

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL  
NO CONTEXTO ESCOLAR EM CRIANÇAS  
DO CICLO I - ENSINO FUNDAMENTAL**

**TEREZINHA FERREIRA DA SILVA COLOMBO**

**MARÍLIA, SP  
2004**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL  
NO CONTEXTO ESCOLAR EM CRIANÇAS  
DO CICLO I – ENSINO FUNDAMENTAL**

**TEREZINHA FERREIRA DA SILVA COLOMBO**

*Orientador:* Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia  
e Ciências da UNESP, Campus de Marília,  
para obtenção do Título de Mestre em  
Educação (Área de Concentração:  
Ensino na Educação Brasileira).

**Marília  
2004**

Colombo, Terezinha F. da Silva

C718d O desenvolvimento sócio-moral no contexto escolar em crianças do ciclo 1: ensino fundamental./Terezinha F. da Silva Colombo. – Marília, 2004.  
98f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2004.

Bibliografia: f. 97-98

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

1.Desenvolvimento Moral. 2.Autonomia. 3. Ética . I. Autor.  
II. Título.

CDD 370.15

**TEREZINHA FERREIRA DA SILVA COLOMBO**

**O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-MORAL NO CONTEXTO ESCOLAR EM  
CRIANÇAS DO CICLO I – ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Raul Aragão Martins

2º Examinador : Maria de Lourdes Morales Horiguela

3º Examinador: Ângela Mara de Barros Lara

Marília, 16 de dezembro de 2004

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, Prof. Dr. RAUL ARAGÃO MARTINS, pela confiança e excepcional contribuição, que me ajudaram a dar vida e sentido especial a este trabalho;

Às professoras doutoras MARIA DE LOURDES MORALES HORIGUELA e ÂNGELA MARA DE BARROS LARA, membros da douta Banca Examinadora pela presença e disponibilidade, neste momento tão importante de minha vida.

À banca do exame de qualificação, pelas preciosas sugestões.

Aos meus queridos alunos da EMEF Prof. PAULO REGLUS NEVES FREIRE (Marília- SP) que com espontaneidade e carinho foram crianças, sinceras e abastadas de sentimentos reais, capazes de promover reflexões que levaram ao crescimento nas relações humanas.

Ao meu esposo ESTEVAN, meus filhos CAIO e JOÃO VÍTOR pelo carinho, apoio e compreensão nos momentos em que tive que dividir nosso tempo de convivência, com meus estudos.

COLOMBO, Terezinha F. da Silva. O desenvolvimento sócio-moral no contexto escolar em crianças do ciclo I: Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo descrever situações vivenciadas no contexto escolar, tendo como foco principal, a análise do pensamento e do desenvolvimento moral de um grupo de crianças, frente aos dilemas reais emergidos desta convivência. Afim de possibilitar esta análise, foi proposto ao grupo (por meio de assembléias), discussões e reflexões acerca das hipóteses sugeridas pelo grupo para cada dilema. A obra, O Juízo Moral na Criança, de Jean Piaget (1932/1994), foi o alicerce no qual nos pautamos teoricamente a condução do trabalho. As crianças do grupo analisado, têm entre sete e oito anos e pertencem à uma classe de 1ª série de uma E.M.E.F. situada na periferia da cidade de Marília – SP. Como instrumento de coleta de dados (dilemas) e análise do grupo, utilizamos a Entrevista Clínica Piagetiana, descrita por Juan Delval. Os dilemas reais experienciados, são em primeiro plano, estímulos para os sujeitos, pois suscitam um conflito entre diferentes tipos de normas, expondo a forma de pensamento frente a eles. Os dilemas selecionados para este estudo abarcam temas referentes à Cooperação, Agressão física e verbal e Constituição e cumprimento de regras. As respostas dadas pelos sujeitos, durante as assembléias, foram agrupadas em categorias e a análise permitiu conhecer, através de suas explicações, o seu pensamento e as propriedades que atribuem à realidade. A participação das crianças, na busca de resolução dos conflitos, promoveu estímulos para o avanço em direção à autonomia moral do grupo.

**PALAVRAS-CHAVE:** desenvolvimento moral; autonomia; ética.

Colombo, Terezinha F. da Silva. *The socio-moral development in the school context of cycle I children – Fundamental teaching*. Dissertation (Mastery in Education) – College of Philosophy and Sciences, São Paulo State University, Marília, 2004.

## **ABSTRACT**

The present paper is aimed at describing situations experienced in the school context, giving special attention to the thought and moral development analysis of a group of children faced with real dilemmas that arise from this sociability. In order to make such analysis possible, discussions and reflections on the hypotheses, suggested by the group for each dilemma, were proposed to the group by means of meetings. Jean Piaget's work, "The children moral judgement" was the theoretical base for the research conduction. The children in the analyzed group are seven/eight years old and they go into the first grade of an "E.M.E.F." (municipal school of fundamental teaching) on the outskirts of Marília – SP. The work "Piagetian Clinical interview" described by Juan Delval, was used as an instrument for data collection (dilemmas) and group analysis. The real existing dilemmas are, first of all, motivations for the subjects because they give rise to a conflict among the different types of rules. The dilemmas selected for the present study approach topics related to cooperation, physical and verbal aggression, constitution and obeying of rules. The answers given by the subjects during the meetings were grouped into categories and, by means of the analysis, it was possible to know about their thoughts and the characteristics they attribute to the reality. The participation of the children, trying to solve conflicts, increased the motivation to the group moral autonomy.

**KEY WORDS:** Moral development; Autonomy; Ethics.

## Sumário

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 8  |
| <b>CAPÍTULO 1</b>  |    |
| A Educação Moral e a escola segundo Jean Piaget.....                                   | 12 |
| 1.1. A contribuição de Jean Piaget para a Educação .....                               | 12 |
| 1.2. Abordagem científica da moralidade segundo Jean Piaget .....                      | 21 |
| <b>CAPÍTULO 2</b>  |    |
| Os estudos sobre moralidade e contribuições atuais no contexto brasileiro .....        | 41 |
| 2.1. A nova proposta de J. M. Puig .....   | 41 |
| 2.2. Contribuições atuais no contexto escolar brasileiro .....                         | 44 |
| 2.3. Pontos comuns .....   | 47 |
| <b>CAPÍTULO 3</b>  |    |
| O trabalho com crianças .....  | 50 |
| 3.1. Caracterização da escola .....  | 50 |
| 3.2. O método clínico de Piaget .....  | 53 |
| <b>CAPÍTULO 4</b>  |    |
| As crianças frente aos dilemas de sala de aula .....                                   | 66 |
| 4.1. Dilemas da cooperação.....  | 67 |
| 4.2. Dilemas relacionados à agressão física e verbal.....                              | 71 |
| 4.3. Dilemas relacionados à constituição e cumprimento das regras .....                | 79 |
| <b>CAPÍTULO 5</b>  |    |
| Conhecendo o pensamento das crianças: contribuições à prática da pedagogia moral ..... | 88 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 97 |



## Introdução

Dilemas da sociedade contemporânea são permeados por situações que colocam em xeque uma construção ainda alicerçada em valores morais opressivos. Um paradoxo surge daí: se, por um lado, estamos vivendo num mundo mais flexível, com atitudes democráticas, por outro, deparamo-nos com instabilidades que atingem o ser humano em todos os âmbitos que atua, ou seja, na família, sociedade, educação, no trabalho, dentre outros.

A preocupação em atenuar tais instabilidades, refletiu num importante documento lançado pela Unesco sob o título: *Educação: Um tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, coordenado por Jacques Delors (1998), que apresenta os quatro pilares da educação contemporânea. Aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer.

Inserida no contexto educacional desde meados da década de 80, pude presenciar avanços e retrocessos, tentativas bem sucedidas e frustrações, desde as diferentes concepções teóricas que embasam a educação, às políticas educacionais que regem as instituições públicas e privadas. Um balanço que realizo, perpassa a princípio, pelo choque de paradigmas causado pela busca de equilíbrio entre o antigo e o novo. Nesse prisma encontra-se o educador, a família e o aluno, sendo este último, o fruto do que se espera alcançar por uma educação que visa formar e informar o cidadão em sua totalidade, segundo os pilares já citados.

Direcionando o foco deste estudo, proponho-me a descrever minha trajetória enquanto professora alfabetizadora, as experiências que promovi com meus alunos durante este longo percurso e, por fim, as hipóteses que nortearam esta pesquisa.

O interesse por conhecer e compreender a formação e o desenvolvimento moral na criança, partiu, a princípio, de uma necessidade profissional. O estudo do processo pelo qual o indivíduo passa para construir o seu conhecimento, como os estágios do desenvolvimento cognitivo descritos por Jean Piaget, fundamentava a ação pedagógica. A relação interpessoal, professor-aluno, era percebida por mim com certos resquícios de uma educação autoritária, recebida durante minha fase de escolarização (décadas de 70 e 80) que encobria minha autenticidade nas ações com meus alunos.

Passei a refletir sobre minhas atitudes, frente aos embates que por vezes aconteciam no nosso contexto, por tentar impor às crianças, conceitos e regras que julgava necessários à formação moral, porém, a forma como o grupo os recebia não promovia o desenvolvimento da autonomia. Minha busca foi extremamente alicerçada quando chegou, em minhas mãos, o livro “*O Juízo Moral na criança*” de Jean Piaget (1994). Este pôde nortear e direcionar meu trabalho, ainda precoce, do ponto de vista da compreensão do desenvolvimento moral.

Inicialmente, optei por caminhos que inspiravam um desejo apenas em compreender o desenvolvimento moral pelo qual a criança passava, considerando sua grande importância para o educador, contudo, senti-me atraída em investir nesta relação, estabelecendo um caráter investigativo em nossas ações. Na década de 90, precisamente em 1998, descrevi situações de sala de aula sobre a importância do diálogo para se resolver as diversas questões que surgem no cotidiano escolar. Os relatos dessas experiências foram registrados em revistas especializadas em educação (COLOMBO, 1999; 2000).

No ano de 2002, iniciei o trabalho com crianças de primeira série, pertencentes à Escola de Ensino Fundamental do Município de Marília, situada na periferia da cidade. Até este período diversos autores, dentre eles: Puig (1998/2000), Aquino (2000), Argüís (2002), juntavam-se a Piaget, fortalecendo e amparando minha proposta sistematizada de pesquisa. Minha hipótese, a princípio, repousava na afirmativa de que a construção da autonomia moral no sujeito é passível de se desenvolver num ambiente democrático e cooperativo segundo Piaget (1994), Menin (1985), Araújo (1993).

Assim sendo, propus-me a confluir num mesmo processo, o conhecimento e a formação moral dos alunos em estudo, propiciando-lhes um ambiente -o máximo possível- cooperativo e democrático, observando as reações e avanços morais ocorridos no grupo. Após alguns meses de registros, pudemos perceber, nas mais diversas situações, que os dilemas reais eram um rico material para a discussão, tendo em vista que, sendo “a escola um espaço no qual adultos e jovens vivem durante muitas horas do dia, supõe-se uma fonte de experiências de socialização e de educação moral de grande alcance” (ARGÜÍS, 2002, p.30). Desta forma, os dilemas passaram a ser discutidos em assembléias, posteriormente descritos e analisados de acordo com o método clínico piagetiano (DELVAL, 2002).

Enfim, de posse desta valorosa oportunidade de pesquisa, selecionei como objetivo principal o registro das formas de pensamento deste grupo de crianças, frente aos questionamentos e conflitos surgidos no contexto escolar, voltados também, para o desenvolvimento da autonomia e moralidade. E, a partir desses registros, realizei uma análise do pensamento, dos avanços morais do grupo mediante as propostas e sugestões feitas pelo mesmo.

O conteúdo deste trabalho se apresenta organizado da seguinte forma: Cap. I A *Educação Moral e a escola* – tem um caráter eminentemente teórico ou de fundamentação

e visa caracterizar as bases teóricas em que se fundamenta o presente o trabalho, ressaltando as pesquisas de J. Piaget; cap. II – *Os estudos sobre Moralidade e Contribuições atuais no contexto Brasileiro* - destina-se a apresentar os estudos de alguns autores e as contribuições atuais no contexto brasileiro; cap. III – *O trabalho com crianças* - estrutura-se de forma a esclarecer os caminhos percorridos durante a pesquisa empírica, apresentando os participantes, o local do estudo e os procedimentos utilizados na análise dos dados; cap. IV – *As crianças frente aos dilemas de sala de aula* - propõe-se a apresentar e refletir os dilemas surgidos em sala de aula, acrescidos da participação e análise das falas dos alunos e cap. V – *Conhecendo o pensamento das crianças : Contribuição à prática da Pedagogia Moral* - tem como objetivo principal, analisar a forma de pensamento do grupo de crianças em estudo, como apresentar, na prática, os meios utilizados na concretização da pesquisa.

## Capítulo 1

### A EDUCAÇÃO MORAL E A ESCOLA SEGUNDO J. PIAGET

Início a fundamentação teórica deste trabalho utilizando uma frase de Josep M. Puig e colaboradores (2000, p. 15), que diz “que a educação humana resulta de processos de instrução e de processos de formação”. É nela que me baseio quando me proponho a estudar e a compreender a junção desses processos, enfocando a construção do desenvolvimento moral em crianças na fase escolar, com idades entre 7 e 8 anos.

Envolvida na educação e entendendo a necessidade, cada vez maior, da participação efetiva do educador no processo de formação moral das crianças, busquei a compreensão desses sujeitos morais, em bases teóricas sólidas. Adotei em minha pesquisa, como livro norteador, *O Juízo Moral na Criança*, escrito em 1932 por Jean Piaget (1994), por conter, em suas páginas, relatos e análises importantes sobre a moralidade infantil. Incorporei, também, outros textos de Jean Piaget, como os contidos no livro *Sobre a Pedagogia* (organizado por Parrat e Typhon, 1998), nos quais discutiu-se pontos pedagógicos relevantes a respeito de temáticas, como o papel do professor, os métodos pedagógicos, a autonomia da criança e a importância do trabalho em grupo como proposta de promover um espaço de liberdade e criação. Já em seu livro *Seis Estudos de Psicologia* (1967), Piaget discorre, no item *Os progressos da conduta e socialização*, sobre as características e as condutas de crianças na idade de sete anos, frente às propostas de atividades em grupo, à aceitação às regras pré-estabelecidas para jogos e convivência social, como ao avanço em direção à autonomia moral, corroborando os anteriores. Outras obras de fundamental importância como: *O Nascimento da Inteligência na criança* (1982) e *Psicologia da Inteligência* (1958),

deram-me o suporte necessário a respeito do desenvolvimento do sujeito epistêmico, ou seja, a forma como este sujeito adquire o conhecimento da realidade que está à sua volta.

Enfim, sistematizando as informações deste capítulo, apresento:

- a) a valiosa contribuição de Piaget para a humanidade, quando aborda as fases do desenvolvimento cognitivo no indivíduo; e
- b) quando trata das questões sobre a moralidade infantil.

### **1.1. A contribuição de J. Piaget para Educação**

Quando se aborda a respeito da profundidade do título acima exposto, às vezes, alguns equívocos são apontados. Um dos principais é achar que há uma relação direta entre o pensamento de Jean Piaget e a prática pedagógica. Piaget foi um epistemólogo e como tal preocupou-se com a gênese do conhecimento (epistemologia genética). Desta forma, passou a estudar a evolução da criança, em determinados tipos de conhecimento, físico, lógico-matemático, social, etc. Com este objetivo, Piaget vai procurar estabelecer fases ou estágios mentais quanto à evolução da linguagem, da cognição, da moral, utilizando as categorias de objeto, causalidade, espaço, tempo, para com isto explicar a lógica evolutiva interna dos conhecimentos colocados em questão.

Nesta perspectiva, a teoria piagetiana pode ser encarada, sob o ponto de vista pedagógico, como um ponto de partida que dará elementos e condições para que o educador formule situações de aprendizagem que visem ao avanço da criança, em sua totalidade. Com este intuito, será apresentado como se dá o processo de construção de conhecimento no homem, sob o ponto de vista piagetiano:

Piaget, em seu livro *O nascimento da inteligência na criança* (1982), mostra como se manifesta o processo da inteligência no desenvolvimento mental do sujeito. Desta forma, ele inicia sua pesquisa observando como ocorrem as adaptações sensório-motoras elementares (hábitos e exercícios de reflexos) e como a inteligência se constrói mediante os processos adquiridos, ou inatos, do sujeito.

Em relação às propriedades básicas do funcionamento cognitivo, Piaget (1982) esclarece sobre duas invariantes funcionais existentes neste processo: *a organização* e *a adaptação*. Piaget (1982, p.18) inicia seus comentários sobre o processo de *adaptação*, pois afirma que a organização é inseparável da adaptação: “são os dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior”. Assim, o processo de adaptação que ocorre na interação do sujeito com o meio, é subdividido em duas etapas: *a assimilação* e *a acomodação*.

Vamos nos ater, mais claramente, nas colocações que Piaget (1982) faz, a respeito dos processos de assimilação e acomodação, explicando como o indivíduo se relaciona com o meio, constrói seu conhecimento e sua aprendizagem. Para isso, ele apresenta conceitos decorrentes da interação: sujeito-meio. O primeiro deles, denominado por Piaget de processo de *Assimilação*, ocorre quando o indivíduo recebe o estímulo do meio, filtra-o e incorpora-o de acordo com os instrumentos intelectuais que possui no momento. Neste processo, a realidade é abstraída através de esquemas mentais já construídos que ao recebê-la, passa a integrar um dado exterior em suas estruturas. A partir daí, o sujeito reorganiza cada novo elemento do conhecimento, com aqueles que já possui.

Piaget (1982) utiliza o termo estruturas ou esquemas mentais, para designar os instrumentos utilizados pelo sujeito quando atua sobre a realidade. Esses instrumentos são de natureza cognitiva, e são modificados à medida em que o sujeito vai evoluindo. À

modificação dessas estruturas, Piaget chama de *Acomodação*. O processo de acomodação ocorre quando o indivíduo modifica-se para interagir com as situações apresentadas pelo meio, isto é, quando é capaz de transformar e transformar-se para adaptar-se ao meio. O conceito *Adaptação*, surge do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. O que este conceito quer dizer é que o organismo se modifica (acomoda-se) para adaptar-se ao objeto. Exemplificando, em função da necessidade de resolver um problema, o organismo modifica o meio e se modifica ao mesmo tempo, ocorrendo uma *equilíbrio* entre sujeito e meio (PIAGET, 1982)

Resumindo, Piaget (1982, p. 18) diz que:

A adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. O espírito só pode encontrar-se adaptado a uma realidade se houver uma acomodação perfeita, isto é, se nada mais vier, nessa realidade, modificar os esquemas do sujeito.

E ainda:

[...] inversamente, não há adaptação, se a nova realidade tiver imposto atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adotadas no contato com outros dados anteriores: só há adaptação se houver coerência, logo, assimilação. [...] Mas, em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe equilíbrio entre a acomodação e a assimilação. (PIAGET, 1982, p.18)

O que se percebe, após esta exposição, é que o desenvolvimento da criança caminha de estruturas mais simples para estruturas mais complexas, sempre passando pelos processos de assimilação de um objeto, acomodação e enfim de equilíbrio entre o sujeito e o meio. Piaget diz que a criança, no processo de desenvolvimento, vai adquirindo conhecimentos conforme sua idade, sendo modificadas suas estruturas mentais de acordo com os instrumentos intelectuais que possui naquele momento de aprendizagem. Assim, Piaget



formulou o conceito de que a inteligência passa por fases que ele chama de períodos o quais subdividem-se em estágios, que são os mesmos para todos os indivíduos e se sucedem na mesma ordem. Mas as estruturas mentais de cada sujeito vão sendo construídas, segundo sua interação com o mundo que o cerca.

A partir desses conceitos básicos do nascimento da inteligência no indivíduo, Piaget (1982) oferece a descrição do desenvolvimento intelectual, desde o nascimento até a maturidade, que será exposto com o objetivo de clarificar os modos de organização do conhecimento e as novas formas que assumem na evolução de seu comportamento. Os períodos são:

- *Período sensório-motor (0 a 2 anos)*, - *Período Pré-Operatório (2 a 7 anos aprox.)*, - *Período Operatório Concreto (7 a 11/12 anos)*, - *Período Operatório Formal (11/12 anos em diante)*. Com relação aos pressupostos e aos períodos citados, Piaget, Inhelder (1990, p. 129) elaboraram a seguinte síntese:

O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isso já é verdade em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda vida ulterior (com muitas outras transformações ainda).

Serão apresentados, de cada período, os pontos relevantes que caracterizam o desenvolvimento mental da criança, contidos no livro *Psicologia da Inteligência*, (PIAGET, 1958).

**a) Período sensório-motor (0 a 2 anos aproximadamente)**

Este importante período é subdividido em seis estágios. *No primeiro estágio*, a tarefa da criança é consolidar os reflexos inatos por exercício funcional, que implica na repetição acumulativa, por exemplo, o ato de sugar o seio, o dedo do adulto, etc. Este exercício funcional dá origem a dois tipos de assimilação: a generalizadora e a assimilação por reconhecimento, a primeira está ligada ao funcionamento dos mecanismos reflexos e a segunda, ao reconhecimento das diferenças entre objetos (o seio que nutre e o dedo que não), porém sem que se tenha consciência deles. *No segundo estágio (1 a 4 meses)* o comportamento de sucção se intensifica e inicia-se uma integração progressiva dos reflexos de prensão manual e labial, ou seja, a criança começa a chupar o dedo sistematicamente, havendo um prenúncio de coordenação entre eles (dois sistemas motores integrados). Surgem os primeiros hábitos elementares, que são esquemas que coordenam a atividade reflexa em nova totalidade, e estes são consolidados pela reação circular, que é o mecanismo através do qual se desenvolve o esquema (PIAGET, 1958).

*O terceiro estágio (8 meses aproximadamente)* é decorrente do progresso dos dois anteriores, formados pela coordenação entre a visão e a prensão: o bebê agarra e manipula tudo o que vê no seu espaço próprio. Esta fase caracteriza-se pela reação circular secundária, em que a criança agora não se satisfaz mais com as reações do seu próprio corpo, mas também com a reação do próprio objeto, incorporando-o às suas ações. *O quarto estágio (8 a 12 meses)* é caracterizado pela noção de relação causal. A criança tenta alcançar coisas distantes mediante esquemas intermediários e já se inicia a noção de permanência do objeto.

*No quinto estágio (12 a 18 meses)*, a característica básica é a experimentação que leva a criança a descobrir novos meios para resolver certas situações. Em outras palavras, a criança, através da adaptação, elabora novos métodos para exploração da realidade. E por fim,

o *sexto estágio (além dos 18 meses aproximadamente)* em que a criança começa a utilizar os mecanismos da representação e da imaginação. De acordo com Piaget a formação do objeto permanente culmina neste estágio, desta forma, torna-se evidente a procura persistente do objeto, ou seja, a existência da coisa não é afetada por deslocamentos invisíveis ou por ações subjetivas, podendo achar o objeto oculto. Também são características deste estágio: a criança desviar um trajeto quando existe um obstáculo que a impede de alcançar diretamente um objeto; evocar lembranças não ligadas à percepção direta; coordenar interiormente sua ação e formar invariantes, por exemplo, aquilo que já foi conquistado será constante, como o objeto permanente. Concluindo, Piaget, Inhelder (1990, p. 18) diz que:

A inteligência sensório-motora conduz a um resultado igualmente importante no que respeita a estrutura do universo do sujeito, por mais restrito que seja nesse nível prático: organiza o real construindo, pelo próprio funcionamento, as grandes categorias da ação, que são os esquemas do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade, subestruturas das futuras noções correspondentes. Nenhuma dessas categorias existe no princípio e o universo inicial está inteiramente centrado no corpo e na ação próprios, num egocentrismo tão total quanto inconsciente de si mesmo (por falta de consciência do eu). No curso dos dezoito primeiros meses, efetua-se, pelo contrário, uma espécie de revolução copernicana, ou mais simplesmente chamada de descentração geral, de tal natureza que a criança acaba por situar-se como um objeto entre os outros num universo formado de objetos permanentes, estruturado de maneira espaço-temporal e sede de uma causalidade ao mesmo tempo espacializada e objetivada nas coisas.

Ao término desse processo, a criança estará em condições para ingressar na segunda grande construção.

#### **b) Período pré-operacional ( 2 a 7 anos aproximadamente)**

Neste período, a tarefa da criança será reconstruir em nível conceitual, tudo o que construiu em nível de ação, no período anterior, desta forma passa a existir a possibilidade de conceituação. Esta conceituação é possível graças à complexidade da função semiótica, que

Piaget, Inhelder (1990, p. 47) caracteriza como “a evocação representativa de um objeto ou de um acontecimento ausente”. A capacidade de representação se manifesta através de diferentes formas de expressão: a imitação na ausência do modelo ou imitação representativa, o jogo simbólico ou brincadeira de faz-de-conta, o desenho ou representação gráfica, a imagem mental e a linguagem (Piaget, 1990).

Faz-se importante, também neste período, destacar uma subdivisão que ocorre: o período simbólico (2 a 4/5 anos aproximadamente) e o intuitivo (4 a 5/7 anos aproximadamente). O primeiro caracteriza-se pela criança que utiliza os jogos simbólicos, dando uma explicação “animista” para as coisas, por exemplo, a boneca dorme porque tem sono, o cachorro late, porque chama pela sua mãe, as plantas crescem porque tomam vitamina. E o segundo, onde a criança é predominantemente intuitiva ela começa a querer checar o seu simbolismo com o real. Essas características todas, permitem uma transição para o pensamento operatório-concreto.

### **c) Período operatório-concreto (7 a 11/12 anos aproximadamente)**

Neste período a realidade passará a ser estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica. Há então um declínio do egocentrismo intelectual e um avanço do pensamento lógico. A criança passa a explicar logicamente suas idéias e ações, desligando-se da tendência lúdica do pensamento, predominante na fase anterior. A qualidade das operações concretas, nesta fase, implica na capacidade de descentralização da criança, tanto no plano cognitivo como no afetivo.

No plano cognitivo percebe-se, nas operações mentais, as transformações reversíveis que implicam na aquisição da noção de conservação ou invariância, por exemplo,

os objetos continuam sendo iguais a si mesmos, apesar das mudanças aparentes (Piaget, Inhelder, 1990). No plano afetivo, o grupo tem um papel fundamental na descentralização e na conquista de um pensamento de relações. Assim sendo, a coordenação das ações depende das trocas entre os indivíduos. A criança passa a confrontar seus enunciados verbais com os de outrem e, através desse intercâmbio social, o pensamento da criança se torna objetivo. Essa prática é possível, segundo Piaget, Inhelder (1990, p. 86), quando o pensamento da criança estiver consolidado numa estrutura lógica que ele chamou de *agrupamento* que é o mesmo que “constituir encadeamentos progressivos, que comportam composições de operações diretas”, ou seja, um tipo de organização lógica entre os seus elementos, com leis que regulem a relação de cada elemento com os demais, lembrando que essas relações devem ser reversíveis.

Após estas conquistas, “somente um novo período operatório, característico da pré-adolescência, e que atinge o ponto de equilíbrio cerca dos 14-15 anos, permite concluir as construções, ainda limitadas e parcialmente lacunares, próprias das operações concretas” (PIAGET, INHELDER, 1990, p. 84).

#### **d) Período operatório formal (11/12 anos em diante)**

Este período é marcado por uma diferença fundamental em relação ao anterior. Enquanto no período operatório concreto as operações funcionam somente em relação a constatações ou representações julgadas verdadeiras, neste período, ao contrário, o sujeito agirá sobre proposições em que não acredita, que ele considera hipóteses, mas que é capaz de inferir as conseqüências necessárias, dando início ao pensamento hipotético-dedutivo ou formal.

Piaget, Inhelder (1990, p. 113) apresentam o conceito de *combinatória* explicam que

o primeiro resultado dessa espécie de desengate do pensamento em relação aos objetos é liberar as relações e as classificações de seus laços concretos ou intuitivos. [...] Essa generalização das operações de classificação ou de relações de ordem redonda no que se denomina uma combinatória (combinações, permutações etc.), a mais simples das quais é constituída pelas operações de combinações propriamente ditas, ou classificação de todas as classificações.

A realização de combinatórias em nível mental é de uma importância primordial ao desenvolvimento do pensamento, o que lhe permite raciocinar sobre a realidade dada. Assim, o adolescente é capaz de pensar no que é possível, no futuro, ao invés de se fixar apenas no imediato, formando esquemas conceituais abstratos, buscando verdades mais gerais, influenciando na abertura de sua estrutura mental para todos os tipos de conhecimentos.

Após esta explanação, retomo, sobre os estudos que Piaget (1978, 1990) desenvolveu nas áreas do conhecimento e dentre eles, o tema que será abordado no próximo item, relacionado ao *conhecimento social (julgamento moral)*, como também suas fontes básicas e seu modo de estruturação, transcorridos ao longo do desenvolvimento infantil.

## **1.2. Abordagem científica da moralidade segundo J. Piaget**

Aprofundando ao cerne da questão da moralidade, Piaget (1994), no século passado realizou, através de pesquisas empíricas, um estudo reflexivo sobre a moralidade humana, estudo este, desenvolvido com crianças num momento em que estavam imersos numa atividade representativa e muito significativa: o jogo de bolinhas de gude. Descrito minuciosamente nas páginas do livro *O juízo moral na criança*, considerado um marco histórico e um forte referencial sobre o juízo moral (PEREZ-DELGADO, 1995), Piaget

estudou o imbricado e complexo sistema de regras contidos no jogo infantil.

Inicialmente este estudo pautou-se no reconhecimento das regras do jogo de bolinhas, já utilizadas e conhecidas pelas crianças, considerando que a moral, segundo Piaget (1994), parte do respeito que as pessoas têm pelas regras. Adentrando nesta perspectiva, dois fenômenos básicos foram descritos: a prática das regras e a consciência de que as mesmas existem. Do ponto de vista da prática das regras, Piaget distingue quatro estágios sucessivos, um primeiro estágio, puramente motor e individual, no qual a criança age segundo seus impulsos motores e desejos individuais, não se falando em regras coletivas. Em seguida o estágio caracterizado pelo egocentrismo, com as crianças entre dois a cinco anos. Este período é marcado pela existência de duas nuances; numa está o contato da criança com as regras codificadas, exteriores a ela e na outra, a utilização dessas regras de forma individual, sem preocupar-se com os parceiros do jogo. O terceiro estágio, que ocorre por volta dos 7 ou 8 anos, chamado de estágio da cooperação nascente, tem como característica básica a necessidade de regras unificadas para o controle mútuo, pois a criança preocupa-se agora em vencer os participantes que com ela jogam. E o quarto estágio, aos onze-doze anos, que é o da codificação das regras. Neste estágio as regras são minuciosamente conhecidas e seus pormenores seguidos com a aprovação de todos.

Em relação à consciência das regras, Piaget (1994) a expressa sob a forma de três estágios. No primeiro estágio, a regra ainda não é coercitiva, seja pela ação impulsiva e motora ou no início da fase egocêntrica, em que a criança só a percebe como exemplo e não como obrigatoriedade. No segundo estágio (apogeu do egocentrismo e primeira metade do estágio da cooperação), o adulto é quem dita as regras e elas são consideradas imutáveis, transgredi-las seria o mesmo que cometer grande falta. Por fim, no terceiro estágio, a regra é considerada uma lei imposta, é compreendida e cumprida por todos, podendo ser mudada caso haja consenso entre os participantes do grupo.

Os resultados acima descritos, abrem um campo de compreensão das relações morais, visualizando o papel social do adulto concomitante ao da criança. Deles emergem conceitos primordiais, tanto para a psicologia, quanto para a pedagogia. Mediante a necessidade de se compreender tais conceitos, Piaget (1994) pontuou dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, Desses derivam dois tipos de respeito à regra: o unilateral, que advém de uma relação de autoridade imposta pelo maior (adulto) sobre o menor (criança), e o respeito mútuo, conquistado na convivência de uma relação entre iguais.

Adentrando mais na análise dos dados pesquisados sobre o jogo, Piaget revela a existência de três tipos de regras: a *regra motora*, advinda da inteligência pré-motora, verbal, independente de toda relação social, a *regra coercitiva*, advinda do respeito unilateral, e a *regra racional*, advinda do respeito mútuo. Piaget (1994) estabelece, primeiramente, uma relação entre o respeito **unilateral** e a regra **coercitiva**, caracterizando a estreita ligação existente entre eles, como um misto entre o egocentrismo, que é a capacidade da criança viver subjetivamente, vendo o mundo que a circunda sob sua própria perspectiva (predominante na criança de 3 a 7 anos) e a vontade do “mais forte”, representando a coação adulta.

No tocante à regra **racional** (autonomia da consciência) e ao respeito **mútuo**, Piaget (1992, p. 82) entende que há entre eles a mesma relação entre o respeito unilateral e o egocentrismo, acrescido, porém, do elemento de racionalidade que, na prática, significa, submeter-se verdadeiramente à regra e cumpri-la segundo uma cooperação real. Mediante esse entendimento, a criança passará a ter uma nova concepção de regra, ou seja, “pode-se mudá-las, com a condição de haver entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade”.

Amarrando essas idéias e clarificando-as Piaget (1994, p. 83) diz que:

O respeito mútuo é, por assim dizer, a forma de equilíbrio para a qual tende o



respeito unilateral, quando as diferenças desaparecem entre a criança e o adulto, o menor e o maior, como a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coação, nas mesmas circunstâncias.

E ainda:

A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral. Que esse método se adapte de imediato, ao conjunto das regras ambientes ou a determinado aspecto da conduta, pouco importa: uma vez constituído, aplica-se, de direito, a tudo. (PIAGET, 1994, p. 83)

Deste conjunto de fatos, Piaget (1994) pontua como decorrência da vigência dessas regras, duas morais: a Moral Heterônoma, fruto do egocentrismo inconsciente da criança com o mundo e do respeito unilateral promovido pela coação adulta e a Moral Autônoma, que pode ser compreendida como resultante de um processo de socialização, que leva o sujeito a abandonar o seu egocentrismo para cooperar com os outros e submeter-se ou não, com plena consciência, às regras sociais.

Não obstante, até que o indivíduo seja submetido a este meio socializador, de forma a desenvolver plenamente a cooperação, os efeitos da coação adulta, até então, serão agora discutidos e apresentados. Para Piaget (1994) a relação adulto-criança merece um estudo cuidadoso, por se tratar, neste momento, dos conflitos relacionados à consciência da regra, contando com um elemento fundamental dessa consciência: o juízo moral.

De acordo com os estudos de Piaget (1994), as primeiras formas de consciência do dever na criança são demonstrados sob a forma de heteronomia. Desta forma, os efeitos dessa atribuição de regras impostas de fora, pelo adulto, no plano da linguagem e realidades intelectuais, recaem na consciência da criança causando uma confusão entre o subjetivo

(próprio do egocentrismo) e o objetivo (coação intelectual do adulto). À esta fase pela qual passa a criança, no nível da consciência, Piaget (1994, p. 93) chama de *realismo moral*, complementando ele diz:

Chamaremos de *realismo moral* a tendência da criança considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso.

O realismo moral comporta três características básicas: a primeira refere-se à obediência do dever, que é imposto pelo adulto, exterior à consciência da criança. É mau todo ato que não seja conforme as regras. É bom todo ato de obediência às regras. A segunda é decorrente da anterior e a concepção de entendimento da regra é rigorosa, levada ao pé da letra, descartando o conteúdo material da regra, em prol do verdadeiro espírito dessa regra. Essa tendência decorre de uma moral da heteronomia. A terceira característica refere-se a uma consequência do realismo moral: o sujeito adquire uma concepção objetiva da responsabilidade, pois “concebendo as regras ao pé da letra e definindo o bem apenas pela obediência, a criança começará, com efeito por avaliar os atos, não em função da intenção que os desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas” (PIAGET, 1994, p. 94).

Na seqüência, Piaget (1994) apresenta situações às crianças pesquisadas, com intuito de confirmar a responsabilidade objetiva, decorrente do realismo moral. Estas situações, relacionadas aos desajeitamentos e o roubo, são propostas com o objetivo de identificar a reação das crianças, quanto à valorização da intenção do ato praticado, como ao prejuízo material acarretado pela ação do sujeito. As questões que foram apresentadas às crianças enfocavam situações causadas por incidentes, desajeitamentos (danificar objetos, manchar, quebrar) e outras causadas por negligências ou desobediências. Em relação ao

roubo, os problemas apresentados tiveram como objetivo, verificar se a criança levava em conta a intenção ou o resultado material da ação.

Os resultados obtidos por Piaget (1994, p. 103), mostram que até os dez anos existem dois tipos de respostas: para algumas crianças, os atos são avaliados em função dos resultados materiais e para outras o que importa é a intenção. Desta análise, Piaget percebeu que a responsabilidade objetiva diminui com a idade, então ele fez a seguinte classificação: obteve uma média de sete anos para a responsabilidade objetiva e de nove anos para a responsabilidade subjetiva, lembrando que esses processos não caracterizam dois estágios sucessivos e sim processos distintos da evolução moral da criança.

Outro aspecto importante da pesquisa, relaciona-se também à responsabilidade objetiva, mas desta vez ligada à mentira. Esta situação é mais conflitante que as demais apresentadas (desajeitamentos e roubo), pois a mentira é uma tendência natural do egocentrismo, porém há o choque entre as atitudes egocêntricas da criança e a coação moral adulta. Os objetivos de Piaget (1994), neste caso, estão relacionados à avaliação e ao julgamento que a criança faz a respeito da mentira.

No interrogatório que fez às crianças, Piaget (1994) pautou-se em três pontos que julgou fundamentais: o primeiro diz respeito à definição da mentira; o segundo em relação ao conteúdo da mentira e por fim, a responsabilidade em função das conseqüências materiais. Sobre a definição da mentira, frente às respostas do interrogatório, Piaget constatou que as crianças, com menos de oito anos, têm dificuldades em compreender a verdadeira natureza da mentira. Em resumo ele diz que:

Levada, naturalmente a pensar por si antes que pelos outros, a criança não vê o real alcance do engano. Mente como inventa. A obrigação de não mentir, imposta pela coação adulta, aparece-lhe, por conseqüência, sob seu aspecto mais exterior: uma mentira é o que não está de acordo com a verdade, independentemente das intenções do indivíduo (PIAGET, 1994, p. 120).

No segundo e terceiro pontos (conteúdos das mentiras e suas conseqüências), Piaget conclui que a criança é direcionada pela responsabilidade objetiva, ou seja, ela não consegue avaliar a mentira sem desligá-la das conseqüências materiais dos atos, portanto, “a mentira é tanto mais grave quando mais inverossímil e mais seu conteúdo se afasta da realidade” (1994, p. 125). Os resultados apontam, como nas questões sobre os desajeitamentos e roubos, que as crianças pequenas são levadas a desprezar a intenção das faltas e a apegar-se somente nos resultados dos atos e as crianças maiores, ao contrário, sempre levam mais em conta as intenções.

Dessa forma, Piaget (1994) confirma dois processos distintos em relação à gênese do juízo moral infantil. De um lado está a coação adulta, que colabora com a efetivação do egocentrismo, resultando numa noção puramente realista da regra e por outro lado, a cooperação, que leva à descentração e à uma compreensão interiorizada da regra. A questão da mentira, sob esse ponto de vista, deixa claro que “a criança, em virtude de seu egocentrismo inconsciente, é levada espontaneamente a transformar a verdade em função de seus desejos e a ignorar o valor da veracidade” (PIAGET, 1994, p. 131). Agregado a esse pensamento, está a regra de não mentir, imposta pelo adulto, resultando daí o realismo moral e a responsabilidade objetiva e conseqüentemente uma prática inadequada da regra. Mas à medida que a criança se habituar com a cooperação, ela passará a perceber a necessidade de não mentir, e aí sim, a regra lhe parecerá compreensível e se “interiorizará e dará origem apenas a julgamentos de responsabilidade subjetiva” (PIAGET, 1994, p. 131).

Pensando agora sobre a relação de cooperação, Piaget (1994, p. 156) estudou o desenvolvimento da noção de justiça, sendo esta, segundo o autor, advinda da cooperação e reciprocidade. De acordo com suas pesquisas, Piaget esclarece que, para a noção de justiça se

desenvolver, requer a prática do respeito mútuo e a solidariedade entre as crianças. Ligadas às noções de justiça, apresenta primeiramente dois tipos de sanções: o primeiro diz respeito às *sanções expiatórias*, as quais devem punir o indivíduo de forma a reconduzi-lo ao caminho da obediência, caminhando lado a lado com a coação e com as regras de autoridade, tendo por característica principal a discrepância entre o conteúdo da sanção e o ato sancionado, por exemplo, para punir uma mentira, não há objeção em que se aplique um castigo físico, tarefas escolares e outros, valendo apenas que exista proporção entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta. E o segundo tipo, as *sanções por reciprocidade*, ligadas à cooperação e às regras de igualdade. Estas se caracterizam pela compreensão (interna) da criança, levando-a a perceber o que a falta cometida acarreta, ou seja, o elo de reciprocidade que a mantinha unida aos seus semelhantes foi rompido mediante o seu ato. Contrariamente às sanções expiatórias, as sanções por reciprocidade estabelecem uma relação de “conteúdo e de natureza entre a falta e a punição, sem falar da proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta” (PIAGET, 1994, p. 162).

Piaget distingue, ainda, uma variedade de sanções que ele caracteriza ser de reciprocidade. A classificação que faz abrange das mais para as menos severas: **em primeiro lugar**, está a exclusão momentânea (elo de solidariedade rompido) ou definitiva do próprio grupo social, isto em relação àquele indivíduo, por exemplo, que trapaceia num jogo. **Em segundo lugar**, está a sanção como uma consequência natural do ato cometido, por exemplo, aquela criança que fingiu estar doente, ficar de cama, ou aquela que deixou de comprar o pão, não o ter para comê-lo e assim por diante. Esses tipos de sanções têm a intencionalidade de que o indivíduo perceba que houve também o rompimento do elo social. **Em terceiro lugar**, há a sanção que priva o indivíduo do objeto cujo contrato para seu uso não foi cumprido, por exemplo, sujou o livro, então não o terá mais emprestado. **Em quarto lugar**, estão as sanções que Piaget (1994) caracteriza por sanções de reciprocidade simples, ou seja, fazer à criança

exatamente aquilo que ela própria fez, como exemplo ele cita não fazer favores àqueles que não o fizeram. **Em quinto lugar**, está a sanção “restitutiva”, ou seja, simplesmente pagar ou substituir o objeto quebrado ou roubado como forma de satisfazer a justiça. E finalmente, **em sexto lugar**, está a simples repreensão, sem nenhuma punição, apenas deixando claro para o indivíduo que o elo de solidariedade está rompido.

Na seqüência, Piaget (1994, p. 200) propõe um estudo entre as crianças com a intenção de estudar os efeitos positivos da cooperação, relacionados com a justiça. Desta forma apresenta os conceitos de *Justiça distributiva ou igualitária* e *Justiça retributiva* e a análise de possíveis conflitos entre elas. Desta forma, deixa-nos claro, em primeiro lugar, que as idéias igualitárias são decorrentes da cooperação, porém sem entrar em contradição com as “formas evoluídas da justiça retributiva” pois destas decorrem a sanção por reciprocidade.

Os conflitos citados por Piaget (1994) são fruto do próprio favorecimento de atitudes tomadas por pais e professores, quando favorecem uma criança que obedece em detrimento das outras, sendo vista como justa do ponto de vista retributivo e injusta do ponto de vista distributivo. Este tratamento desigual desencadeia conflitos e, neste ponto, propõe às crianças histórias onde terão que analisar o que é justo ou não, frente aos fatos apresentados. Desses estudos, apontou, no campo da justiça, a existência de três grandes períodos, sendo o primeiro (estende-se até mais ou menos os sete-oito anos) em que a criança não diferencia o justo do injusto, com as noções de dever e de desobediência, tendo como parâmetro somente a autoridade do adulto. Neste período a justiça retributiva tem primazia sobre a igualdade. O segundo período age no plano da reflexão e do juízo moral, (por volta dos sete ou oito anos). Este período é caracterizado pela primazia da igualdade sobre a autoridade, com grande desenvolvimento da autonomia. A sanção expiatória, aplicada pelo adulto, já não é aceita com facilidade como antes, sendo justas para elas as sanções advindas da reciprocidade. Enfim, no terceiro período, por volta dos onze-doze anos, a noção de justiça igualitária é acrescida pelo

sentimento de equidade, entendendo que cada indivíduo deve ser visto como único, particular. Piaget (1994) analisa, no campo da justiça retributiva, que não deve mais ser aplicada a todos a mesma sanção e sim acatar as particularidades de cada um e, no campo da justiça distributiva, isso também ocorre, ou seja, a lei não é concebida ao “pé-da-letra” como igual para todos, pois são levadas em conta as circunstâncias pessoais de cada um, visto pelo autor, essas atitudes, como reforçadoras de uma igualdade ainda mais efetiva que antes.

Neste momento, levanto um ponto merecedor de reflexão na pedagogia dita moderna, que é a disciplina na escola, ou seja, a capacidade de promover um equilíbrio entre a disciplina imposta ou autoritária e a disciplina como uma ordem consentida livremente. Sendo a segunda advinda da cooperação e respeito mútuo. Contudo, não é o objetivo deste trabalho adentrar nas questões disciplinares na escola, porém é neste movimento que se encontram as dúvidas e incertezas de pais e educadores. Deste ponto nevrálgico é que emerge o grande desafio. De que forma promover a interação do aluno com o conhecimento e com a realidade, compreendendo seu nível de desenvolvimento moral e ao mesmo tempo propiciando-lhe situações para que este avance a estágios morais superiores?

O próprio Piaget (1998) e colaboradores respondem a esta questão. No trabalho descrito por Piaget, no livro *Sobre a Pedagogia* (PIAGET, 1998), o autor dá sugestões significantes e valiosas para a pedagogia. Sua proposta baseia-se principalmente nos métodos ativos, desenvolvidos na escola ativa, onde as matérias são redescobertas de uma forma espontânea e investigativa, distanciando-se da mera receptividade e passividade do aluno.

Neste cenário educativo é que Piaget (1998, p. 42) propõe aludir ao tema “métodos ativos de educação moral”. Este consiste na possibilidade de ser a escola, um ambiente acolhedor e propício para que a criança execute experiências morais dentro do grupo social do qual faz parte.

Este ambiente propício, referido acima, merece uma atenção e Piaget (1998) expõe, três pontos importantes: o primeiro, ligado à transversalidade do tema moralidade, ou seja, este não deve ser abordado de forma estanque, isolado e sim pensado de forma intrínseca em todo o processo, promovendo a participação, a conduta coletiva de ajuda recíproca, de respeito na discussão, constituindo assim, um espaço onde se integram o trabalho escolar e a conduta moral. O segundo ponto relaciona-se à importância de se desenvolver as atividades escolares em grupo, balizando-se nos conceitos de que, à medida que o trabalho suscita a iniciativa da criança, ele se torna coletivo e a cooperação no trabalho escolar, reconhecida como um procedimento importante na formação moral. Finalizando, o terceiro ponto relaciona-se especificamente ao exercício de formação moral e Piaget apresenta a noção de *self-government* como procedimento adequado para tais exercícios. Estes baseiam-se na premissa que

Sendo a classe uma sociedade real, uma associação que repousa sobre o trabalho em comum de seus membros, é natural confiar às próprias crianças a organização desta sociedade. Elaborando, elas mesmas as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo, elas mesmas, o governo que virá a se encarregar de tais leis, e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual. Longe de preparar-se para a autonomia da consciência por meio de procedimentos fundados na heteronomia, o estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda a sua personalidade. (PIAGET, 1988, p. 45)

A partir daí, Piaget (1998) discorre sobre cada item especificamente, mas farei um breve recorte tratando apenas do item sobre o trabalho em grupo.

Durante muito tempo, a concepção que se tinha da criança era de que a estrutura mental e seu pensamento já eram constituídos, bastando apenas exercitá-los. Diante disso, a escola tinha como tarefa transmitir conhecimentos adquiridos pelas gerações anteriores, numa dinâmica que envolvia alunos e professor: sendo este último, o detentor do saber, aquele que



exercia influência intelectual sobre a criança que deveria manter-se submissa, receptiva aos ensinamentos do mestre. Sob esta perspectiva, qualquer contato entre as crianças era desnecessário e até mesmo arriscado a sofrer qualquer influência negativa no campo do conhecimento.

Esta forma simplória de se ver a educação, segundo Piaget (1998), foi estremecida por observações apontadas como essenciais, que clarificavam a necessidade de se desenvolver a colaboração entre os alunos. A primeira está ligada à mudança do ensino individual da Idade Média, baseado na transmissão oral do conhecimento, por um ensino simultâneo, pensado de forma a substituir a dificuldade do aluno em compreender o ensino, devido ao verbalismo, utilizado como método. Esta nova abordagem trazida pela contribuição da “escola ativa” é acrescida da premissa que a criança não é um ser passivo, ela formula e levanta hipóteses e essas são passíveis de serem comungadas pelos grupos estimulando a colaboração e as trocas entre eles. Uma segunda observação realizada, foi através da prática tanto da psicologia, quanto da pedagogia que apontaram a pré-formação do raciocínio na criança pequena. Piaget (1998, p. 139) explica que a “lógica constitui uma moral para o pensamento, ou seja, ela não consiste em mecanismos inatos que se impõem segundo um determinismo inelutável, mas em regras propostas à consciência intelectual e às quais esta pode se submeter ou se opor”.

Diante deste fato, a criança deve mergulhar em propostas que a permitam formar seu pensamento intelectual, desenvolver seu raciocínio de maneira autônoma e recíproca. Por fim, a terceira observação corrobora as anteriores. Partindo dos pressupostos da sociologia do pensamento, que a evolução da razão depende especificamente dos fatores sociais e que não bastaria por si só a bagagem hereditária ou adquirida para o devido progresso das inteligências em nível racional, descobriram então, os pedagogos, que a vida do grupo propiciaria de forma natural, esse desenvolvimento intelectual e a cooperação, como forte aliada à formação do pensamento racional.

A obra de Piaget (1967, p. 42) intitulada *Seis estudos de psicologia*, vem confirmar seu pensamento e apontar os resultados positivos, em relação à cooperação e aos pressupostos da escola ativa, discutidos nos parágrafos anteriores. No item “*Os progressos da conduta e da socialização*”, apresenta-se um assunto que promoveu um ganho imenso na compreensão dos sujeitos estudados, dentro da perspectiva proposta nesse trabalho. Tal ganho refere-se aos progressos que o indivíduo apresenta, tanto no campo moral quanto intelectual, no âmbito escolar, abarcando a faixa etária em que se encontram os sujeitos dessa pesquisa.

Serão expostos sinteticamente os pontos relevantes, que vêm ao encontro às necessidades do nosso estudo. Primeiramente será ressaltado o progresso, apresentado pela criança, com idade a partir de sete anos, na concentração individual, quando se trabalha sozinho e na colaboração ao grupo. No que se refere às relações interpessoais, a criança é capaz de cooperar porque já consegue dissociar o seu ponto de vista dos demais, na linguagem também ocorre desta forma, pois passa a compreender melhor as opiniões contrárias às suas, empenhando-se, ao mesmo tempo, em justificar sua maneira de pensar, pois as “explicações mútuas entre as crianças se desenvolvem no plano do pensamento e não somente no da ação material” (PIAGET, 1967, p. 43). Quanto ao comportamento social, percebe-se grande avanço na compreensão de regras, visto que, na primeira infância, crianças de quatro a seis anos, seguem uma parte das regras porque imita o adulto, mas em determinado momento, não se preocupam com as regras do outro jogador, chegando ao final com tantos vencedores quanto os que iniciaram a partida, valendo apenas o prazer em jogar e se divertir. Ao contrário, as crianças a partir dos sete anos, que participam de uma atividade que envolve regras, já apresentam capacidade de reconhecer a importância das mesmas, que passam a ter um sentido coletivo relevante para unificar o jogo e vencer a partida.. Dentre os progressos citados acima, Piaget (1967) coloca que a criança, a partir de sete anos, inicia-se num processo de reflexão, ou seja, ela deixa de agir impulsivamente, com condutas

intelectuais egocêntricas e passa a pensar antes de agir, portanto, “uma reflexão é apenas uma deliberação interior, isto é, uma discussão que se tem consigo mesmo, do modo como se agiria com interlocutores ou opositores reais e exteriores” (PIAGET, 1967, p. 44).

E ainda:

O essencial destas constatações é que, sob este aspecto, a criança de sete anos começa a se liberar de seu egocentrismo social e intelectual, tornando-se capaz de novas coordenações, que serão da maior importância, tanto para a inteligência quanto para a afetividade (PIAGET, 1967, p. 44)

Piaget (1967, p. 45) ressalta esses dois pontos fundamentais da formação do sujeito e quando ele aborda a inteligência, refere-se à construção lógica que permite a coordenação dos pontos de vista entre si, já sua referência à afetividade está ligada ao “mesmo sistema de coordenações sociais e individuais que produz uma moral de cooperação e de autonomia pessoal, em oposição à moral intuitiva de heteronomia característica das crianças”.

Finalizando este capítulo e reconhecendo, enquanto pedagoga, a contribuição fundamental dos estudos de Piaget para a prática educacional, não poderia deixar de citar a análise comparativa feita pelo próprio Piaget (1994), a respeito da tese de Durkheim (apud PIAGET, 1994, p. 254) sobre a sociologia. Nesta análise, aponta questões importantes descritas por Durkheim, acerca da função da sociedade e a força que esta exerce sobre a vida dos indivíduos.

Antes, porém, retomemos aqui algumas considerações acerca dos trabalhos de Piaget (1994) que, após encerrar as pesquisas sobre a moralidade infantil, não só demonstrou seus resultados, como propôs exemplos concretos dos avanços morais ocorridos nas crianças, que se submeteram às práticas exercidas na “escola ativa”. Desta forma, pôde demonstrar o

desenvolvimento moral ocorrido no indivíduo **empiricamente**, ou seja, este evoluiu em seus estágios morais graças às experiências vivenciadas numa sociedade de crianças, onde as relações estabelecidas entre estas e os adultos, eram de cooperação e respeito mútuo. Diante desta exposição, entenderemos melhor as observações feitas por Piaget (1994) em relação às postulações de Durkheim.

Com a intenção de agrupar características fundamentais do pensamento durkheimiano, serão apresentados, sob a forma de itens, os principais aspectos citados por Piaget (1994, p. 256):

- Durkheim considera toda moral como imposta pelo grupo ao indivíduo e pelo adulto à criança.
- Defende uma pedagogia tradicional com métodos fundamentalmente autoritários.
- Divide as noções fundamentais da moral infantil, em noções impostas pelo adulto e aquelas nascidas da colaboração das próprias crianças, sendo os julgamentos da moral, autônomo ou heterônomo como partes de uma moral social.
- A sociologia moral compreende duas seções que se distinguem em: teoria do dever ou da obrigação e a do bem ou da autonomia da consciência. A primeira está ligada à coação exercida pela sociedade sobre os indivíduos e a segunda forma-se da junção da obrigação do dever e da desejabilidade que caracteriza o bem.
- A assimilação ilegítima da coação e da cooperação resulta no domínio da moral, uma identificação exagerada entre o bem e o dever, nascendo assim a submissão da moral ao conformismo social
- Durkheim apresenta três elementos na moralidade: *o espírito da disciplina, o apego aos grupos sociais e a autonomia da vontade.*
- O espírito da disciplina é essencial, pois a moral consiste num conjunto de regras sancionadas pela sociedade e o indivíduo ao respeitá-la promove seu desenvolvimento.
- A escola para Durkheim é uma monarquia de direito divino.
- A sociedade está acima dos indivíduos.
- A autonomia da vontade resume-se em reconhecer o porquê das leis que a sociedade

impõe, mas sem a liberdade de recusá-las.

- Não aceita a existência de uma outra sociedade que não seja a dos adultos, negligenciando a existência de sociedades infantis espontâneas e o respeito mútuo, delas advindo.
- Opõe-se à educação baseada no interesse do indivíduo, portanto, oposta à praticada na escola ativa.
- A pedagogia moral de Durkheim é contra castigos corporais, mas é favorável a uma disciplina firme.
- Faz-se necessário instituir elementos de moralidade na criança, mas é preciso conhecê-la, pois ela já possui sua natureza própria.

Após a síntese dos pontos importantes da pedagogia moral de Durkheim, (apud PIAGET, 1994, p. 263) será exposta a análise feita por Piaget (1994), clarificando tanto os aspectos positivos como aqueles divergentes, em relação aos resultados apresentados em sua pesquisa sobre moralidade.

Piaget (1994) inicia ressaltando o valor indiscutível da obra de Durkheim, contudo, propõe-se a examinar as particularidades de sua tese, que segundo Piaget são contraditórias ao desenvolvimento contemporâneo da psicologia da criança. A primeira dificuldade da sociologia de Durkheim é o realismo com que caracterizou a essência da psicologia humana, ou seja, ela é advinda da vida social, mas esta sociedade é vista por ele como um “todo, um ser, e este realismo, como todos os realismos, provocou o aparecimento daquelas antinomias que só um relativismo metódico pode evitar” (PIAGET, 1994, p. 268).

A crítica de Piaget (1994) é que nem a sociedade pode ser vista como um ser, nem o indivíduo ser visto de forma isolada, ambos devem ser vistos de dentro e de fora (pela psicologia e sociologia). Desta discussão resulta o aparecimento de um ponto chave da pedagogia de Durkheim: *a identificação ilegítima da coação e da cooperação*. Esta característica de sua pedagogia permeou também seus conceitos sobre moral.

Diante desta importante observação, Piaget (1994) aprofunda-se analisando os três elementos que Durkheim reconhece na moralidade. O primeiro é o “espírito de disciplina” no qual constitui o ponto de partida da vida moral, pois é através de regularidade na conduta e de regras, que se desenvolve a personalidade. Neste aspecto, há a concordância de Piaget (1994, p. 269) em suas pesquisas sendo que “todas as regras seguidas pelas crianças em todos os assuntos são devidas a relações sociais”.

Porém, a questão que Piaget (1994, p. 269) levanta é: “existe um só tipo de autoridade e um só tipo de regras?”. Para Durkheim, sim, e são aquelas que derivam da sociedade. Esta é sem dúvida, a maior crítica de Piaget que assim é exposta:

Os textos nos quais Durkheim comete, assim, a mais desastrosa das petições de princípio, estão sem dúvida entre os mais dogmáticos que toda sua obra contém: toda autoridade deriva ‘da’ sociedade, o professor na escola, é o sacerdote que serve de intermediário entre a sociedade e a criança; portanto, é do professor que tudo depende, e a regra é uma espécie de revelação que o adulto faz à criança (PIAGET, 1994, p. 269)

Esta pedagogia, proposta por Durkheim, opõe-se à pedagogia moral de *self-government*. De acordo com Piaget, existem dois tipos de regras, as que derivam do respeito unilateral e as que derivam do respeito mútuo, sendo que os resultados obtidos dessas regras são opostos, mas para Durkheim, o indivíduo não possui autoridade nenhuma restando a ele submeter-se às regras advindas do respeito unilateral.

Na seqüência, Piaget (1994, p. 270) coloca uma questão: sendo a essência da democracia substituir a regra de coação pela regra de cooperação e considerar a lei como resultado da vontade coletiva, qual será a que preparará melhor o indivíduo para exercer suas funções de cidadão? “É o hábito da disciplina exterior adquirido sob a influência do respeito unilateral e da coação adulta, ou é o hábito da disciplina interior, do respeito mútuo e do *Self-government* ?”

Piaget (1994) afirma que os pedagogos, que realmente fizeram a experiência, perceberam assim como ele (em relação às regras do jogo), que as crianças dos nove aos doze anos são capazes de uma vida democrática e uma verdadeira disciplina consentida e desejada por elas próprias.

Para finalizar a análise do primeiro elemento da moralidade, de acordo com Durkheim, Piaget (1994, p. 273) afirma ser um ganho deixar a criança adquirir, por si própria, o hábito de trabalho e da disciplina interior, pois “no domínio moral, como no campo intelectual, só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios”.

Sobre o apego aos grupos sociais, Piaget (1994, p. 274) concorda com Durkheim quando ele diz que “a criança não é nem fundamentalmente egoísta como se sustentou, nem puramente altruísta, como se pretende igualmente, mas, ao mesmo tempo, egoísta e altruísta, se bem que num grau menor que o adulto”. Estes estariam ligados ao fenômeno do egocentrismo infantil, ou seja, a criança ainda não consegue dissociar a sociabilidade da individualidade, mas devido à imitação e à coação do adulto, a criança vai reduzindo, de modo inconsciente, essa tendência e passa a reconhecer-se a si mesma e ao seu próprio ponto de vista.

O parágrafo acima descrito, promove uma reflexão acerca de como a criança passará a descentrar seu pensamento e ações para levá-la à cooperação. Durkheim diz que as únicas sociedades com as quais as crianças têm contato, são a família e a sociedade de amigos (entende-se escola), mas esta com a função de educar socialmente (adaptação à Pátria e aos sentimentos humanos). Novamente, Piaget (1994, p. 275) volta à questão da coação e cooperação. Na escola com princípios democráticos, onde há a prática da cooperação, a criança vive experiências que a permitem respeitar a opinião comum, promovendo a descentralização de seu pensamento, opondo-se claramente à escola de sistema “monárquico

de autoridade” preconizada por Durkheim.

O último elemento da moralidade a ser analisado é “a autonomia da vontade”. Piaget (1994, p. 275) inicia citando o ponto de vista de Kant sobre a autonomia da vontade moral e diz que ela é “devida ao caráter racional desta, resultando da sensibilidade, a própria obrigação do dever como tal”. Já Durkheim observa que a obrigatoriedade própria ao dever se torna característica desta lei moral, que impõe seu respeito, pois é revestida de autoridade. Esta autoridade emana da sociedade e, ao indivíduo, cabe apenas a única autonomia possível: aceitar “a livre submissão da razão individual às leis da sociedade”, segundo o autor anteriormente citado. Desta obrigação, que tem sentido no “dever, diz Durkheim, é a moral enquanto comanda, é a moral compreendida como uma autoridade à qual devemos obedecer, porque é uma autoridade e por esta única razão” (PIAGET, 1994, p. 276).

Diante das afirmações de Durkheim sobre o dever, fica-nos claro que este é incompatível com a moral da cooperação e ainda: “a cooperação, o respeito mútuo, portanto, implicam mais que a autonomia ilusória descrita por Durkheim: postulam a autonomia completa da razão” (PIAGET, 1994, p.276).

Piaget (1994, p. 276), desta forma, encerra sua análise apoiando Durkheim quando “concebe os fatos morais como fatos sociais, ligados ao desenvolvimento estrutural e funcional dos agrupamentos coletivos”, mas o critica por desconhecer a diferença entre coação e cooperação e achar que pode atingir na pedagogia, através do respeito unilateral, resultados específicos da moral do respeito mútuo. E ainda, que ele estabelece, “em psicologia moral, a confusão do caráter de heteronomia próprio ao dever puro com a qualidade de autonomia radical própria ao bem como tal”.

Enfim, Piaget (1994) na conclusão de suas pesquisas, mostra-se desfavorável em relação ao método de autoridade, como aos métodos puramente individualistas; considera



absurdo impor à criança uma disciplina elaborada, sem dar oportunidade para que as crianças experienciem a elaboração de suas regras e a cooperação. Assim, propõe que a atuação do adulto seja de colaborador, e que se realize na escola momentos de “experimentação individual e a reflexão em comum se chamem uma à outra e se equilibrem” (PIAGET, 1994, p. 300). O trabalho em grupo e o desenvolvimento do *self-government* são orientações dadas por Piaget, como sendo alternativas para alcançar o trabalho cooperativo.

## Capítulo 2

# OS ESTUDOS SOBRE MORALIDADE E CONTRIBUIÇÕES ATUAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Resultados encontrados por diversas pesquisas, Freitag (1984), Menin (1985), Araújo (1993), Mesti, (1995), Sales (1998); corroboram a importância do ambiente sociomoral cooperativo na escola, como sendo agente favorecedor do desenvolvimento moral autônomo na criança. Vários são os exemplos dessas pesquisas, dentre eles o livro de Puig e colaboradores (2000), *Democracia e Participação Escolar*, serviu a este presente trabalho como subsídio teórico e prático no exercício de questões importantes como: aprendizagem da convivência, autonomia, cooperação, sentido de justiça e diálogo, reconhecidos como ingredientes imprescindíveis no processo de formação moral na criança. Desta forma, com a finalidade de sistematizar estes conhecimentos, serão apresentados neste capítulo, os seguintes pontos:

- a) a contribuição de J. M. Puig;
- b) estudos brasileiros decorrentes das teorias apresentadas; e
- c) síntese destes estudos.

### 2.1. A nova proposta de J. M. Puig

No livro de Puig (1988), *Ética e Valores: Métodos para um ensino*

*Transversal*, o autor discorre sobre o tema ética e valores de forma a desenvolvê-los transversalmente, permeando todas as disciplinas do currículo escolar. Nos itens apresentados nos capítulos do livro, Puig (1988) faz uma explanação do tema Educação Moral, o que se entende por ela e critérios específicos para se educar moralmente. Embutido na proposta inicial do autor, a de transversalidade, aponta sugestões de como avaliar o processo de aprendizagem moral. Um grande entrave presente nas atitudes do educador em Educação Moral é discernir sua posição a respeito de neutralidade ou parcialidade nas questões surgidas. Pautado na premissa de que uma educação moral deve respeitar a autonomia dos sujeitos, mas guiando-se por critérios racionais, o autor propõe a discussão de dilemas morais como recurso metodológico imprescindível no âmbito da educação moral, isso porque essas atividades são uma contribuição para a aprendizagem dos processos de resolução de conflitos de forma autônoma e crítica.

Já na obra, *Democracia e participação escolar*, Puig (2000) e seus colaboradores ilustram de maneira concreta os pontos até agora apresentados. Inicialmente faz um preâmbulo, clarificando noções acerca das vias pelas quais se trabalha o tema educação moral nas escolas. Essas vias perpassam pelo pessoal, pela abordagem curricular e pela via institucional. As duas primeiras se referem, sinteticamente, às influências educativas em relação à maneira de ser e de fazer dos educadores com seus alunos e de propostas pensadas para se trabalhar especificamente a formação moral dos jovens contidas nos currículos escolares. Quanto à terceira via, o autor a destaca para uma explanação mais aprofundada.

A idéia principal deste tema, em destaque, é a de se pensar e viabilizar um contexto democrático dentro da instituição escolar. A escola democrática apresentada por Puig tem os princípios pautados em critérios de igualdade, de liberdade, de participação e

de justiça. Nessa direção, o que se deseja é que se facilite a participação do aluno de uma forma autônoma e responsável e que esta, aos poucos, se estenda também fora do âmbito escolar. Esta participação democrática deve permear, de forma favorável e ativa, na instituição docente, relativizando pontos de vista, objetivos, obrigações e responsabilidades mediante as tarefas escolares.

Puig (2000) esclarece, dentro desta abordagem, que dois aspectos cruciais devem existir para que a escola democrática se efetive, são eles: os valores e as práticas. Estes estão imbricados no processo, pois os valores devem delimitar e referenciar as práticas pedagógicas, sendo que

uma escola democrática deverá basear-se em um conjunto de valores que tenham vínculos com a liberdade, a autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade. Ao mesmo tempo, uma escola democrática se apoiará também em valores como a cooperação e a solidariedade, o espírito de grupo e a tolerância. (PUIG, 2000, p. 30)

Fincadas neste pilar, as práticas pedagógicas compõem um conjunto de atividades que estimulam a integração e uma participação ativa do aluno na vida da escola.

Retomando alguns conceitos do autor em relação à sua concepção de educação, a mesma estaria ligada à aquisição de novos conhecimentos e à formação moral do indivíduo e estes ligados à instituição escolar. Assim, dentro deste âmbito, Puig (2000) considera imprescindível que se esclareça, um pouco mais, a formação moral, por ser esta um dos objetivos da educação dentro de uma escola democrática. Então, o que se entende por personalidade moral? Pergunta o autor. Ele próprio elenca alguns elementos que compõem essa rede de significados: *a consciência de si mesmo*, e a compreensão de sua capacidade de agir autonomamente; *a inteligência moral* que lhe permite atuar em sociedade; e a *experiência biográfica* que regula a própria identidade, os valores e a maneira de ser do indivíduo. O desenvolvimento desses três elementos, perfazem a

constituição do ser moral, ou seja, a singularidade do indivíduo é modelada nas relações que estabelece com os outros. Dessa forma, “cada indivíduo acaba sendo de uma determinada maneira que o distingue dos outros, que o faz único e que o caracteriza” (PUIG et al, 2000, p. 45).

Após este estudo, Puig e seus colaboradores nos deixa clara a partir de suas propostas, a possibilidade de tratar questões morais por vias que não estimulem o desenvolvimento de uma moral heterônoma e sim de forma democrática, expor o indivíduo ao exercício de sua autonomia, justiça e solidariedade.

## **2.2. Contribuições atuais no contexto escolar brasileiro**

Preocupados com a abordagem desses temas, outros pesquisadores promoveram estudos sobre a influência da escola no desenvolvimento da consciência moral de seus alunos. Freitag (1984) utilizou os referenciais teóricos de Piaget e Kohlberg e realizou pesquisas com crianças e adolescentes de diferentes níveis sócio-econômicos em três escolas públicas e em favelas de São de Paulo. No campo da moral foi estudado o conhecimento prático e a consciência das regras dos jogos, a intenção e a consequência dos atos, e o julgamento de adolescentes em situação de conflito. A autora encontrou uma forte relação entre a origem sócio-econômica e o desenvolvimento moral obtido nas provas, favorecendo as crianças de nível social mais alto.

Menin (1985) ao investigar a autonomia e a heteronomia às regras escolares, encontrou o predomínio do respeito heterônomo em relação às diversas regras escolares, nas escolas em que o tipo de relações sociais predominantes baseavam-se na coação e no respeito unilateral que os professores exerciam sobre os alunos. A autora concluiu que as

relações estabelecidas na escola fortalecem a heteronomia moral e da forma como a escola pesquisada se encontra estabelecida, não existe lugar para o desenvolvimento da autonomia moral na rotina das salas de aula.

Araújo (1993) investigou a relação entre o ambiente escolar cooperativo e o desenvolvimento do juízo moral infantil. O autor concluiu, após comparar o nível do desenvolvimento do juízo moral das crianças que conviveram num ambiente escolar cooperativo, com aquelas advindas de um ambiente em que as relações presentes eram autoritárias e se baseavam no respeito unilateral, que as crianças, pertencentes ao grupo do ambiente cooperativo, demonstraram maior autonomia em seus juízos em relação às outras.

Diversos trabalhos de pesquisadores têm oferecido contribuições teóricas e práticas que abarcam o tema em estudo, sendo merecedores de uma breve exposição:

Mesti (1995) desenvolveu uma pesquisa, baseada nos pressupostos teóricos de Piaget e de outros pesquisadores, a respeito das possibilidades e condições para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, buscando comprovar as possíveis interferências negativas ou positivas na construção dos aspectos morais e intelectuais no indivíduo, frente à atitudes de relacionamento coercitivo ou cooperativo no ambiente escolar. A autora descreveu diversos trabalhos que corroboram com sua hipótese e diz que:

As demais pesquisas, aqui analisadas, confirmam a tese de Piaget de que a construção da cognição e da moralidade estão em relação de interferência: comprovam que o meio coercitivo impede o desenvolvimento lógico e moral da criança; comprovam que o ambiente escolar cooperativo favorece as trocas sociais e cognitivas, e, confirmam a tese de que as trocas sociais com base na reciprocidade e respeito mútuo levam a criança a desenvolver sua autonomia. (MESTI, 1995, p. 148)

Mesti (1995, p. 149) ainda afirma que

é possível e necessário a co-operação em sala de aula e, ao mesmo tempo, recomendar que a escola encontre um meio de promover o exercício da colaboração e o intercâmbio, entre iguais e dos alunos com os professores, mesmo antes do período em que a criança apresente condições intelectuais e morais para a cooperação plena.

Sales (1998) propôs-se a investigar a evolução da utilização dos princípios de justiça distributiva em diferentes faixas etárias e sexo, como também, analisar uso destes princípios de justiça distributiva com os conceitos de certo e errado relacionados às normas sociais escolares. Dentre os resultados obtidos, Sales apresenta que, frente às questões sugeridas, a criança demonstra um desenvolvimento progressivo coerente (com os autores por ela utilizados) tanto no conceito de justiça distributiva como nos conceitos de certo ou errado. Sales (1998) ainda ressalta que, segundo Piaget, sobre o desenvolvimento moral da criança no campo da justiça, há oposição da moral do dever e da obediência (autoridade) com a moral do bem e da autonomia (respeito mútuo) e que só este último conduz ao desenvolvimento da igualdade que constitui a justiça distributiva e a reciprocidade.

Aquino (2000), em seu livro, *Do Cotidiano Escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*, discute temas de forma ensaística que vêm ao encontro dos episódios que selam relações de desordem entre professor-aluno, a moralidade e o conhecimento, a crise da autoridade docente, os desafios de vencer a indisciplina e violência na escola. Esses textos descrevem a rotina e a realidade das salas de aula e nos despertam a atenção para que se vislumbre a ponta de um iceberg e que se atente para a dimensão ética da ação pedagógica.

Argüís (2002) discute uma proposta democrática no âmbito educacional, em

seu livro: *Tutoria - Com a palavra, o aluno*. A proposta deste autor vem corroborar os demais autores citados e a pontuar ações concretas que possibilitam uma vivência escolar democrática. Dentre os temas abordados, o que trata das Assembléias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras vem manter-se como procedimento de diálogo, essencial numa escola democrática e um elemento insubstituível da educação em valores.

### **2.3. Pontos comuns**

Considero importante a síntese das idéias dos autores citados, para a análise posterior do material coletado neste estudo, que será apresentada na mesma seqüência de autores apresentados neste capítulo:

- Dos conceitos-chave abordados por Piaget (1994), decorrentes da vivência social, resultam dois tipos de relação, que podem ser de coação ou de cooperação. Das relações estabelecidas emergem dois tipos de respeito, sendo o primeiro o unilateral e o segundo, o mútuo. Os sujeitos submetidos à uma relação de coação tendem a agir como pessoas heterônomas e aqueles advindos de um ambiente de cooperação, tendem a agir com autonomia.
- Piaget (1998) apresenta os métodos ativos de educação moral, que consistem em se fazer experiências morais no convívio escolar; no desenvolvimento de trabalhos em grupo, favorecendo a cooperação e por fim, exercícios baseados na noção de *self-government*.
- Puig (2000) e colaboradores apresentam um estudo pautado no desenvolvimento da educação moral num ambiente propício, ou seja, no interior de uma escola



democrática. Noções básicas e fundamentais como os valores morais, as práticas pedagógicas, o diálogo, a ação cooperativa, a formação da personalidade moral, são algumas das propostas de ação que permeiam uma convivência comprometida em promover atitudes autônomas, críticas e conscientes nos indivíduos.

Autores como Freitag (1984), Menin (1985), Araújo (1993), Mesti (1995) e Sales (1998) desenvolveram em seus trabalhos um estudo profundo da obra de Piaget, interessados em compreender os dois grupos de fenômenos relativos à consciência e prática das regras, descritos no jogo de bolinhas de gude. Concomitante à explicação do processo de construção da capacidade de conhecer e julgar, juntamente, à possibilidade e exercício da cooperação, como também à passagem do respeito unilateral e místico para o respeito mútuo e a reciprocidade. Nesta linha de pesquisa, os autores puderam descrever o processo complexo que é a passagem do sujeito heterônomo (que tem a consciência do dever) para o sujeito autônomo (que desenvolveu a consciência moral), e as evidências sobre a interferência recíproca no desenvolvimento cognitivo e sócio-moral do indivíduo e ainda, comprovar que as relações interpessoais, pautadas no respeito unilateral e coercitivo, impedem ou retardam o avanço em direção a autonomia moral e aquelas pautadas no respeito mútuo favorecem o desenvolvimento da autonomia moral.

As contribuições dessas pesquisas vêm alicerçar o presente estudo, na medida em que estas investigam os ambientes escolares. As contribuições trazidas por elas, apontam uma luz na direção da educação, disposta a promover e a valorizar as relações entre as pessoas, onde a reciprocidade, a cooperação, o diálogo e o respeito mútuo, são panos de fundo para a construção de uma convivência que leve ao desenvolvimento da autonomia moral do indivíduo. Também, é claro, apresenta-nos realidades opostas e vivenciadas no contexto escolar brasileiro onde o enfoque maior da relação professor/aluno

é o da passividade e submissão deste segundo, prevalecendo uma espécie de hierarquia e poder, conquistados por meio da coação.

A partir desta exposição, busquei autores que comungavam com as análises piagetianas ou mesmo que contribuíssem de forma direta ou indireta, com propostas que corroborassem ao convívio escolar cooperativo e democrático.

Apresento os autores Puig (1988), Aquino (2000) e Argüis (2002), como colaboradores fundamentais, no sentido de resgatarem o real sentido (deturpado e perdido com o tempo) da educação moral na instituição escolar. Abre enfim, uma gama de reflexões, acerca da possibilidade de desenvolver no ser humano, a capacidade de se relacionar de forma a promover no outro, um crescimento, ou seja, avanços em seus julgamentos morais através de experiências no próprio contexto escolar.

## Capítulo 3

### O TRABALHO COM AS CRIANÇAS

Neste item serão apresentados as especificidades da escola, onde foi realizada a pesquisa e as formas de registros de fatos ocorridos no contexto escolar, envolvendo desde a mais simples situação de emprestar um lápis até àquelas conflitantes, como agressões físicas e verbais.

Como forma de análise dos dados (dilemas) utilizou-se como apoio, o Método Clínico de Piaget, descrito por Juan Delval (2002), exposto na seqüência do texto

#### 3.1. Caracterização da Escola

As crianças, sujeitos desta pesquisa, pertencem à uma classe social de baixa renda econômica, que freqüentam uma escola Municipal de Ensino Fundamental, situada na periferia da cidade de Marília, SP, que atende cerca de quatorze bairros diferentes da zona Sul . Esta escola pertence à uma das regiões mais pobres e violentas da cidade, sendo que cerca de 60% das famílias possuem renda per capita mensal inferior à R\$ 90,00, (dados fornecidos pela escola). É um lugar onde as crianças convivem constantemente com a agressividade e são privadas de grande parte de suas necessidades básicas. Muitos pais são desempregados e/ou realizam trabalhos informais (são catadores de papel, latinhas, guardadores de carro, etc.) e, obtendo uma renda muito baixa para sua subsistência, acabam por morar em favelas

Desta forma, a carência material e por que não dizer afetiva, converge para um

único foco: as relações interpessoais no contexto escolar. Essas características a priori, serão devidamente estudadas e aprofundadas, levando-se em conta as relações professor-aluno e aluno-aluno. As especificidades dos sujeitos morais serão analisadas e o próprio contexto, cenário, para vivências, conflitos reais, reflexões e possíveis avanços em seus estágios morais.

Amparada pelos referenciais teóricos piagetianos (PIAGET, 1994; 1988), iniciei a pesquisa no início ano letivo de 2002, encerrando-a em dezembro do mesmo ano. O grupo estudado, possuía um total de 37 crianças, sendo 19 meninos e 18 meninas. A coleta de materiais foi realizada através de registros diários feitos com a ajuda do gravador, do caderno-diário e de um(a) secretário(a), geralmente um aluno com facilidade na escrita, que se manifestava ou era convidado para a função, onde anotava os assuntos principais e as decisões tomadas durante as *assembléias*, que Argüís (2002, p. 28) caracteriza como

o momento institucional do diálogo: um espaço que a escola destina de maneira exclusiva a promover a participação por meio da palavra, [...] onde a turma se reúne para refletir sobre si mesma e para transformar-se em tudo aquilo que seus membros consideram oportuno.

A folha contendo os registros finais, anotados pelo(a) secretário(a), era afixada no mural da sala. As *assembléias* ocorriam mediante a necessidade de reflexão sobre algum fato, em que o grupo tinha que tomar uma decisão, como será exemplificado no capítulo 4. A duração das *assembléias* variou entre uma e duas horas por sessão, dependendo do assunto e envolvimento do grupo.

Algumas características básicas para a execução das *assembléias*, foram instituídas com o grupo. A primeira refere-se à posição dos alunos no momento das *assembléias*, ou seja, estes deveriam sentar-se em círculo para facilitar o diálogo e a segunda, pelo silêncio, no momento em que o outro estivesse falando.

Encerrado o dia, partia para as anotações gerais, fatos e detalhes importantes eram anotados no caderno-diário. Às vezes, esses registros eram feitos na própria escola (para não perder nenhuma peculiaridade) e em casa, complementava o restante do relatório.

A partir das investigações e dos relatórios diários, observei um rico material oriundo da convivência do grupo-classe, disposto na forma de dilemas, assim descrito por Puig (1988, p. 53):

Os dilemas morais são breves narrações que apresentam um conflito de valores. São histórias curtas que se referem a fatos problemáticos; ou seja, as situações que apresentam uma disjunção de valor que não tem fácil reparação. Os dilemas morais são breves narrações que apresentam um conflito de por que é necessário optar entre valores de alguma forma desejáveis.

E no tocante ao material a ser analisado, este serviu como parâmetro avaliativo de critérios de juízos ou raciocínio moral da turma em estudo, anterior às discussões sistemáticas de dilemas morais, que favoreceram a passagem de um estágio moral menos evoluído para um mais evoluído, como será descrito posteriormente.

Na medida em que método clínico de Piaget serviu-me como direcionamento e como processo de condução da pesquisa, considero importante apresentar as suas características, e para tanto utilizarei o livro de Delval (2002) *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças*, que deu-me o suporte necessário para compreender as ações do sujeito, a promover intervenções e a interpretar seus significados, visto que

a essência do método, e aquilo que ele tem de mais específico, que o diferencia de outros métodos, consiste precisamente nessa intervenção sistemática do experimentador diante da atuação do sujeito e como resposta às suas ações ou

explicações. (DELVAL, 2002, p. 68)

Os dados a seguir foram agrupados de forma sintética, com o objetivo de clarificar os aspectos principais do método.

## **3.2. O método clínico de Piaget**

### **3.2.1. Histórico**

O termo “método clínico” , foi utilizado a princípio, em 1896 pelo psicólogo norte-americano L. Witmer, e “servia para prevenir e tratar as deficiências e anomalias mentais de indivíduos, entre eles crianças com dificuldades escolares normais” (DELVAL, 2002, p. 54) e, a partir daí, estes eram submetidos a diversos exames e era feito um diagnóstico. Posteriormente, o método clínico passou a ser utilizado por psiquiatras que, através de estudos minuciosos de um indivíduo, permitiram-no para realizar generalizações acerca de outros indivíduos, estabelecer categorias de sintomas e de doenças. Mas foi Piaget que o introduziu no estudo do pensamento das crianças, com um significado muito distinto, distanciando-se consideravelmente, das suas origens inicialmente apresentadas.

Os primórdios do método clínico, para Piaget, se deu quando chegou a Paris em 1919 e manteve contato com o doutor Theodore Simon (criador dos testes de inteligência, juntamente com Binet), que lhe pediu que realizasse um trabalho de padronização dos testes de raciocínio, para adapta-los às crianças de Paris. Piaget tinha nas mãos um trabalho, contudo não se ateve somente em determinar o número de sujeitos que respondiam correta ou incorretamente às questões do teste, mas sim, em analisar o que levou os indivíduos a cometerem erros de forma sistemática. Isso fez com que se

aprofundasse nas causas que estavam por trás das respostas erradas, procurando seguir o curso do pensamento dos sujeitos. Surge daí o método de *conversas abertas* utilizado por Piaget nas entrevistas com as crianças, com intuito de indagar as justificativas que elas próprias ofereciam em suas respostas. Dessa forma, inicia-se o método clínico nos estudos de Piaget sobre o pensamento da criança.

Delval (2002) sistematiza, em sua obra, os primeiros esboços da elaboração do método e cita os trabalhos de Piaget, que, a partir de 1921, passou a fazer uso da entrevista clínica como recurso principal em seus trabalhos. Mas um livro fundamental, em que Piaget aprofunda-se, na constituição do método clínico, é *A representação do mundo na criança* (1974), no qual ele descreve na introdução, sob o título “Os problemas e o método”, todas as vantagens e dificuldades do método utilizado. É neste texto que Piaget esclarece minuciosamente os procedimentos de entrevista que utilizou em suas pesquisas.

Piaget fez adaptações no método frente aos problemas que discutia em seus livros, pois ora tratava de entender as características que a criança atribui ao funcionamento da realidade (noção de pensamento, a origem dos nomes, a consciência dos fenômenos naturais) considerado um tanto complexo e abstrato no conceito da criança e ora discutia a explicação dos fenômenos físicos concretos, de fácil entendimento da criança. Desta forma, o método clínico foi sendo aperfeiçoado e utilizado em suas obras posteriores.

Uma obra diferente, no campo de pesquisa, em que Piaget aplicou o método clínico, foi “O juízo moral na criança”, publicada em 1932 (PIAGET, 1994), em que tratava de estudar as idéias morais das crianças, suas noções de normas e de justiça. Uma característica notável em Piaget, em suas pesquisas, é que evita a entrevista meramente verbalizada e dá valor imprescindível à ação do sujeito. E nesta obra, em específico, ele

consegue seguir o curso do pensamento da criança sobre normas, mediante uma atividade concreta que é o jogo e assim realizar o que mais valoriza na pesquisa: “unir os enfoques teóricos- filosóficos e epistemológicos- à pesquisa empírica” (DELVAL, 2002, p. 58).

Em seus trabalhos posteriores: *O nascimento da inteligência na criança* (1982), *A construção do real na criança* (1970) e *A formação do símbolo na criança* (1975), Piaget buscou como objeto de pesquisa a origem da inteligência antes do aparecimento da linguagem e, nessa situação, o método puramente verbal foi descartado, mediante a faixa etária dos sujeitos pesquisados, que eram os recém-nascidos. Assim, o método clínico manteve-se em sua essência, embora tenha sofrido mudanças em sua forma concreta, pois Piaget criou situações de questionamentos, neste caso não-verbais, em que estes puderam revelar sua forma de pensamento.

Após esta nova vivência, Piaget passou a utilizar um método misto, que chamou de *método crítico* sendo organizado a partir de problemas concretos e de situações práticas, em que, nestes casos, a linguagem é utilizada pelo pesquisador para dar orientações sobre suas tarefas e pelo sujeito com o objetivo de explicar o que está fazendo, e por que o faz, tornando possível assim, o levantamento de hipóteses acerca do curso de seu pensamento e o funcionamento de sua mente.

Em trabalhos posteriores a 1955 (quadro 1), o que se percebeu foi a tentativa de um método muito semelhante ao que vinha sendo utilizado por Piaget, apontado nos trabalhos de Inhelder e seus colaboradores (DELVAL 2002, p. 66), que se intitula “método de exploração crítica” que basicamente, fundamenta-se na observação de condutas originais imprevistas do pensamento infantil, na entrevista e na interação do experimentador com o sujeito, formulando hipóteses sobre os diversos significados cognitivos das condutas observadas. Complementa ainda que a análise da pesquisa pode



ser feita por meio de situações experimentais, como também de diálogos entre a criança e o experimentador.

Delval (2002, p. 67) sintetiza as etapas do método clínico em Piaget, num quadro que será reproduzido a seguir, com o intuito de facilitar a compreensão cronológica:

Quadro – 1: Etapas do método clínico piagetiano segundo Delval

| <b>ETAPA</b>                                     | <b>OBRAS PRINCIPAIS</b>   | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|--|---|---|
| Os primeiros esboços<br>Até 1926                 | A linguagem e o pensamento na criança (1923)<br>O juízo e o raciocínio na criança (1924)  | Trabalhos baseados na observação e em pequenas experiências. O método é esboçado, mas ainda não aparece com clareza. Método puramente verbal. |
| A constituição do método<br>1926-1932            | A representação do mundo na criança (1926 <sup>a</sup> )<br>A causalidade física na criança (1927)<br>O juízo moral na criança (1932)   | Formulação explícita do método, suas características e suas dificuldades.<br>Método verbal para estudar os conteúdos do pensamento.           |
| O método não-verbal<br>1932- 1940                | O nascimento da inteligência na criança (1936)<br>A construção do real na criança (1937)<br>A formação do símbolo na criança (1945)   | Aplicação do método a sujeitos que ainda não falam.   |
| Manipulação e formalização<br>1940 –1955         | A gênese das quantidades físicas (1941)<br>A gênese do número (1941)<br>Da lógica da criança à lógica do adolescente (1955)<br>Inúmeros estudos sobre a lógica e as operações físicas e matemáticas | O sujeito tem de resolver tarefas mediante sua ação e pedem-se a eles explicações do que faz. A explicação é um conjunto da ação.             |
| Desenvolvimentos posteriores<br>A partir de 1955 | A gênese das estruturas lógicas elementares (1959)<br>A imagem mental na criança (1966b)<br>Memória e inteligência (1968)<br>Monografias do Centre International d'Épistémologie Génétique          | Algumas tentativas de voltar a usar dados estatísticos. Poucas variações de fundo.  |

Adaptado de Delval (2002).

### 3.2.2. Características específicas do Método Clínico

Delval (2002, p. 67) apresenta as características do método clínico, segundo

Piaget, porém estas serão organizadas neste trabalho de forma sintética:

- *Característica básica*- intervenção do experimentador diante da conduta do sujeito, seja ela verbal, de manipulação de um objeto com ou sem explicação.
- *Diferencial do método*- há uma interação entre o sujeito e o experimentador, que lhe apresenta uma situação- problema que ele tem que resolver e observa-se o que acontece. Enquanto ocorre essa conduta, o experimentador procura analisar os acontecimentos e esclarecer seu significado.
- *Interação experimentador/sujeito*: o experimentador, motivado pela conduta do sujeito, realiza intervenções que têm por objetivo desvelar o sentido do que o sujeito está fazendo e a relação com suas capacidades mentais.

Com o objetivo de exemplificar as características citadas, Delval (2002, p. 69) apresenta três tipos de situações de aplicação do método clínico em relação ao uso de um material.

- 1) Inicia-se com uma conversa livre com a criança, seguindo o curso de suas idéias a respeito da explicação de um problema. O uso de um material, neste caso, é raro, devido à natureza dos problemas que lhes são apresentados, como por exemplo os fenômenos inacessíveis do mundo natural ou sobre a sociedade.
- 2) Numa outra situação, questiona-se o sujeito sobre transformações que se produzem nos objetos que têm diante de si, como por exemplo, indagações a respeito da conservação da quantidade (flores, massinha), suas ações e explicações acabam trazendo informações, sobre as propriedades que se atribui à realidade. Nesse caso, as intervenções do experimentador servem para dar-lhe instruções para modificar a realidade que se apresenta.

- 3) Nesta situação, em especial, não é possível o uso da linguagem, pois a pesquisa é com crianças que estão na fase sensório-motora. Desta forma, introduz-se modificações nas situações que vão ser estudadas, de acordo com as hipóteses ou suposições que se tem em relação ao desempenho do sujeito, cujas ações, servirão para confirmar ou não as suposições levantadas.

Mediante essa exposição, fica claro o ponto chave que essas três situações têm em comum, é que “a intervenção sistemática do experimentador ocorre como reação às ações ou respostas do sujeito, e é sempre guiada pela tentativa de descobrir o significado de suas ações ou explicações” (DELVAL, 2002, p. 69).

Seguindo esta vertente do método, o que caracteriza a peculiaridade do método clínico, segundo Delval (2002, p. 70) é que:

Piaget estuda a criança que tem diante dele como um sujeito único, um sujeito que é uma unidade, que tem uma coerência interna, porém não se centra no peculiar desse sujeito, e sim no universal, nessa criança como um *sujeito epistêmico*, um sujeito que produz conhecimentos. Por isso, o interesse está menos voltado ao sujeito individual do que às características gerais da forma de explicar ou de resolver um problema.

As características até agora apresentadas, demonstram a abrangência do método nas mais diversas situações em que o indivíduo pesquisado estiver submerso.

### **3.2.3. Procedimentos do método clínico**

Os procedimentos adotados, quando se opta pelo método clínico numa pesquisa, podem variar frente ao tema que se irá abordar. Decidido o tema e tendo em mente as hipóteses que nortearão a pesquisa, o passo seguinte é planejar as ações que os sujeitos (pesquisados) terão que desempenhar. Assim, essas ações ocorrerão de acordo com

a proposta que se tem e que será apresentada ao sujeito. Por exemplo, se o assunto for sobre seu conhecimento do mundo social, o procedimento adequado será o uso de um método verbal, desta forma a coleta de dados será feita sobre as perguntas realizadas e as respostas dadas pelo sujeito. Outros recursos podem ser utilizados como histórias que poderão ser contadas, desenhos, objetos para serem manipulados e mesmo outros estímulos que sejam adequados. Mas é importante lembrar que o elemento fundamental do método é a pergunta. De posse desses dados, o registro da entrevista é feito e, após, a transcrição, que deve ser realizada adequadamente a fim de garantir uma boa análise dos dados.

#### **3.2.4. Os tipos de respostas na Entrevista Clínica**

De acordo com os estudos de Delval (2002, p. 135) sobre o método clínico, esta etapa é uma das mais importantes pois,

Nem tudo o que os sujeitos dizem na entrevista tem o mesmo valor. Algumas respostas têm uma incidência direta sobre nosso objeto de estudo e expressam as convicções profundas do sujeito sobre o assunto de nosso exame. Outras, ao contrário, podem estar muito distantes daquilo que nos interessa, podem ter-se produzido ao acaso ou ter sido sugeridas por algo que o entrevistador disse.

Diante desse fato, faz-se necessário um estudo minucioso no momento da análise, sobre os tipos de respostas e como estas podem diferenciar-se. Piaget as classificou em cinco tipos diferentes: as *respostas espontâneas*; *respostas desencadeadas*; *respostas sugeridas*; *as respostas fabuladas* e *as não-importistas*.

### 3.2.4.1. Respostas espontâneas e desencadeadas

Para Piaget, as respostas espontâneas são as que possuem um valor imprescindível na entrevista, pois, sendo bem realizadas, farão com que a criança consiga pôr em evidência suas crenças a respeito da realidade que está à sua volta. Delval (2002, p. 136) diz que “o pressuposto do método clínico é que o sujeito tem em mente representações ou modelos da realidade. Assim, a questão é fazer com que essas crenças espontâneas aflorem através de perguntas adequadas”. Um problema levantado por Piaget e que pode ocorrer, é quando as crianças são questionadas sobre algo no qual nunca pensaram, sobretudo as menores, como por exemplo, atividades econômicas, a organização da cidade, e não têm crenças espontâneas sobre o assunto, entretanto são capazes de fazer isso, quando lhe é perguntado, mas, ocorre neste momento as *crenças desencadeadas*, que são aquelas, desencadeadas no curso da entrevista, ou seja, essas crenças “estão de acordo com o conjunto das concepções da criança, com seu nível de desenvolvimento, com sua capacidade de reflexão, em uma palavra, com os modelos do mundo que tem em mente. A crença desencadeada constitui uma solução a um problema que se coloca à criança” (p.137).

O que Piaget deixa claro é que a diferença entre essas respostas, é um quase imperceptível, mas o necessário é ter a convicção de que as crenças espontâneas são importantes porque clarificam o que a criança pensa, o que tem em mente sobre o problema que lhe é apresentado, e, através das crenças desencadeadas, conhece-se uma explicação elaborada pela criança, que também revela seu pensamento, mesmo que nunca tenha pensado no problema apresentado.

### 3.2.4.2. As respostas sugeridas, a fabulação e o “não-importismo”

Sobre as respostas sugeridas, a fabulação e o não-importismo, Piaget diz que são frutos “indesejáveis” numa entrevista e que devem ser totalmente descartadas na análise. As respostas *sugeridas* são decorrentes da própria atuação do experimentador, ou seja, através de seus questionamentos, “induz” a criança a responder de determinada forma. Já a *fabulação*, surge da imaginação da criança no momento da entrevista. Ela inventa suas respostas, pois isso lhe agrada e às vezes ela própria passa a acreditar naquilo que disse, mesmo que em outro momento ela se contradiga.

Por fim está o tipo de resposta chamada por Piaget de *não-importista*, segundo ele, esta resposta surge da não apreciação da entrevista pelo sujeito, que passa a responder coisas ao acaso, deixando claro o seu aborrecimento, (DELVAL, 2002, p. 140).

### 3.2.4.3. A análise dos dados

Faz-se necessária, nesta fase, segundo Delval (2002, p. 162), uma atenção especial, pois algumas situações difíceis aparecerão, isto porque, a entrevista sendo aberta, proporciona uma gama de sugestões a respeito de um mesmo assunto e outra dificuldade apresentada pela análise é que “não existem procedimentos gerais para realizá-la”, pois cada análise dependerá do assunto que se está abordando. Por isso, “quando aplicamos o método clínico para explorar aspectos novos do pensamento dos sujeitos que são desconhecidos para nós, a forma de análise tem mais a ver com a *invenção de uma*

*hipótese* do que a simples contagem e classificação do que aparece nos dados” (p. 162).

Desta forma, o ideal, é não perdermos de vista, as hipóteses iniciais, que delimitam a meta estipulada. A partir daí, outra situação difícil, segundo Delval (2002, p. 163), é estabelecer categorias, pois “nossos dados consistem em uma massa enorme de respostas, às vezes muito distintas entre si, mas em outros casos semelhantes, embora não idênticas” então, decididos os critérios que as classifiquem, passa-se a agrupá-las em categorias iniciais e, de posse dessas categorias, situam-se as respostas de cada sujeito em relação a elas.

O mais interessante para analisar os dados é encontrar tendências gerais na forma de representar uma parcela da realidade e verificar como essas tendências variam com a idade. O que caracteriza a evolução do pensamento da criança é que suas representações da realidade são diferentes a cada idade e não são as mesmas que as dos adultos (DELVAL, 2002, p. 167).

Por fim, o trabalho de análise dos dados é árduo e Delval (2002, p. 171) acrescenta que a análise de dados obtidos pelo método clínico, deve-se iniciar pela análise qualitativa, dando sentido às informações e descobrindo tendências e explicações gerais de todo o material coletado. E a partir daí, se necessário, passar a analisar quantitativamente os detalhes das explicações.

Desta forma, da pura observação da dinâmica e participação dos alunos num ambiente democrático e cooperativo, partimos para a reflexão dos impasses emergidos deste contexto. Os impasses foram apresentados na forma de dilemas, como já foi descrito anteriormente, tendo em vista que a apresentação e experimentação dos dilemas reais, são em primeiro plano estímulos para os sujeitos, pois estes geralmente suscitam um conflito entre tipos diferentes de normas, possibilitando um interrogatório acerca do mesmo. Essa



estratégia abarca respostas variadas que apontam formas de pensamentos, expostas no momento da busca de resoluções desses conflitos. Os dilemas que serão descritos neste trabalho possuem os seguintes temas:

1. Pode ou não emprestar materiais dos colegas?
2. Organização e funcionamento da regra;
3. Conflito devido ao não cumprimento de uma regra do jogo de figurinhas;
4. Meu amigo xingou minha mãe, e agora?
5. P. não cumpre as regras da sala. O que fazer?
6. M. quer ir ao banheiro, ela pode sair sem pedir permissão à professora?
7. J. A. não cumpriu a regra pois esta passou-lhe despercebida - Ele deve ser punido?

Os dilemas abordados serão categorizados segundo critérios utilizados por Piaget (1994) e sistematizados por Delval (2002), ou seja, mediante as respostas apresentadas, levar-se-ão em conta cinco tipos de respostas diferenciadas que se classificam em:

*respostas espontâneas* (o que Piaget chama de ‘crenças espontâneas’), que são aquelas que a criança dá espontaneamente, sem intervenção do entrevistador ou dos adultos; as *respostas desencadeadas* (baseadas em ‘crenças desencadeadas’), que são aquelas que se geram ao longo da entrevista; as *respostas sugeridas* (produzidas por ‘crenças sugeridas’) são, ao contrário, um produto do exame, da maneira de perguntar; as *respostas fabuladas* (produto da ‘fabulação’) consistem em histórias criadas pela criança ao longo da entrevista; e finalmente, as *respostas não-importistas* nas quais o sujeito responde qualquer coisa. (DELVAL, 2002, p. 136)

Uma característica muito peculiar do método clínico e que nos fez optar por ele

é a interação que se estabelece entre experimentador e sujeitos estudados. O primeiro coloca esses sujeitos em situações problemáticas que eles têm de resolver ou explicar, e observa o que acontece. Delval (2002, p. 69) complementa que “as ações que o sujeito pratica e suas explicações nos informam sobre as propriedades que atribui à realidade. A conversa com o sujeito serve para dar-lhe instruções e nos ajuda a interpretar o que ele faz”.

E ainda:

O método clínico, comparado com outros métodos, caracteriza-se por sua extraordinária flexibilidade, o que permite que se ajuste às condutas do sujeito e, assim, possa encontrar o sentido daquilo que ele vai fazendo e dizendo. O pesquisador pode intervir a qualquer momento da experiência para tornar mais claro o que está ocorrendo. Graças à sua flexibilidade, permite explorar novos campos e descobrir aspectos desconhecidos do funcionamento do pensamento. (DELVAL, 2002, p. 80)

Mediante as ações verbais dos alunos e as observações, foi possível analisar formas de pensamento moral a respeito das situações apresentadas. Ressalto neste momento, como uma das características deste trabalho, a análise de um grupo de crianças como um todo, sendo as especificidades desse grupo, o material utilizado para as reflexões aqui presentes.

## Capítulo 4

### AS CRIANÇAS FRENTE AOS DILEMAS DE SALA DE AULA

Apresento, neste capítulo, como os dilemas foram desenvolvidos no decorrer das aulas e as análises que foram feitas no material registrado. Com o objetivo de nortear esta apresentação, coloco, em primeiro lugar, um quadro resumo dos dilemas, os temas decorrentes destes, como também, os subtemas extraídos das discussões. Destaco, neste momento, que os dados da presente pesquisa se encontram aqui expostos, sob a forma de dilemas. E ainda, as falas dos participantes, como as da professora/pesquisadora, são descritas em letra itálico, sendo as letras iniciais referentes aos nomes abreviados das crianças.

Quadro - 2: Resumo dos temas e subtemas resultantes das entrevistas

| <b>DILEMAS</b>  | <b>TEMA</b>                          | <b>SUBTEMAS</b>  |
|---|--------------------------------------|--|
| Dilema 1: pode-se ou não emprestar materiais dos colegas?<br><br>Dilema 2: organização e funcionamento da regra   | Cooperação                           | Conceito (Crenças)<br>Empréstimo<br>Devolução<br>Acordo<br><br>Combinados  |
| Dilema 3: conflito devido ao não cumprimento de uma regra do jogo de figurinhas<br><br>Dilema 4: meu amigo xingou minha mãe, e agora?   | Agressão física e verbal             | Regras do jogo<br>Noções de certo ou errado<br>Sanções (castigos)<br><br>Justiça retributiva<br>Justiça distributiva<br>Quebra do elo de solidariedade   |
| Dilema 5: P. não cumpre as regras da sala, o que fazer?<br><br>Dilema 6: M. quer ir ao banheiro. Ela pode sair sem pedir permissão à professora?<br><br>Dilema 7: J.A. não cumpriu a regra, pois esta passou-lhe despercebida. Ele deve ser punido? | Constituição e cumprimento de regras | Sanção expiatória<br>Sanção por reciprocidade<br><br>Crenças desencadeadas<br><br>Moral Heterônoma<br>A Professora é quem determina<br>Tem que obedecer<br>Nova regra<br>Deve punir<br>Merece uma chance |

#### **4.1. Dilemas da cooperação**

##### **Dilema 1.1 Pode-se ou não emprestar materiais dos colegas?**

Esse dilema, aparentemente simples, expôs a forma peculiar de pensamento a respeito da convivência pautada na individualidade. Esse pensamento revela a organização

mental com enfoque na obediência sugerida pela crença familiar e mantida pela criança no contexto social.

Exemplo:

*W. – Ah, eu não empresto porque minha mãe não deixa.*

*W. – Ela não deixa eu emprestar e eu não empresto.*

*B. - Um dia eu emprestei minha borracha e não me devolveram mais...*

*W. – É por isso que minha mãe não deixa. Some e depois é eu que apanho.*

A sugestão para se resolver este dilema, que seria a tentativa de empréstimo e de devolução, partiu de J., numa demonstração de reciprocidade simples quando expressou seu pensamento:

*J. – Pode, só que tem que devolver.*

A adesão da proposta foi confirmada verbalmente por M. B. G.:

*M. – É legal emprestar. [...] Às vezes quebra a ponta e a gente precisa de um apontador e aí é só pedir.*

Delval (2002) apresenta a análise realizada por Piaget, dos tipos de respostas obtidas em entrevistas clínicas. De acordo com a abordagem do autor, as respostas espontâneas proferidas pelas crianças W., J. e G. revelam a princípio, idéias divergentes. A riqueza das afirmações dos sujeitos está no momento em que estas clarificam o estado de heteronomia e de reprodução das ordens dadas pelos adultos em casa. As crianças, cujas famílias não proibem a troca ou o empréstimo, se mostram mais livres e abertas à cooperação.

O conflito surgido permitiu vir à tona, novas possibilidades de organização e condução do ambiente e, ainda, detectar as tendências nas concepções trazidas pelos indivíduos em estudo.

## **Dilema 1.2. Organização e funcionamento da regra**

### **Pode emprestar material ao amigo, só que tem que devolver**

A possibilidade de cumprir esta nova regra indubitavelmente desorganizara a concepção instituída *a priori*, pela sociedade educacional, de uma imagem perfeita do que seria uma sala de aula ideal, disciplinada, ou seja, segundo Vasconcellos (2000, p. 38), para a maioria dos educadores

disciplina é entendida como a adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja. Só é considerado disciplinado o aluno que comporta-se como o professor quer, [...] que ele fique quieto, ouça as explicações que tem para dar, faça direitinho os exercícios e pronto.

Distanciando-nos desse pensamento e otimizando meios para a organização do funcionamento da regra, os alunos em momento de assembléia, refletiram e decidiram sobre a questão: Podemos emprestar materiais dos colegas, porém estamos fazendo isso de forma organizada?

Para G., B., A. e M. a forma como estava acontecendo, ou seja, alunos levantando da carteira a todo instante, sem nenhum critério pré-determinado, estava boa. Porém houve argumentos contrários de J., A. e K., como podem ser vistos nestas falas:

J. – [...] mas tá muita bagunça. Tem gente que quer as coisas toda hora.

A: – Isso é, não pode toda hora.

K. – Tem que melhorar, tá ruim assim, muita gente em pé.

Frente às opiniões, percebeu-se diferentes níveis de entendimento em relação ao questionamento apresentado pela professora: - Estamos cumprindo a regra de forma organizada? O que é organização no ponto de vista de cada sujeito? De acordo com o pensamento de G., B., A. e M., é satisfatório o movimento de crianças a todo momento, isto é, na visão desses sujeitos, há organização no cumprimento da regra, pois acreditam que, quando necessitam de algo, pode se levantar e se dirigir até a carteira do outro sem qualquer constrangimento.

Exemplo:

G. – Tá bom assim, professora.

B.– É, tá um pouco bom , só que a L. vem toda hora pegar a borracha e quando eu vou usar, tá com ela e aí eu tenho que ir na carteira dela buscar.

A. – Eu acho que tá legal assim, é melhor a gente poder ir na carteira dos outros e eles vim na da gente.

Destacando alguns pontos importantes abordados nas assembléias, Puig et al. (2000, p. 119) ressalta a possibilidade de se

trabalhar capacidades como: colocar-se no lugar dos outros companheiros e imaginar como devem se sentir; expressar as próprias opiniões de maneira respeitosa e compará-las com as dos colegas; entender quais situações são problemáticas e comprometer-se com sua melhora; argumentar com lógica para defender uma posição pessoal.

Na seqüência, algumas propostas foram feitas para organizar o fluxo de crianças que circulavam pela sala.

Exemplo:

K. – Combinar de pegar só uma vez.

B. – Levantar um de cada vez na fileira. Um vai e quando ele voltar o outro vai.

K. – Só que tem que olhar quando já tiver gente de pé

J. – Tem que ver, porque eu só vou levantar uma vez mesmo, se todo mundo colaborar, vai ficar bem melhor e quando for precisar de uma coisa, espera e pede tudo junto.

#### **4.2. Dilemas relacionados à agressão física e verbal**

##### **Dilema 2.1: Conflito devido ao não cumprimento de uma regra do Jogo de figurinhas**

O trabalho descrito por Piaget, em seu livro *O Juízo Moral na Criança* (1994), pauta-se fundamentalmente na observação e entrevista clínica, com crianças de diferentes idades, em situação de jogo (bolinhas de gude). O objetivo traçado por Piaget, a priori, era o estudo do pensamento da criança sobre o respeito à regra do jogo social e posteriormente às regras especificamente morais, advindas e impostas pelos adultos sobre as crianças. Neste estudo, Piaget (1994) encontrou e denominou estágios relacionados à prática e à consciência das regras, como já foi citado no primeiro capítulo.

O dilema real agora, em pauta, é fruto de uma situação espontânea e muito comum na sociedade de crianças, o jogo de figurinhas. A análise que será apresentada, perpassará pelo referido pensamento da criança frente ao conflito e pela busca de uma



solução mais justa possível, do ponto de vista das crianças envolvidas.

Os estudos de Piaget (1994), em relação à prática das regras, nossas crianças encontram-se no estágio da cooperação nascente, ou seja, por volta dos 7 ou 8 anos, a criança necessita de um controle que seja mútuo e de regras que possam unificar as ações, pois elas jogam para vencer seus parceiros. Na situação que se apresenta, M. havia trazido figurinhas para “bater” com os colegas no horário do recreio. Em determinado momento do jogo, aparece T. como novo desafiador, que também perde para M. O conflito surgiu mediante à negação do cumprimento da regra estabelecida para o jogo. T. perdeu as figurinhas mas negou-se a entregá-las para M. A agressão física foi a forma encontrada por M. para punir T. e recuperar seu merecido prêmio.

Exemplo:

M. – As figurinhas eram minhas, eu que virei. Ele não quis entregar, eu pedi uma vez e ele não deu, então eu tomei na força.

O fato foi levado para a discussão em assembléia com a seguinte indagação:

- Como resolver uma situação em que houve agressão física, devido ao não cumprimento de uma regra do jogo de figurinhas?

Retomo neste ponto, Piaget (1994, p. 34), que, em relação à consciência da regra, afirma que esta é considerada como “sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão”. Nas falas dos sujeitos, aparecem claramente as noções de certo ou errado do ponto de vista individual, frente ao ato agressivo de M.

Para T., L., F., R. e B. foi errada a atitude de M. e como forma de ressarcir-la

deveria devolver as figurinhas a T.

Exemplo:

T. – Não valeu o jogo, ele me bateu! Eu quero minhas figurinhas.

L.- [...] Ele bateu em T. por isso, deve ficar sem elas (as figurinhas).

F. - Eu também acho.

R. – Deixa as figurinhas pro T. , você já ganhou muitas. Pede desculpas pra ele e devolve.

L. – É mas você bateu nele (em T.), então perdeu as figurinhas.

R. – Você tem um monte de figurinhas, deixa essas para ele (para T. ).

As crianças H., E. e N. mostraram-se favoráveis à atitude de M.

Exemplo:

H. – A regra do jogo é assim, virou, ganhou. M. ganhou e era dele, mas T. não quis, dar então...

E. – É, ele não quis dar...

N. – [...] O jogo é assim. A figurinha é de quem vira.

Em relação ao ato agressivo de M., L. e F. manifestaram-se, apontando a necessidade de uma punição, porém esta estaria a cargo de um adulto.

Exemplo:

L. – Eu acho que todo mundo deve cumprir as regras, mas se não cumprir também não se

pode bater nos outros.

F. – Chama a inspetora, ela leva ele pra diretoria e conta pra mãe dele. E aí ele tem um castigo.

O conflito pairava sobre duas questões: 1.<sup>a</sup>) O ato cometido e a devolução das figurinhas para o perdedor como forma de punir o agressor; 2.<sup>a</sup>) A regra é clara, as figurinhas são daquele que as vira. Em decorrência, M. não aceitava devolver as figurinhas, pois ele as havia ganho no jogo. Do ponto de vista da primeira questão, M. deveria ser punido quando a diretora contasse para sua mãe o que acontecera na escola, e uma outra punição seria ficar sem as figurinhas ganhas no jogo. Já a respeito da segunda questão, havia um sentimento de não aceitação à quebra da regra.

Como proposta de solução G. e R. sugerem:

G. – [...] a gente pode conversar, combinar de novo a regra e tentar jogar outra vez.

R. – É, a gente pensa, pra não fazer mais. Pede desculpa pra ele!

G. – Joga tudo de novo e quem ganhar dessa vez, fica com as figurinhas.

A sugestão de G. pareceu provocar um certo equilíbrio no grupo, aliviando o conflito e partindo para uma solução, ou seja, M. devolveria as figurinhas para T. mas teria a chance de jogar novamente e aí sim, seria cumprida a regra: As figurinhas são de quem as vira.

Exemplo:

M. – Eu concordo e desculpa, aí.

T. – Tudo bem.

**Dilema 2.2: Meu amigo xingou minha mãe e agora?**

E. – Prof<sup>a</sup>. ,o L. me chutou!

O dilema que se apresenta instaura com frequência embates, e o dano moral sofrido supera a justiça e o diálogo, parecendo ser a agressão física, a única forma de reparação desse tipo de ofensa. O sujeito de inicial L. (agressor), ao ser questionado pelo seu ato, apoiou-se na afirmação feita a ele por E. :

L. – [...] ele xingou minha mãe.

A atitude de E. foi negar a acusação de L:

E. – Não xinguei, não !

A situação bastante delicada causada pelo impasse entre a afirmação de L. e a negação de E, tinha de concreto um ato físico agressivo em consequência a um ato agressivo verbal, negado pelo acusado.

Piaget (1994) encontrou, em seus estudos com crianças, as noções de justiça, frente a fatos (histórias simuladas) em que aquelas tinham que opinar se as atitudes, tomadas pelas personagens das histórias, eram justas ou não. Piaget classificou as respostas, balizado em noções de justiça retributiva e justiça distributiva . Piaget concluiu que

na proporção em que podemos falar de estágios na vida moral, a existência de três grandes períodos no desenvolvimento da justiça na criança: um período estendendo-se até mais ou menos sete-oito anos, durante o qual a justiça está subordinada à autoridade adulta, um período compreendido entre oito e onze anos aproximadamente, e que é o do igualitarismo progressivo, e finalmente um período que se inicia por volta dos onze-doze anos, durante o qual a justiça

puramente igualitária é temperada pelas preocupações de equidade. (PIAGET, 1994, p. 236)

Percebe-se, no parágrafo acima, que as noções de justiça retributiva e distributiva, preenchem de certa forma, todos os intervalos os quais Piaget classificou em períodos, compreendidos por idades (aproximadamente), porém, cada qual com um nível de intensidade frente às histórias propostas e idades dos participantes.

No dilema real de sala de aula, a pauta principal da assembléia foi:

E. xingou a mãe de L., ele deveria ou não ter batido em E?

As opiniões, de início, estavam tomadas por um forte sentimento de comoção em relação à mãe e à criança ofendida. As crianças de iniciais V., H., S., F. mostraram-se favoráveis à atitude de L.

V. – Eu acho que deveria, porque se xingar a minha mãe, eu bato também.

H. – Deveria. Ninguém gosta que se xinga a mãe.

S. – Ele mereceu apanhar, vive falando nome pra mãe dos outros.

F. – Se ele apanha não vai xingar mais, se não, ele xinga de novo.

As crianças C., J., N., T., P. J.A., A. e F. manifestaram-se opostos ao ato de L. mas apontaram a necessidade da aplicação de um “castigo” .

Exemplo:

C. – Só que se machucar vai dar a maior confusão com o pai dele.

J. – Se não puder bater, tem que dar um castigo muito grande para ele.

N. – Isso é, o castigo tem que ser grande.

T. – Primeiro dá uma chance para ele pedir desculpa, depois se não pedir, aí ele tem que ser castigado.

P. – Tem que dar uma chance para ele, mas tem que ter um castigo pra ele aprender a não xingar mais.

J.A. – Quando xingo meu irmão, minha mãe me bate ou me põe de castigo no quarto. Eu acho que ele deve ter um castigo e não falar mais isso aqui na escola.

A. – Não precisa bater, mas ter um bom castigo para ele, só assim vai aprender.

F. – Eu concordo com o castigo

Analisando as respostas das crianças, encontramos diversidade na forma de pensamento desses dois grupos de crianças. O primeiro grupo (V., H., S. e F) em suas respostas espontâneas, explicitaram a forma como percebem a realidade dos acontecimentos, sendo para eles a maneira mais adequada de aplicar a sanção, aquela utilizada por L., caracterizando segundo Piaget (1994), a sanção expiatória e a justiça retributiva. Já no segundo grupo, (C, J., N., T., P., J.A., A. e F.), as respostas espontâneas das crianças expressaram uma forma de pensamento real, pautado na premissa que diante de uma falta, há a necessidade de uma punição, ficando porém, descartada a agressão física .

O grupo foi questionado a respeito do tipo de castigo a que se referiam, as crianças se manifestaram:

J. – Acho que ficar uns dias sem comer, dentro do quarto, trancado.

D. – É, e sem ver televisão, nem jogar bola, nem ir pro recreio.

Diante dessas colocações, a classe encontrava-se numa situação bastante conflituosa. Ao mesmo instante em que havia a necessidade de que todos ouvissem as diversas opiniões, almejava-se também, uma solução real para um fato real. Os diversos encontros (assembléias) destinados à busca de uma resolução e a análise do fato ocorrido, promoveram, através do diálogo, o que Puig et al. (2000, p. 147) chama de “motor das assembléias”, a aquisição e “trocas de conteúdos de valor”, que, segundo o autor, as crianças acabam adquirindo nas assembléias. Desta forma, o envolvimento e o comprometimento do grupo com a questão em pauta, resultou na quebra do “elo de solidariedade”, termo este utilizado por Piaget, quando se apresenta o rompimento de um acordo ou regra de um grupo que foi estabelecido em comum.

Na proposta de C., ele faz uso do termo “castigo” para expressar a não aceitação do grupo (quebra do elo de solidariedade) em relação às ações de L. e E.

C. – Não deveria ter batido, mas já bateu. Pediu desculpa mas não adianta muito, ele pode fazer de novo, então deve ser castigado. O bom castigo pra ele é ficar sem jogar bola no recreio, porque isso ele gosta muito.

A. – Isso é verdade, ele gosta muito, todo recreio ele joga. Então ninguém deixa ele jogar. “E”. vai ficar olhando a gente, sem poder brincar.

A princípio, apenas E. ficaria sem brincar com a turma no recreio. Mas, após as argumentações de L. e E., houve nova reflexão:

E. - Ele também provocou, e depois foi ele que me bateu primeiro.

L. - Claro, você xingou minha mãe.

A ação de L. veio em decorrência à agressão verbal de E. Ambos, do ponto de vista do grupo, não agiram corretamente. A sanção prevista pelas crianças, neste caso, foi aplicada mediante à exclusão momentânea de L. e E. do grupo, que ficaram proibidos por três dias de participarem do time de futebol composto pelos meninos da turma. Esse tipo de sanção por reciprocidade, assim caracterizada por Piaget (1994), deixa claro pelo grupo a reprova pelas infrações cometidas, permitindo aos infratores experienciarem a privação do contato social num momento que se diz ser muito prazeroso para as crianças.

#### **4.3. Dilemas relacionados à constituição e cumprimento das regras**

##### **Dilema 3.1: P. não cumpre as regras da sala, o que fazer?**

Este dilema é o mais comum, presente no contexto escolar. Podemos afirmar também, ser esta a queixa mais freqüente no meio dos educadores: “Este(a) aluno(a) não cumpre as regras combinadas”. A busca por soluções engendra questionamentos profundos que perpassam desde a compreensão do nível de consciência e prática das regras pelo indivíduo, até o desejo de se promover o desenvolvimento da autonomia moral desse mesmo indivíduo. Em relação ao primeiro questionamento, neste trabalho, a citação teórica no cap. 1, pode clarificar com informações necessárias, os estágios morais em que se encontra o indivíduo e o segundo questionamento, o próprio Piaget e outros autores presentes neste estudo: Puig (2000), Argüís (2002), Aquino (2000), Vasconcellos (2000), apontam como possível solução, desenvolver um trabalho cooperativo escolar, aliado à práticas permeadas pelo respeito mútuo, solidariedade, justiça e participação democrática.



Analisando o dilema surgido no grupo-classe, as queixas e sugestões apresentadas na assembléia, percebe-se que o pensamento de algumas crianças pauta-se na necessidade de se constituir as regras e experienciá-las. No decorrer das discussões deste dilema, percebe-se claramente que as sugestões de resolução perpassam por procedimentos, que partem de sanções punitivas até àquelas por reciprocidade, como : copiar atividades no caderno; fazer tarefas extras; ficar mais tempo que os outros dentro da sala; relembrar as regras da sala; fazer as atividades mais devagar e finalmente, ajudar um colega de sala.

Acompanharemos a seguir, as argumentações dos alunos, J.V. e F.

J.V. – Por que você não faz como a gente? Assim não atrapalha todo mundo da sala.

F. – Isso é verdade, você viu o que a gente combinou. Só que você levanta toda hora da sua carteira.

A constituição da regra é subjacente, muitas vezes, ao seu cumprimento, ou seja, a concordância da forma como a regra foi estabelecida pelo grupo, não implica em sua execução por todos. Cabe isto ao fato do nível de consciência da regra não ser compatível à sua ação na prática. Percebe-se que a maioria das crianças da sala, por envolverem-se na constituição das regras, passam a lutar para que elas sejam respeitadas por todos.

Um exemplo importante deste fato é que P., ao ouvir as sugestões dos amigos para que cumprisse as regras, não manifestou nenhum tipo de argumentação pelos seus atos, simplesmente se negou a ter um trabalho extra na sala de aula. Exemplo:

F. – [...] Acho que você tem que copiar as coisas no caderno, quando você terminar, pega

outra coisa para fazer.

R.- Se você falar o que quer fazer é mais fácil, mas é você que não aprende nada.

A. – Dá tarefa para ele !

F. – Eu acho que ele tem que ficar depois do sinal para copiar as tarefas atrasadas .

B. – É, dá bastante coisa pra ele fazer e aí ele fica quieto.

P. – Qui tarefa, ô ! Eu já faço as coisas no caderno!

Observa-se que as sugestões dos membros da sala estão direcionadas a preencher o tempo de P. como meio de mantê-lo ocupado. A relação estabelecida pelas crianças entre o comportamento de P. e a necessidade de mudança, inclui afazeres como forma de punição, sendo estes inaceitáveis por P.

Relembradas pela professora, as regras até então constituídas pelo grupo, como: sair da carteira se houver necessidade; erguer a mão para falar; ouvir com atenção quando outras pessoas nos falam; cumprir as regras combinadas; entre outras, P. nos deixa claro ter o conhecimento delas, porém, para ele, essas regras se apresentam como uma realidade imposta de fora (externa), sem nenhum sentido.

A intenção neste momento era de promover no grupo, uma reflexão voltada a desenvolver o espírito de solidariedade interna, (PIAGET, 1998 p. 62), ou seja, P. deveria participar das atividades da sala de forma a lhe despertar o real sentido em colaborar, cumprindo assim com os contratos estabelecidos pelo grupo. Partindo deste princípio, a discussão teve continuidade com seu foco voltado a incluir P. na dinâmica de convivência e nos planos de trabalho da turma, fazendo-o perceber um membro ativo e participativo

neste contexto. Assim sendo, continuamos a ouvir as propostas:

G. – A gente pode ajudar ele a se lembrar das coisas.

L. – Se ele fizer mais devagar a lição, é melhor.

F. – [...] A hora que ele termina de fazer o trabalho dele, ele pode ajudar a N. a fazer o dela, porque ela sempre demora para terminar.

A sugestão de F. abriu a possibilidade de P. colaborar com o grupo de duas maneiras: a 1ª relaciona-se de forma direta com o grupo, pois mantendo-se “ocupado” não causa conflitos com os amigos e a 2ª consigo mesmo, experienciando a reciprocidade e mantendo um compromisso ativo em seu meio.

### **Dilema 3.2: M. quer ir ao banheiro. Ele pode sair sem pedir permissão à professora?**

Este dilema foi proposto pela professora após muitas experiências voltadas para a reflexão e ação. Não se pode dizer que houve surpresa pela reação dos alunos, mas a firmeza com que as crianças responderam a esta questão, causou indagação. E esta ocorreu, a princípio, não pelo fato da necessidade que sentem, de serem orientados, guiados de forma heterônoma ainda, mas sim, pela característica do nosso grupo-classe. A efetiva participação dos alunos nas decisões dos dilemas surgidos no contexto escolar causara certa expectativa (de minha parte) que as crianças pudessem opinar com maior autonomia. O dilema foi pauta da última assembléia da semana:

Profª. – M. quer ir ao banheiro, ela pode sair sem pedir permissão à professora?

C. – Claro que não! Tem que pedir!

F. – É mesmo, é a professora que manda nisso.

Ressalta-se, neste momento, a importância do tipo de análise realizada por Piaget (1994), quando buscava interpretar as respostas dadas pelas crianças no momento de suas entrevistas. Vamos direcionar nosso foco para a seguinte questão: O dilema que apresentamos, já havia sido pensado pelas crianças? Talvez não, por isso, podemos acreditar que essas respostas possam ter sido desencadeadas no decorrer da assembléia, ou seja, frente ao dilema proposto, a única solução para resolvê-lo era buscar junto à sua crença, o conjunto de concepções nas quais acredita, acrescido de sua capacidade de reflexão.

Assim, as outras respostas corroboraram as apresentadas. Mas como disse, no início, após esta assembléia, tivemos o final de semana e as crianças tiveram dois dias para pensarem sobre o que foi questionado. Concordo que este dilema, no entendimento das crianças, causara grande desequilíbrio, pois a decisão que tomariam sendo positiva, implicaria no desenvolvimento da capacidade de se auto-governar, aumentando assim, o desafio em superar o estado de acomodação, causado pela ausência de responsabilidade em determinadas situações.

Na assembléia seguinte, a pauta foi retomada, logo no início da aula, pois as crianças estavam interessadas em discutir o assunto. Nas colocações de B., C., e N., eles tentam reestruturar os processos de dependência, na tentativa de apontar argumentações nas quais se apoiariam o sentimento de medo e recusa pela nova proposta. Exemplo:

B. – Nossa, se não pedir vai virar a maior bagunça.

C. – Às vezes a pessoa fala que quer ir, mas nem é muita vontade.

N. – Não sei, mas quem olharia a gente saindo?

Faz-se necessário um recorte para narrar uma passagem importante do livro de Puig et al (2000, p. 42) quando aborda o item “A formação da personalidade moral”. Para o autor, forma-se uma personalidade moral quando se tem a junção dos seguintes elementos:

- A consciência de si mesmo e a capacidade que outorga dirigir-se com autonomia.
- A inteligência moral ou o conjunto de capacidades que permitem deliberar e atuar em situações sociais.
- A experiência biográfica singular que modela a identidade, os valores e a maneira de ser. (PUIG et al, 2000, p. 42)

Não obstante, sabemos que os elementos acima descritos, se constroem nas relações inter e intrapessoais, e que a

personalidade moral requer, em primeiro lugar, haver conseguido este auto-reconhecimento: construir uma idéia de si mesmo que define um espaço desde onde possam dirigir as operações de deliberação e de ação. Um espaço onde o eu erige um centro de controle de si próprio, mesmo que, em princípio, seja débil, inseguro ou muito dependente. Trata-se de experimentar-se a si mesmo como um eu capaz de ter iniciativas. (PUIG , 2000, p. 43)

Segundo Puig et al. (2000, p. 44), a partir deste período é que se inicia a noção de responsabilidade, pois até então, estas agem de acordo com a responsabilidade heterônoma que é “uma responsabilidade que sempre se apóia em algum tipo de segurança, imposição ou necessidade externa”.

De fato, é perceptível a necessidade dessas vivências para a criança. A insegurança frente à possibilidade desta nova regra, está clara nas falas de B., L., J.A. e T:

B. – [...] como vai ser, a gente pode sair da classe?

L. – È mesmo heim, como vai ser? Eu não sei.

J.A. – Eu também não sei.

B. – Mas vai poder sair pra beber água?

T. – Acho que vai.

Questionados sobre normas que pudessem regular esta nova atuação, os alunos não apresentaram propostas e a professora levantou a primeira hipótese:

Profª. – Vou fazer algumas sugestões e quem quiser, poderá apresentar outras ou mesmo fazer modificações, certo? Nós precisamos cuidar para que não saiam duas crianças ao mesmo tempo da sala, para isso cada um deverá, antes de sair, observar se já tem alguém fora da sala. Será importante determinarmos alguns horários que se distanciem do recreio para as saídas de sala.

C. – Como assim? Não entendi!

Profª. – Vamos observar este relógio, ele nos ajudará a compreender melhor.

Analisando o contexto desta assembléia, percebeu-se que o novo acordo demoraria certo tempo de experiência para que houvesse uma maior compreensão, por parte dos alunos, a respeito da responsabilidade que agora passariam a exercer e que os novos conflitos que surgissem os fariam adentrar, ainda mais, em direção ao desenvolvimento moral do indivíduo e do grupo.

A nova regra foi estabelecida: Não é necessário pedir permissão à professora para beber água ou ir ao banheiro.

O êxito desta regra coletiva foi sendo percebida aos poucos, na execução diária dos trabalhos e da convivência escolar. Sabemos também que concretizar os objetivos é

muito mais difícil do que pactuá-los. Desta forma, surgiu o primeiro conflito:

**Dilema 3.3: J. A. não cumpriu a regra, pois esta passou-lhe despercebida. Ele deve ser punido?**

O pacto, estabelecido na assembléia anterior, era de que se observasse atentamente a sala antes de sair, pois deveria se evitar dois alunos fora da sala. J. A. saiu sem perceber que uma criança já se encontrava fora. Os alunos na assembléia seguinte, quiseram discutir o tema apresentado e diversas opiniões foram expressas. C., N. e B. acreditam que ele deve ser punido:

D. – Ele deve ficar sem sair da sala.

N. – Ele podia ter perguntado antes de sair. Mas ele não sabia se precisava perguntar, porque ele não viu.

B. – Ele deve ser punido.

J.A. – Eu não vi que saiu gente da classe.

Mas as crianças A., N., P. e R. deram opiniões contrárias:

A. – Não, porque ele não viu.

N. – Eu também acho.

P. – Ele não deve ser punido, merece uma chance.

R. – Se ele tivesse visto, merecia castigo, mas ele não viu.

Profª. – De que tipo de castigo está dizendo que J. A. mereceria?

R. – Um castigo de ficar sem ir ao banheiro ou brincar no recreio.

A resposta de R. apresentou no primeiro momento, uma característica de reciprocidade simples, mas a seguir, complementou com uma sanção expiatória, sem vínculo algum com a falta cometida.

A professora continuou argumentando, fazendo-os refletir sobre a intenção de se cometer a falta.

Profª. – Mesmo que tenha sido sem perceber, ele merece esse castigo?

Q. – É, acho que se ele não viu, da próxima vez ele tem que ter castigo.

P. – Ele deve ter uma chance e não fazer mais.

L. – O J.A. não cumpriu porque tem muita gente na classe e pensou que não faltava ninguém, acho que foi por isso.

Vários ajustes foram necessários fazer. Um deles foi encontrar uma solução para facilitar a visão do aluno no momento de investigar se sua saída era possível ou não. Vale ressaltar que uma das dificuldades, no cumprimento das regras estabelecidas, é o não entendimento de algum pormenor combinado ou mesmo uma falha na organização prática da regra. Desta forma, várias sugestões foram feitas e dentre elas, optou-se por sinalizarmos com uma plaquinha de papel laminado verde, quando não tivesse ninguém fora da sala e vermelha, quando tivesse saído alguém. Este controle seria feito pelas próprias crianças.



## CAPÍTULO 5

### CONHECENDO O PENSAMENTO DAS CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA DA PEDAGOGIA MORAL

Em conformidade com os objetivos propostos neste trabalho, será exposta a diversidade de pensamentos verbalizados pelo grupo estudado, corroborando o estudo teórico aqui apresentado, como a importância de se experienciar conflitos reais, que indistintamente atuaram sobre os integrantes do grupo. A forma utilizada permitiu que se desvelasse a noção da realidade do grupo, que, frente a frente ao conflito moral, buscou soluções de modo a superá-lo e a caminhar em direção à autonomia moral.

A prática das assembléias, para se discutir as mais diversas situações desencadeadas no contexto escolar, desenvolve de acordo com Puig et al. (2000), habilidades psicomorais no educando, conteúdos esses implícitos nessa atuação, que convergem para o relato de seu pensamento, à reflexão moral e posteriormente à mudanças de atitudes. Frente a esta abordagem, partimos do princípio, que a criança possui sua própria natureza, e que, do nosso ponto de vista, essa natureza, é o próprio pensamento moral sobre o mundo que a cerca, mesmo sendo este menos adequado que o pensamento moral adulto.

Neste capítulo, nos propomos a apresentar e analisar, o pensamento moral expresso no momento das assembléias de sala de aula. Iniciemos pelo agrupamento intitulado dilemas da cooperação, o qual abarca dois subtemas, sendo o primeiro, *Pode-se ou não emprestar materiais dos colegas?* e o segundo, *Organização e funcionamento da*

*regra combinada*. A primeira situação, decorrente da dinâmica natural de sala de aula, fomenta desenvolver a capacidade de relação entre as pessoas, isto é, estabelecer em quais princípios se pautará a convivência e a segunda situação, a forma mais justa e organizada, de como essa pode se tornar útil no sentido de potenciar um espaço organizado de trabalho, facilitador do ensino e da aprendizagem. Este aspecto inicial reflete num primeiro dilema moral: a heteronomia, característica da faixa etária das crianças, reforçada pela crença familiar (a de não emprestar nada a ninguém), choca-se, neste contexto social, com a possibilidade de inversão desta individualidade. O pensamento moral do grupo é mesclado por idéias que refletem, em diferentes graus, as concepções espontâneas acerca do dilema exposto. Aí está a importância dessa diversidade para o exercício da prática da cooperação. Num segundo aspecto, a prática da cooperação para o grupo desvela o pensamento deste, a respeito do que seja um ambiente organizado ou não. O educador disposto a desprender-se de uma concepção tradicional de disciplina (VASCONCELLOS, 2000), dará atenção às declarações do grupo em suas diversas concepções de organização do ambiente escolar, para depois exercer, segundo Puig et al (2000), a capacidade de colocar-se no lugar dos outros companheiros, comparar opiniões e defender também seu próprio ponto de vista.

No tema relacionado à agressão física e verbal, agregam-se os dilemas: *Conflito devido ao não cumprimento de uma regra do jogo de figurinhas e, Meu amigo xingou minha mãe, e agora?* No exemplo referente ao primeiro conflito, constatamos a existência de uma sociedade de crianças, com regras, que visam unificar o jogo, sendo estas pertencentes ao jogo social, pois, quem no momento de “bater” as figurinhas, conseguir virá-las, as ganha. Consideremos que o respeito à regra do jogo de figurinhas advém inicialmente de uma tradição transmitida pelos mais velhos, exposta de maneira clara nas falas de várias crianças, “O jogo é assim!”, isso quer dizer, que não se pode fazer

diferente. A problemática percebida neste fato expõe também, pensamentos que divergem em relação à obrigatoriedade transcendental da regra. Isto fica claro na oscilação apresentada por alguns integrantes do grupo, *Você tem um monte de figurinhas, deixa essas para ele*, e mesmo porque, a forma como se deu, a princípio, o desfecho do conflito colocou em dúvida a própria obrigatoriedade do cumprimento da regra do jogo. O desfecho acima citado, refere-se à agressão física como forma de perpetuar o que fora um legado dos mais velhos. Na visão do grupo, a atitude agressiva de M. permitiu um olhar reflexivo para o dilema, pois o pensamento da noção de certo e errado veio à tona. Desta forma, o sentimento de equidade que permeia a noção de justiça nas crianças maiores, surgiu na resolução deste conflito como uma das soluções possíveis para o impasse. Referindo-nos agora ao segundo dilema, em que houve também a agressão física, em decorrência à uma ofensa verbal, a noção de justiça retributiva (PIAGET, 1994) compôs o primeiro pensamento mencionado: se uma criança ofendeu alguém, que a outra considera profundamente importante e sagrada para ela, merece um castigo tão ruim quanto foi o grau da ofensa. Segundo Piaget (1994), em relação ao desenvolvimento da justiça na criança, há uma fase que se estende até mais ou menos sete-oito anos, durante o qual, a justiça fica sob autoridade do adulto. Nas opiniões do grupo, isso fica claro para alguns, mas para outros há a aprovação do castigo aplicado pela própria criança como merecimento do seu ato. Neste caso, ao ser questionado sobre a sanção a ser aplicada, o grupo oscilou entre a sanção expiatória e a por reciprocidade, mas a necessidade de se castigar ficou clara, principalmente com o objetivo de que não haja reincidências na falta. O impulso de se fazer justiça com as próprias mãos, dentre outros fatores, deriva da não compreensão do exercício do diálogo. O que se buscou neste impasse, foi mediar uma discussão em que o ato cometido por ambos, mereceu reprovação do grupo, chegando-se, após várias reflexões, à quebra do elo de solidariedade.

O tema, Constituição e cumprimento de regras abrange os dilemas: *P. não cumpre as regras da sala, o que fazer? – M. quer ir ao banheiro. Ela pode sair sem pedir permissão à professora? – J.A. não cumpriu a regra pois esta passou-lhe dasapercebida. Ele deve ser punido?* Se observarmos, com cautela, as concepções que estão implícitas neste tema, estaremos levantando grande reflexão acerca do que se propõe, enquanto contrato e prática pedagógica, que indicaria um equilíbrio entre a situação simétrica e assimétrica que ocorre na escola (PUIG et al, 2000).

Pensaremos primeiramente na seguinte concepção: A constituição de regras pelo grupo supõe-se estabelecer, *a priori*, um ambiente participativo, constituído por valores procedimentais, como o diálogo e a auto-regulação. A concretização desses valores refere-se à prática de representatividade do aluno nas decisões do grupo-classe e posteriormente na escola como um todo. Desta mesma concepção, derivam-se algumas implicações como o favorecimento de um momento em que a palavra é exercida como meio de ação cooperativa e de tomada de consciência; um espaço que se define pela participação e interação entre os membros do grupo; a oportunidade de estudantes e educador, elencarem temas de trabalho que visam desenvolver habilidades e potencialidades dos alunos; e sem a pretensão de fechar as possibilidades, finalizo ressaltando o comprometimento coletivo, o sentimento de responsabilidade diante dos companheiros do grupo, melhorando a compreensão mútua.

Retomemos agora a análise dos dilemas, descritos no parágrafo anterior. O que se refere ao não cumprimento das regras da sala, é algo bastante natural quando relaciona-se com a consciência e internalização de um combinado. A não aceitação deste, por P., é um reflexo da fase de heteronomia em que se encontra. Clarificando, a ação realizada por

P. expõe uma espécie de transgressão à regra social, feita em acordo mútuo pelo grupo. Esta conduta nos leva à duas reflexões: a primeira é a dificuldade de P. em relacionar-se com as propostas do grupo, pois suas atitudes egocêntricas chocam-se com as apresentadas. A segunda reflexão é a hipótese de reverter sua característica egocêntrica, através do envolvimento em práticas cooperativas, que o farão libertar-se desta.

Desta forma, o contrato mútuo estabelecido no grupo e exposto na assembléia, cobrou-lhe atitudes e sua resposta foi negar afazeres sugeridos expiatoriamente por membros do grupo (fazer mais lições, copiar devagar, etc), mas de acato à sanção por reciprocidade (ajudar uma aluna com dificuldade de aprendizagem). Desta experiência, obteve-se um exercício de auto-regulação e descentração, sendo favorável à proposta de constituição de um ambiente cooperativo.

O dilema sugerido pela professora, oferecendo a possibilidade ao aluno de controlar autonomamente suas saídas de sala de aula (ir ao banheiro, beber água, etc), evidenciou pensamentos morais importantes, como: a admiração do grupo, frente à possibilidade de auto-governar-se; o sentimento de respeito ou desrespeito na posição de “igualdade” de decisão com a professora e o medo de superação da responsabilidade heterônoma (PUIG et al., 2000). Para esta análise, será exposto separadamente os pensamentos verbalizados nas assembléias, contudo, esses estão intimamente ligados e podem ser engendrados por dois sentimentos maiores: medo e respeito.

No tocante a esses sentimentos, a pesquisa realizada por Scarin (2003) aborda-os com crianças da Educação Infantil. A autora pauta-se na afirmação de Bovet (apud PIAGET, 1994, p. 32) sobre a procedência do respeito, que, segundo ele, “constitui-se a partir do amor e do temor despertados pelo indivíduo respeitado no indivíduo respeitador”. Desta forma, em sua pesquisa empírica, constata que, de maneira geral, a criança entende

que deve obedecer às ordens da professora sempre, perpetuando essa obediência que vem dos mais velhos. O amor e o medo surgem nas relações interpessoais e estes são permeados do sentimento de raiva, que segundo Scarin (2003, p. 75), “é a base que sustenta e regula as relações de Amor e Medo”. Esses sentimentos não vivenciados de forma satisfatória, do ponto de vista afetivo, desencadeiam um outro sentimento, que é a culpa, causando nessas relações, um empobrecimento na construção da Autonomia Moral.

Deste prisma, visualiza-se a adequação de antigos conflitos, já superados, com o surgimento de outros, propiciando avanços nos estágios morais, como vimos na resolução e concretização do dilema moral apresentado.

Finalizando, o conflito emergido no último dilema, “J.A. não cumpriu a regra, pois esta passou-lhe despercebida. Ele deve ser punido?” é decorrente do anterior, ou seja, o não cumprimento de um pormenor combinado pelo grupo para a execução da nova regra, expôs que o exercício de auto-regulação implica adquirir a capacidade de auto-conhecimento e de fortalecimento para se dirigir voluntariamente, capacidade esta que será adquirida por meio da inserção do indivíduo em situações em que o desequilíbrio moral o faça estabelecer relações com o conhecimento anterior que possui e assim construir, aos poucos, sua personalidade moral. Complementando, a exposição dos pensamentos do grupo, acerca deste conflito, evidenciou a necessidade de uma intervenção educativa, de forma a ajudá-lo na transformação de sua estrutura moral coletiva, aproximando-o a níveis mais elaborados de convivência em grupo.

Neste momento, retoma-se os objetivos deste trabalho em analisar a forma de pensamento de um grupo de crianças, frente aos dilemas de sala de aula, sustentado por um ambiente com propostas cooperativas. O intuito não é de levantar estágios, mas sim em apontar, na forma de tópicos, as vias pelas quais o grupo analisado sofreu desequilíbrios

morais em seu desenvolvimento, de forma a agregá-los a seus conceitos anteriores em busca de um novo equilíbrio. Sendo eles:

- **Relações intra/interpessoais**

Nas relações de interação criança/criança e adulto/criança, supõe-se estabelecer, através da prática do diálogo, uma sociedade imbuída em promover o auto-conhecimento, a construção da personalidade moral e a compreensão das opiniões dos seus componentes. Por esta via, percebeu-se a fragilidade nas relações pessoais, pois a agressão (verbal e física) esteve presente, diversas formas de punições foram sugeridas e a presença do adulto vista como ponto de referência à autoridade. A compreensão das normas básicas, que caracterizam as relações entre pessoas, aos poucos, foi selando uma base para novas construções no grupo. Tendo em vista que essa compreensão ocorre a partir da fomentação de situações concretas.

- **Assembléias**

Este momento, segundo Argüís (2002), destina-se a promover a participação por meio da palavra, devendo esse ocorrer com intuito, dentre outros, de otimizar o trabalho, a convivência, a ação e a cooperação. Neste percurso, criou-se a cultura do diálogo para as tomadas de decisões, contudo, existem degraus que demarcam atitudes imediatas, contrárias ao diálogo, que permeiam a faixa etária do grupo pesquisado, como por exemplo, a impulsividade e a agressão como resposta a um ato ( de outros) que se diz também ofensivo.

- **Os conflitos morais**

Piaget (1994), com a intenção de conhecer o pensamento moral das crianças, apresentava-lhes situações hipotéticas que continham conflitos de valores cuja solução era difícil, pois tinham que optar entre alternativas e valores de certo modo desejáveis e defensáveis pelo protagonista. Com esses mesmos objetivos, passamos a refletir sobre os dilemas morais reais, que eram significativos para o grupo. Consideramos ser esta uma das vias fundamentais do nosso trabalho, tendo em vista que nosso foco está implícito no desenvolvimento moral do grupo, quando o exercita no momento em que busca possíveis soluções para o conflito, compreende as conseqüências de cada uma das decisões e quando posiciona-se no lugar dos outros.

- **Desenvolvimento da autonomia moral**

Para se falar em autonomia, pensa-se adjunto em heteronomia. O primeiro é decorrente do segundo. Piaget (1994) diz que a autonomia advém da cooperação e do respeito mútuo e a heteronomia, da coação do adulto e do respeito unilateral (p. 154). Sabe-se que Piaget apresentou estágios do desenvolvimento moral, e que há todo um processo biológico, a ser construído pelo indivíduo, rumo à autonomia moral. Entretanto, a proposta contida neste trabalho é de promover condições, cada vez mais favoráveis, a este desenvolvimento, mas de forma a expressar-lhe clareza e segurança, nos momentos em que este indivíduo mostra-se heterônomo ou mesmo inseguro, em dar seus primeiros passos de forma autônoma na sociedade em que vive.

Os resultados após o desenvolvimento deste trabalho, apontaram como favorável o exercício reflexivo, propiciado acerca dos dilemas reais de sala de aula, como



meio de avançar moralmente. E este permitiu interagir com o grupo, tendo o respeito mútuo como direcionamento das ações e por fim, nos levou a compreender a Educação que vai além de conteúdos disciplinares. A Educação que ultrapassa as diferenças e chega até o ser humano, sem quaisquer restrições. Que este trabalho possa, de alguma forma, contribuir aos colegas educadores a fim de estreitar a compreensão na prática, das relações que emergem no contexto escolar, e, ainda fazer delas, uma aliada na construção de sujeitos morais autônomos.

## Referências

AQUINO, Julio Groppa. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

ARAÚJO, Ulisses F. *O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil*. Em Lino de Macedo (org.), *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

ARGÜÍS, Ricardo et al. *Tutoria: com a palavra, o aluno*. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMBO, Terezinha F. S. Criatividade ensina cooperação. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano 14, n. 123, p.5, jun. 1999.

COLOMBO, Terezinha F. S. Falar e escutar, um de cada vez. *Revista AMAE educando*, Belo Horizonte, ano 33, n. 291, p. 21-22, maio 2000.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Trad. José C. Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 1998.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Trad. Fátima Murad; Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREITAG, Bárbara. *Sociedade e Consciência: Um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez, 1984.

MENIN, Maria S. S. *Autonomia e heteronomia às regras escolares: Observações e entrevistas na escola*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 1985.

MESTI, Regina L. *Possibilidades e condições para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo*. Marília, 1995, 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1995.

PEREZ-DELGADO, Esteban; Escrivá, V. Mestre. *El crecimiento moral: programams psicoeducativos y su eficácia em la aula*. Valencia: Universitat de Valencia, 1995.

PIAGET, Jean. *Psicologia da inteligência*. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fundo de Cultura, 1958.

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

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Trad. Reginaldo Di Piero; Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1982.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a Educação?* 10. ed. Trad. Ivete Braga, Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1988.

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

PIAGET, Jean. 1896-1980. *Sobre a Pedagogia*. Silvia Parrat e Anastásia Tryphon (org.) Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil S.A, 1990.

PUIG, Josep M. *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. Trad. Ana V. Fuzatto; São Paulo: Casa do Psicólogo. 1988.

PUIG, Josep. M. et al. *Democracia e participação escolar : propostas de atividades*. Trad. Maria C. de Oliveira. São Paulo: Moderna, 2000.

SALES, Eliana da M. B. de. *O Conceito de Justiça Distributiva relacionado às normas sociais escolares*. Marília, 1998. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1998.

SCARIN, A. C. C. F. *O desenvolvimento da noção de respeito em crianças da Educação Infantil*. Marília, 2003. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação.) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.