na escola. In: *AEC*, n. 86, 1986.

HEINEMANN, F. *A filosofia no séc. XX*. 4<sup>a</sup> ed. Lisboa: Fundação Calonste Gulbenkian, 1993.

HÉRITIER, F. O eu, o outro e a tolerância. In: CHANGEUX, J. (Org.). *Uma ética para quantos?* São Paulo: Edusc, 1999.

HOLANDA, S. B. H. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

HORKHEIMER, M. *Teoria Crítica*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1974.

\_\_\_\_\_. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1786). Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. *A metafísica dos costumes* (1797) VI. Tradução: Clélia Aparecida Martins / no prelo: Iluminuras, (s.d).

KIERKEGAARD, S. *Estética y ética em la formación de la personalidad*. Buenos Aires: Nova, (s.d).

KRAMER, S. *A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LASCH, C. *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LASTÓRIA, L. A. C. N. *Ética, estética e cotidiano*. UMIMEP, 1995.

\_\_\_\_\_. Éthos sem ética: a perspectiva crítica de T. W. Adorno e M. Horkheimer. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n<sup>o</sup> 76, CEDES, Outubro/ 2001.

LA TAILLE, Y de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L de. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996a.

\_\_\_\_\_. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996b.

\_\_\_\_\_. *As virtudes morais segundo as crianças*. São Paulo: Instituto de Psicologia, 1998a. (Mimeogr.).

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição brasileira. In: PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Summus, 1998c.

\_\_\_\_\_. *A imposição moral e ética*. Portal Educacional On line, 2003.

LEPRE, R. M. *A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget*. Dissertação de Mestrado. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2001.

LIMA, E.A. *Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski*. Dissertação de Mestrado. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2001.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Aspectos da educação pré-primária*. Rio de Janeiro: Sylvio Romano, 1959.

MAFFESOLI, M. *A sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MARCONDES, D. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

MARTINS, C. A. Universalismo e relativismo na teoria cognitiva de Kohlberg. In: *Fragmentos Culturais*. Vol.10, nº 6 . Goiânia: 2000.

\_\_\_\_\_. Sentimento moral de respeito. In: *Presença Filosófica*. Vol. XXIV, n. 1-2. Rio de Janeiro: SBFC, 2001.

MARTINS, R. A. *Intenção e conseqüência no julgamento moral*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

MEAD, G. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. de. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MONTOYA, A. O. D. *Piaget e a criança favelada*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, M. M. do. Ética. In: CHAUÍ, M. *Primeira filosofia: lições introdutórias*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NUNES, B. *A filosofia contemporânea: trajetos iniciais*. São Paulo: Ática, 1991.

OLIVEIRA, M. A. de. *Ética e sociabilidade*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

OVHWEITZER, A. *Cultura e ética*. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

PENNA, A. G. *Introdução à psicologia política*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

PIAGET, J. Los procedimientos de la educación moral. In: *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

\_\_\_\_\_. (1976) O possível, o impossível e o necessário (As pesquisas em andamento ou projetadas no Centro Internacional de Epistemologia Genética). In: LEITE, L. B. (Org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Para onde vai a educação?* Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

\_\_\_\_\_. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PLATÃO. Górgias. In: *Górgias/ O banquete/ Fedro*. Lisboa: Verbo, 1973.

PENNYCOOK. A.A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise B. Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

POMPÍLIO, B. W. et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de*

*linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 1996.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ROUSSEAU, J. *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*. Mira-sintra: Europa-América, 1976.

\_\_\_\_\_. *Emílio ou Da educação*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Difel, 1979.

SCHULTZ, L.M.J. *O pré-escolar: um estudo de leis e normas oficiais*. Goiânia: UCG, 1995.

SENETT, R. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SÈVE, L. Entendimento em ética: atos de linguagem e linguagem dos atos. In: CHANGEUX, J. (Org.). *Uma ética para quantos?* São Paulo: EDUSC, 1999.

SILVA, N. P. *Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada*. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

TUGENDHAT, E. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VASQUEZ, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

VENGUER, L. *Temas de psicologia preescolar*. Havana: Pueblo y Educacion, 1986.

VENTÓS, X. R.de. *Ética sin atributos*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1996.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_ . *Obras escojidas*. Madrid: Visor, 1995, tomo III.

ZIRFAS, J. Ética global como ética glocal. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, nº 76, CEDES, Outubro/ 2001.