



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

MICHELE THÉ MACÊDO

INICIAÇÃO À CONSCIÊNCIA MORAL:
um estudo comparativo acerca do desenvolvimento da moralidade
infantil

SALVADOR – BAHIA

2007

MICHELE THÉ MACÊDO

INICIAÇÃO À CONSCIÊNCIA MORAL:
um estudo comparativo acerca do desenvolvimento da moralidade
infantil

Dissertação apresentada colegiado do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em, sob a orientação do professor Dr. Miguel Bordas.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

SALVADOR – BAHIA

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M123 Macêdo, Michele Thé.
Iniciação à consciência moral [manuscrito]: um estudo comparativo acerca do desenvolvimento da moralidade infantil/ por Michele Thé Macêdo. – Salvador, 2007.
145f. : il.; 21cm x 29,7cm.
Printout (fotocópia)
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.
“Orientador: Prof. Dr. Miguel Bordas”.
1. Educação infantil. 2. Desenvolvimento moral. 3. Ética. 4. Consciência moral. 5. Psicologia da educação. 6. Filosofia da educação. I. Bordas, Miguel. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD: 370.15

Ficha catalográfica elaborada por:
Magali Costa Alves
CRB-5 - 1438

MICHELE THÉ MACÊDO

INICIAÇÃO À CONSCIÊNCIA MORAL:
um estudo comparativo acerca do desenvolvimento da moralidade
infantil

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da Aprovação (Defesa)
27/12/2007

Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas
Orientador – Presidente da Banca

Prof. Dr^a. Rosa Leal Rosa
Componente da Banca

Prof. Dr^a. Tânia Franco
Componente da Banca

Prof. Dr^a. Maribel Barreto
Componente da Banca

DEDICATÓRIA

*A todos aqueles comprometidos com o desenvolvimento
da moralidade humana.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio criador e vivificador da finalidade da vida.

Aos meus pais pelo eterno exemplo de educadores morais.

Aos meus irmãos, Carol e Lúcio, por termos caminhado juntos nesta linda caminhada em busca da autonomia moral.

A Rodrigo, meu amado esposo e amigo, pelo exemplo de busca constante de evolução moral e espiritual e pela disponibilidade em trilhar comigo rumo a prática maior de educar para valores: os futuros filhos.

Ao amigo Jair, pelo exemplo de Bem Viver e Virtuosidade plena.

Ao meu orientador, professor Miguel Bordas pela sua sensibilidade à temática aqui exposta e pela confiança, gentileza, sensibilidade e atenção ao longo dos meus passos na construção da dissertação.

À escola Ananda, em nome de Carina Sales e Larissa Torres – membros da direção e coordenação respectivamente, pela disponibilidade, abertura, confiança e pelo exemplo de comprometimento com a educação moral do sujeito.

À amiga Paula pelo auxílio na formatação e edição das ilustrações desta dissertação.

“aprendi com meu povo o verdadeiro significado da palavra educação quando via o pai ou a mãe do menino ou da menina conduzindo-os passo a passo no aprendizado cultural: pescar, caçar, fazer arcos e flechas, limpar o peixe e cozê-lo, buscar água, subir na árvore...Em especial, minha compreensão aumentou quando, em grupo, deitávamos sob a luz das estrelas para contemplá-las, procurando imaginar o universo imenso à nossa frente, que nossos pajés tinham visitado em seus sonhos. Educação, para nós, se dava no silenciar. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos. Compreendi, então, que educar é fazer sonhar: aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Percebi que, na sociedade indígena, educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida.

Descobri depois que, na sociedade pós-moderna ocidental, educação significa a mesma coisa: tirar de dentro, jogar para fora. Mas, decepcionei-me ao ver que os professores faziam o contrário: colocavam de fora para dentro. Os sonhos ficavam entalados dentro das crianças e dos jovens. Aprender; para o ocidental, é ficar inerte, ouvindo.

Não escolhi ser índio, essa é uma condição que me foi imposta pela divina mão que rege o universo. Mas, escolhi ser educador, ou melhor, confessor de sonhos. Desejo narrá-los para inspirar outras pessoas a narrar os seus a fim de que o aprendizado ocorra pela palavra e pelo silêncio. É assim que ‘dou’ aula – com esperanças e com sonhos...”

Daniel
Munduruku

RESUMO

Este trabalho apresenta tessituras acerca do desenvolvimento moral da criança na contemporaneidade. A constituição de uma consciência moral sempre disposta a aprofundar a reflexão ética é o dispositivo mobilizador desta proposta de investigação que busca saber se uma determinada prática de educação moral realizada numa escola particular da cidade de Salvador/BA oportuniza o desenvolvimento de graus mais elevados de juízo moral das crianças. Caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, concentrando-se na análise do julgamento moral à luz da teoria de Piaget e Lawrence Kohlberg. Aplicou-se um instrumento adaptado e revalidado no Brasil em crianças da 4ª série do ensino fundamental desta escola e de outra escola particular da mesma cidade, objetivando um estudo comparativo entre os estágios de desenvolvimento moral apresentados pelas crianças. Constatou-se que os alunos da escola investigada no estudo de caso, possuem graus mais elevados de juízo moral, quando comparadas com as crianças da outra escola. A partir dos resultados obtidos, espera-se que tal pesquisa forneça maiores subsídios e sustentações teórico-práticas à área da educação moral, sugerindo o desenvolvimento de práxis voltada para a formação da consciência moral autônoma do sujeito.

Palavras-chave: *Desenvolvimento moral; Ética; Valores; Princípios; Consciência Moral.*

ABSTRACT

This paper introduces approaches related with children's moral development in the contemporary time. The constitution of a moral conscience always prone to deepen the ethical reflection is the mobilizing tool of this research proposal which intends to realize whether a certain practice of moral education applied in a private school located in the city of Salvador/BA makes it possible the development of higher levels of children's moral judgment. It is characterized as a qualitative research, of exploratory style, focusing in the analyses of moral judgment under Piaget and Lawrence Kohlberg's theory. It was applied a tool, which was adapted and revalidated in Brazil, to children of the 4th grade of fundamental level of this school and of another one in the same city, aiming a comparative study among moral development stages presented by these children. It was observed that the students of the school subject of the case study have higher levels of moral judgment when compared to the children of the other school used as parameter. With the results obtained, it is expected that this research provide more subsidies and practical-theoretical support to the moral education field, indicating the development of praxis related with the development of the subject's autonomous moral conscience.

Key-words: *Moral development; Ethics; Values; Principles; Moral conscience.*

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Idade e sexo dos alunos da escola Ananda

TABELA 02 - Idade e sexo dos alunos da escola "x"

TABELA 03 - Médias modais do juízo moral dos alunos da escola Ananda

TABELA 04 - Médias modais do juízo moral dos alunos da escola "X."

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. REFLETINDO SOBRE ÉTICA E MORAL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS.	20
1.1. ÉTICA E MORAL – INTERFACES ENTRE O REFLETIR E O AGIR.....	21
1.2. REFLEXÕES ACERCA DA FILOSOFIA DA MORAL	24
2. EM BUSCA DA AUTONOMIA: O DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE	31
2.1. O BERÇO MORAL DO SUJEITO – UMA BREVE REFLEXÃO	33
2.2. O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO MORAL	39
2.2.1 O que Piaget nos diz sobre o desenvolvimento moral?	39
2.2.2. O que Kohlberg nos diz sobre o desenvolvimento moral?	54
3. EDUCAR PARA VALORES: A ESCOLA ATUANDO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO MORAL	59
3.1. A DIMENSÃO INTERSUBJETIVA DA CONSTITUIÇÃO DE VALORES ...	61
3.2. A ESCOLA E A FORMAÇÃO MORAL DO SUJEITO	70
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	83
4.1. ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA	84
4.2. DEFINIÇÃO DO UNIVERSO E A AMOSTRAGEM.....	87
4.3. TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS	88
4.4. INSTRUMENTOS	90

5. A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO MORAL DA ESCOLA E OS RESULTADOS DA PESQUISA	97
5.1. O PERFIL DA ESCOLA.....	99
5.2. A PROPOSTA EDUCACIONAL DA ESCOLA.....	100
5.3. A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO MORAL DA ESCOLA	104
5.4. PERFIL DO GRUPO ESTUDADO	113
5.5. ANÁLISE DO JUÍZO MORAL DAS CRIANÇAS	115
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE	133
APÊNDICE A – ENTREVISTA	134
ANEXOS.....	137
ANEXO I – QUESTIONÁRIO	138
ANEXO II – FICHA DE AVALIAÇÃO DO SROM	144

INTRODUÇÃO

“Bem entendeu a importância dos sonhos o cacique pele vermelha, quando, (...) perplexo se perguntava sem entender: pode-se comprar e vender a aragem, o verde das plantas, a limpidez da água e o esplendor da paisagem? (...) os peles-vermelhas entenderiam o porquê se conhecessem o sonho do homem branco, se soubessem quais esperanças que transmite a seus filhos e filhas e quais as visões de futuro que oferece para o dia de amanhã. Qual é o nosso sonho?”

Leonardo Boff

A discussão sobre a moralidade é complexa e necessária, pois o desenvolvimento moral é essencial no processo completo da formação humana, fazendo parte de uma dimensão formativa que atravessa todos os âmbitos da personalidade e sendo um processo complexo que inclui diversos níveis, desde a aquisição de convenções sociais até a configuração da consciência moral autônoma, que põe em funcionamento diversos dinamismos psíquicos, tais como o juízo e a reflexão até os sentimentos e comportamentos (PUIG, 1998).

Este trabalho de investigação intitulado ***“Iniciação à consciência moral: um estudo comparativo acerca do desenvolvimento da moralidade infantil”*** assume relevância peculiar nos estudos sobre o desenvolvimento moral da

criança, uma vez que a infância se caracteriza em uma fase de desenvolvimento psico-moral de suma importância na formação do sujeito.

O entendimento acerca do processo de construção dos valores éticos no sujeito, envolvendo os mecanismos psicossociais no desenvolvimento da consciência moral autônoma, tem sido uma das principais temáticas de investigação de psicólogos, sociólogos e educadores. Assim, tal problemática comportará as discussões relativas ao desenvolvimento das estruturas de raciocínio moral, através de uma abordagem teórica da psicologia cognitivista/ interacionista (PIAGET e KOHLBERG) que estabelece estágios cognitivos maturacionais de desenvolvimento do juízo moral, e através das discussões relativas à dimensão intersubjetiva na constituição de valores ao longo do processo de endoculturação do sujeito, abordagem teórica essa que se encontra mais próxima da Psicologia Social.

A emergência do interesse por esta temática de estudo surgiu a partir de inquietações próprias acerca da problemática do homem moderno que expõe o distanciamento de si mesmo e de uma prática existencial de respeito mútuo em contrapartida à crescente valorização do individualismo e do egoísmo, pois o Ser Humano tem vivenciado uma civilização globalizada, de ritmo acelerado, de ideologias consumistas e imediatistas que tentam resignar a complexa condição humana à superficialidade. A cultura moderna age em detrimento da profundidade do Ser e a favor daquilo que é superficial e externo.

Diante disso, notam-se constantes transformações e questionamentos acerca dos valores que estão sendo impulsionados a constantes revisões assim como a serem deixados à margem do cenário da vivência coletiva. Deparamo-nos com uma contemporaneidade caracterizada pela escassez de valores éticos e morais. Baseando-se em Lama (2000), podemos dizer que esse sofrimento interior corresponde ao aumento do egoísmo e à quase extinção do altruísmo que se reflete na constituição das relações interpessoais, na medida em que a vida

moderna se estruturou de uma forma que os indivíduos dependam da menor forma possível do outro. Isto alimenta cada vez mais a perda dos laços afetivos e o isolamento do sujeito, ao invés de contribuir para que este desenvolva a noção de comunidade e a sensação de pertencer a um grupo.

Nessa “ética” que caracteriza o nosso tempo, têm-se os individualismos arrebatadores e possessivos que acabam por constituir o Outro como coisa. Onde está o Ser- no mundo- com, Ser de relação em relação com o mundo do outro no mundo¹?

Falta-nos a sensibilidade de reconhecermos que cada vez mais se abre um profundo abismo entre a reflexão ética e a prática cotidiana da moral. Desse modo, a costura que temos que nos empenhar a realizar é esta: a costura das interfaces entre a ética² e a moral³.

Tal ideologia da cultura individualista contemporânea escorre para todas as esferas da vida do sujeito, tornando-se o ambiente contextualizado da formação moral dos indivíduos. Nesta lógica do mundo globalizado contemporâneo, refletir acerca do desenvolvimento moral de crianças representa a preocupação com a formação do Ser Humano no seu aspecto global, representa um olhar aprofundado sobre a construção e o desenvolvimento de valores éticos no indivíduo, pois a formação moral é um processo que dá direção e sentido ao Ser Humano.

Diante desse atual contexto em que a criança está inserida⁴, faz-se relevante investigar se as escolas trabalham nos seus projetos pedagógicos a educação moral concomitantemente à educação intelectual, pois a dimensão moral da vida deve ser incorporada à personalidade e não deixada em posições periféricas

¹ Galeffi (2003, p. 57).

² Ver definição do conceito de ética no capítulo 1.

³ Ver definição do conceito de moral no capítulo 1.

⁴ Abordaremos questões referentes a infância contemporânea no capítulo 2.

desse processo. Afinal, compreende-se que a escola é um espaço de educação moral, um espaço propiciador do desenvolvimento da consciência moral do sujeito, não sendo apenas um lugar de aprender a aprender e aprender a fazer, mas também um lugar de aprender a conviver e aprender a ser.

Não se trata aqui do desenvolvimento de uma moral pela tradição, em prol de um indivíduo conformista, mas sim de uma moral autônoma guiada por princípios livres e criticamente assumidos, em prol de um indivíduo singular que, através de relações de reciprocidade, legitima o outro enquanto sujeito e não enquanto objeto de suas necessidades individuais, mas da construção de uma consciência moral sempre disposta a aprofundar a reflexão ética.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – MEC, das séries iniciais do Ensino Fundamental também sustentam esta perspectiva ao esclarecer que a escola é: “um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos e não meramente impostos ou fruto do hábito” (SEF, 1997, p. 81).

No entanto, tendo em vista a crescente qualificação da Educação para o mercado de trabalho, o ato de educar vem se restringindo a desenvolver competências necessárias e imprescindíveis ao mundo produtivo. Precisamos ressignificar o verdadeiro significado, as formas e maneiras de educar, na medida em que o Ser Humano deve, além de saber utilizar as competências sociais requeridas pelas atividades profissionais, ter a sensibilidade social necessária para a construção do mundo, no qual caibam todos. Assim, Assmann (2003, p. 14) afirma que: “vamos estar refletindo juntos sobre o sonho de unir formação de profissionais competentes com a sensibilidade ética de seres solidários”.

A escola precisa preocupar-se com o desenvolvimento das qualidades humanas, pois de que vale todo o desenvolvimento intelectual (conhecimento técnico) “se não oferecermos às nossas crianças o maior tesouro que um educador (seja pai,

seja professor) pode legar: a formação de um caráter reto?” (MESQUITA, 2003, p. 28).

Tais fatores nos impelem a propor neste trabalho uma reflexão sobre a educação moral na contemporaneidade. Como está se dando o processo de educação moral das crianças nas escolas?

Devemos nos questionar sobre o papel da escola na formação do sujeito moral, pois neste vácuo de valores solidários, o ser humano precisa dar um salto ético de consciência. Acredita-se que a educação moral é um caminho e uma opção para o desenvolvimento deste salto qualitativo. Os educandos precisam ser inseridos no contexto do debate ético com o objetivo de fomentar, por meio da dialogicidade, a sensibilidade para as questões morais e a formação de uma subjetividade presente em suas decisões práticas.

De modo geral, muitos estudos abordam a educação moral no plano do como dever ser realizada, mas poucos são os estudos que analisam as experiências empíricas de educação moral. Dessa forma, esta dissertação de mestrado propôs-se investigar a influência da escola no desenvolvimento do juízo moral da criança.

Para tanto, estabeleceu-se como objeto de análise a Ananda- Escola e Centro de Estudos⁵ (uma escola particular da cidade de Salvador-BA) que propõe um projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento da consciência moral do sujeito, incluindo, dentre outras ações educativas, a disciplina “*Iniciação à Consciência*” na sua ementa curricular. Assim, partindo da questão norteadora de investigação: ***A Disciplina Iniciação à Consciência oportuniza o desenvolvimento de graus mais elevados de juízo moral das crianças?*** buscou-se examinar como a escola pode influenciar no desenvolvimento dos estágios cognitivos de raciocínio moral.

⁵ A Escola quis ser identificada pelo nome verdadeiro.

Especificamente, procurou-se: Avaliar o grau de juízo moral das crianças contemporâneas entre 10 e 11 anos; Fazer uma análise comparativa e reflexiva da relação entre o nível de juízo moral dos alunos da escola que oferece a Disciplina *Iniciação a Consciência*, com os alunos de outra escola que não realiza o trabalho dessa Disciplina; e Caracterizar o juízo moral das crianças nesse contexto.

A questão norteadora da investigação proposta busca assim esclarecer se uma ementa curricular de educação moral favorece a formação da consciência moral autônoma das crianças através de uma escola que desenvolve um trabalho diferenciado no que tange a educação moral.

O desenvolvimento dessa temática como proposta para dissertação de mestrado inserida na linha de pesquisa **Educação e Diversidade** se deve ao interesse da área de psicologia da educação pela busca de práticas pedagógicas escolares significativas para a construção de valores morais e, acima de tudo, para o desenvolvimento da consciência moral autônoma. Abordando um objeto bem atual, tal investigação torna-se pertinente e necessária, desde que a psicologia e a educação já demonstraram a riqueza da infância e sua importância para o desenvolvimento do Ser Humano na busca de uma moralidade do ser ético e livre nas escolhas e resoluções de conflitos.

Para cumprir os objetivos propostos por uma análise focada na *formação do sujeito moral*, o problema foi abordado através de *pesquisa qualitativa*, abordando a relação intrínseca entre o mundo objetivo e a subjetividade. Esse tipo de pesquisa leva em conta a qualidade da condição humana e se baseia nos dados coletados através das interações sociais, analisados a partir dos significados que os sujeitos atribuem ao fato. Além disso, essa pesquisa inclui-se no *tipo exploratória*, já que houve a pretensão de ampliar a familiaridade do pesquisador com o problema apresentado, propiciando o desenvolvimento de outras pesquisas posteriores (LAKATOS, 1991).

O texto da dissertação foi estruturado em cinco capítulos: 1) Refletindo sobre ética e moral: conceitos e perspectivas filosóficas; 2) Em busca da autonomia: o desenvolvimento moral da criança; 3) Educar para valores: a escola atuando na formação do sujeito moral; 4) Percurso metodológico; e 5) Iniciação à consciência moral: a práxis da Ananda- Escola e Centro de Estudos.

O primeiro capítulo apresenta as distinções e definições dos conceitos de ética e moral, apontando uma breve reflexão dos pressupostos filosóficos Kantianos que embasam este trabalho. O segundo capítulo aborda o desenvolvimento moral da criança através de um dos discursos da psicologia, dando enfoque à psicologia genética. O terceiro capítulo sinaliza a importância do ambiente escolar na formação do sujeito moral, destacando a influência da educação moral para o desenvolvimento moral da criança. O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa, a delimitação do universo de pesquisa, bem como a justificativa acerca da escolha deste Universo, o tipo de amostra e os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados. Por fim, o quinto capítulo, apresenta a análise e interpretação dos resultados da pesquisa.

Enfim, considero que o tema escolhido de uma pesquisa traz em si mesmo um pouco sobre o pesquisador, uma vez que a justificativa por uma determinada escolha não representa apenas a busca por respostas de problemas científicos, mas sim, representa a busca pelo saber através das inquietações subjetivas do pesquisador. Desse modo, o tema de pesquisa demonstra um pouco do perfil do pesquisador. E como Psicóloga que trabalha com psicologia escolar na educação infantil e 1ª à 4ª série do ensino fundamental, o meu interesse pela psicologia moral⁶ “ciência preocupada em desvendar por que processos mentais uma pessoa chega à intimamente legítima, ou não, regras, princípios e valores morais” (LA TAILLE, 2006, p. 09) baseia-se, portanto, nas inquietações pessoais e profissionais, aqui já expostas, acerca da formação do sujeito moral.

⁶ Termo utilizado por Yves De La Taille (2006).



Capítulo I

REFLETINDO SOBRE ÉTICA E MORAL:

conceitos e perspectivas filosóficas

O mundo dos valores é algo problematizado desde os filósofos clássicos e ainda permanece como uma questão de grande atualidade na sociedade contemporânea. De fato, é necessário refletirmos sempre acerca da ética e dos padrões éticos que auxiliam a ação humana, porém, antes de avançarmos nesta direção, cabe salientarmos a relação existente entre ética e moral, já que esses dois conceitos estão imbricados e muitas vezes são confundidos um com o outro.

Assim, este primeiro capítulo tem o objetivo de esclarecer estes elementos – chave, ética e moral, a partir de algumas reflexões filosóficas. Inicialmente, serão apresentadas as definições desses conceitos e, posteriormente, algumas reflexões acerca da filosofia da moral serão delineadas, buscando ressaltar o modelo kantiano de fundamentação da moralidade e oportunizando uma visão introdutória ao estudo dos pressupostos da obra kantiana que fundamentaram a

perspectiva da psicologia genética relativa ao desenvolvimento moral do sujeito, objeto a ser desdobrado no capítulo seguinte.

1.1. Ética e moral – interfaces entre o refletir e o agir

Etimologicamente a palavra ética vem do grego “*ethos*” que significa modo de ser, e a palavra moral vem do latim “*mores*”, que significa costumes (ABBAGNANO, 2003).

Freqüentemente no cotidiano, as pessoas utilizam os termos “Ética” e “Moral” como sinônimos. Porém, a distinção desses conceitos é pontuada por diversos autores. A “ética deve ser entendida como uma ciência voltada para o estudo filosófico da ação e conduta humana, considerada em conformidade ou não com esta razão” (ARRUDA; WHITAKER & RAMOS, 2001, p. 53). Já a moral, segundo Passos (2000), se constituiria num conjunto de condutas e comportamentos socialmente legitimados e circunscritos a esse grupo social, a cada conduta ou comportamento particular e cotidiano. Desse modo, podemos compreender a moral como um conjunto de regras assumidas pelos indivíduos de um grupo social com a finalidade de organizar as relações interpessoais segundo os valores do bem e do mal. Assim sendo, ela possui uma função normatizadora e se faz presente como um “pacto estabelecido” entre os membros de um grupo social.

Seria então a ética característica do campo filosófico e a moral característica do campo das ações cotidianas? De acordo com Levy-Bruhl (*apud* PIAGET, 1994, p. 07): “não há nem pode haver moral teórica, (...) uma moral mesmo quando quer ser teórica, é sempre normativa e justamente porque é normativa, nunca é realmente teórica.” Já a ética se ocupa da reflexão sobre as noções e princípios que fundamentam a vida moral. É o campo filosófico que estuda a moralidade do

agir humano, ou seja, ela considera os atos humanos enquanto bons ou maus (ARRUDA; WHITAKER & RAMOS, 2001).

De acordo com Savater (2002), a moral é o conjunto de normas associadas a idéias sobre formas lícitas e ilícitas de comportamento, conjunto esse aceito e legitimado pela sociedade, ou seja, a moral se refere ao comportamento prático-moral do cotidiano. A reflexão teórica acerca dessa prática-moral (condutas e costumes) caracteriza a ética, cabendo a ela definir o que é o bom. Nesse sentido, Passos (2000) nos afirma que a diferenciação entre ética e moral reside no status que cada um desses conceitos comporta: a ética como ciência e a moral como objeto.

Logo, considerando-se que ética significa a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, enquanto que moral quer dizer costume, ou conjunto de normas ou regras adquiridas, cabe afirmar que a ética é o aspecto filosófico da moral, e isto faz com que a ética se caracterize como um conjunto de princípios que norteia o viver bem, consigo e com os outros.

Para Maturana (2001) a ética nada mais é do que a preocupação com o outro, em legitimar o outro enquanto ser humano, e a possibilidade que se tem de legitimá-lo é pelo amor. Complementar a esta visão de Maturana, Sung e Silva (2002) trazem a questão da ética de responsabilidade solidária, onde temos que estar atentos, enquanto seres humanos, para uma ação coletiva, nos colocando, assim, no lugar do outro. Isso denota uma postura de qualificação da autonomia do sujeito, principalmente da aceitação da diferença do outro. Analogamente, o alheamento ao outro é uma forma de desqualificação do sujeito como um ser moral, desrespeitando a sua integridade humana. O alheamento ao outro leva o sujeito a desconhecer este outro como semelhante, fazendo com que se perca o sentido do bem comum. O indivíduo fica indiferente ao problema do outro e volta a sua atenção apenas para o problema privado, sendo que essa indiferença e a conseqüente desqualificação anulam a reflexão ética.

A ética e a moral devem caminhar lado a lado em liberdade. A liberdade é a concepção natural de uma pessoa ser livre, mas ser livre significa, antes de tudo, algumas limitações que a própria Lei Natural impõe ao ser humano. Assim, liberdade parte em princípio do respeito aos direitos alheios (SUNG & SILVA, 2002).

Não compete à ética ir além da moral, pois metaforicamente falando, a explicação da realidade nunca abarcará exatamente a realidade da forma que ela acontece, sendo a ação humana muito mais ampla do que as possibilidades refletidas sobre essa ação. Além disso, segundo Vázquez (2002), não é foco da ética decidir sobre o que fazer em cada situação concreta cotidiana, mas sim da moral. Dessa forma, este trabalho, sustenta o enfoque do estudo sobre o juízo moral da criança, ou seja, a maneira de julgar moralmente uma determinada situação do cotidiano. Este enfoque caracteriza-se por ser um estudo sobre o desenvolvimento da moralidade do sujeito, tendo como estágio final almejado a consciência moral autônoma que possibilita ao indivíduo a capacidade de apresentar uma moralidade com base na reflexão ética universal.

Afinal, os costumes e hábitos (plano da moral) demonstram o perfil ético de cada indivíduo, o que pode ser reforçado parafraseando-se Boff (2003, p. 40):

as pessoas ou as sociedades serão éticas (terão princípios e valores) se tiverem tido uma boa moral (relações harmoniosas e inclusivas) em casa, na relação primeira com a mãe, na sociedade e nas relações globalizadas hoje.

É a partir de um verdadeiro desenvolvimento moral que o ser humano alcança a capacidade de aprofundar reflexões éticas pautadas na consciência moral autônoma, pois é neste estágio de desenvolvimento moral que o sujeito reconhece os princípios morais universais e age de acordo com eles (BIAGGIO, 2006). Um dos principais pressupostos filosóficos que sustentam esta perspectiva e

embasam os teóricos que fundamentam esta dissertação de mestrado (Piaget e Kohlberg) é a teoria kantiana acerca da moral, conforme apresentado no item abaixo e nos capítulos seguintes.

1.2. Reflexões acerca da Filosofia da Moral

*“A ação moral resume-se em cumprir uma lei
(princípio objetivável para todos) que tenha
sua origem em minha livre vontade,
controlada pela razão.”
Freitag*

O desenvolvimento industrial e tecnológico ocorrido no século passado, juntamente com o apogeu da razão, permitiu “a construção de um projeto moral desligado da religião” (ARANHA, 1993, p. 288). Todavia, não deixou de ser similarmente dogmático tal projeto científico, uma vez que seus paradigmas serviram de instrumento de opressão política, logo, ideológica. Não obstante a isso, a moral teve um progresso na idade da razão, já que ao homem foi oportunizado, por vontade própria, alçar vôos, não mais permanecendo preso a ministérios, temeridades e superstições.

A filosofia iluminista buscou compreender os princípios das ações humanas fora da perspectiva da religião, pois rejeitava a idéia da sujeição do sujeito a imposição de uma lei divina. Dessa forma, a moralidade vista através da filosofia iluminista apresenta-se a partir de três pilares: **1)** Os princípios norteadores da ação humana não é a lei divina, mas sim a lei natural (Rousseau), ou seja a lei da natureza “a mesma que no plano físico rege o movimento dos astros e no plano moral rege o comportamento dos homens” (FREITAG, 2005, p. 32) e para reconhecer esta lei faz-se necessário ouvir a voz da consciência que sabe o que é certo e o que é errado; **2)** O interesse de cada um é um princípio moral supremo (Rousseau), ou seja, deve-se buscar a satisfação dos interesses pessoais respeitando os interesses alheios (princípio de reciprocidade), pois desta maneira o indivíduo

estará agindo de forma moralmente correta e **3)** Tem como fundamentação normativa a razão (Kant), ou seja, deve-se agir “segundo um princípio interior, examinando-o rigorosamente com os instrumentos da razão. Se esse princípio for generalizável para todos, não ferindo a dignidade e a existência de outros homens, estou agindo moralmente bem” (FREITAG, 2005, p. 32).

Dessa forma, a compreensão da moralidade implica em três características: a idéia de que o indivíduo é responsável pelos seus atos, pois ele age segundo sua consciência moral (seu próprio julgamento); a idéia de que a razão é que fundamenta este julgamento para o sujeito discernir entre o certo e o errado; e a idéia do universalismo, que se refere à igualdade de todos os homens. Segundo Freitag (2006) estes pressupostos se materializaram na Declaração dos Direitos Humanos.

A idéia de que a natureza humana é essencialmente racional e, portanto, de que as ações precisam ser ancoradas na razão é a marca da teoria kantiana. Kant teve a sensibilidade e a disposição para aprofundar teoricamente as principais questões de sua época e da tradição, à luz da razão. Seguindo a trilha aberta por Descartes, ele percebeu que estava iniciando uma nova maneira de "se buscar e dar razões". Desse modo, a ruptura com o pensamento dos filósofos gregos e até mesmo com o pensamento de Rousseau ocorre quando Kant rejeita a idéia do pecado original (teologia) e a idéia do interesse (felicidade) de cada um como princípio norteador da moral (Rousseau), pois acreditava que a ação moral é integralmente postulada na razão e não no sentimento como acreditava Rousseau (PASCAL, 2003).

As principais obras de Kant que abordam a questão da filosofia moral são: “*Os fundamentos da metafísica dos costumes*” (1997) e “*A crítica da razão prática*” (2004). Dentre outros filósofos contemporâneos, o pensamento de Kant, alude à busca de uma concepção moral primada em imperativos universais. É clássico o

seu convite a que ajamos de tal modo que a máxima de nossas ações possa sempre valer como princípio universal de conduta (KANT, 1999). A este princípio interior universal, Kant denominou de imperativo categórico: “Age de modo que a máxima de tua vontade possa servir simultaneamente como o princípio de uma legislação geral (...) ou como uma lei universal da natureza” (1997, 83).

Em adição, Kant define os conceitos de heteronomia e autonomia vinculando ao conceito de vontade, pois heteronomia é o funcionamento da ação do sujeito a partir de leis alheias a sua vontade, já a autonomia é o funcionamento da ação do sujeito a partir de leis morais fixadas por sua vontade. A vontade é compreendida como sendo a força de autodeterminação do sujeito. Segundo Kant (1999), essas leis que são fixadas pela vontade (autodeterminação) no sujeito racional podem ser referentes a valores de interesses particulares ou a valores interiores de interesse geral, logo este filósofo aponta a importância desta legislação visar o interesse de todos, pois o valor fundamental da ação deve ser a dignidade humana. Partindo deste pressuposto ele afirma mais um imperativo categórico (KANT, 2004, p. 61): “Age de forma tal que nunca uses a humanidade, seja em tua pessoa, seja na pessoa de outrem, como meio, mas somente e sempre como fim”

Pode-se afirmar que a partir da teoria kantiana, surge o sujeito autônomo da modernidade, aquele que se autodetermina fazendo uso exclusivamente de sua razão. Kant (2004) procura mostrar que a verdadeira grandeza do homem não consiste em sua imposição sobre o mundo, mas antes a sua capacidade de autodeterminação (vontade).

A autonomia da vontade é para Kant (2004) o único princípio de todas as leis morais e essa autonomia consiste na independência em relação ao conteúdo da lei e na determinação da vontade, do querer, mediante a forma regulatória e universal que uma máxima deve ser capaz.

Kant (1997) postula que a autonomia é o princípio supremo da moralidade, já que ela implica a legislação universal e ao mesmo tempo o respeito à dignidade humana. Agir em prol da dignidade humana, ao invés de agir em prol de interesses particulares exige a prática do respeito mútuo. Como visto acima, a lei vinculada à vontade (autodeterminação) que orienta a ação do sujeito - desse modo, segundo Kant (1997) o respeito mútuo visando à dignidade humana - deve ser a lei geral, ou seja, uma lei universal e necessária. Sobre esta lei universal Freitag (2005: p. 50) afirma:

Agir segundo essa lei passa a ser um dever. Mas não se trata de uma sujeição cega (heterônoma) à lei. Trata-se de seguir uma diretriz racional, compreendida como tal, que se impõe à consciência de cada um como necessária e justa, tendo em vista como finalidade última: a defesa e o respeito à dignidade humana.

Percebe-se, portanto, que agir de forma moralmente correta para a teoria kantiana é agir com base numa lei moral universal, através do respeito mútuo tendo sempre em vista a dignidade humana. O julgamento acerca deste imperativo categórico (lei moral) é ditado pela razão do sujeito. Kant (1999) substituiu a moral heterônoma cristã pela moral autônoma postulada na razão, já que considera que as leis morais que regem a autodeterminação (vontade) do sujeito são resultado do julgamento de cada um acerca das problemáticas que se apresentam. Segundo este autor, todo sujeito dotado de razão tem a capacidade de descobrir essa lei, que de acordo com Freitag (2005, p. 52): “é necessária para preservar a dignidade dos homens (na qualidade de seres isolados e na qualidade de integrantes da humanidade) e para promover o progresso espiritual de cada um de todos.”

Ainda conforme Freitag (2005) o fim último em Kant é um princípio subjacente que transcende o indivíduo. Todavia, a vontade legisladora, orientada pela razão,

permite ao sujeito conhecer as leis que regem o mundo da natureza e as leis do cosmos (razão teórica), bem como, permite desvendar as leis que regem o mundo dos costumes (razão prática). Assim, é através do juízo que o ente desvenda as leis, que a priori rege a consciência entre os homens e assim pode corrigir e recriar o convívio em sociedade “[...] permitindo a realização moral de cada um em um todo ético, construído segundo os critérios racionais do imperativo categórico” (p. 47).

O imperativo categórico é uma lei moral inata que não resulta de verdades reveladas ou impostas por instituições religiosas, filosóficas, ou mesmo científicas, se levarmos em conta os tempos atuais. Ela resulta do livre exame de cada um, como recurso da faculdade de conhecer, julgar ou querer.

Para o indivíduo descobrir se está agindo de acordo com uma lei moral universal, ele deve se questionar se a sua máxima vale como lei universal (tanto para si quanto para os outros) (PASCAL, 2003). O princípio que determina a vontade tem que ser universal, não podendo possuir contingência e tendo que ser obra da razão, de forma que a máxima se subordine à lei universal.

Deve-se, portanto, perguntar se a máxima pode se converter em lei universal. Se não for possível esta máxima deve ser rejeitada. Apenas a máxima que pode se converter em lei universal pode ser princípio numa possível legislação universal. A máxima, assim, deve ter valor universal.

Com efeito, por se entender que o ser humano é parte integrante da natureza e prontamente é regido por leis naturais universais, uma vez que as mesmas repousam nele. Importa destacar que, por ser o homem provido de livre arbítrio, logo, construtor do seu próprio destino, tais leis não determinam o seu comportamento, apenas quando seguidas conduz o ser humano a viver de forma mais integrada com o universo.

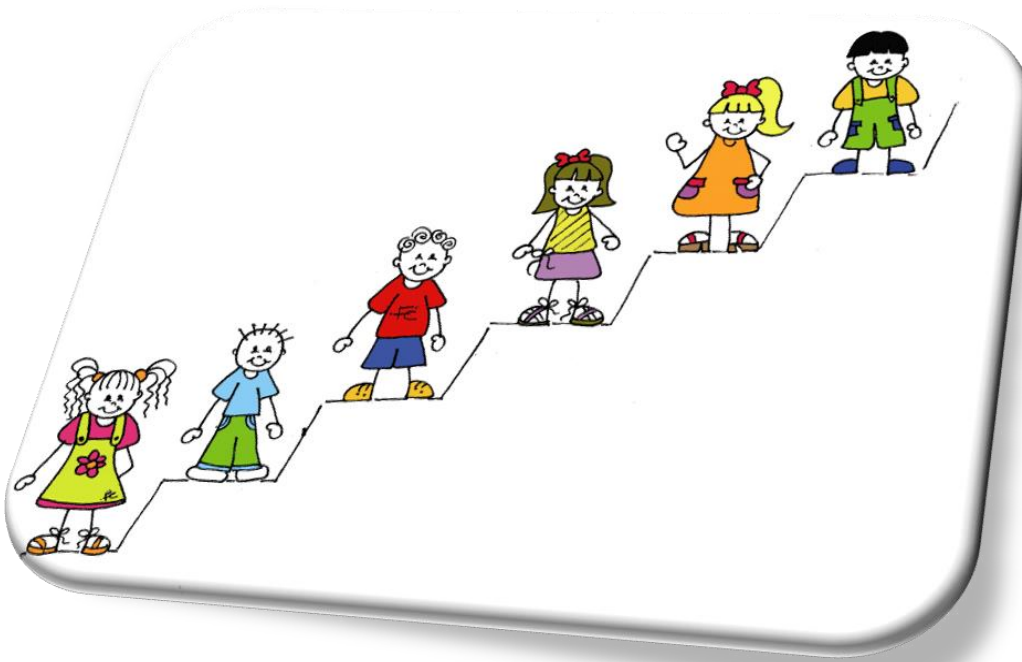
No entanto, vale ressaltar que a moralidade verdadeira reside na natureza da intenção do indivíduo e não apenas na mera obediência a lei moral, pois segundo Kant (1997, p. 60) o valor moral de um ato reside na intenção. Como por exemplo, um comerciante honesto, se é honesto por interesse carece de valor moral. Afinal, “quando se trata de valor moral, o que importa não são as ações exteriores que se vêem, mas os princípios internos da ação, que não se vêem” (p. 68). Logo, a intenção do sujeito moral é determinante para o valor da ação moral.

O “dever ser” é compreendido por Kant (2004) como a necessidade de uma ação por respeito à lei. O dever é identificado como o que faz a vontade agir na ação moral, é o móbil da vontade, como móbil da moralidade, mas não como seu fundamento. O que vai fundamentar a moralidade é a lei, ou a máxima que se reconhece na lei universal.

A partir desses pressupostos filosóficos kantianos acerca da filosofia da moral, cabe então considerar os desdobramentos do pensamento de Kant na psicologia moral e em particular na teoria da psicologia genética, tendo como base os escritos de Piaget e Kohlberg que se fundamentaram em seus argumentos, tema esse que será delineado nos capítulos seguintes.

Enquanto Kant (1997, 2004) centrou-se na dedução de imperativos categóricos, que permite alcançar critérios adequados para produzir raciocínios morais dignos, Kohlberg (2002), fundamentado-se em Kant, primou em deduzir o caminho ou as etapas do desenvolvimento do raciocínio moral que todo indivíduo percorre desde a infância até a maturidade. Ainda de acordo com Kohlberg, é no último estágio de desenvolvimento do juízo moral que o indivíduo raciocina com base em princípios universais como o imperativo categórico Kantiano.

Tais tensões filosóficas aqui expostas exprimem e introduzem as reflexões acerca da formação da consciência moral autônoma que serão desenvolvidas nos capítulos posteriores.



Capítulo II

EM BUSCA DA AUTONOMIA:

O desenvolvimento moral da criança na contemporaneidade

Tendo em vista a necessidade de compreendermos e caracterizarmos o juízo moral das crianças, este capítulo tem como objetivo abordar, através da perspectiva cognitivista/ evolucionista e eminentemente interacionista do desenvolvimento - representada principalmente por Piaget e Kohlberg -, o processo de desenvolvimento moral da criança na contemporaneidade, valendo-se de um discurso psicológico acerca da moralidade.

Para tanto, o presente capítulo segue a seguinte estrutura: Inicialmente, apresenta-se uma introdução acerca da importância do primeiro núcleo potencializador de desenvolvimento moral da criança, que é a família, dialogando

sobre as transformações e os possíveis constrangimentos que a contemporaneidade traz em sua configuração. Em seguida, apresenta-se a reflexão sobre o processo de aquisição da consciência moral autônoma, aprofundando discussões teóricas à luz dos principais expoentes apontados acima, acerca do salto qualitativo que o Ser Humano pode alcançar ao atravessar uma estrutura moral heterônoma em busca de uma estrutura moral autônoma.

Apesar desta abordagem cognitivista e evolucionista, é sabido que o Ser Humano essencialmente possui uma condição social e histórica, portanto, inevitavelmente todas as abordagens da psicologia consideram, de algum modo, a importância do aspecto social no desenvolvimento da subjetividade humana. Os teóricos da psicologia do desenvolvimento, por exemplo, muito contribuíram ao estruturarem suas teorias acerca do desenvolvimento psicossocial do homem, apontando como condição *sine qua non* desse processo a presença da interação social.

Segundo Freitas (2003) a aproximação entre a obra de Piaget e a psicologia social merece ser discutida, uma vez que existem muitas controvérsias acerca da presença da influência do contexto social no desenvolvimento cognitivo dentro da teoria piagetiana. Muitos teóricos o criticam por não conceberem a existência da dimensão interacionista na teoria de Piaget. No entanto, outros teóricos, a exemplo de Pepe (1996 *apud* FREITAS, 2003) dentre outros, afirmam que a teoria de Piaget exerceu grande influência sobre a dimensão social da psicologia da criança.

De fato, é possível atestar que o interesse central das investigações de Piaget não foram as interações sociais e sim as estruturas cognitivas, em virtude de suas preocupações epistemológicas. Porém, não podemos eximir de sua teoria a presença marcada da relação estabelecida entre o contexto sócio-interativo e o desenvolvimento do sujeito.

Dessa forma, mesmo dando ênfase às investigações sobre a evolução das estruturas cognitivas, os teóricos da abordagem cognitivista também compreendem que o desenvolvimento psicológico do homem ocorre na interação social, inserido no contexto histórico-cultural. Logo, esta pesquisa sobre o desenvolvimento moral não excluirá a dialogicidade existente no desenvolvimento do Ser Humano, uma vez que, pretende-se averiguar os estágios evolutivos de juízo moral (os estágios evolutivos da compreensão de certo e errado, bom e mal, etc.) e, sobretudo, a influência do ambiente social no desenvolvimento deste juízo moral, pois partiu-se do pressuposto que estudos sobre valores, atitudes e comportamentos são intimamente ligados a estudos vinculados à cultura e à intersubjetividade. Assim sendo, não se pode deixar de lado a existência da dimensão intersubjetiva⁷ na construção dos valores.

2.1. O BERÇO MORAL DO SUJEITO – Uma breve reflexão

Ao falarmos sobre psicologia do desenvolvimento infantil, inevitavelmente, nos deparamos na origem de tudo isso; a família do sujeito, uma vez que esta é responsável pelas funções primárias constituidoras do mesmo; função materna e paterna. Logo, não podemos fugir do fato de que a família é o primeiro núcleo “subjativador” e socializador da criança, sendo um dos aspectos centrais do que se chama *nicho desenvolvimental*⁸, o qual baliza as trajetórias desenvolvimentais humanas. Logo, a formação moral de uma criança não se dá isoladamente do contexto referencial familiar ao qual está submetida, uma vez que ela é o primeiro núcleo de socialização do sujeito (CARTER, B. & MCGOLDRICK, M., 1995).

A família é um sistema que se move através do tempo. Atualmente estamos presenciando intensas mudanças em sua configuração, mudanças estas que vêm constituindo e caracterizando a chamada ‘família contemporânea’. Concomitante a

⁷ Aspecto mais aprofundado no próximo Capítulo.

⁸ Conceito proposto por Super e Harkness, 1986 (*apud* LORDELO, 2002). Este conceito é utilizado como uma ferramenta conceitual para analisar a estruturação cultural do desenvolvimento da criança.

essas transformações que vêm ocorrendo na família ao longo do séc. XX e XXI, a pós-modernidade também traz em seu bojo transformações referentes à constituição do sujeito, pois de acordo com Lacan (1987) a família é um importante fenômeno social no desenvolvimento da subjetividade do homem.

O papel da família na constituição da subjetividade é de suma importância, sobretudo porque ela auxilia o indivíduo a desenvolver padrões de interação, e estes, por conseguinte, direcionam comportamentos, crenças e rituais no indivíduo, através de estratégias inconscientes; o sujeito deve à família as bases primitivas da sua formação psíquica. Sabe-se que a infância é um período de organização interna e de construção da personalidade do sujeito, em que as internalizações feitas nesse período serão as bases de futuras identificações com os valores sociais (WINNICOTT, 1997).

Assim, a família é um laboratório de relações humanas, no qual há o aprimoramento dos modelos de convivência para a construção de uma sociedade promotora do bem-estar coletivo (OSÓRIO, 2002). Segundo Bastos, Alcântara & Ferreira- Santos (*In*: LORDELO; CARVALHO & KOLLER (orgs), 2002) a família é o primeiro núcleo a disponibilizar a experiência relacional que oportuniza a constituição do sujeito enquanto tal. Parafraseando Petrini & Alcântara, 2000 (*apud* BASTOS; Alcântara & FERREIRA-SANTOS, 2002⁹), a família é um recurso para a pessoa e para a sociedade, na medida em que a família, através das práticas cotidianas, disponibiliza um conjunto de conceitos, significados, habilidades e aptidões para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral da criança, sobretudo porque o ambiente familiar socializa e constrói significados culturais e padrões de interação para a criança. Neste mesmo sentido, Menin (1996) reitera que a autonomia¹⁰ de pais e professores é modelo para as crianças, assim como sua ausência também. Deste modo, pais e professores que almejam

⁹ *In*: LORDELO; CARVALHO & KOLLER (orgs), 2002.

¹⁰ Conceito estabelecido primeiramente por Kant para definir um estado de ação que se defini quando decidimos seguir certas regras, normas ou leis por vontade própria, independente das conseqüências externas imediatas. Conceito este utilizado por Piaget e conseqüentemente, pela autora Menin (1996).

uma educação para a autonomia moral devem primeiramente considerar seus próprios comportamentos e julgamentos morais.

Nesta perspectiva, Winnicott (2002) aponta a importância das relações familiares para o desenvolvimento das capacidades primárias do Ser ético/moral, na medida em que o não alheamento ao outro e a capacidade de qualificar este outro enquanto Ser Humano e não enquanto mero objeto de satisfação de suas necessidades são desenvolvidos desde a tenra infância, através do que denominou de *desenvolvimento da capacidade de envolvimento*. Logo, para este autor, a capacidade de envolvimento do sujeito é condição primeva para o desenvolvimento do sujeito ético/ moral.

O envolvimento é um importante aspecto na vida social, pois refere-se à capacidade de se preocupar, se importar e de aceitar responsabilidades. Segundo Winnicott (2002) o desenvolvimento da capacidade de envolvimento está estritamente vinculado à qualidade da relação primária constituidora do sujeito; a relação mãe-bebê, através da qual o bebê sente a mãe como um objeto total, um objeto integrado que tanto satisfaz as suas necessidades emergenciais de sobrevivência, quanto investe emocionalmente com cuidados e afetos no seu desenvolvimento. E a partir da qualidade desta relação primária, a *capacidade de envolvimento* é desenvolvida.

Klein (1969) também analisa a importância da qualidade desta relação primária mãe-bebê para a vivência interpessoal do sujeito com o mundo. Ela pontua que o padrão de relação do sujeito com as pessoas, conseqüentemente, com o mundo, depende da percepção que o sujeito tem sobre este mundo. Esta percepção tem a base fundamentada no tipo de relação estabelecida na vivência primária mãe-bebê. De acordo com esta teórica da psicologia, o bebê inicialmente concebe a mãe como algo fragmentado em dois pólos (bom e mau), ou seja, como algo que em alguns momentos o alimenta e o protege e em outros momentos o frustra e não o satisfaz plenamente. Assim, neste período de desenvolvimento a percepção

do sujeito é caracterizada como uma percepção cindida, uma vez que é uma percepção fragmentada da realidade em que o sujeito não consegue compreender o todo, só conseguindo ver as partes e as polaridades.

Klein (1969) pontua, portanto, que inicialmente o sujeito percebe o mundo como sendo o “seio bom” ou “seio mau¹¹”. Após os períodos iniciais (quando o bebê possui esta percepção fragmentada acerca do mundo, uma visão parcial: aquela que satisfaz e, portanto “boa”, ou aquela que não satisfaz e, portanto “má”), ele passa a ter uma percepção mais global sobre a realidade. O bebê tem maiores chances de desenvolver esta percepção totalizante se a relação mãe-bebê for de qualidade, ou seja, se for estabelecido um vínculo profundo de confiança, acolhimento e proteção. O sujeito que atua com este tipo de percepção sobre o outro, sempre está tentando perceber o outro como objeto total, multifacetado e não como um objeto parcial.

O indivíduo que possui um vínculo de proteção e confiança nas relações interpessoais, compreende o sujeito e inclusive a si mesmo através de uma visão holística, percebendo que a natureza humana é composta de polaridades concomitantes e não fragmentadas. Através da percepção integrada o indivíduo tem a capacidade de se colocar no lugar do outro e de se responsabilizar pelos seus atos, ao invés de apenas projetar no outro através de uma atitude persecutória.

No entanto, não é só o desenvolvimento da capacidade de envolvimento que é necessária para a constituição do sujeito ético, é importante destacar, também, o lugar do desenvolvimento do sentido de “certo” e “errado” de uma criança. Para Winnicott (1999), é através do processo de desenvolvimento do sujeito e da educação do mesmo pelos pais que a criança vai percebendo e controlando o que é agradável e o que é desagradável aos pais. É desse modo que o senso de moral se inicia em cada novo indivíduo.

¹¹ Metáfora utilizada por Melaine Klein para representar a percepção esquizo-paranóide do indivíduo, uma percepção parcial, fragmentada e polarizada.

Sabe-se que novas estruturas familiares estão emergindo no contexto sócio-cultural do mundo ocidental contemporâneo. Um dos aspectos principais que contribuíram para as profundas transformações na estrutura da família tradicional foi a mudança de paradigma em torno da sexualidade humana. Hoje em dia a sexualidade vem sendo descoberta e revelada propiciando variados estilos de vida. Ela funciona como um ponto de conexão entre o corpo, a auto-identidade e as normas sociais (GIDDENS, 1993).

A revolução dos costumes sexuais advindos da desvinculação do ato sexual com a função reprodutora, os movimentos feministas, a aceitação do homossexualismo como um variante do comportamento sexual humano, etc, estão no seio das transformações da família contemporânea. Porém, podem-se considerar outras importantes circunstâncias geradoras de mudanças no contexto familiar pós-moderno, como; o avanço tecnológico, o progresso dos meios de comunicação, o reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente, a insatisfação nas relações matrimoniais, a mudança nos valores éticos da sociedade, a cultura consumista, entre outros (OSÓRIO, 2002).

Em razão do impacto dessas mudanças que afetam a configuração familiar percebe-se atualmente uma maior incidência de separações conjugais, reconstruções familiares, crise na autoridade dos pais, aumento da violência urbana, a alienação dos jovens pelas drogas, entre outros fenômenos psicossociais. Além disso, não se pode compreender a família de hoje sem perceber as modificações nas relações de poder entre seus membros, os quais estão buscando um novo equilíbrio no jogo de poder entre marido e esposa, pela redistribuição de papéis no contexto familiar e no mercado de trabalho e entre pais e filhos próprios ou de consideração, pela ascensão do poder do jovem e a conseqüente revisão da autoridade parental (OSÓRIO, 1996).

É em meio a esse quadro de referência que os filhos estão se desenvolvendo na contemporaneidade. Eles compartilham a convivência entre irmãos, meio-irmãos e irmãos circunstanciais, pais de fim de semana, avós “postiços”, duplicidade de lares e a presença fantasmática dos “ex-cônjuges”. Partindo dessa realidade, tornam-se relevantes estudos acerca do desenvolvimento do indivíduo inserido no atual contexto familiar. De acordo com Winnicott (1997), a família nunca deixa de ser importante no desenvolvimento subjetivo e social do sujeito, uma vez que as funções materna e paterna são os principais elementos estruturantes no processo de subjetivação do Ser Humano.

Nota-se também, que a informação eletrônica, a erotização precoce, a busca da satisfação imediata, o acesso a todo tipo de informação pelas crianças, entre outros aspectos, sinalizam um progressivo ‘desaparecimento da infância’¹².

Ao revisitarmos a história social da infância e da família (ARIÉS, 1981) em contraposição ao contexto contemporâneo, percebe-se que o significado simbólico que deu vida à infância nos séculos XVI e XVII aos poucos vem se desmontado. A mídia apresenta informação numa forma indiferenciada em sua acessibilidade, não havendo uma linha divisória entre infância e idade adulta - é tudo para todos! A mídia eletrônica proporcionou a quebra dos “segredos” que antes não faziam parte da infância, pois do mesmo modo que a escrita alfabética e o livro impresso, a televisão desvela segredos, tornando público o que antes era privado (POSTMAN, 1999).

Estamos vivenciando um processo de indiferenciação entre criança e adulto no que diz respeito ao vestuário, à linguagem, às danças, ao acesso às informações de qualquer natureza (via televisão e internet), à falta de limite, pois em nome da liberalidade e apreço pela autonomia das crianças, alguns adultos saem de cena deixando que as crianças façam a impossível tarefa de construir uma ética partindo do zero.

¹² Termo utilizado por Neil Postman no seu livro: “O Desaparecimento da Infância” (ver Referências).

Percebe-se que a história, de certa forma, está se aproximando da Idade Média (séc. XV) período em que, segundo Áries (1981) não havia um conceito de infância como sendo uma idade diferenciada da idade adulta, as crianças eram consideradas mini adultos (no conceito, nas vestimentas, no vocabulários, etc). Logo, não havia um olhar diferenciado em relação à criança, assim como o sentimento de família também como algo privado reservado à intimidade não era ainda estruturado, pois, segundo este autor, tal sentimento de família começa a se desenvolver a partir dos séculos XV e XVI, pois anteriormente a este período histórico, as relações familiares e a vida pública eram tão intensas que se confundiam.

Partindo do interesse em compreender como se dá cognitivamente o desenvolvimento da capacidade de envolvimento, do discernimento entre certo e errado, entre outras capacidades básicas para a formação do sujeito moral, este próximo tópico apresentará as discussões acerca do desenvolvimento do juízo moral da criança.

2.2. O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO MORAL

2.2.1. O que Piaget nos diz sobre o desenvolvimento moral?

Piaget iniciou suas pesquisas buscando compreender a gênese do conhecimento para averiguar como o sujeito aprende, como se dá a construção do conhecimento no homem e como se desenvolve a inteligência, desse modo, sua motivação de investigação baseava-se na descoberta sobre as raízes das diversas modalidades de conhecimento, desde as formas mais elementares até as formas mais apuradas de pensamento. Por isso sua teoria é denominada de Teoria da Epistemologia Genética - (*Epistemologia* = estudo do conhecimento) (*Genética* – gênese = Origem).

Seu objetivo consistia em criar uma teoria do conhecimento alicerçada nas premissas da biologia¹³, porém quando se deparou com o problema da aquisição do conhecimento percebeu que as estruturas mentais são construídas através das trocas entre o organismo e o meio ambiente, ao longo do processo de desenvolvimento do sujeito (GOULART, 2003).

A partir dos seus estudos acerca do raciocínio lógico de crianças e adolescentes, ele compreendeu que as crianças pensam de maneira diferente dos adultos e não meramente menos que os adultos, pois afirma que à medida que as crianças ficam mais velhas, suas capacidades para interpretar e compreender a realidade progredem através de sucessivos estágios, até que essas capacidades mentais tornem-se iguais as dos adultos. Para chegar a tais conclusões, o seu método de estudo foi empírico. Ele observava e realizava experimentos com as crianças, principalmente com seus filhos, para descobrir o modo de raciocinar de cada uma delas e após observar como as crianças lidam com numerosas situações de causalidade, espaço, tempo, número, velocidades e muitas outras questões, tendo o mesmo formulado uma teoria abrangente sobre como se dá o desenvolvimento cognitivo do sujeito (PIAGET, 1994).

Para este teórico, o desenvolvimento cognitivo se dá a partir da interação do sujeito com o meio, com o objeto de conhecimento. Ele percebeu que a interação social tem importante papel no desenvolvimento cognitivo, que é definido, nesta perspectiva, como um processo seqüencial marcado por etapas caracterizadas por estruturas mentais diferenciadas. Em cada uma dessas etapas a maneira de compreender depende da estrutura mental que a criança apresenta naquele momento (GOULART, 2003). Desse modo, sua teoria é alicerçada numa perspectiva cognitivista / evolucionista, na medida em que concebe o desenvolvimento a partir de sucessivos estágios de desenvolvimento, nos quais

¹³ Sua formação de base.

cada estágio alcançado pelo sujeito corresponde a um salto qualitativo de desenvolvimento das estruturas mentais.

Sobre o desenvolvimento moral, o interesse de Piaget (1994) era compreender cientificamente como se dá a evolução de uma moral do altruísmo (aquela que corresponde às aspirações mais altas da consciência humana). Para ele, a moral é concebida como tomada de consciência.

Diferentemente para Freud¹⁴ (1976), a moral é concebida como a identificação da criança com a instância parental que representa autoridade, controle e limite. A partir desta identificação e internalização das normas e valores morais, a criança desenvolve uma instância psicológica de domínio inconsciente denominada *superego*, que é responsável por ser a instância psicológica interna reguladora dos impulsos instintivos. Esse controle entre o desejo e o dever, exercido pelo *superego*, é o que provoca o surgimento do sentimento de culpa no sujeito. Para o Behaviorismo¹⁵ (SKINNER, 1982), a moral é concebida como comportamento aprendido por imitação ou por condicionamento de condutas consideradas desejáveis a um determinado grupo social e punição das condutas indesejáveis. Observa-se que em nenhuma dessas duas teorias psicológicas a moral é concebida como tomada de consciência.

De acordo com Freitag (2005), essas duas vertentes que marcaram o início da psicologia científica do século XX não delegaram ao sujeito a responsabilidade pelos atos, uma vez que a psicanálise deu enfoque à influência dos aspectos inconscientes da personalidade no comportamento do indivíduo e o behaviorismo deu enfoque à influência dos fatores externos na “modelagem” do comportamento do indivíduo. No caso da perspectiva cognitivo-evolutiva e interacionista de Piaget, a moral está vinculada à consciência, à “capacidade do sujeito para compreender a si mesmo e ao autogoverno” (FREITAS, 2003, p. 18), buscando explicar como o

¹⁴ Criador da Psicanálise (uma das principais escolas de pensamento da Psicologia).

¹⁵ Teoria comportamentalista (uma das principais escolas de pensamento da Psicologia que tem como principal expoente teórico Skinner).

sujeito internaliza e estrutura uma moral externa e como suas estruturas se modificam qualitativamente durante os sucessivos estágios do seu desenvolvimento. Essa perspectiva resgata a noção do sujeito responsável por seus julgamentos e atos (dotado de razão), pois aborda a noção de um sujeito dotado de consciência moral.

É a partir desta perspectiva que Piaget concebe o desenvolvimento moral do sujeito, na crença de que a competência moral do Ser Humano é adquirida e desenvolvida a partir da maturação cognitiva em constante interação com o meio social. Logo, Piaget estuda o desenvolvimento do juízo moral, justificando que o sujeito possui diferentes formas de julgamento moral, nos diferentes estágios de desenvolvimento. Seu enfoque de estudo nesse campo se refere ao julgamento moral e não às condutas e sentimentos morais das crianças, ou seja, sua investigação recai sobre a construção da consciência moral do sujeito e não sobre as ações morais do mesmo¹⁶.

Entende-se aqui como juízo moral as razões adotadas por um indivíduo para praticar determinada ação. O desenvolvimento do juízo moral refere-se à maturidade da razão que motiva determinadas ações de natureza moral, por isso, tais estágios de desenvolvimento são considerados estágios de raciocínio moral. Estas ações ou costumes vão sendo aperfeiçoados uma vez que a consciência aprimora-se diante das exigências internas e externas, ou seja, bio-psico-sócio-morais dos diversos contextos existenciais que nos encontramos (TORRES, 2005).

De acordo com Torres (2005), o termo juízo é oriundo do campo da linguagem jurídica, sendo a capacidade do Ser Humano de avaliar, escolher e decidir. Segundo Abbagnano (1998, p. 591), ter juízo pressupõe “[...] saber ser comedido nas escolhas, ou fazê-las de acordo com as melhores regras”. Logo, diante de um julgamento moral, existe a razão que subjaz tal julgamento.

¹⁶ “Quando uma criança julga o que outra fez ou disse, está fazendo um julgamento com o qual revela o seu próprio estado de consciência” (FREITAG, 2005: p. 175).

Para Kant (1974 *apud* FREITAG, 2005), o juízo é a capacidade intelectual de discernir se cabe ou não uma regra, é a capacidade de decidir em situações de conflitos de valores. Tal exercício só é possível pela capacidade de juízo do Ser Humano, uma vez que a natureza humana é essencialmente racional, portanto, todo e qualquer princípio que norteia as ações morais humanas são ancoradas na razão.

Neste processo, no qual se considera que toda ação moral ancora-se na razão, importa salientar a necessidade de se avaliar o nível de raciocínio moral que o sujeito se encontra, buscando perceber a motivação de tal conduta, para averiguarmos o grau de maturidade moral em que o sujeito se encontra. Afinal, segundo Duska & Whelan (1994, p. 14), “a maturidade moral exige razões moralmente maduras.”

Logo, a perspectiva de *Educação Moral como desenvolvimento* (maturação do raciocínio) adotada por Dewey (1964), Piaget (1994) e Kohlberg (2002) tem o enfoque no progressivo domínio da capacidade de fazer juízos morais cada vez mais apurados. Essa abordagem é cognitivista e evolucionista, trazendo a idéia de um crescimento moral que se faz de acordo com uma seqüência de desenvolvimento.

Piaget baseava-se na hipótese da existência de uma correlação, ou um paralelismo, entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral (FREITAS, 2003). À medida que o sujeito vai desenvolvendo e aprimorando suas capacidades lógicas e perceptivas, ele vai adquirindo novas formas de perceber o mundo e de agir neste mundo. Nesse sentido, subtrair uma regra ao capricho individual e subordiná-la ao controle da reciprocidade interindividual só é possível quando há a superação do pensamento egocêntrico, quando o sujeito já possui a capacidade de se colocar no lugar do outro e de compreender, sobretudo, que o

mundo não gira em torno do próprio indivíduo. Quando ainda não há a capacidade cognitiva para tal estrutura de pensamento, o sujeito é incapaz de compreender o sentido das regras e permanece no pensamento egocêntrico “encerrado em seu próprio ponto de vista” (PIAGET, 1994, p. 20).

O desenvolvimento moral, portanto, não é uma mera imposição de regras e valores, mas sim um processo que também exige transformações cognitivas. O julgamento moral se desenvolve através de sucessivas reorganizações cognitivas, representadas pelos estágios, cada estágio possuindo sua forma de pensar, perceber a realidade a sua volta e uma organização definida. Uma maior maturidade cognitiva, concomitantemente vinculada às experiências de inter-relações sociais, possibilita novas formas de julgamento moral (DUSKA & WHELAN, 1994).

Tal teoria sustenta a hipótese de que a conduta humana é conseqüência de dois aspectos indissociáveis: a cognição e a afetividade. Se para a inteligência Piaget propôs as operações lógicas como reguladoras do desenvolvimento cognitivo, para a afetividade, ele propôs a vontade como reguladora entre o desejo imediato e o dever numa dada situação, pois é o ato de vontade que possibilita ao sujeito conduzir-se de forma coerente com seus sistemas de valores, mesmo diante um determinado desejo imediato e isso é possível na medida em que a vontade consiste em descentrar o indivíduo do momento atual e relembrar os valores permanentes de sua escala de valores. Assim, “o ato de vontade consiste em conservar os valores anteriores e conduzir-se de forma coerente, isto é, não contraditória com esses valores” (FREITAS, 2003, p. 97).

É mister registrar que é o ato de vontade que oportuniza tal regulação entre *o que se quer fazer* no momento imediato e *o que se deve fazer*, no entanto, é o sistema de valores do sujeito que define o fim de sua ação. Esse sistema de valores é constituído pelo sujeito, desde as primeiras trocas que estabelece com o meio social, visto que através das inter-relações com o meio a criança assimila os

objetos da realidade a sua volta. No que se refere ao aspecto cognitivo, tais objetos adquirem significações para o sujeito e, concomitantemente no que se refere ao aspecto afetivo, tais objetos adquirem valor para o sujeito (FREITAS, 2003).

De acordo com a teoria piagetiana, a ação do indivíduo é motivada pelos desequilíbrios momentâneos que ocorrem na sua relação com o meio. Uma das premissas piagetianas necessárias para o melhor entendimento sobre o desenvolvimento moral refere-se à tendência que o Ser humano possui para buscar o equilíbrio, pois a passagem de um estágio para outro ocorre a partir de um desequilíbrio cognitivo (a estrutura cognitiva do sujeito não é mais capaz de lidar com um determinado dilema moral). A interação do sujeito com o meio oportuniza desequilíbrios constantes, sendo através do processo de equilibração que o sujeito busca o reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido. Esta auto-regulação tem a função de equilibrar a passagem das fases de desenvolvimento anteriores:

Essas crises de equilibração das estruturas do pensamento são superadas, havendo uma reorganização do pensamento em um novo patamar, agora mais competente, mais equilibrado, que incorpora o patamar ou estágio anterior. Por isso mesmo, Piaget acredita na organização hierárquica dos estágios do pensamento (FREITAG, 2005: p. 171).

Sobre este conceito de equilibração, Piaget (1994) afirma que o indivíduo deveria atuar com base no seguinte imperativo categórico: *“age de forma a realizar o equilíbrio absoluto da organização vital, tanto coletiva quanto individual”*.

O bem é, então, o equilíbrio absoluto entre a sociedade e os indivíduos, conservando-se mutuamente; o mal, o desequilíbrio. Há desequilíbrio tanto se os interesses individuais predominam sobre os da coletividade, quanto se os interesses individuais predominam sobre os da coletividade, quanto se a soberania desta arrebatada a autonomia dos indivíduos (FREITAS, 2003, p. 56).

No que tange a questão acima, Piaget (1976 *apud* FREITAS, 2003) afirmou que o estado de equilíbrio do todo e da parte corresponde aos estados de consciência moral, enquanto as formas inferiores de equilíbrio (desequilíbrios) correspondem aos estados de consciência não morais. Este ponto de vista declara que o impulso ao equilíbrio, tão característico do Ser Humano, é incompatível com o egoísmo individual, logo, como exposto acima por Freitas (2003), o bem não é individual nem interindividual, mas sim, um equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade.

Piaget (1994) estipulou três estágios de desenvolvimento moral: a Anomia, a Heteronomia e a Autonomia moral. A **Anomia** é a fase em que o sujeito ainda não se inseriu no mundo da moral, ou seja, é o período em que o infante ainda não se constituiu enquanto sujeito, o seu ego ainda está em fase de estruturação. Apesar deste ser um estágio considerado pré-moral, Piaget pontua que nele estão as raízes da moralidade, pois durante este estágio não existem regras e normas propriamente ditas, mas existem regras motoras (que são regularidades espontâneas). “Ele acreditava que essas regularidades espontâneas constituiriam a base sobre a qual assentariam as futuras normas racionais” (FREITAS, 2003, p. 79).

A partir do momento em que o sujeito entra no mundo da moral ele se insere no estágio da **Heteronomia**. Este estágio de desenvolvimento moral é a primeira forma de regulação da ação do sujeito, tal regulação vem de fora e é oriunda das relações coativas entre adulto e criança. Segundo Freitas (2003, p. 88): “A palavra Heteronomia justifica-se na medida em que a norma que dita à consciência do sujeito se ele deve (ou não deve) fazer uma determinada ação provém de outrem.” É nas relações interpessoais da criança com o adulto e com outras crianças que as normas e os limites vão sendo formados pelo sujeito, na medida em que é o adulto que vai ensinando o que pode e o que não pode fazer (a “voz” da consciência moral vem de fora para dentro). Por isso, a moral heterônoma pode ser também chamada de moral da obediência.

Quando o sujeito já possui a **Autonomia** moral, suas ações são baseadas na sua própria consciência moral (de dentro para fora). À medida que o sujeito amadurece a sua moralidade vai se determinar não só pelos grupos sociais, mas por valores universais e o seu comportamento consistirá não no que é aprovado pelo grupo, mas naquilo que promove o bem-estar social. Nesta fase o sujeito já possui a capacidade de se colocar no lugar do outro e de refletir sobre a própria necessidade de uma determinada regra, já que seu comportamento não é determinado pela obediência rígida às regras, mas ao exercício da reciprocidade, respeito mútuo e ética (PIAGET, 1994).

De acordo com Freitas (2003: p. 92):

A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

É justamente na transição da heteronomia para a autonomia moral que surge a consciência moral autônoma do sujeito, possibilitando-o não apenas a seguir regras e normas sociais impostas de fora para dentro, mas sim pautar sua conduta em valores morais internos construídos pelo sujeito nas interações, contribuindo para que os conflitos morais não sejam entendidos apenas como conflitos de normas, mas conflitos de consciência.

Freitag (2005), desdobra os três estágios propostos originalmente por Piaget (1994), em quatro estágios, não diferenciando da caracterização feita pelo mesmo, apenas acrescentando uma fase intermediária na passagem da heteronomia para a autonomia: **a pré-moralidade** (anomia), **a moralidade heterônoma** (heteronomia), **a semi-autonomia** e **a autonomia**. O estágio da **pré-moralidade** (de 0 a 5 anos aproximadamente) é caracterizado pela **anomia** - ausência total de

noção de regra, sendo que no final deste estágio já se observa a imitação das regras dos adultos, sem a compreensão da essência da regra. Por não viverem a regra de forma consciente, as crianças não possuem a noção de infração da regra (elas não distinguem entre a intencionalidade e as conseqüências dos atos).

O estágio da **moralidade heterônoma** (*de 5 a 8 anos, aproximadamente*) é caracterizado pela **heteronomia** - noção rudimentar das regras, sendo estas percebidas como sagradas e inflexíveis. O respeito à regra é regido pelo princípio da obediência, mas sem a compreensão acerca da essência da regra (as regras são impostas de fora para dentro sem a elaboração autônoma do sujeito). Além disso, nesse estágio a criança tem o julgamento marcado pelo realismo moral (os atos são julgados de acordo com suas conseqüências objetivas e não de acordo com a intenção que os gerou).

A semi-autonomia (*de 8 a 13 anos, aproximadamente*) é caracterizada por ser um estágio intermediário entre a **heteronomia** e a **autonomia moral**. Nesta fase, a criança já apresenta um conhecimento sofisticado sobre as regras e as mesmas são interpretadas a depender de cada situação, pois não são mais absolutas e inflexíveis. Além disso, o sujeito já concebe a necessidade da cooperação e respeito mútuo num jogo, já oscila no julgamento entre intencionalidade e conseqüências dos atos e, apesar de terem a capacidade de generalização e diferenciação entre os deveres e regras, ainda não percebem as regras como elaborações de sua própria consciência. As regras ainda são impostas de fora para dentro.

A autonomia moral (*a partir dos 13 anos, aproximadamente*) é caracterizada por ser uma fase em que o indivíduo compreende a essência das regras, discute e analisa o fundamento delas para aceitá-las e respeitá-las. Outra característica de suma importância é que nesta fase os adolescentes compreendem a necessidade da cooperação e da reciprocidade para a realização de qualquer regra social. Os conflitos morais passam a ser conflitos de consciência, pois os sujeitos já

possuem a capacidade de refletir sobre os mesmos, tendo como base o respeito mútuo e a reciprocidade. Também já percebem a regra como resultado do consenso coletivo e não mais como algo imposta de fora para dentro. Neste estágio o realismo moral é superado e o sujeito já realiza seus julgamentos com base na intencionalidade e não nas conseqüências objetivas dos atos.

Piaget (1930) sinaliza que a existência dessas duas morais (**heterônoma e autônoma**) na criança é construída a partir de duas relações distintas de respeito: o respeito unilateral na relação de coação - que propicia o desenvolvimento da regra externa e heterônoma; e o respeito mútuo na relação de reciprocidade - que propicia o desenvolvimento de regras internas e autônomas (autonomia moral).

Segundo este teórico, o respeito é o sentimento fundamental da moral, pois este é um sentimento de natureza interindividual, no qual reside a origem da obrigação moral (PIAGET, 1994). Seu livro "*O juízo moral na criança*" pode ser definido como sendo o estudo das relações entre o respeito e a obrigação moral. Este sentimento de respeito é constituído nas trocas estabelecidas entre as crianças e o meio social, sendo, de acordo com Ferenczi (1991), um sentimento composto de afeição e medo.

Foi ao longo de suas pesquisas que Piaget (1994) verificou a existência de dois tipos de relação social: a coação (relação em que há um elemento de autoridade ou prestígio) e a cooperação (relação entre iguais, na qual inexistente um elemento de autoridade ou prestígio). Esses dois tipos fundamentais de relação dão origem às duas diferentes formas de respeito expostas acima (respeito unilateral e respeito mútuo). Nesse sentido, o respeito gerado numa relação coativa (ex: adulto e criança) é um respeito unilateral, já o respeito gerado numa relação cooperativa (criança e seus pares) é um respeito mútuo.

No que se refere ao desenvolvimento do sentimento de respeito mútuo, Piaget (1994) afirma que o desenvolvimento do respeito unilateral é uma condição

anterior necessária para a vivência do passo seguinte (respeito mútuo). Pode-se correlacionar tal constituição do sentimento de respeito aos estágios de desenvolvimento moral, na medida em que para alcançar a autonomia o indivíduo primeiro vivência a heteronomia e são justamente as relações estabelecidas de um respeito unilateral que proporcionam o desenvolvimento de regras externas e heterônomas e, em contrapartida, são as relações entre iguais estabelecidas de um respeito mútuo que proporcionam o desenvolvimento de regras internas e autônomas, uma vez que as normas seguidas não são as impostas pelos adultos, mas são as normas da própria relação de reciprocidade que oportuniza ao indivíduo se colocar no lugar do outro.

Segundo Piaget (1994), quando as crianças procuram imitar as mais velhas no jogo (tentando se inserir de acordo com as regras) é que surge o sentimento de obrigatoriedade. Em seus estudos sobre as correlações entre o sentimento de respeito e a “*obrigação moral ou dever*”, ele constatou que as crianças ao receberem diversas consignas dos pais (ex: higiene, alimentação, etc.), desenvolvem um sentimento de obrigação, sem a compreensão verdadeira sobre a razão das mesmas: “a regra que emana dos pais produz uma consciência do dever” (PIAGET, 1994, p. 20). Esse sentimento de obrigação, oriundo do respeito unilateral e que consiste numa aceitação e obediência às regras, sem a compreensão do sujeito sobre as mesmas, gera uma “*consciência elementar do dever*”, sem uma transformação da conduta. Apesar disso, esta já é uma evolução.

Tal “*consciência elementar do dever*” é o primeiro controle normativo de que a criança é capaz. No entanto, sabe-se que este ainda é muito limitado, uma vez que é um controle normativo submisso a outrem: “considerando o adulto como origem da lei, a criança erige a vontade adulta em bem supremo, após ter considerado como tal os diversos decretos de seu próprio desejo” (PIAGET, 1994, p. 327). Esta relação estabelecida entre a criança e o adulto origina, portanto, este primeiro sentimento de obrigação que é a obediência.

É somente a cooperação que oportuniza a elaboração de normas racionais, através da constituição do respeito mútuo e da reciprocidade. Portanto, se o respeito entre a criança e o adulto dá origem a uma consciência elementar do dever, ou seja, à obediência, o respeito recíproco que os sujeitos sentem uns pelos outros dá origem à obrigação moral propriamente dita, pois a relação de cooperação impõe aos sujeitos uma troca moral (FREITAS, 2003). Segundo Piaget (1994), na relação de respeito mútuo não há outra lei senão a lei da reciprocidade, através da obrigação mútua de se colocar no ponto de vista de outro.

Sobre a reciprocidade, Piaget (1994) distinguiu o que chamou de reciprocidade espontânea e reciprocidade normativa. Segundo suas hipóteses, quando há uma escala comum de valores entre os indivíduos (sujeitos que possuem os mesmos gostos, que se entendem, que concordam, etc), não se constitui uma relação de esfera moral, uma vez que o que garante a existência da reciprocidade nesta relação não é a consciência moral, mas sim apenas a afinidade e nesse sentido: “Esse tipo de relação (...), está fora da esfera moral, porque nada obriga à reciprocidade e, portanto, nada garante que os valores se conservem” (FREITAS, 2003, p. 85). Piaget (1994, p. 315) explica tal aspecto da seguinte forma:

Quanto à simpatia, aos olhos da consciência, ela nada tem de moral por si mesma: não é suficiente ser sensível para ser bom. É necessário ainda que a simpatia seja canalizada e que se torne eqüitativa (...). Para que essa simpatia adquira um caráter moral, é necessária uma lei comum, um sistema de regras.

Percebe-se que esta citação de Piaget (1994) confere a necessidade da existência de uma lei comum para que haja a reciprocidade normativa (de âmbito moral), diferentemente da reciprocidade espontânea (de âmbito da escala comum de valores, afinidade e simpatia), pois se não existir um sistema de lei comum, regras e normas, as trocas interindividuais serão gerenciadas pelos interesses particulares de cada um, uma vez que numa sociedade convivem pessoas com

diferentes escalas de valores. Logo, mesmo na reciprocidade espontânea, na qual as relações interpessoais são gerenciadas dentro de uma escala comum de valores, faz-se necessário um sistema de regras para que tais valores comuns se conservem. Como já foi dito acima por Freitas (2003), somente a afinidade e a simpatia não garantem que os valores individuais não mudem e, portanto, que a afinidade se fragmente.

Além disso, outra característica que diferencia a reciprocidade espontânea da reciprocidade normativa é que na troca espontânea de valores, o sujeito age em prol do outro, tendo como objetivo o reconhecimento próprio. Já na ação moral, o sujeito age em prol do outro, tendo como objetivo a satisfação e o bem estar deste outro. No primeiro caso, a satisfação do outro é um meio para alcançar o fim, que é a satisfação pessoal; no segundo caso, a satisfação do outro não é um meio, mas um fim.

E esta é a característica central que distingue a ação moral das demais ações sociais. De acordo com Freitas (2003, p. 86):

Atribuir à escala de valores do outro um valor equivalente a sua própria escala não implica, necessariamente, adotá-la para si mesmo, mas apenas reconhecer a legitimidade do ponto de vista do outro, isto é que seus valores e suas obrigações são tão válidos quanto os seus próprios. Acreditamos que ressaltar essa diferença é fundamental, porque isso é o que garante a independência da conduta moral de nossos gostos e preferências pessoais, ou seja, a possibilidade de sermos éticos além das fronteiras de um grupo de *co-valorizantes*¹⁷.

No entanto, apesar de distinguir a reciprocidade espontânea da ação moral (provinda da reciprocidade normativa), Piaget (1994) afirmou que a gênese dos sentimentos morais do sujeito nasce no interior da afinidade e simpatia espontânea, pois é a partir destas relações que se origina o sentimento de respeito mútuo, o que possibilita o desenvolvimento da obrigação moral ou dever.

¹⁷ Termo utilizado por Piaget para definir sujeito com escalas de valores comuns.

Pontua-se, portanto, que para Piaget (1994), a relação estabelecida entre respeito e obrigação moral é bastante estreita, pois não há sentimento de obrigação se não há uma relação de respeito. Sendo que do respeito unilateral, tem-se a obediência e do respeito mútuo, tem-se a obrigação moral.

Após leituras sobre as suas contribuições acerca do desenvolvimento da moralidade humana, importa ressaltarmos a grande marca de Piaget nas investigações a respeito da evolução do julgamento moral. Além disso, constata-se que, apesar de ter tido a finalidade de explicar a construção do conhecimento no homem, como também de sua ética, Piaget deixou esta última questão inacabada, como afirma Freitas (2003), na medida em que se aprofundou muito mais no primeiro ponto de interesse. Percebe-se, portanto, que mesmo tendo contribuído inestimavelmente com os estudos sobre o desenvolvimento moral, sua teoria deixa a desejar no que se refere a um maior detalhamento acerca dos estágios morais trilhados pelo sujeito em desenvolvimento¹⁸.

A partir de tais inquietações é que Kohlberg desenvolveu e aprofundou esta temática em sua obra, buscando dar continuidade ao caminho trilhado por Piaget. Muitos teóricos, a exemplo de Duska & Whelan (1994), pontuam que Kohlberg iniciou seu trabalho a partir do ponto que Piaget terminou, uma vez que inclui o estudo da moral adulta. Portanto, com o objetivo de compreendermos de forma mais completa os estágios do juízo moral que vão desde a infância até a maturidade, veremos a seguir as contribuições por ele deixadas ao estudo proposto nesta dissertação de mestrado.

¹⁸ Tendo em vista sua vasta obra, Piaget reduz-se a poucas publicações sobre esta temática. Vide Piaget (1994) e (1930) nas Referências da dissertação.

2.2.2. O que Kohlberg nos diz sobre o desenvolvimento moral?

Em suas pesquisas, Kohlberg (BIAGGIO, 2006) concluiu que todas as pessoas de diferentes classes e culturas passam pela mesma seqüência de estágios de raciocínio moral. Ao longo das suas entrevistas, Kohlberg primava por desvendar as razões dadas pelos dilemas morais propostos e verificou que as respostas se inseriam em seis sistemas de julgamentos diferentes, sendo eles: nível pré-convencional (Estágios I e II), nível convencional (Estágios III e IV) e nível pós-convencional (Estágios V e VI). Tais estágios são qualitativamente diferentes do anterior e sucedem-se numa seqüência universal que é, de certa forma, relacionada com a idade do sujeito. Cada estágio é caracterizado por “diferenças no alcance da visão sobre o sistema social e pelas diferenças na capacidade de pensar em termos que superem a situação imediata e concreta” (DUSKA & WHELAN, 1994, p. 61).

Kohlberg sustenta, portanto, a existência de três níveis de desenvolvimento moral: nível *pré-convencional*, o *convencional* e o *pós-convencional*. Cada nível é constituído de dois estágios, contabilizando, assim, seis etapas de julgamento moral (TORRES, 2005). A principal estudiosa e representante da teoria kolhbergiana no Brasil é a autora Ângela Biaggio que oportunizou, através de suas publicações, a divulgação e a reflexão acerca da teoria de Kohlberg, uma vez que nenhum de seus livros e artigos estão disponíveis em Português e são de difícil acesso. Por esta razão, buscamos tal autora para fundamentarmos a leitura voltada para esses seis estágios de raciocínio moral.

No estágio 1 o comportamento é voltado para *a punição e a obediência*, o indivíduo regula a sua ação na intenção de evitar a punição. Neste estágio o sujeito age preocupando-se unicamente consigo próprio e o medo de ser punido domina seus motivos. Esta é uma fase pré-moral onde o poder da autoridade legitima a razão, sendo portanto que, o indivíduo ao agir não tem discernimento do que é

certo ou errado, a não ser através do fato de ser punido ou não (BIAGGIO, 2006).

No **estágio 2**, ou estágio do *hedonismo instrumental relativista*, as ações também se baseiam na busca de satisfazer as necessidades individuais. Entretanto, o indivíduo age em favor do outro se isso lhe recompensar, ou seja, o indivíduo age com o outro para a troca de favores do tipo “toma lá da cá” (as relações sociais são vivenciadas similarmente às relações comerciais). Dessa forma, prima sempre em ter algum tipo de vantagem, não havendo uma empatia genuína, nem respeito mútuo, mas sim uma motivação para o agir voltado para recompensas. Como exemplo deste hedonismo relativista, tem-se um indivíduo que age de forma correta não porque compreende a reciprocidade e o respeito mútuo, mas porque receberá um “favor” em troca (BIAGGIO, 2006).

Já no nível convencional (**estágios 3 e 4**) o comportamento baseia-se não no interesse de recompensa, mas na preocupação em agir corretamente para manter a ordem já estabelecida, bem como a satisfação das expectativas dos outros. Porém, o sujeito ainda não age com base numa consciência ética universal (BIAGGIO, 2006).

No **estágio 3**, ou estágio da *moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais*, o comportamento do indivíduo vincula-se bastante ao aspecto afetivo. A ação é considerada moralmente boa ou correta quando recebe a aprovação dos outros, assim o que motiva a ser um “bom garoto” é ser aceito socialmente. Neste estágio o conformismo social é marcante, o que também pode proporcionar situações de conflito do sujeito consigo mesmo (entre seus próprios sentimentos e a necessidade de aprovação social), uma vez que, sua ação é voltada para agradar os outros. Nesta fase, a boa intenção já é levada em conta no julgamento do sujeito (BIAGGIO, 2006).

No **estágio 4**, ou estágio de *orientação para a lei e a ordem*, o comportamento do indivíduo sai da aceitação do grupo e amplia-se para a preservação das normas

sociais, havendo uma orientação para a autoridade e para as regras fixas. É considerado um dever moral respeitar a autoridade, as Leis e a ordem social. Este é o estágio mais freqüente entre os adultos, no qual as leis caracterizam a coesão, estabilidade e justiça na sociedade, sendo o justo aquilo que os códigos civis, trabalhistas, comerciais ou criminais determinam (BIAGGIO, 1997).

Os estágios posteriores caracterizam o nível pós-convencional que vai de encontro a estereótipos das leis da sociedade, por basear-se em princípios éticos universais. Segundo Biaggio (2006), este nível é alcançado por uma minoria.

No **estágio 5**, ou estágio de *orientação para o contrato social democrático*, o sujeito já tem a capacidade e o discernimento de perceber que as leis podem ser conflitantes ou injustas, tendo como base os princípios de justiça, liberdade e igualdade, o que demonstra o alcance de certa autonomia moral (BIAGGIO, 1997).

Já no **estágio 6**, o comportamento do indivíduo baseia-se em *princípios éticos universais de consciência* e não por regras ou leis específicas, mesmo que estas sejam democráticas. Nesse sentido, a ação moralmente boa ou correta é aquela coerente com a consciência do sujeito, é a ação que se baseia em princípios éticos universais de justiça, reciprocidade, igualdade e respeito à dignidade humana (BIAGGIO, 2006).

Kohlberg, ao final de sua vida chegou a admitir, mas sem muita precisão, a possível existência de um **sétimo estágio** que estaria relacionado com orientações éticas e religiosas, que vão além de suas concepções de justiça: “O sétimo estágio envolve a construção de um senso de identidade ou unidade com o ser, com a vida ou com Deus” (BIAGGIO, 2006, p.38). James Fowler (1992), autor do livro “Estágios da fé”, tem sido o teórico que mais se aprofundou e formulou as características desse estágio. Segundo Kohlberg, neste estágio ao buscar o princípio ordenador do universo, o indivíduo não distingue Deus da natureza: “às vezes ele chama esse princípio de Deus, às vezes de natureza.

Desta crença ele deriva uma visão de lei natural (...) que lhe dá a paz que vem de sentir-se a si mesmo como parte finita de um universo infinito” (BIAGGIO, 2006, p. 36).

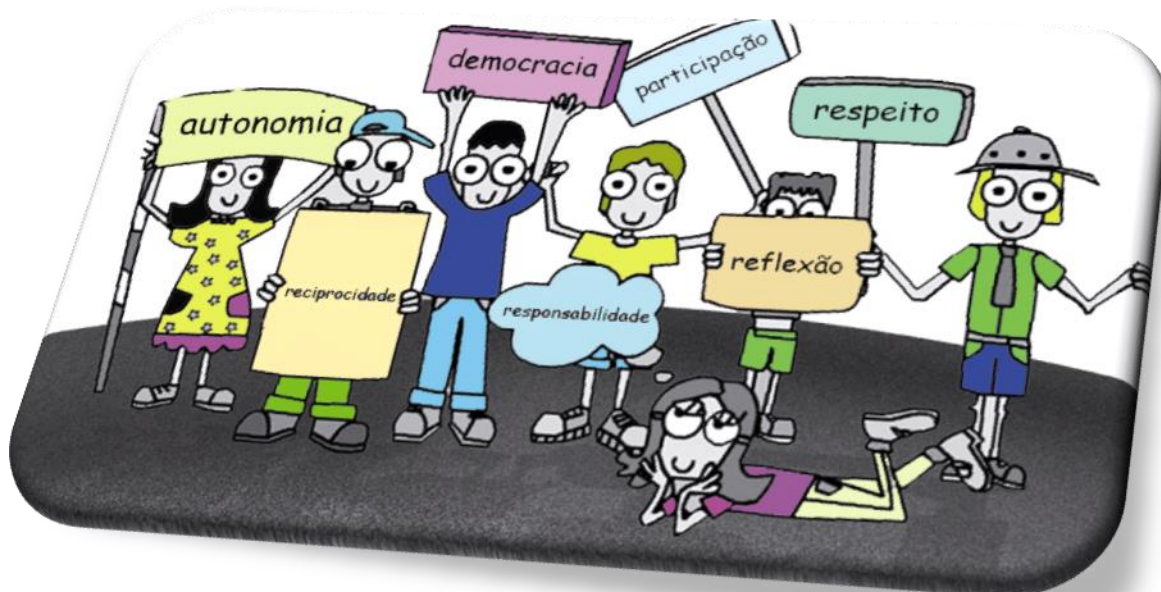
Ao conceber que o sujeito possui a capacidade de raciocinar e agir com base em princípios éticos universais (**estágio 6 e 7**), Kohlberg demonstra que o alicerce de suas bases teóricas é vinculado à teoria de Immanuel Kant (1999), o qual reitera que a moral não deve estar presa apenas ao relativismo cultural, mas sim numa consciência ética universal (TORRES, 2005).

A teoria Kohlbergiana sinaliza, portanto, a existência de três níveis de desenvolvimento moral: nível *pré-convencional*, o *convencional* e o *pós-convencional*. Cada nível é constituído de dois estágios, contabilizando, assim, seis etapas de evolução do raciocínio moral (BIAGGIO, 2006). Correlacionando esta teoria com a teoria piagetiana, podemos notar que os dois primeiros níveis de raciocínio moral (pré-convencional e convencional) correspondem a estágios de heteronomia moral, já o nível pós-convencional de raciocínio moral corresponde a estágios de autonomia moral.

Este capítulo apontou uma perspectiva cognitiva evolucionista e interacionista do desenvolvimento do juízo moral à luz de Piaget e Kohlberg, apontando uma das grandes marcas de tais teorias que é a compreensão acerca das inter-relações entre a maturação cognitiva e o meio social no aprimoramento do raciocínio moral do sujeito, além de apresentar e refletir acerca da capacidade do sujeito de transcender os valores da cultura em que foi socializado, desde que a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz não só de entender, mas de conceber em si que a justiça não é a mesma coisa que a lei. Assim sendo, realizar a justiça é recorrer à equidade e a consciência ética universal.

Importa enfatizar que tanto a teoria piagetiana, quanto a teoria kohlbergiana

concebem que a cultura influencia literalmente no desenvolvimento moral, pois o desenvolvimento decorre das interações do sujeito com o meio social, como já foi anteriormente pontuado. Um dos exemplos da influência do meio cultural no desenvolvimento moral é que em algumas culturas os indivíduos conseguem apresentar estágios mais elevados de juízo moral do que em outras, logo a “atmosfera moral”, a “cultura moral” é de suma importância para o desenvolvimento do juízo moral, pois possui uma influência significativa no ritmo e no nível de desenvolvimento alcançado pelo indivíduo. Nesse sentido, o próximo capítulo terá como enfoque o desdobramento deste assunto, afinal “a habilidade cognitiva e idade cronológica são condições necessárias, mas não suficientes, ao desenvolvimento moral” (DUSKA & WHELAN, 1994, p. 63).



Capítulo III

EDUCAR PARA VALORES:

A escola atuando na formação moral do sujeito.

Compreendendo a importância de uma análise contextual no estudo do desenvolvimento moral da criança, uma vez que a dimensão da moralidade é necessariamente legitimada no contexto sócio-cultural, este capítulo tem como objetivo sinalizar o papel da escola na formação moral do sujeito, destacando a importância do espaço escolar para o desenvolvimento moral da criança. Nesse sentido, inicialmente, o tema será introduzido com uma reflexão acerca da dimensão intersubjetiva da constituição de valores, sinalizando algumas perspectivas teóricas da sociologia (DURKHEIM, 1925; BERGER & LUCKMAN, 1985) e da psicologia social (MOSCOVICI, 2003; BAKTHIM, 1977), entre outros, enfatizando a existência marcante das representações sociais no cotidiano do Ser Humano. Logo em seguida, abordaremos as discussões teóricas referentes à

importância do contexto social escolar na educação moral, apresentando algumas propostas para a educação em valores trazidas por (PUIG, 2007; PIAGET, 1930; ARAÚJO, 2007 e MESQUITA, 2003).

Embora o capítulo anterior tenha aprofundado a perspectiva psicogenética do desenvolvimento moral (PIAGET e KOHLBERG), a questão central do presente capítulo reside em abordar a dinâmica do desenvolvimento moral a partir de um enfoque mais amplo, incluindo os aspectos sócio-culturais envolvidos nesse processo. Afinal, esta dissertação de mestrado baseia-se no pressuposto de que as questões morais fazem parte das dimensões subjetivas do homem e envolvem a participação interativa dos fatores cognitivos e sócio-culturais, pois a interação entre a dimensão subjetiva e a social é complexa e dialógica. Além disso, pode-se enfatizar que mesmos os teóricos psicogenéticos não excluem essa dialogia constituinte do desenvolvimento moral, como visto no último capítulo.

Partindo dessa premissa, no último capítulo houve uma tentativa de um diálogo introdutório acerca dessa complexa interação entre a dimensão subjetiva e a social do desenvolvimento, através da sinalização do quanto a família é uma instância central no processo de constituição de valores, uma vez que este é o primeiro núcleo de interação e socialização do sujeito.

Apesar da indagação a respeito da constituição de valores no sujeito não ser algo recente, ela continua sendo enfoque de atenção dos psicólogos, sociólogos, filósofos e educadores (ARANTES, 2007). Propõe-se, portanto, um diálogo amplo e complexo sobre o processo de educar para valores.

No intuito de serem aprofundadas as reflexões acerca desse processo de educação moral, cabe pontuar não só a importância desse primeiro núcleo de socialização do sujeito - a família, explicito anteriormente no último capítulo -, mas também a importância do segundo núcleo de socialização do sujeito - a escola -, questão que será desenvolvida neste capítulo.

3.1. A DIMENSÃO INTERSUBJETIVA DA CONSTITUIÇÃO DE VALORES

O binômio “Educar para Valores” apresentado neste capítulo, revela-nos através dos significados de suas palavras, as intensas, complexas e controversas relações existentes entre a subjetividade do indivíduo e o meio sócio-cultural em que vive. Segundo Arantes (2007, p.09): “Compreender o que são valores e como cada um e todos os seres humanos se apropriam da cultura e se inserem eticamente no mundo faz parte do rol de preocupações daqueles interessados em estudar o citado binômio.”

As abordagens sociológicas acerca da moralidade são enfáticas no que diz respeito ao lugar hegemônico do social, em relação ao sujeito. Enfim, tais abordagens acabam por eleger em primeiro plano o social e relegar o sujeito a um segundo plano, o que, conseqüentemente, insere o desenvolvimento moral numa mera internalização de valores e condutas socialmente aceitas (FREITAG, 2005).

Segundo Camino; Camino & Morais (2003), a internalização de valores, crenças e condutas compartilhadas faz parte do processo de socialização. Ao falarmos de cultura estamos falando do conjunto de hábitos, idéias e valores, entre outros elementos que são apreendidos e transmitidos pelo indivíduo, abrangendo todas as dimensões das atividades humanas (BERGER & LUCKMANN, 1985). Nos estudos antropológicos e sociológicos sobre o papel da cultura na construção do sujeito, existem algumas premissas que pontuam o quanto a identidade individual é construída de forma articulada com a cultura, pois parte dessa identidade é constituída dos valores compartilhados que foram absorvidos no decorrer do processo de socialização (CODD & LANE, 1985).

Segundo a perspectiva durkheimiana da sociologia, por meio de seu processo de socialização o Ser Humano internaliza valores resultantes de experiências acumuladas pelo grupo do qual faz parte, ocorrendo a absorção de uma forma predominante de se apreender o ambiente social, fenômeno esse que será determinante para o comportamento do indivíduo naquele contexto. A socialização

é uma preparação e aprendizagem do sujeito para o desempenho dos papéis sociais que constituem a sociedade (DUBAR, 2005).

Assim, o processo de socialização é um processo de endoculturação. Segundo Berger & Luckmann (1985), existem dois momentos iniciais de socialização na infância: a socialização primária e a socialização secundária. A socialização primária refere-se à primeira socialização que ocorre no período da infância do sujeito e a socialização secundária são outros processos posteriores de socialização que introduz o sujeito já socializado em outros espaços da sociedade.

Cabe à família a responsabilidade da socialização primária, o que lhe confere a relevância neste processo de educação moral¹⁹. A socialização secundária inicia quando o sujeito se insere no segundo núcleo de socialização, sendo este núcleo bem mais amplo do que o da socialização primária e geralmente representado pela escola, lugar onde a criança entra em contato com outras crianças de idades similares e diferenciadas e com outros adultos que não fazem parte do seu contexto familiar. A escola introduz a criança na sociedade mais vasta, onde existem novos padrões de autoridade e novas possibilidades para a formação de relações (DUBAR, 2005).

A perspectiva sociológica que aponta os valores morais e os comportamentos sociais como resultantes de uma determinada cultura em operação tem suas raízes em Durkheim (1925), sociólogo que contrariamente à perspectiva kantiana e Piagetiana, postula que as categorias de pensamento não são inatas e totalmente prontas (pensamento kantiano), nem são desenvolvidas pelo sujeito na sua relação com o meio (pensamento Piagetiano), mas sim resultantes de categorias sociais: as *representações coletivas* (formas de sentir, viver e pensar desenvolvidas pelo coletivo), que segundo Durkheim (1925) são a fonte da moral na sociedade (FREITAG, 2005).

¹⁹ Temática pontuada no capítulo anterior.

Essa ótica legitima a sociedade e não à consciência individual do sujeito para o lugar do princípio regulador da conduta humana. Os critérios do bem e do mal, certo e errado, entre outros conceitos, não estão no sujeito, mas sim inscritos na sociedade - nas instituições sociais e nos mecanismos de controle social (FREITAG, 1989, p. 19): “ela representa o saber religioso, moral e científico conjugados”. Nessa premissa a sociedade passa a ser a instância julgadora do certo e errado, negando a capacidade de julgamento moral do sujeito.

Isto denota uma grande diferenciação entre a teoria kantiana e a teoria durkheimiana, pois, segundo Freitag (1989, p. 09), se para Kant a moral está relacionada ao imperativo categórico e à máxima “age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer simultaneamente como um princípio para uma legislação geral”, para Durkheim a moral está relacionada ao imperativo da sociedade e à máxima “*agir bem significa obedecer bem*”, ou seja:

A educação moral consiste, pois em fazer o indivíduo agir corretamente, fazendo-o obedecer ao conjunto de regras vigentes na sociedade. A questão moral reduz-se à questão pedagógica de promover a obediência do indivíduo a essas regras (FREITAG, 1989, p.21).

Segundo Freitag (2005), Durkheim em seu livro “*A divisão do trabalho social*” (1893) aponta a existência de duas formas de solidariedade; a solidariedade mecânica e a orgânica. A solidariedade mecânica vincula-se a uma relação de moral heterônoma, ou seja, vincula-se a uma autoridade imposta ao sujeito que sofre punições, caso haja transgressão de alguma norma instituída. Essa punição é pública para servir de lição moral para todos os integrantes do grupo. Já a solidariedade orgânica vincula-se a uma relação de moral autônoma, ou seja, vincula-se a um contrato estabelecido entre sujeitos autônomos que visa a reciprocidade e igualdade entre os mesmos e, caso haja transgressão de alguma norma, o transgressor irá restituir os danos causados ao parceiro para lembrar as suas responsabilidades para com o outro.

Este postulado foi de grande relevância para os estudos da psicogenética, pois segundo Freitag (2005), esses dois tipos de solidariedade conceituadas por Durkheim (1893) deram as bases para a teoria da heteronomia moral e autonomia moral de Piaget (1994).

Além disso, Freitag (2005) relata que Durkheim (1925) discriminou três elementos da moralidade: *o espírito de disciplina, a adesão ao grupo e a autonomia*. O espírito de disciplina desenvolve a obediência às regras, pois facilita a sujeição da criança a autoridade das regras; a adesão ao grupo é, para este teórico, a finalidade da educação moral, na medida em que os valores morais só são legitimados num grupo, numa sociedade - a integração do indivíduo num grupo é o que lhe dá a possibilidade do agir moral; e a autonomia nada mais é do que a submissão do sujeito às regras sociais, garantida pelo espírito de disciplina e pela adesão do sujeito ao grupo (socialização).

Ao compararmos as teorias de Durkheim (1925 *apud* FREITAG, 1989) e Piaget (1994), pode-se perceber que Durkheim utiliza o conceito de autonomia num significado de heteronomia proposto por Piaget (1994), desde que o conceito de autonomia deste sociólogo embute o significado de simples obediência às regras sociais, sem nenhum julgamento próprio acerca das mesmas.

Segundo Piaget (1994), a doutrina moral de Durkheim é bela em sua perfeita sinceridade e positivista em sua inspiração científica. Para Piaget, este sociólogo clássico contribuiu para o desenvolvimento de sua teoria a partir de: a) a caracterização feita entre os dois tipos de solidariedade (mecânica e orgânica), que ele aproveitou para definir seus estágios sucessivos do desenvolvimento moral e; b) a partir da discriminação dos três elementos da moralidade (espírito de disciplina, adesão a um grupo e autonomia), pois partindo desses três elementos Piaget deles se apropriou e construiu novos aportes teóricos e conceituais. Logo, na psicogenética de Piaget a *disciplina e obediência às regras* (finalidade da educação moral de Durkheim) se caracterizam como o estágio de heteronomia

moral – estágio que antecede a autonomia moral Piagetiana; a *adesão a um grupo*, que tem como elemento central em Durkheim a subordinação do indivíduo ao grupo, em Piaget tem como elemento central o desenvolvimento da cooperação e reciprocidade entre iguais; e a *autonomia*, que para Durkheim é a subordinação do sujeito às regras sociais, para Piaget é um estágio de maturação cognitiva que possibilita a descentração do pensamento e de forma autônoma o sujeito possui a capacidade de julgamento próprio acerca dessas regras, é um estágio de consciência e liberdade de, inclusive, reformular regras, e esta é a finalidade da educação moral para Piaget.

Correlacionando esses dois teóricos, Freitag (1989) sinaliza que enquanto Durkheim aborda a moralidade no âmbito da sociedade, Piaget aborda a moralidade no âmbito do desenvolvimento cognitivo da criança. E enquanto o primeiro analisa a evolução da sociedade a partir da divisão de trabalho, o que caracteriza dois tipos de solidariedade diferenciadas, o segundo analisa a evolução dos estágios de raciocínio moral da criança, o que caracteriza tipos de estágios morais diferenciados.

Piaget (1994) afirma que Durkheim cometeu um grande equívoco ao conceber a existência de uma unidade moral, pois na teoria psicogenética concebe-se a existência de mais de um tipo de moral (moral heterônoma e autônoma). No entanto, ele dá razão a Durkheim no que se refere à necessidade da interferência social na formação moral. Segundo Piaget (1994), as tendências instintivas morais que o sujeito possui não são suficientes para a formação moral, sendo necessário que haja regras sociais, relatando da seguinte forma sobre a formação moral:

Esta supõe a existência de regras que ultrapassem o indivíduo, e estas regras só poderiam elabora-se no contato com outrem. As noções fundamentais da moral infantil dividem-se, deste modo, em noções impostas pelo adulto e em noções nascidas da colaboração das próprias crianças. Nos dois casos, isto é, quer os julgamentos da moral da criança sejam heterônomos ou autônomos, aceitos sob uma certa pressão ou elaborados

livremente, esta moral é social, e Durkheim, incontestavelmente, tem razão neste ponto (p. 256).

Desse modo, Piaget refere-se a uma troca interativa entre o sujeito e o meio (objetos ou pessoas) ao abordar a questão dos valores, concebendo que os valores são construídos nas interações cotidianas (ARAÚJO, 2007). A teoria Piagetiana não considera que os valores são inatos e nem que são simples internalizações de fora para dentro, mas sim, situando-se numa perspectiva que considera que a constituição dos valores morais provém da relação do sujeito com o mundo objetivo e subjetivo. Esta é uma posição teórica defensável, afinal: “se o processo fosse de simples internalização a partir da sociedade e da cultura, teríamos maior homogeneidade nos valores das pessoas, o que não se constata na realidade (ARAÚJO, 2007, p. 20).

A partir da sua vida social, a criança passa a regular o seu comportamento. São os adultos que vão oferecendo as bases, “as pistas” de sua auto-regulação (socialização primária e secundária) que, gradativamente, vai sendo construída pelo sujeito que se torna cada vez mais consciente ao desenvolver a sua própria fala interior, seu pensamento reflexivo e juízo moral (ROSA, 2001).

Esse é o processo de desenvolvimento da consciência moral do indivíduo, da sua capacidade de juízo moral, de realizar escolhas éticas frente a dilemas morais do seu cotidiano. Como esta capacidade não é genética, mas sim desenvolvida ao longo das interações estabelecidas da criança com os adultos e com seus pares, o sujeito vai constituir-se num sujeito ético moral capaz de discriminação e julgamento ao longo do seu desenvolvimento (ROSA, 2001).

Ao constatar que a aquisição de valores se inicia a partir da inter-relação do indivíduo com os valores da comunidade, incluindo tanto os valores transmitidos de forma consciente quanto os que são transmitidos de maneiras subliminares (PUIG, 2007), importa, portanto, estarmos atentos aos “pacotes prontos” de vida que a modernidade nos impõe, através de influências ideológicas sutis na mídia televisiva, nos símbolos, e outras formas de representações sociais.

As representações sociais são conceituadas como sendo modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social e da realidade. São imagens, conceitos, categorias e teorias, construídas, elaboradas e compartilhadas socialmente e, portanto, que contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação entre os indivíduos. Deste modo, as representações são, essencialmente, elaborações mentais acerca da realidade que, mesmo acessadas a partir da cognição do sujeito, têm de ser entendidas a partir do contexto social que foram produzidas, pois o pensamento do homem não é um elemento de natureza inata e biológica, e sim algo desenvolvido e de natureza sociocultural (MOSCOVICI, 2003).

Segundo Franco (2004), as representações constituem formas de conhecimento prático orientadas para a compreensão do mundo e para a comunicação, sendo representações mentais acerca dos fenômenos da realidade. Elas emergem como elaborações mentais dos sujeitos sociais a respeito de objetos socialmente valorizados. O termo representação significa (DORON & PAROT, 1998, p. 672): *"conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento"; é, em síntese, a "reprodução daquilo que se pensa" - esta definição enfatiza o significado do processo de apreensão da realidade, ou melhor dizendo, da construção social da realidade.*

Ao estudar as representações sociais, a psicologia social procura superar a dicotomia psicologismo x sociologismo, visualizando o indivíduo e suas produções mentais como produtos de sua socialização em um determinado contexto social. A individualidade, nesta perspectiva, é considerada como uma estrutura que será desenvolvida na interação com os conteúdos sociais.

Esses conteúdos, mediados pela linguagem, são construídos socialmente. Dessa forma, para estudá-los, em primeiro lugar é indispensável conhecer as condições de contexto em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma

cuidadosa "análise contextual". Isso porque se entende que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens e se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais (BAKTHIM, 1977).

As representações sociais revelam a visão de mundo de uma sociedade em uma determinada época, elas são concepções de classes dominantes. Elas fazem parte das estruturas e categorias de pensamento do coletivo e dos grupos, assim cada grupo social constrói uma representação particular portadora de interesses específicos do grupo ou classe social (SPINK, 1993).

Portanto, podemos considerar as representações sociais como ótimas matérias primas para a análise do social, para a análise da ideologia, do pensamento, da simbologia que rege um determinado grupo. Elas podem servir como micro-poderes, pois produzem pensamentos, discursos e atitudes, características de certo tipo de determinação de subjetividade. Na concepção de Foucault (2004), as relações de poder não são apenas relacionadas aos mecanismos controladores e opressores, mas aos mecanismos produtores e organizadores de idéias, palavras e ações. Para exercer o poder é necessário formar, organizar e disseminar um saber - poder e saber são intimamente ligados.

Dessa maneira, as representações sociais também funcionam como prática de poder, de forma sutil e eficaz. Elas asseguram a distribuição "capilarizada" das relações de poder, constituindo-se numa tecnologia de indivíduo com características bastante precisas. Nesse contexto, um dos núcleos centrais da psicologia social é o fato da mediação das representações sociais, isto é, da mediação dos:

conteúdos do pensamento cotidiano e do estoque de idéias que dá coerência às nossas crenças religiosas, idéias políticas e as

conexões que entre elas criamos, tão espontaneamente como respiramos (MOSCOVICI, 2003, p. 214).

O estudo das representações sociais nos mostra a existência de enunciados e vozes, cada uma com sua própria perspectiva ideológica, com perspectivas definidas sociologicamente que são realizadas e, até certo ponto, criadas pelo discurso: são as "linguagens sociais", ou seja, "um sistema sociolinguístico concreto de crenças que definem uma identidade no interior das fronteiras de uma linguagem" (BAKHTIN, 1977, p. 356).

Portanto, como já foi dito, a compreensão desses conteúdos sociais pode ser o meio de compreensão dos princípios subjacentes de uma sociedade, que vai dos elementos subjetivos aos objetivos e vice versa, não só porque estão no núcleo da memória coletiva, mas também porque são o pré-requisito para a ação em geral. Nessa perspectiva, é que se enfatiza a interação dialógica do desenvolvimento moral, ou seja, entre o desenvolvimento dos estágios maturacionais do juízo moral e a dimensão intersubjetiva da construção de valores no sujeito.

Diante dos pressupostos acima, compreende-se que a escola²⁰ é um importante núcleo de desenvolvimento moral, na medida em que disponibiliza, através das práticas cotidianas, um conjunto de conceitos, significados, habilidades e aptidões para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral da criança. A escola não é apenas o *locus* da transmissão de um saber sistematizado e de desenvolvimento do intelecto, ela é também o *locus* de transmissão de idéias, valores e atitudes assim como de internalização de hábitos e normas.

Cabe, portanto, enfatizar-se o lugar da escola neste processo de educação em valores, pois a escola não é apenas o lugar de aprendizado técnico-intelectual, sendo também o lugar do aprender a ser e a conviver. Desse modo, não só a

²⁰ Considera-se aqui neste trabalho que a escola não ocupa o núcleo central no processo de construção de valores no sujeito, pois este lugar é da família (primeiro núcleo de socialização da criança), no entanto possui um lugar privilegiado que, em parceria com a família, pode ser de grande importância no processo de educação moral da criança.

família tem lugar de importância na educação moral, a escola também participa e contribui na educação de valores. A escola não pode deixar à margem do processo educativo o *aprender a ser* e o *aprender a conviver*, pilares²¹ tão importantes e já tão conhecidos pelos educadores que insistem em permanecer no equívoco de priorizar apenas o *aprender a fazer* e o *aprender a aprender* em sua práxis pedagógica.

3.2. A ESCOLA E A FORMAÇÃO MORAL DO SUJEITO

O termo “*educar*”, vem do latim *educare* que significa conduzir, instruir, guiar. De acordo com Barreto (2007) o papel da educação não é apenas instruir, mas sim, propiciar a formação de Seres Humanos verdadeiramente éticos. Nessa perspectiva, a meta da educação deve ser o crescimento intelectual e moral dos educandos a partir dos valores humanos.

Puig (2007), em concordância com esta idéia, sinaliza que o Ser Humano precisa aprender a viver de maneira integral, o que exige uma educação completa, ou seja, uma educação que inclua todas as dimensões do viver e que valorize a aprendizagem ética. Em seu escrito “*Aprender a viver*”, ele define que o aprender a viver pressupõe a aprendizagem de quatro éticas: a) aprender a ser; b) aprender a conviver; c) aprender a participar; e d) aprender a habitar o mundo.

Aprender a ser refere-se à construção de uma auto-ética, é o trabalho formativo que cada um realiza consigo mesmo, objetivando ultrapassar prováveis limitações individuais, através do autoconhecimento “por meio de um trabalho de interiorização propiciado pela contemplação artística, a meditação, o relaxamento ou por outras mediações que ajudem a desenvolver a vida espiritual” (PUIG, 2007, p. 70). *Aprender a conviver* refere-se à construção de uma alter-ética, é a busca

²¹ Os quatro pilares da Educação proposto pela UNESCO (DELORS, 2006).

da superação do egocentrismo inevitável dos Seres Humanos, eliminando a forma estabelecida de relação com o outro como se este fosse um objeto. *Aprender a conviver* vincula-se ao sentimento de empatia, “pressupõe estabelecer vínculos pessoais baseados na abertura e na compreensão, é proceder à descoberta do outro que permita tratá-lo humanamente” (p. 70). *Aprender a participar* refere-se à construção de uma socioética, é a aprendizagem da vida em comum, tornando-se um cidadão ativo que busca seus direitos e cumpre seus deveres, é “manifestar as virtudes cívicas necessárias que contribuam para a organização democrática da convivência” (p. 72). E, por fim, *aprender a habitar o mundo* refere-se à construção de uma ecoética, é a busca de uma ética da preocupação e do cuidado com a humanidade e o planeta, através de uma consciência planetária: “propomos um trabalho educativo que (...) estabeleça reflexivamente em cada jovem uma ética universal da responsabilidade pelo presente e pelo futuro do homem e do planeta” (p. 74).

Desse modo, cabe à escola ensinar essas quatro tarefas para o desenvolvimento do “aprender a viver”, pois quando a educação deixa de ser um instrumento de integração e passa a ser apenas de instrução, a escola deixa de ser um ambiente propício à formação integral do aluno e passa a ser um depósito de intelectos sem uma maior significação. A escola deve dar enfoque, ao longo do seu trabalho educativo, para a aprendizagem dessas quatro éticas (PUIG, 2007):

Inevitavelmente, as questões morais fazem parte da rotina de qualquer escola. Diversos autores como Puig (1998; 2007), Piaget (1930), Macedo (1996), Araújo (1996; 2004; 2007) entre outros, afirmam que as escolas educam moralmente através de suas práticas e da sua cultura moral. Neste espaço, valores e regras são transmitidos pelas atitudes dos professores e por inúmeras situações do contexto escolar, como: livros didáticos, regras comportamentais, tipos de avaliação, filosofia da escola, proposta pedagógica, entre outros aspectos pedagógicos.

Desse modo, todos os educadores são educadores morais, na medida em que estão freqüentemente contribuindo para a constituição de uma sociabilidade, aquisição de valores, enfim para uma educação moral. A questão moral está, portanto, intrinsecamente vinculada à educação.

No entanto, apesar da constatação da importância da escola e do processo educativo no desenvolvimento moral e ético dos alunos, ele parece ser muitas vezes negligenciado no contexto escolar. Puig (1995, p. 12) afirma que com muita freqüência a educação ético-moral “é deixada à deriva.” A educação moral ainda não foi assumida de forma concreta no processo de escolarização, porém o educador que tem consciência do seu papel social não pode eximir-se dessa responsabilidade.

Segundo Mesquita (2003), a educação precisa assumir sua responsabilidade na formação moral do sujeito, uma vez que precisa não só enfatizar o desenvolvimento intelectual, mas também as qualidades humanas. Aos educadores cabe a tarefa de mostrar aos jovens que a importância da vida não reside, por exemplo, no consumo desenfreado, na esfera do Ter, mas sim dentro deles mesmos, nos valores que cada um carrega dentro de si, na esfera do Ser. “Afiml, de que valem todo conhecimento técnico, todos os recursos materiais e confortos se não oferecermos às nossas crianças o maior tesouro que um educador pode legar: a formação de um caráter reto?”²² (p. 28).

Piaget (1930²³) definiu alguns métodos ativos de educação moral, nos quais a moral é um tema transversal que penetra toda a educação, onde as ocasiões oportunas convertem-se em espaços para discussões morais, para a alusão a virtudes e bons exemplos.

²² Retidão – uma qualidade daquele que é reto, íntegro de caráter e franco nos procedimentos (MESQUITA, 2003).

²³ Artigo inserido em Macêdo (org), 1996.

De acordo com este teórico, os procedimentos de educação moral podem ser classificados: a) pelos fins perseguidos; b) pelas técnicas; e c) em função do domínio moral considerado. Pelos fins perseguidos, os procedimentos de educação moral podem ser classificados em dois tipos - aqueles que almejam a formação de uma personalidade livre (que favorecem a formação de uma consciência autônoma) e aqueles que almejam a formação de um sujeito submetido ao conformismo do grupo social (que favorecem a formação de uma consciência heterônoma).

Do ponto de vista das técnicas, estas também podem ser classificadas como aquelas que favorecem a consciência autônoma e as que favorecem a consciência heterônoma e do ponto de vista do domínio moral considerado, pode-se classificar os domínios sob os quais as técnicas serão aplicadas (intelectual, afetivo, entre outros). Entretanto, Piaget (1930) sinaliza que independente dos fins almejados, das técnicas e dos domínios utilizados, a questão primordial é saber quais são as disponibilidades de alcance que a criança possui para tais conteúdos.

Este teórico compreende que *“nenhuma realidade moral é completamente inata”* (p. 02), o que é inato são as raízes instintivas da sociabilidade que ele denomina de disposições afetivas (simpatia e medo) que são os componentes básicos do respeito. Tais disposições ou tendências afetivas sociais necessitam de uma disciplina normativa, ou seja, para que uma realidade moral se constitua faz-se necessário o estabelecimento de relações interpessoais entre os sujeitos, como dito anteriormente. Logo, a teoria piagetiana confirma a necessidade de uma educação moral.

Nesse sentido, para Puig (1998), a atuação dos educadores na internalização de valores durante suas relações com as crianças é de fundamental importância para a futura posição do sujeito em formação frente ao mundo. Afinal, é nas relações interpessoais entre a criança e o adulto ou entre semelhantes que as normas se

desenvolvem e a consciência do dever, do certo e do errado é formada pela criança. Importa estarmos atentos, portanto, para a busca de práxis significativa para o desenvolvimento do juízo moral da criança.

Piaget (1930) define dois tipos de procedimentos de educação moral: os procedimentos verbais de educação moral e os métodos ativos de educação moral. Os procedimentos verbais são utilizados por “moralistas” que querem educar a consciência através do discurso e os métodos ativos não consideram que as lições morais devem vir impostas de fora, mas de atividades cotidianas e espontâneas do dia-a-dia da criança. Piaget (1930) considera que a moral não deve ser trabalhada em uma disciplina curricular específica, mas sim deve penetrar o espírito de toda a educação, em que todas as situações se tornem espaços de discussão ética e de desenvolvimento moral.

O procedimento ativo coloca a criança numa situação que ela experimente diretamente as realidades espirituais e discuta por si mesma, pouco a pouco, as leis constitutivas. (...) longe de preparar-se para a autonomia da consciência por procedimentos fundados na heteronomia, o estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda a sua personalidade (PIAGET, 1930, *In*: MACEDO, 1996, p. 22).

Através do método ativo, essa perspectiva delinea que a educação moral não pode ser pontual, mas deve fazer parte da totalidade do sistema educativo. Não apenas numa disciplina curricular específica, mas em todas as disciplinas. Além disso, este modelo de educação moral propõe o desenvolvimento de tarefas que propiciem a vivência da reciprocidade, respeito e cooperação. Os procedimentos que desenvolvem a “co-operação” ao invés da competição entre as crianças são eficazes no processo de formação da autonomia moral, pois trabalham o descentramento do pensamento infantil (egocentrismo), possibilitando que o sujeito amplie o seu olhar em busca de um encontro com o olhar do outro, para que ele possa realizar o exercício da empatia, tão difícil nesta fase, proporcionando o desenvolvimento do respeito mútuo entre os indivíduos. Piaget

(1930) considera que a escola ativa deve promover a cooperação no trabalho escolar, pois este pode ser o procedimento mais fecundo de educação moral.

Ademais, Araújo (1996, p. 110) afirma que o desenvolvimento da consciência moral é fruto das condições psicossociais decorrentes da interação do indivíduo com a sociedade, pontuando que as situações de cooperação são catalisadoras para a tomada de consciência: *“em suma, ao libertar a criança da mística da palavra adulta e da coação, a cooperação será responsável pela socialização da mente”*, isto se constitui, portanto, num exercício de minimização do egocentrismo, sendo um recurso para o descentramento do pensamento da criança.

No intuito de elaborar um plano completo de educação em valores, Puig (2007) estipulou a necessidade da realização de ações em três níveis:

1) O nível interpessoal – focalizando as relações interpessoais entre educadores e educandos, pois o espaço das relações interpessoais possui uma força insubstituível na formação moral do sujeito. As relações não devem se constituir em meras relações mecanizadas entre sujeitos objetivados, mas sim em relações verdadeiras e singularizadas, de troca mútua. Esse tipo de relação cria vínculos formativos que faz com que o aluno se identifique mais facilmente com os valores morais expostos pelo educador;

2) O nível curricular – afeito ao conjunto de práticas voltadas para trabalhar valores que podem ser distribuídas transversalmente nas disciplinas curriculares, ou podem ser condensadas em espaços determinados para a realização dessas práticas, como: as aulas de orientação educacional, ou por alguma disciplina de livre escolha. “Em síntese, este nível (...) refere-se às tarefas de aula destinadas a trabalhar valores, embora sua localização temporal no currículo possa variar” (PUIG, 2007, p. 90).

3) O nível institucional – relacionado ao clima moral da escola, a cultura moral das instituições educativas refere-se a todo espaço escolar, indo desde o formato do vínculo interpessoal instituído entre educador e educando, passando pelas práticas curriculares (se as tarefas específicas de educação de valores são transversais ou são concentrados em uma matéria, etc) e chegando até a totalidade do meio que cerca o educando. “A cultura moral é uma forma onipresente de educação em valores e, portanto, seu instrumento mais efetivo” (PUIG, 2007, p. 94).

Pode-se verificar que Puig (2007) se aproxima da proposta de Piaget (1930) ao considerar a importância das relações interpessoais da criança com seus pares e com adultos, relações estas que proporcionam trocas mútuas. Piaget (1930) também considerou a importância do respeito mútuo entre os sujeitos da relação, pois de acordo com sua teoria o respeito mútuo proporciona o desenvolvimento de uma moral autônoma ao contrário do respeito unilateral que proporciona o desenvolvimento de uma moral heterônoma. Além disso, Puig (2007) se aproxima do que Piaget (1930) fala sobre a importância de a escola ser a todo instante um espaço de educação moral, ao falar do nível institucional, abordando a importância da cultura moral da escola.

Araújo (2007) também propõe um modelo de educação de valores, afirmando que a educação em valores precisa ocupar um lugar central na práxis escolar, precisa assumir uma nova organização curricular que leve em conta novas propostas de relações no interior da escola e com a comunidade de seu entorno. O universo educacional deve ser permeado de um clima que possibilite que aos alunos ter uma convivência intensa com os valores éticos/morais, através de ferramentas propiciadoras de relações interpessoais pautadas na democracia, cidadania e direitos humanos, entre outros elementos. Logo, o indivíduo precisa estar mergulhado no clima moral da escola, o que distancia tal proposta de um modelo de educação moral baseado exclusivamente nas aulas de religião, moral e

similares, uma vez compreendido que a construção de valores morais se dá a todo instante de relações do sujeito com o mundo.

A escola, sendo um espaço de exercício do sujeito em sociedade - uma vez que pode ser considerada uma mini-sociedade para as crianças -, deve propiciar constantes possibilidades significativas de reflexões éticas, pois assim, haverá maior probabilidade de construção desses valores pelos sujeitos, afinal, a construção de valores pressupõe um sujeito ativo no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, tendo como perspectiva a crença de que este não é um mero reproduzidor dos valores que a sociedade impõe, mas sim um sujeito que constrói sua inteligência, sua identidade e seus valores por meio de inter-relações estabelecidas com o mundo em que vive.

Araújo (2007) apresenta como proposta para a educação em valores, a criação de um ambiente ético de convívio na escola. Ao compreender a complexidade desta tarefa de criação de um ambiente ético, ele propõe três ações independentes e complementares²⁴: *A inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos éticos no currículo; A introdução de sistemáticas que visam à melhoria e à democratização das relações interpessoais no dia-a-dia das escolas; e Uma articulação dessas ações com a família e com a comunidade onde vive a criança.*

A inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos éticos no currículo envolve uma mudança do olhar dos educadores acerca do objetivo educacional, pois esta inserção curricular proposta por Araújo (2007) exige uma mudança de paradigma, uma vez que ao invés dos conteúdos tradicionais continuarem sendo a finalidade educacional, os temas transversais passam a ser os eixos do sistema educacional, passando a ser vistos como a finalidade da educação. Nesse caso, os conteúdos tradicionais do currículo passam a ser meios, passam a ser instrumentos para o alcance do objetivo final que é o trabalho com os temas transversais (que são o centro das preocupações sociais), eles “transformam-se

²⁴ Para um maior aprofundamento, ver Araújo (2007).

no eixo vertebrador do sistema educativo, em torno do qual serão trabalhados os conteúdos curriculares tradicionais” (p. 38).

Desse modo, os conteúdos tradicionais disciplinares (matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia entre outros) serão trabalhados em torno de uma situação que envolva conflitos éticos/ morais, em torno das temáticas transversais de educação em valores, de modo que as preocupações morais sejam eixos de todas as áreas do conhecimento.

A introdução de sistemáticas que visam à melhoria e à democratização das relações interpessoais no dia-a-dia das escolas é apresentada por Araújo (2007) através da proposta das assembleias escolares que visam a construção de relações éticas e democráticas na escola. Segundo este autor, as assembleias escolares são práticas de exercício de diálogo, onde o coletivo se reúne em um fórum para refletir sobre as transformações que o grupo considera necessário:

Além de ser um espaço para a elaboração e a reelaboração constantes das regras que regulam a convivência escolar, as assembleias propiciam momentos para o diálogo, a negociação e o encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos. Dessa maneira, contribuem para a construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas (ARAÚJO, 2004, p. 22-23).

Pode-se dizer, portanto, que a prática das assembleias escolares propicia a construção psicológica, social e moral do sujeito no movimento dialético constante, no qual o coletivo transforma e constitui o indivíduo, que por sua vez, também transforma e constitui o coletivo.

Segundo Araújo (2004) a assembleia escolar deve ser um espaço com relações de respeito mútuo na construção de um ambiente escolar dialógico e democrático. Isso contribui para a constituição psíquica dos valores, pois o indivíduo se depara na resolução de conflitos com o enfrentamento de diversas opiniões, exigindo o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Esta prática

dialógica que ocorre a partir dos conflitos diários vai de encontro aos modelos de educação moral que se baseiam em conhecimentos apenas teóricos e dogmáticos, constituindo-se numa proposta prática de exercício ético diário nas escolas. Araújo (2007) deixa claro que esta prática deve estar associada à inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos éticos no currículo, conforme anteriormente pontuado.

A articulação dessas ações com a família e com a comunidade onde vive a criança representa a necessidade dessas relações estabelecidas pela criança não ficarem restritas ao espaço escolar. A educação moral não pode estar vinculada apenas à escola, mas sim à construção de um ambiente ético que ultrapasse as barreiras escolares, na medida em que a família - sendo um núcleo de grande relevância no processo de constituição de valores do sujeito - também deve estar imbricada neste propósito educativo. Além disso, os projetos escolares devem interagir com a comunidade ao seu entorno para que “estudantes, familiares, profissionais e as demais pessoas que vivem no entorno da escola se sensibilizem para a importância que tais temáticas têm para a sociedade” (ARAÚJO, 2007, p. 60).

Existem inúmeras possibilidades de aproximarmos a proposta de educação em valores de Araújo (2007) da proposta de educação moral ativa de Piaget (1930), pois ambos compreendem a importância dos trabalhos de cooperação, além de considerarem, em consonância com o pensamento de Puig (2007), a importância do clima moral do espaço educativo, ou seja, a criança precisa estar mergulhada num espaço de educação moral a todo instante. O exercício de resolução de conflitos característico da assembleia escolar, proposto por Araújo (2007; 2004) auxilia no processo de descentramento pessoal e cognitivo já apontado anteriormente na proposta de educação moral ativa de Piaget (1930). A educação moral sendo imbricada na rotina da escola de forma natural e não como algo pontual e esporádico também é parte central da proposta destes autores.

Outra proposta de educação de valores é apresentada por Mesquita (2003), contemplando o Programa de Educação de Valores já utilizado por diversas escolas. É importante sinalizar que este programa apresentado pela autora em seu livro “*Valores Humanos na Educação*” tem um fundamento filosófico no pensamento de Sai Baba, pensador indiano idealizador deste programa. A autora pontua que este programa tem como fundamentos filosóficos: “o reconhecimento da existência de Deus; a prática dos valores universais: verdade, retidão, paz, amor e não-violência; a irmandade entre os homens; e a unidade entre todas as religiões e crenças” (p.43), afirmando, no entanto, que essa filosofia não possui vínculos religiosos, doutrinários e nem políticos.

Considerando que os valores não devem ser vistos como códigos de conduta impostos de fora para dentro, este programa de educação em valores humanos deve trabalhar a capacidade de discernimento da criança, conscientizando-as da importância de suas escolhas (MARTINELLI, 1999). “O PEVH é uma integração criteriosa de filosofias e técnicas educacionais que visam a criação de uma nova realidade e uma ordem social mais humana a partir da unificação do conhecimento” (p. 22).

Segundo Mesquita (2003), através desta proposta de educação em valores, o indivíduo poderá despertar a *consciência do eu* (autoconhecimento), a *consciência do outro* (alteridade), a *consciência do nós* (integração entre todos os seres) e a *consciência universal* (compreensão da vida, integração com o universo).

De acordo com a autora, o programa de educação em valores diz respeito ao Ser e não ao saber, diz respeito a uma educação que tem como legado as condutas morais e éticas. Este programa de educação em valores tem como finalidade consolidar a unidade da família, incentivar a criatividade, estimular a vocação e desenvolver as potencialidades de cada Ser Humano, pois ao considerar não ser suficiente o aprendizado dos conteúdos científicos para a educação moral, enfatiza a necessidade do reconhecimento dos valores inerentes ao homem:

verdade, retidão, paz, amor e não-violência, sendo esses valores considerados como valores absolutos.

Para a efetivação desse programa de educação de valores, propõe-se cinco técnicas, cada uma relacionada a um dos valores: harmonização, reflexão do pensamento, narração de histórias, canto em grupo e atividade em grupo (MESQUITA, 2003).

A harmonização está relacionada ao trabalho da paz e tem como principal elemento as atividades de respiração e estimulam a concentração e a criatividade. A reflexão de pensamento está relacionada ao trabalho da verdade e tem como principal elemento o pensamento, estimulando na criança o hábito de refletir sobre o que lê. Os pensamentos, frases e provérbios são as ferramentas dessa técnica. A narração de histórias está relacionada ao trabalho da retidão e tem como principal elemento a transmissão oral, cartazes, slides, etc. Através da identificação que a criança faz com as histórias a criança pode ter subsídios para agir com retidão, na medida em que as histórias são carregadas de modelos de atitudes. As histórias selecionadas devem possuir mensagens positivas e edificantes e ao final da narração deve-se propor um diálogo sobre o valor da história para cada um. O conto em grupo está relacionado ao trabalho do amor e tem como principais elementos música e expressão corporal. Neste aspecto, as letras selecionadas devem ter letras relacionadas com o valor que se quer trabalhar com o grupo. E a atividade em grupo está relacionada com o trabalho da não-violência, tendo como principais elementos os jogos, dramatizações, debates, artes, entre outros. Esta técnica proporciona o desenvolvimento da cooperação mútua, o aprendizado de normas e obrigações sociais, assim como o senso de limite, através do desenvolvimento do respeito pelo outro (MESQUITA, 2003).

Além disso, para que o programa tenha um efeito significativo, Mesquita (2003: p. 81) sinaliza que:

É importante que os alunos ponham o aprendizado em prática no ambiente do lar, em parceria com os pais. A atividade de seguimento (...) é uma grande ferramenta que serve de elo entre as atividades desenvolvidas na escola e a família. Trata-se de pequenas atividades que as crianças e os pais e irmãos desenvolvem juntos.

Ainda de acordo com o autor, as escolas podem trabalhar o programa de valores humanos por meio de três métodos: o direto, o indireto e o paralelo. O método direto prevê a existência de uma disciplina curricular que trabalhe os valores humanos - a avaliação de desempenho dos alunos deverá ser feita através da auto-reflexão dos mesmos -, recomendando-se a utilização das cinco técnicas e sendo a participação da família nas tarefas diárias de suma importância para a complementação do trabalho realizado. O método indireto é o trabalho de valores disseminado em todas as disciplinas curriculares, constituindo o nutriente básico da educação. No método paralelo, o trabalho com os valores é realizado nas atividades extra-curriculares (excursões, passeios, festas, encontros, entre outros).

Nota-se que essa proposta possui correlações estreitas à proposta de educação para a vida defendida por Puig (2007), que pontua a necessidade do sujeito aprender a Ser (auto-ética), a conviver (auter-ética), a participar (sócioética) e a habitar o mundo (ecoética), e ao programa de educação em valores apresentado por Mesquita (2003), que objetiva o desenvolvimento de uma consciência do eu, do outro, do nós e de uma consciência universal. Além disso, assim como Mesquita (2003), os outros teóricos apontados neste capítulo (Puig, 2007), (Piaget, 1930) e (Araújo, 2007) também discorreram sobre a importância de se trabalhar com a educação moral nos três métodos acima apontados (direto, indireto e paralelo).

Enfim, nota-se que em todas as propostas de educação em valores abordadas neste capítulo existem pontos de convergência entre os teóricos. Nesse sentido, este capítulo sinalizou alguns caminhos que podem ser trilhados no processo de educar para valores, dentro de uma proposta de educação moral escolar.

Capítulo IV

PERCURSO METODOLÓGICO

“Os pesquisadores são Seres Humanos que estudam problemas humanos de maneira humana.”

Rodwell

Para que um estudo seja considerado científico, o mesmo deve obedecer aos critérios de coerência, consistência e objetivação, além de preencher requisitos que perpassam pela existência de uma pergunta que se deseja responder, a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar a essa resposta, bem como assegurar a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida.

Este capítulo apresenta as discussões acerca das inspirações teórico-epistemológicas que permearam o percurso metodológico deste trabalho na produção do conhecimento científico. Desse modo, apresentaremos os caminhos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa aplicada, bem como a delimitação do universo da mesma, as técnicas de coleta de dados e os instrumentos utilizados.

4.1. ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA

A pesquisa, de modo geral, caracteriza-se por uma atividade intrínseca à sede de conhecimento do Ser Humano. Campos (2001) afirma que os objetivos de uma pesquisa são sempre ultrapassar a limitação ou dificuldade teórica exposta no problema, sendo uma atividade fundamental na construção do conhecimento científico, pois parte-se do pressuposto de que uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento; uma teoria não é a chegada, é a possibilidade de partida (MORIN, 2001).

Habermas (1982) sinaliza que todo pesquisador é orientado por interesses relacionados às visões de mundo e às pretensões que tem sobre o objeto de estudo. A escolha metodológica de uma pesquisa é, antes de tudo, um ato político. Nesse sentido, uma das principais tarefas do pesquisador social ao falar das coisas é clarificar sobre a partir de que mundo ele próprio está falando, a partir de qual posição ele fala, explicando a teoria que embasa seus instrumentos, desnudando-se e mostrando suas inspirações metodológicas.

Destaca-se, portanto, neste projeto, a opção política-epistemológica do pesquisador, baseada na concepção de Ciência proposta pela Epistemologia da Complexidade - uma Ciência que não se define por ser apenas objetiva, disciplinar, fragmentária e neutra, mas também, por ser naturalmente complexa (MORIN, 2001).

Tal escolha metodológica fundamenta-se na crença de que a construção do saber deve ocorrer a partir de um paradigma que valorize a riqueza das práticas sociais humanas e que valorize a qualidade própria da condição humana. Deve-se também, à intenção em perceber e conceber o contexto, o global, o multidimensional e o complexo para possibilitar o reconhecimento e o conhecimento mais profundo dos problemas do mundo.

A partir da noção da *construção social da realidade* proposta por Berger e Luckmann (1985), concebe-se, nesta proposta metodológica, que a ação humana inserida na sua temporalidade constitui a base de qualquer realidade social, logo os paradigmas acerca da compreensão do homem em sociedade devem incluir a noção de subjetividade e intersubjetividade. Além disso, com base no Interacionismo simbólico²⁵ entende-se nesta pesquisa, que os Seres Humanos (seres pensantes e ideológicos) interativamente constroem a realidade.

Morin (2001) sinaliza que as teorias científicas surgem dos espíritos humanos imersos numa cultura e, por isso, o fundamento e a noção de rigor científico de uma pesquisa das ciências críticas não podem ser o mesmo de uma pesquisa das ciências “duras”, pois a realidade social, contexto essencial das investigações das ciências críticas não se define em fatos “brutos”, mas em realidades constituídas por pessoas, significadas pela linguagem e impregnadas pelas especificidades qualitativas da vida humana. Falar de ciência social de rigor é, falar sobre a sua íntima relação com os significados de mundo existentes dentro da cultura.

Desse modo, demarca-se que o caminho metodológico edificante deste trabalho é situado na abordagem da *pesquisa qualitativa* a partir de inspirações filosóficas da fenomenologia. Além disso, como já foi dito na introdução da dissertação, essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa do *tipo exploratória*, já que houve a pretensão de realizar uma pesquisa de ampliação da familiaridade com o fenômeno investigado para subsidiar a realização de futuras pesquisas mais precisas e clarificadas em seus conceitos (LAKATOS, 1991).

É mister reconhecermos que a antinomia “quali x quanti” é equivocada, pois os aspectos quantitativos também são de suma importância numa análise qualitativa, o que ocorre é que, muitas vezes, a pesquisa de inspiração quantitativa simplifica o mundo em números, rentes a uma lógica numérica da economia, já a de

²⁵ Estudos originários da Psicologia Social. Estuda a natureza simbólica da vida social (COULON, 1995).

inspiração qualitativa se compromete com as questões da qualidade humana, com o que Hanna Arendt (2001) denomina de “condição humana”.

O referencial epistemológico da fenomenologia aponta para a necessidade do sujeito no ato de conhecer, voltar-se para as coisas em si mesmas, para a realidade que se mostra: o fenômeno. Por mais que o pesquisador esteja envolvido com os teóricos da pesquisa, ele deve abrir-se para o diálogo com a realidade concreta, afinal, se as referências teóricas fossem suficientes à pesquisa empírica não precisava ser feita (MOREIRA, 2002).

Assim, Husserl fez da fenomenologia um método para a busca da verdade, que concebe que não há divisão entre o observador e o objeto observado e dessa forma, compreende que o sentido não está no observador, nem no mundo externo a ele, mas sim, na relação observador/mundo, ou seja, o sentido das coisas não está nem no observador, nem nas coisas em si, mas no que sobressai em cada relação observador/observado (MERLEAU-PONTY, 1996).

A fenomenologia é uma ciência cujo propósito é descrever fenômenos particulares, como também a experiência vivida, a experiência cotidiana. Paraphraseando Merleau-Ponty (1996, p. 58): “É também um relato do espaço, do tempo, do mundo vividos”. Desse modo, o pesquisador de inspiração fenomenológica procura ir às coisas, ao contexto, ao fenômeno. E ao mergulhar nas coisas mesmas, ele precisa realizar um esforço no sentido de compreender o fenômeno de forma mais autêntica possível.

Segundo Macedo (2000), tal complexidade presente na pesquisa das Ciências Sociais deve ser apreendida por um olhar hermenêutico²⁶, o pesquisador deve se colocar no lugar de ator para conseguir perceber os âmbitos qualitativos da vida. Logo, no que se refere à análise e interpretação dos dados, tendo em vista a construção de um estudo qualitativo, a interpretação hermenêutica crítica foi

²⁶ Hermenêutica: A arte da interpretação.

fundante ao longo deste processo. Esses referenciais oportunizaram à pesquisadora uma percepção contextualizada, implicada e complexa do campo de estudo investigado.

4.2. DEFINIÇÃO DO UNIVERSO E A AMOSTRAGEM

Foram analisados os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental de duas escolas particulares da cidade de Salvador/BA, com idades entre 10 e 11 anos. Justifica-se tal delimitação pelo fato da 4ª série ser o último estágio do ensino fundamental I (ensino fundamental – séries iniciais), havendo a probabilidade destes alunos estarem inseridos nesta escola desde as séries anteriores (educação infantil, 1ª série, 2ª série, etc), o que favorece uma análise mais sólida acerca da influência da práxis de educação moral desenvolvida pela instituição educativa.

A amostra configurada foi do tipo *não-probabilística*²⁷, uma vez que não havia conhecimento prévio acerca dos participantes da pesquisa, tendo-se utilizado para a composição dos elementos da mesma a *amostra acidental* - tipo de amostra muito usada em estudos exploratórios de um problema, tendo neste caso sido formada por elementos de pesquisa que aceitaram dela participar. Primeiramente, a pesquisadora indagou as crianças sobre o interesse e disponibilidade em contribuir com a pesquisa proposta e, em seguida, solicitou a permissão dos pais²⁸ das crianças para a realização da pesquisa. O instrumento projetivo foi aplicado individualmente numa sala, onde o pesquisador explicou o questionário assim como o seu objetivo para cada criança.

A quantidade de elementos da pesquisa foi definida a partir dos seguintes critérios: 1) Quantidade de alunos da 4ª série da escola Ananda; 2) Quantidade de alunos da 4ª série que estudam lá desde a educação infantil; e 3) Quantidade de

²⁷ É aquela onde a probabilidade de cada elemento (pessoa) da população a ser escolhida é desconhecida.

²⁸ Para solicitar a autorização dos pais, a pesquisadora enviou uma carta através do diário escolar das crianças.

crianças que foram autorizadas pelos pais e que desejaram responder o questionário. A partir da definição desta quantidade, buscou-se o mesmo número de crianças da 4ª série de outra escola particular da cidade de Salvador/BA para aplicar o mesmo questionário.

Vale ressaltar que tanto meninos e meninas foram entrevistados, o que não compromete a pesquisa, já que os estudos comprovaram que não há diferenças entre gêneros quanto ao estágio de desenvolvimento moral (SPRINTHALL, 1993).

4.3. TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Enquanto as ciências formais se valem da lógica para a demonstração rigorosa de seus enunciados, as ciências factuais, dentre elas as humanas, necessitam de algo além da lógica formal: a pesquisa empírica (estudo de campo) e o estudo das práticas cotidianas das instituições humanas. Ir a campo implica numa confrontação entre o pesquisador e o desconhecido, o confuso, o contraditório, principalmente na pesquisa de abordagem qualitativa que não lida nem com objetos lapidados nem com a busca de regularidades. No estudo de campo, o pesquisador coleta os dados para estudar as relações entre atitudes, crenças, valores, percepções e condutas (MOREIRA, 2002).

Desse modo, do ponto de vista dos procedimentos técnicos (GIL, 2002) a pesquisa envolveu duas categorias de técnicas de pesquisa: a *documentação indireta*, através de coleta de dados em fontes secundárias; e a *observação direta intensiva*, a partir de questionários estruturados.

No primeiro caso, recolheram-se informações mais aprofundadas levantando dados sobre o objeto de estudo, através de uma pesquisa bibliográfica constituída principalmente de

livros e artigos científicos, na qual se buscou estudos sobre as correlações entre ética e moral, o desenvolvimento moral da criança e sobre o papel da escola na formação do sujeito moral, com o intuito de fundamentação e sustentação teórica do tema delimitado.

A segunda categoria foi contemplada a partir de uma pesquisa de campo, na qual foram levantados dados acerca do estágio de desenvolvimento moral das crianças. Para tanto, adotamos o estudo de caso como estratégia de investigação, pois de acordo com Becker (1997), este tipo de investigação científica tem como finalidade o estudo aprofundado de uma realidade social, enfatizando tanto a característica que o edifica, quanto a singularidade que o marca. Logo, o estudo de caso tem como finalidade central compreender uma instância singular e especial de uma realidade.

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos de estratégias de pesquisa (GIL, 1999, p. 72-73).

A Escola e Centro de Estudos Ananda escolhida para a realização deste estudo de caso é uma escola particular da cidade de Salvador/BA localizada no bairro de Itapoan que possui os níveis de ensino correspondentes à educação infantil (do grupo 01 ao grupo 06) e séries iniciais do ensino fundamental (1^a à 4^a série). A escolha por esta escola para a presente pesquisa se deu principalmente em decorrência da ênfase na educação moral dada por esta instituição na sua proposta educativa. Além do foco na educação moral, esta escola possui um diferencial que chamou a atenção da pesquisadora que é a disciplina *“Iniciação a consciência”* tanto no currículo da educação infantil, quanto no currículo do ensino fundamental. Vale ressaltar que esta instituição não é de orientação religiosa, apesar de possuir características próximas de escolas religiosas, já que geralmente são as escolas religiosas que dão maior ênfase à educação moral e também possuem uma disciplina específica, voltada à formação de princípios e valores em seu currículo que é o *“ensino religioso”*. Desse modo, demarca-se que a disciplina

“*Iniciação à consciência*”, não possui embasamento de alguma religião específica, mas sim um embasamento filosófico e científico visando oportunizar que a criança realize reflexões vinculadas ao aprender a conviver e ao aprender a ser, em busca do desenvolvimento de uma consciência moral autônoma baseada em princípios éticos universais²⁹.

4.4. INSTRUMENTOS

Becker (1997, p. 118) afirma que o pesquisador que realiza um estudo de caso “faz uso do método de observação participante em uma de suas muitas variações, muitas vezes em ligação com outros métodos mais estruturados, tais como entrevista”. Para tanto, na busca de acesso ao meio social escolar, ao cotidiano pedagógico e aos atores utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação, a entrevista semi-estruturada, a análise de documentos e um questionário (recurso técnico projetivo).

A observação é fundamental nas pesquisas qualitativas, cujos pesquisadores e pesquisados formam um corpo que produz o conhecimento através da interação. Diante dessa perspectiva, poderíamos explicitar de forma mais contundente a sua relevância através do seguinte questionamento: Qual o melhor observatório do mundo social: a perspectiva próxima e de "dentro" ou a perspectiva panorâmica, do alto e de "fora da cena"?

De acordo com Macedo (2000), a observação participativa pode ser caracterizada por três modalidades distintas: ativa (o pesquisador desempenha um papel no interior do grupo ou da instituição investigada, participa ativamente das atividades,

²⁹ O desdobramento acerca do trabalho de educação moral desenvolvido por esta escola encontra-se no próximo capítulo.

se torna um “membro” aceito), completa (quando o pesquisador pertence originalmente ao próprio quadro da instituição investigada) e periférica. Nesta pesquisa, a observação participativa realizada foi de natureza periférica, ou seja, houve certo grau de implicação necessário, não havendo, porém, a participação da pesquisadora no âmago das atividades como sendo um dos membros da instituição. Desse modo, a pesquisadora observou durante o mês de Setembro de 2007, diariamente, as aulas da 4ª série (das 8:00h às 11:30h) e, durante o mês de Outubro de 2007, observou apenas os dias das aulas da disciplina “*Iniciação a Consciência*” que ocorriam semanalmente durante as sextas-feiras.

As observações permitiram perceber o clima moral do ambiente escolar, não só através do trabalho pedagógico desenvolvido, mas também através das interações professor/aluno e dos momentos de recreio. A observação possibilitou uma aproximação da pesquisadora com o cotidiano dos sujeitos, acompanhando suas experiências na realidade escolar, buscando apreender o significado atribuído à práxis da instituição e ao contexto dos eventos observados. Além disso, foi oportunizada a apreensão da cultura moral através dos valores explícitos e ocultos nos discursos e no comportamento dos educandos e educadores.

A entrevista foi um dispositivo de pesquisa semi-estruturado, como um roteiro flexível para percepção do fenômeno da forma mais autêntica possível, já que no percurso metodológico deste trabalho partiu-se do pressuposto que para percorrer os trilhos de uma pesquisa qualitativa deve-se deixar que o fenômeno se apresente ao pesquisador. Tal instrumento foi utilizado com a diretora e fundadora da escola investigada com o objetivo de colher mais informações para um maior aprofundamento acerca da proposta de educação moral desenvolvida nesta instituição e aferir embasamento das impressões obtidas nas observações. Esta entrevista³⁰ foi realizada no mês de Outubro de 2007.

³⁰ Entrevista transcrita em anexo.

A análise documental também foi realizada com a finalidade de se aprofundar a análise dos aspectos direta ou indiretamente vinculados à prática de educação moral. Afinal, para Blumer (1969) *apud* Macedo (2000) o documento escrito é um fixador de experiências, sendo muitas práticas educacionais planejadas e organizadas a partir de documentos. Macedo (2000: p. 171) sinaliza que “apesar das zonas de sombra ideológicas, em geral os documentos oferecem definições significativas sobre políticas educacionais”. Logo, sendo a análise documental um recurso indispensável à compreensão da instituição educativa, o pesquisador teve acesso ao projeto político pedagógico da escola e aos planejamentos de aulas.

A técnica projetiva utilizada refere-se a um instrumento técnico de pesquisa (questionário³¹), validado cientificamente, sendo um teste psicológico para avaliar o nível de desenvolvimento do juízo moral, tendo como referência os estágios de juízo moral de Kohlberg. Constitui uma adaptação desenvolvida por Biaggio & Barreto (1991) do “*Sociomoral Reflection Objection Measure*” (S.R.O.M.)³². O desenvolvimento desses instrumentos buscou tornar mais práticas as medidas de julgamento moral da equipe de Kohlberg.

Kohlberg criou um instrumento de pesquisa acerca do julgamento moral chamado “*Entrevista de Julgamento Moral*”, no entanto foi considerado um instrumento de alta complexidade e que exige um treinamento prolongado para sua aplicação. Diante disso, outros instrumentos de investigação do Julgamento Moral têm sido desenvolvidos como, por exemplo, o *Defining Issues Test* de J. Rest e o *Sociomoral Reflection Objective Measure* (S.R.O.M.)³³ de J. Gibbs. Este último tem sido muito utilizado nas pesquisas sobre julgamento moral, sendo um questionário de múltipla escolha que aborda os dilemas morais Kohlbergianos em que cada alternativa de resposta corresponde a um dos estágios de julgamento moral de Kohlberg. Assim como Piaget (1994), Kohlberg verificou que o

³¹ Questionário em anexo.

³² Instrumento desenvolvido por Gibbs (1982).

desenvolvimento moral ocorre através de uma seqüência invariante de estágios e suas pesquisas demonstraram a mesma seqüência de estágios em várias culturas (BIAGGIO & BARRETO, 1991).

A adaptação brasileira³⁴ do S.R.O.M utilizada nesta pesquisa é uma forma simplificada do instrumento criado por Gibbs, versão para uso com populações mais jovens e menos escolarizadas, sendo também constituído de dilemas morais. Esta versão que também é um questionário de múltipla escolha foi desenvolvida por Biaggio e Barreto (1991), sendo que as questões referem-se a dois dilemas morais nos quais as crianças escolhem apenas uma alternativa que apresenta o argumento considerado mais próximo de seu pensamento e que representa a sua opinião sobre o dilema moral.

Os dilemas morais são pequenas histórias que exigem da criança um posicionamento moral a partir de um julgamento (apreciação valorativa). O sujeito precisa escolher a partir do seu julgamento acerca do dilema moral entre algumas alternativas expostas. Mais do que escolher, ele precisa justificar a sua escolha, pois é nesta justificativa que a razão (a lógica que embasou o seu raciocínio moral) se apresenta. Logo, o que se pretendeu averiguar através deste instrumento foi a maturidade da razão apresentada, considerando que os estágios de juízo moral são estágios de raciocínio moral. O que valida cada estágio é a razão que subjaz no julgamento moral do sujeito. E buscar a razão que está por traz deste julgamento é compreender a motivação e a lógica de raciocínio utilizada para o sujeito julgar o que é bom e o que é mau naquele momento do seu desenvolvimento.

Assim como no S.R.O.M, nesta versão utilizada para crianças, cada possibilidade de resposta está relacionada a estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg

³⁴ Adaptação validada por Biaggio & Barreto (1991).

(estágios de 1 a 5), pois no S.R.O.M. Gibbs não incluiu alternativas correspondentes ao estágio 6. Tanto no S.R.O.M. de Gibbs, quanto na adaptação do S.R.O.M. de Biaggio e Barreto existe uma 6ª alternativa, mas refere-se a alternativa PS (pseudo-resposta) que se apresenta numa resposta de escrita rebuscada, porém sem sentido algum, esta é uma escala para detectar mentira ou descuido ao responder o instrumento. O escore final pode variar de 100 (estágio 1) a 500 (estágio 5).

Tal instrumento possibilita uma medida global de raciocínio moral que pode variar de 100 (estágio1) até 500 (estágio 5) e, dessa forma, chegar a uma média modal, ou seja, a média do estágio. Vale dizer, um indivíduo que se encontre no estágio III pode apresentar uma média modal entre 300 e 399. A medial modal serve para evidenciar a maior ou menor proximidade do indivíduo com o estágio subsequente. Por exemplo: uma pessoa ou grupo que tenha apresentado pontuação (média modal) 385, e outra 320, embora ambas estejam no mesmo estágio, a primeira já denuncia uma tendência maior para raciocinar moralmente conforme o estágio IV.

O instrumento é de fácil aplicação individual e coletiva, proporcionando de forma rápida e objetiva as apurações das respostas e de suas pontuações. As vantagens e alcances atribuídos ao mesmo justificam, a princípio, sua escolha e utilização, já que segundo Biaggio (1997), apresenta significativas correlações com as entrevistas de juízo moral de Kohlberg. Este instrumento de pesquisa foi aplicado durante o mês de novembro de 2007 com 04 educandos da instituição investigada. Tal quantidade de alunos refere-se à quantidade de alunos da 4ª série em 2007 desta escola que estudam lá desde a educação infantil. Sendo esta uma pesquisa de caráter exploratório, a mesma não tem a finalidade de constituir uma amostra representativa do universo discente mais amplo. Este tipo de pesquisa qualitativa exploratória possibilita que o pesquisador se restrinja a um número específico de elementos, uma vez que tal perspectiva objetiva apenas

ampliar a familiaridade do pesquisador com o objeto pesquisado.

Após a aplicação deste questionário com os alunos da escola investigada, aplicou-se o instrumento na mesma quantidade de alunos da 4ª série do ensino fundamental de outra escola particular da cidade de Salvador/BA, para a realização do estudo comparativo dos dados obtidos. Logo, na busca de investigar os resultados da proposta de educação moral desenvolvida pela Ananda- Escola e Centro de Estudos e, além disso, de perceber se os alunos desta escola possuem níveis de desenvolvimento moral diferenciados de alunos de outra escola, realizou-se um estudo comparativo entre crianças da 4ª série do ensino fundamental da escola investigada e crianças da 4ª série de outra escola particular da cidade de Salvador, focalizando-se o estágio de desenvolvimento do juízo moral expresso no resultado do questionário.

A apuração deste instrumento foi realizada pelo pesquisador atribuindo às respostas a pontuação correspondente, respectivamente, aos cinco estágios Kohlbergianos. As respostas classificaram cada sujeito em estágios modais de raciocínio moral que favoreceu a elaboração da média do conjunto dos sujeitos em estudo. Após realizada a apuração, foram feitas a análise, correlação, reflexão, discussão e conclusão dos dados obtidos³⁵, efetivando um estudo comparativo acerca do grau de juízo moral das crianças das duas escolas investigadas.

Do ponto de vista prático, a estratégia empregada para a construção da pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1. *Planejamento* - que envolveu tarefas como levantamento e revisão bibliográfica, contato com o(a) professor(a) orientador(a), identificação de fontes de pesquisa e definição do período a ser realizado o trabalho de campo;

³⁵ Ver análise e interpretação dos dados (capítulo 5).

2. *Campo* - consistiu na parte prática da pesquisa, contemplando a aplicação das técnicas de coleta de dados na realidade empírica própria do objeto de estudo;
3. *Análise e interpretação dos dados* – referiu-se à sistematização dos dados, através da tabulação das informações obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa para, posteriormente, analisá-las e interpretá-las, a partir do confronto entre a teoria (revisão bibliográfica) e a prática (realidade empírica).

Os instrumentos utilizados no levantamento dos dados, tais como: observação, entrevista, questionário e análise projeto pedagógico, possibilitaram a compreensão do clima escolar e do trabalho de educação moral desenvolvido na instituição. Os resultados obtidos serão discutidos no próximo capítulo, tendo-se atribuído números aos entrevistados com o intuito de preservar suas identidades.

Capítulo V
**A PRÁXIS DE EDUCAÇÃO MORAL DA ESCOLA E OS
RESULTADOS DA PESQUISA**

Como visto no capítulo III, a escola é um espaço privilegiado de socialização e, portanto de educação moral. Piaget (1930, p. 79) nos demonstrou a sua concepção clara sobre a influência do ambiente na construção da autonomia ou da heteronomia do sujeito:

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

Assim, a escola sendo um espaço de cooperação e de estabelecimento de reciprocidade, de relações baseadas no respeito mútuo, através dos métodos ativos de educação moral propostos por Piaget (1930, 1994) pode ser favorecedora da autonomia da consciência. Kohlberg (2002) e Durkheim (*apud* FREITAG, 1989) também sinalizaram que certos ambientes podem ser favoráveis a descentração da criança (egocêntrica- centrada em si mesma) em prol do sujeito

altruísta e capaz de experienciar relações baseadas na reciprocidade e na alteridade.

Menin (1996, p. 61) considera que: “todas as escolas atuam na formação moral dos seus alunos”, porém nem todas possuem esta clareza e nem sempre a educação moral oferecida possibilita o avanço da moral heterônoma para uma moral autônoma.

Partindo dos pressupostos desta pesquisa apresentados nos capítulos anteriores, este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos resultados da pesquisa de campo coletados a partir dos questionários realizados pela pesquisadora para possibilitar inferir respostas ao problema de pesquisa: *A Disciplina Iniciação a Consciência oportuniza o desenvolvimento de graus mais elevados de juízo moral das crianças?* De modo a averiguar a associação entre o trabalho de educação moral desenvolvido pela escola e o favorecimento do desenvolvimento de níveis mais elevados de juízo moral na criança. Dessa forma, inicialmente aponta-se 1) a caracterização do ambiente escolar escolhido para a realização da pesquisa (perfil da escola), 2) o trabalho de educação moral da escola; 3) a apresentação do grupo estudado e 4) a análise do juízo moral das crianças - o estudo comparativo entre os grupos de crianças das duas escolas.

Importa salientar que todas as informações detalhadas no item 5.1. *O perfil da escola* e no item 5.2. *O trabalho de educação moral da escola*, referem-se a Ananda- escola e centro de estudos, que foi a escola escolhida pela pesquisadora para a realização deste estudo de caso. Buscou-se em outra escola particular de Salvador (escola “x”) apenas crianças da mesma série de ensino e faixa etária para obtermos uma comparação entre o estágio de juízo moral apresentado pelas crianças da escola em estudo e as crianças desta outra escola (escola “x”) que não foi investigada pela pesquisadora.

5.1. O perfil da escola

A palavra ANANDA vem do sânscrito e significa bem-aventurança transcendental.

A Ananda - Escola e Centro de Estudos é uma instituição de ensino particular, localizada na rua Adriano Joaquim dos Santos, Quadra 13, lotes 1 e 2, no bairro de Itapoã, na cidade de Salvador, Bahia, Brasil e encontra-se situada numa área residencial, de classe média. Sua fundação ocorreu no ano de 1996, tendo como responsável legal a própria diretora da escola.

Sua proposta pedagógica tem como finalidade a Educação Integral do ser humano, através do estudo de conhecimentos alternativos, técnicos e/ou científicos, tendo como elemento norteador de sua prática a teoria sócio-interacionista.

O educadores que compõem o quadro de profissionais desta instituição são profissionais da área de Ciências Humanas, especificamente a de Educação, graduados no próprio Estado, nas diversas instituições públicas e/ou privadas, de pesquisa e ensino do conhecimento científico teórico/prático quanto a Educação.

Essa escola conta, ainda, com um *centro de estudos*, que se caracteriza com um núcleo de trabalho que objetiva, pertinentemente, a formação continuada dos seus profissionais, bem como a reflexão constante da prática desenvolvida na escola, para que estes tenham tempo para capacitação e atualização profissional em relação à prática pedagógica específica a cada nível de ensino proposto. Vale ressaltar que tal *centro de estudos* busca, ainda, capacitar e/ou atualizar a escola, como um todo, em razão do seu papel perante o homem em geral, bem como meio em que vive³⁶.

³⁶ De acordo com Projeto pedagógico da escola.

No turno matutino funcionam a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental (1^a - 4^a série) e no turno vespertino as séries finais do ensino fundamental (5^a - 8^a série).

5.2. A proposta educacional da escola

A escola tem como objetivo maior auxiliar ao ser humano, no que se refere a desenvolver integralmente a criança e o adolescente, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e moral, complementando a ação da família e da comunidade, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Especificamente visa: 1) Oportunizar espaço e tempo para que o ser humano construa, organize e use seu pensamento científico; 2) Proporcionar aos educandos o acesso ao conhecimento científico, socialmente construído, compreendendo-o, transformando-o e reelaborando-o a partir de suas próprias experiências; 3) Proporcionar ao ser humano relações específicas que visem o experimentar direto da realidade do movimento da vida, alcançando o valor real das relações; 4) Oferecer ao ser humano embasamento para o seu auto-conhecimento; 5) Potencializar o despertar da consciência espiritual do ser humano, para que integre consigo mesmo e com o todo que faz parte; 6) Possibilitar que o ser humano desperte, conheça, desenvolva, mantenha e use seu sentimento latente, bem como construa novos sentimentos; 7) Oportunizar ao ser humano, instruções como expresso no seu Programa Geral de Curso.

Os trabalhos desenvolvidos na escola se baseiam em estudos, experimentações e observações acerca da Educação Integral do Ser Humano, buscando fazer a integração do sistema formal de ensino com o conhecimento de valores morais, trabalhando não só as questões cognitivas, sobretudo a dimensão moral para a convivência humana digna e democrática.

A educação, na escola Ananda, é concebida como uma atividade mediadora no seio da prática social global”, onde a intervenção do professor e a participação ativa do aluno permitem que este último passe de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada a uma visão sintética, mais organizada e unificada do saber. Tal trabalho ocorre pela interação entre educador e educando, bem como com o meio que os cercam. A aprendizagem é compreendida como o produto destas interações, envolvendo não só assimilação e memorização de conhecimentos socialmente acumulados, mas, também, como produto de reflexões, deduções, análise, síntese, comparações, etc.

Estas interações que os alunos estabelecem entre si e com os adultos da escola são fundamentais para a estruturação de seu caráter, sua personalidade, através das suas relações vivenciais, pois é através das relações que estabelece que o ser tem a possibilidade de se confrontar com seus limites e dificuldades, conhecendo-se cada vez mais e passando, portanto, por um processo constante de transformação.

Por compreender o valor das relações e a sua importância no processo de conhecimento de mundo, bem como de auto-conhecimento, a escola adota uma prática sócio interacionista, que pressupõe ser a mediação a base para que os sujeitos construam o conhecimento, seja de qual natureza for. Neste processo, faz-se primordial o respeito às diferenças e aos processos individuais de desenvolvimento e de aprendizagem.

Trabalhar com as atitudes e procedimentos diz respeito ao “ser e ao fazer” do aluno. E estes aspectos devem ter uma significação especial no trabalho pedagógico. Porém, acreditamos que a difusão dos conceitos e fatos também é importante, pois possibilita que os indivíduos se apropriem do saber já existente e historicamente construído, instrumentalizando-se para que possam atuar como agentes transformadores do todo social. Conteúdos estes que são vivos,

concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais.

Partindo do princípio de uma educação integral o trabalho pedagógico envolve conceitos, procedimentos e atitudes, através de práticas que propiciem também o aprender a ser, aprender a viver juntos trabalhando integradamente com este ser humano que tem uma estrutura física, psíquica e moral.

Desse modo, a escola se direciona a partir dos seguintes princípios norteadores para a base conceitual que estrutura o seu trabalho educacional:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética.
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Estes princípios são levados em conta considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos e a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania.

Aprender, nesta visão é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados da experiência que vão

se acumulando, interagindo, possibilitando novos caminhos para o indivíduo. Neste processo de organização dos dados, consideramos que o sujeito tem uma história, traz em si o fruto de diversas experiências pelas quais passa desde que é gerado.

Desse modo, além de buscar despertar o indivíduo no processo de seu autoconhecimento, teremos, também, como objetivo proporcionar ao aluno uma educação integral, através de atividades e estudos que o tornem capaz de:

- se tornar um cientista humano como um todo, de forma holística, estimulando o seu potencial criativo, fundamentado no estudo das Leis que harmonizam o Universo, que favorecerá a pesquisa, a análise e a síntese do conhecimento integral, através da aplicação de uma metodologia vivencial que proporciona a compreensão e a necessidade de buscar o querer aprender, trabalhando consigo mesmo para o auto conhecimento, auto desenvolvimento, libertando-se, para integrar-se com a vida;
- produzir uma metamorfose em si, consciente de suas responsabilidades frente as necessidades do cosmo, proporcionando legados a si, logo, à humanidade, através de estudos interdisciplinares, de modo que esta cadeia de aprimoramento se multiplique, vibrando em todas as direções.
- desenvolver-se plenamente para os próximos milênios através, também, de conteúdos acadêmicos relevantes e significativos, que venham ao encontro das expectativas das novas gerações;
- compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, da família, do Estado e da Comunidade das Nações;
- ter atitudes de respeito às liberdades fundamentais do homem.

5.3. A práxis de Educação Moral da escola

A partir da entrevista, da análise do projeto pedagógico e das observações realizadas, pontua-se que a escola em questão tem como axioma trabalhar com as questões morais, éticas e estéticas, sendo a estética o resultado do desenvolvimento moral e ético do sujeito. Isto não só foi afirmado pela diretora e fundadora da escola na entrevista³⁷ como pode ser notificado pela pesquisadora a partir da observação acerca dos aspectos que constituem o clima moral da escola.

Cotidianamente, desde a educação infantil, os alunos iniciam a rotina escolar realizando 30 minutos de prática de meditação. Após este exercício meditativo que objetiva a integração do sujeito, a concentração e o equilíbrio interno entre o sentir, pensar e agir, as crianças iniciam as aulas dos conteúdos formais. Vale pontuar que foi observado em muitos momentos das diversas matérias (matemática, ciências, português, entre outras) a presença de constantes correlações entre os conteúdos dados e reflexões vinculadas aos valores morais e éticos como tema transversal constante no planejamento pedagógico.

A proposta pedagógica de educação moral da escola tem como “mola impulsadora” a disciplina chamada I. C.- Iniciação a Consciência, na qual os alunos refletem acerca de Leis Universais desde a Ed. Infantil. Este trabalho realizado é fundamentado nos pressupostos kantianos, partindo da crença de que a moral pede um princípio universal, pois deve indicar o “bom” e o “certo” para o maior número de pessoas possíveis e no pressuposto rousseauiano que aponta os princípios norteadores da ação humana como sendo a lei natural universal “a mesma que no plano físico rege o movimento dos astros e no plano moral rege o comportamento dos homens” (FREITAG, 2006, p. 32). Assim, através desta disciplina a escola busca desenvolver a moralidade das crianças primada em imperativos universais, ou seja, através do estudo das leis naturais universais, faz-se uma correlação com os valores morais nas diversas situações cotidianas e as

³⁷ Entrevista em anexo.

crianças constroem transposições do assunto para o seu comportamento, ou seja, para o seu agir.

A disciplina Iniciação a consciência ocorre todas as sextas-feiras e faz parte do currículo da educação infantil ao ensino fundamental. Esta disciplina tem como conteúdo o estudo das leis naturais universais fundamentadas pelos filósofos e cientistas (físicos, químicos, etc), como por exemplo, lei de causa e efeito (Isaac Newton), lei de relatividade (Einstein), etc. Desse modo, toda semana é trabalhado em sala de aula uma lei natural universal. O estudo desta lei é feito através de textos que abordam a temática, propondo-se aos alunos a construção de pontes com sua vida cotidiana para que a lei universal seja trazida para o âmbito comportamental da criança.

Inicialmente as crianças entram em contato com o estudo de uma determinada lei universal através da razão, pois primeiro elas utilizam o intelecto para ler, interpretar e discernir o que compreendem sobre esta lei, posteriormente elas experienciam situações através de dramatizações, construção de músicas, pinturas, entre outros recursos lúdicos para compreenderem não só pelo intelecto, mas também pelo sentimento. Dessa forma, o estudo destas leis ocorre a partir de uma metodologia didática que visa a integração entre o pensar, o sentir e o agir da criança para que de fato, as crianças possam transferir os conhecimentos adquiridos no estudo destas leis para o seu agir. O relato da diretora da escola, retirado da entrevista realizada pela pesquisadora destaca:

“As nossas crianças, elas tem uma educação ambiental por natureza, tem noção de que no outro existe um conjunto de sentimentos, um conjunto de emoções, um conjunto de pensamentos que ela precisa atuar de maneira muito significativa. Nós trabalhamos com a teoria das inteligências múltiplas, na habilidade interpessoal e intrapessoal, ou seja, nas habilidades emocionais as crianças daqui da escola conseguem atuar de maneira muito ímpar, inclusive diante das emoções dos adultos, porque eles praticam a lei estudada a ponto de senti-la, eis a questão sentir, pensar e agir.”

Para tanto, cada lei é apresentada para as crianças através de códigos morais (pensamentos ou frases) acerca do assunto. Posteriormente ao trabalho de sala de aula, as crianças levam toda semana para casa uma tarefa referente ao estudo da lei para ser realizada com os pais no final de semana. A partir da segunda-feira da semana seguinte, esta lei será o tema de trabalho transversal presente em outras disciplinas (matemática, português, etc). Logo, de segunda à quinta-feira o tema que foi trabalhado na disciplina Iniciação a consciência na sexta-feira passada é abordado nas atividades de outros conteúdos. Sobre o desenvolvimento desta disciplina, a diretora e idealizadora desta proposta explicita:

“Quais são os instrumentos que nós utilizamos para tornar disto uma realidade e não uma possibilidade? Primeiro, todas as salas possuem um quadro tipo lousa com o “anandinha” que é o mascote da escola, que representa todas as leis naturais universais que nós trabalhamos durante os 200 dias letivos. Então trabalhamos uma lei por semana, e trabalhamos códigos (frases, pensamentos) que falam sobre essa lei. Todos os dias as professoras trabalham estes códigos referentes a lei que está sendo trabalhada na semana.”

Além disso, a lei natural universal e os diversos códigos morais trabalhados na semana ficam expostos no mural de cada sala de aula e nos murais espalhados da instituição, oportunizando que todo ambiente escolar fique propício para as reflexões acerca do assunto. Constata-se que o clima moral da escola é pautado na constante reflexão acerca de princípios e valores morais universais. A escola Ananda procura propiciar um ambiente de educação moral para os alunos, não só através do trabalho de sala de aula, mas também através dos exercícios de casa que as crianças precisam realizar em parceria com os pais e através do exemplo dado pelos adultos da escola, pois segundo a observação realizada e o trecho retirado da entrevista:

“Outro instrumento que nós trabalhamos para o trabalho de educação moral é o exemplo do próprio educador, pois partimos do princípio de que o exemplo se não educa, no mínimo motiva. Então os educadores daqui procuram ter uma conduta segundo o que indica a razão, o bom senso e a boa intenção e eles procuram despertar o centro de humanidade deles com mais vigor.”

A proposta educativa desta escola envolve a consideração de que todos os educadores são educadores morais e que, portanto, participam ativamente no processo de aquisição e construção de valores da criança.

Observou-se também, que em todo espaço institucional existem alusões às leis estudadas por eles e em todas as situações de conflito vivenciadas pelas crianças são mediadas pelos adultos através da discussão centrada na justiça e na moral. Isso estimula o conflito cognitivo que se apresenta na presença de pontos de vista diferenciados e exige da criança a árdua tarefa de descentração que nada mais é do que sair do seu ponto de vista, até então irrevogável, e perceber o ponto de vista do outro. Logo, existe um clima moral estabelecido neste espaço escolar vinculado a uma prática da reflexão ética/moral oportunizada através de uma convivência intensa com os valores éticos/morais nas diversas situações da rotina escolar.

Assim, uma cultura moral apoiada nestes princípios é favorecedora de educação moral, na medida em que estes valores são compartilhados por todos os membros da escola e os valores dão significado às condutas. Assim como Kohlberg (2002), Piaget (1930) também notifica a influência da cultura no desenvolvimento moral, já que consideram o desenvolvimento um resultado das interações do sujeito com o meio, dessa forma, enfatizam a importância sumária do clima moral neste processo, afinal, a maturação cognitiva é necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral (DUSKA & WHELAN, 1994).

Sabe-se que o clima moral da escola é uma variável de notória importância para os resultados da educação moral que se objetiva, pois o ser humano internaliza valores a partir de experiências vividas no grupo do qual faz parte. Considerando a escola responsável pela socialização³⁸ da criança (DUBAR, 2005), ao longo do processo de endoculturação, Kohlberg (2002) afirma a correlação entre a atmosfera moral da escola e o desenvolvimento moral individual do sujeito.

³⁸ Socialização secundária. Ver capítulo III.

Embora haja um momento programado específico para a culminância da disciplina, que ocorre uma vez por semana, ela é diluída durante todo o resto da semana, pois o tema abordado permeia os projetos, as atividades e reflexões durante a semana inteira. Portanto, o discurso e a prática da disciplina Iniciação a Consciência ocorre por toda a semana através de músicas, dramatizações teatrais, argila, entre outros recursos lúdicos para abordar os valores morais. Desse modo, os conteúdos éticos/morais, são temas transversais constantes, e estes temas transversais passam a ser os eixos do sistema educacional. Esta inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos éticos no currículo é uma das ações necessárias para a educação moral segundo Araújo (2007). Na escola investigada os conteúdos formais (matemática, língua portuguesa, entre outros) são trabalhados em torno de situações de conflitos éticos/ morais, de modo que as preocupações morais tornam-se eixos de trabalho nas áreas do conhecimento.

Além disso, os alunos levam atividades programadas para casa da disciplina I.C., que do Grupo 3 ao grupo 5 caracterizam-se por textos de histórias ou estórias e/ou ilustrações relativas ao assunto para os pais lerem e contarem aos filhos, com o fim de auxiliá-lo a interpretar com ilustrações correspondentes acerca do que entendeu. A partir do grupo 6 a atividade é baseada num texto relativo ao assunto abordado para o próprio aluno ler e interpretar e/ou algo que equivalha.

Na entrevista realizada com a diretora e fundadora desta proposta de educação moral, ela explica que:

“A disciplina Iniciação a consciência entrega a atividade na sexta-feira e só recebe de volta na sexta-feira seguinte. A professora resgata os pontos que foram trabalhados em casa, a criança desenvolve com ela esses pontos, aí encerra o estudo da lei da semana anterior e inicia a lei da semana, a professora desenvolve o texto, constrói mapas conceituais, a professora explica as frases, eles interpretam, conversam sobre os valores, também as professoras atuam de maneira lúdica, eles constroem quadro de tirocínio (o que é a lei, para que serve, porque, método e recurso), explicam para as outras séries. Então toda sexta-feira a professora divide a turma da maneira que ela acha conveniente, um grupo dos alunos da 4ª série vão falar sobre a lei que estudaram para as crianças da

educação infantil. Este assunto estudado sobre o valor moral é interdisciplinarizado com outras disciplinas sempre.”

Dessa forma, notifica-se que além de envolver todo o trabalho pedagógico, este trabalho é realizado não só na escola, mas envolve também os pais nesse processo que tem o objetivo de ampliar o desenvolvimento da consciência moral. Segundo o relato da entrevista abaixo, este é um momento de grande relevância para o fortalecimento da educação moral na família:

“Hoje, nós observamos no contexto educacional que os pais não tem mais tempo de ficar com seus filhos esta é uma característica do século, então as crianças estão sendo educadas pelo computador, pela televisão ou por uma secretária que geralmente não tem conhecimento, nem aquisição moral suficiente para orientar a criança. Então esta atividade tem esta intenção, ela busca minimizar esta carência, pois é um momento que os pais tem de refletir com seus filhos valores morais.”

A articulação dessas ações da escola com a família representa, portanto, a importância de tais reflexões não ficarem restritas ao espaço escolar. Afinal, a educação moral não pode estar vinculada apenas à escola. Isto é bem enfatizado por Araújo (2007) ao apontar esta articulação com a família e com a comunidade como sendo uma das ações necessárias para a educação moral. Porém, não foi constatado pela pesquisadora nenhuma ação vinculada a articulação dessas ações com a comunidade.

Uma outra estratégia utilizada pela escola no estudo destas leis universais é o projeto realizar que segundo a explicação dada pela direção da escola:

“Existe também o projeto realizar, onde os alunos pegam uma lei, dentro das 42 leis que são trabalhadas durante o ano e defendem os princípios desta lei no final do ano, como se fosse a defesa de uma tese sobre essa lei. Tem uma banca examinadora e eles procuram comprovar essa lei através dos conhecimentos científicos. Então, por exemplo: lei de atração e repulsão, eles vão buscar estudar Isaac Newton; lei de relatividade, eles vão buscar estudar Einstein, ou seja, eles sempre vão buscar teóricos (físicos, químicos...) que comprovem esta lei. E aí eles fazem a transferência para as questões comportamentais.”

Observa-se que o trabalho desenvolvido na escola estudada é caracterizado pelo que Piaget (1930) definiu de métodos ativos de educação moral, nos quais a moral é um tema transversal que penetra toda a educação, onde as ocasiões oportunas convertem-se em espaços para discussões morais, para a alusão a virtudes e bons exemplos. Pode-se perceber ao longo das observações realizadas pela pesquisadora que os professores e funcionários da escola buscam ser sempre exemplo para os alunos, as atividades realizadas buscam desenvolver condutas coletivas de reciprocidade/cooperação e a todo instante o trabalho pedagógico busca realizar pontes com a educação moral, possibilitando que a criança experimente diretamente as realidades e discuta por si mesma as leis constitutivas das mesmas. Parafraçando Piaget (1930, p.22. *In*: MACEDO, 1996):

O procedimento ativo coloca a criança numa situação que ela experimente diretamente as realidades espirituais e discuta por si mesma, pouco a pouco, as leis constitutivas. (...) longe de preparar-se para a autonomia da consciência por procedimentos fundados na heteronomia, o estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda a sua personalidade.

O trabalho pedagógico ocorre a partir de estratégias cooperativas e não individuais e competitivas, os alunos sempre são exigidos e estimulados para a prática de participação ativa na construção do conhecimento. O estudo de códigos morais realizados através das leis naturais universais ocorre com a interpretação e discussão individual e coletiva acerca dos princípios constituidores das mesmas, além disso, as crianças experienciam tais princípios nas relações estabelecidas no seu cotidiano e nos conflitos enfrentados através de constantes dilemas morais do seu dia a dia. Logo, os procedimentos de educação moral da escola Ananda não são aqueles denominados por Piaget (1930) de “*procedimentos verbais*” que querem educar a consciência através do discurso moralista, mas sim, são os “*procedimentos ativos*”, pois a educação moral ocorre nas atividades cotidianas e espontâneas do dia a dia da criança.

Dessa forma, a Ananda valoriza aprendizagem ética em todas as situações da rotina escolar, a práxis de educação moral realizada neste espaço escolar, contempla os pressupostos de educação integral sinalizados por Puig (2007), sendo esta uma educação que deve incluir todas as dimensões do viver e valorizar a aprendizagem ética. A Ananda considera o sujeito nas suas dimensões (física, psíquica e moral/ espiritual) considerando a importância dessas dimensões para a educação integral, em busca da integração entre o pensar, sentir e agir do sujeito.

Através da análise dos planejamentos das aulas observadas e do projeto pedagógico, nota-se que a aprendizagem ética proposta pela escola, perpassa pelas quatro éticas definidas por Puig (2007); a auto-ética, a alter-ética, a socioética e a ecoética, uma vez que: 1) oportuniza e investe no autoconhecimento do aluno, através de “um trabalho de interiorização propiciado pela contemplação artística, a meditação, o relaxamento ou por outras meditações que ajudem a desenvolver a vida espiritual” (PUIG, 2007, p. 70). Constata-se este investimento na rotina escolar da Ananda através de diversas práticas de meditação, contemplação, concentração, reflexão, entre outras; 2) oportuniza o desenvolvimento da empatia para a superação do pensamento egocêntrico característico da criança no exercício de aprender a conviver; 3) oportuniza a vivência de um espaço participativo e democrático de cooperação, percebido nas relações estabelecidas entre corpo docente e corpo discente, corpo docente e direção e entre corpo discente e direção, que possuem o princípio básico do respeito mútuo (alteridade) e não do respeito unilateral (coação); 4) oportuniza a construção de uma consciência planetária, visando o cuidado consigo, com o outro e com o planeta, através da concepção da criança acerca do seu papel no mundo. Isto foi muito enfatizado na disciplina Iniciação a consciência, através da reflexão das leis naturais. Logo, o trabalho realizado envolve o aprender a viver a partir da construção de uma auto-ética, da alter-ética, da socioética e da eco-ética (PUIG, 2007).

Além da observação e análise de documentos (neste caso, principalmente os planejamentos de aula) pode-se também constatar o investimento no autoconhecimento e no desenvolvimento da empatia no trecho abaixo da entrevista:

“nós fazemos trabalho de meditação, concentração, vibração, contemplação, reflexão.... Então a criança consegue perceber o que eu estou sentindo hoje? Ex: brigou com o pai, com a mãe, se chateou com a mãe porque ela não deixou fazer alguma coisa... então quando a criança vem para cá e faz a meditação, ela consegue compreender a razão da mãe, consegue se colocar no lugar da mãe, ou seja trabalhamos a empatia e uma vez a criança percebendo isso ela já vai entender o porque que sua mãe fez isso e não vai ficar chateada porque houve uma compreensão. Já uma criança que não compreende a sua natureza interna, o seu sentir, não vai entender o seu mundo interno (sentimentos, emoções).”

Denota-se que tal escola atua nos três níveis de ação propostos por Puig (2007) no trabalho com valores: o **nível interpessoal** (já abordado acima), o **nível curricular**, que como falado no capítulo III é afeito ao conjunto de práticas voltadas para trabalhar valores que podem ser distribuídas transversalmente nas disciplinas curriculares, ou podem ser condensadas em espaços determinados para a realização dessas práticas, como: as aulas de orientação educacional, ou por alguma disciplina de livre escolha, e o **nível institucional**, que é afeito ao clima moral da escola (já pontuado anteriormente). Além disso, considera-se, também, a presença de mais um nível de ação não demarcado por Puig (2007) que é o **nível intrapessoal** já abordado no parágrafo acima.

No entanto, cabe enfatizar que ao falar sobre os métodos ativos de educação moral, Piaget (1930), sinalizou que este não pode ser um trabalho pontual, não apenas numa disciplina curricular específica, mas em todas as disciplinas. Apesar da escola Ananda possuir a disciplina específica “I.C.- Iniciação a consciência”, deixa-se claro que foi constatado que o trabalho de educação moral permeia toda a escola, uma vez que a partir do que é visto nesta disciplina, o ambiente escolar e as outras disciplinas serão permeados pela temática mobilizada na aula de I.C.

Considera-se, portanto, que este não é um modelo de educação moral baseado em aulas pontuais (que geralmente as escolas adotam através de aulas de religião, moral e similares), uma vez que a reflexão e construção de valores morais se dá a todo instante de relações interpessoais das crianças e nas relações com o conhecimento.

Enfim, o trabalho de educação moral desta escola investigada, corresponde aos critérios estabelecidos por diversos autores como; Puig, Araújo, Piaget, Kohlberg, entre outros, para o desenvolvimento de uma educação moral, pois propõe e pratica uma proposta por meio do método direto – através de uma disciplina curricular que trabalha os valores humanos (disciplina I.C. Iniciação a consciência), com a articulação da parceria da família, já que segundo Mesquita (2003) a participação da família nas tarefas diárias são de suma importância para a complementação do trabalho realizado. Também por meio do método indireto – através do trabalho de educação moral disseminado em todas as disciplinas curriculares, as temáticas transversais como sendo o nutriente básico da educação. E por meio do método paralelo - através do trabalho com os valores é realizado nas atividades extra-curriculares (festas abertas para a família e comunidade e nos encontros de pais)³⁹.

5.4. Perfil do grupo estudado

A escola investigada possui 01 turma de 4ª série do ensino fundamental com o total de 14 alunos. Desses 14 alunos, tem-se 07 meninas e 07 meninos. Desses 14 alunos, apenas 04 estudam na escola desde a educação infantil. Dessa forma, restringiu-se a amostra desta pesquisa de campo do tipo exploratória a esses 04 alunos que estudam na escola Ananda desde a educação infantil, que quiseram participar da pesquisa e que tiveram a devida autorização dos pais para

³⁹ A pesquisadora não teve oportunidade de presenciar nenhuma dessas festas e encontros. Esta informação foi pontuada por algumas professoras e pela diretora durante conversas informais.

responderem ao questionário de pesquisa. Logo, grupo pesquisado constitui-se de 10 anos e 01 possui 11 anos. Vide tabela abaixo:

04 discentes, sendo 03 do sexo masculino e 01 do sexo feminino.

Os 04 participantes possuem de 10 a 11 anos de idade, sendo que destes 04 alunos, 03 possuem

DISCENTES	SEXO	IDADE
Aluno 01	Masculino	10
Aluno 02	Masculino	11
Aluno 03	Masculino	10
Aluno 04	Feminino	10

Tabela 01 – Idade e sexo dos alunos da escola Ananda

Do mesmo modo, como já foi explicitado anteriormente, buscou-se investigar um grupo de alunos da 4ª série do ensino fundamental de outra escola particular da cidade de Salvador/BA. A esta escola estaremos nos referindo como escola “x”.

A escola “x” possui 02 turmas de 4ª série do ensino fundamental, sendo uma no turno matutino e uma no turno vespertino, cada uma com o total de alunos 20 alunos. Optou-se por buscar alunos da turma do matutino por ser o turno disponível da pesquisadora para a realização do trabalho de campo. Dessa forma, a partir do total de 20 alunos desta turma do turno matutino, de forma aleatória a diretora convocou algumas crianças na presença da pesquisadora para perguntar se elas desejavam participar da pesquisa. Em seguida, foi solicitado a autorização dos pais para a aplicação do questionário. Como já explicitado no capítulo IV, objetivou-se investigar a mesma quantidade de crianças da escola Ananda. Logo, optou-se por escolher aleatoriamente as 04 crianças que primeiro foram autorizadas pelos pais para responder o questionário.

Dessas 04 crianças da escola “x”, todas são do sexo masculino e possuem entre 10 e 11 anos. Vide tabela abaixo:

DISCENTES	SEXO	IDADE
Aluno 01	Masculino	11
Aluno 02	Masculino	11
Aluno 03	Masculino	10
Aluno 04	Masculino	10

Tabela 02 – Idade e sexo dos alunos da escola “x”

5.5. Análise do juízo moral das crianças

Piaget (1994) e Kohlberg (2002) estudaram a construção da competência moral através de pequenas histórias que abordam conteúdos morais. Estas histórias se apresentam em forma de dilemas morais, a partir dos quais exige-se uma posição da criança acerca desta situação problema exposta na história. É através da apreciação valorativa feita pela criança que pode-se perceber de que forma ela julga moralmente determinada situação. Como já abordamos em capítulos anteriores, segundo estes teóricos, existem formas diferenciadas de julgamento moral vinculadas às diferentes faixas etárias, pois de acordo com esta perspectiva cognitiva evolucionista e também interacionista, a maturação do raciocínio moral segue sucessivas etapas/ estágios de desenvolvimento moral.

A partir de tais pressupostos, o questionário utilizado compõe-se de duas histórias de dilemas morais, cada uma delas seguidas de questões objetivas e múltipla escolha, nas quais as crianças tiveram que se posicionar diante de tais conflitos cognitivos morais.

Durante a aplicação deste questionário, pode-se perceber que apesar de ser um instrumento adaptado para crianças e populações de baixa escolaridade, ainda carece de algumas modificações, uma vez que as crianças de 10/ 11 anos tiveram

dificuldades para compreender alguns termos presentes nas histórias apresentadas, como por exemplo, a palavra “*radium*”, a palavra “*moribunda*”, a palavra “*subjetividade*” entre outras. Acredito que este instrumento estaria inadequado para a sua utilização com crianças menores, pois além de apresentar em alguns pontos específicos um vocabulário distante da realidade infantil, é um pouco extenso e cansativo. Algumas crianças verbalizaram que o questionário foi chato de responder. Isto pode ter sido pela sua extensão, mas também por gerar intensamente em todas as questões conflitos cognitivos de julgamento moral, o que possibilita, a depender do estágio de desenvolvimento moral que a criança se encontra, o aparecimento de dúvidas e incertezas acerca do seu posicionamento. Deste modo, de alguma maneira, responder a este questionário pode ter sido uma tarefa complexa e cansativa para muitos.

Foi através de suas pesquisas que Kohlberg percebeu que o significado do que é “bem”, variará a depender do nível de desenvolvimento moral. Por exemplo: o que é “bem” para uma criança é o que agrada seus pais; para um adolescente ou jovem muito provavelmente o “bem” é o que seu grupo de pares ou as leis de sua sociedade assim reconhece; já uma pessoa com maturidade moral não tende a afirmar, necessariamente, que o “bem” significa o que é socialmente aprovado.

Kohlberg e seus colaboradores, a partir de várias pesquisas (1984 apud SPRINTHALL, 1993), postularam que o desenvolvimento moral ocorre de acordo com uma seqüência de estágio que é universal, ou seja, independe da cultura, subcultura, país ou continente em que os indivíduos vivem.

Blatt e Kohlberg (1975 apud BIAGGIO, 2002), citam que é através de dilemas morais como o clássico dilema do marido que rouba um remédio de um farmacêutico para salvar a vida de sua esposa, que se desenvolve o raciocínio moral dos indivíduos. Os conflitos cognitivos favorecem, portanto, a maturação por estágios mais elevados de consciência.

Os dilemas morais expostos às crianças foram:

1) *Em São Paulo, uma mulher estava quase à morte, com um tipo de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de radium que um farmacêutico na mesma cidade tinha descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o remédio lhe custava para fazer.*

O marido da mulher doente, João, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente a metade do que o farmacêutico pedia. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu a ele para vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar depois. Mas o farmacêutico disse: "Não, eu descobri o remédio e vou ganhar dinheiro com isto." Então, a única maneira de João conseguir o remédio seria entrar na farmácia e roubá-lo.

João se defronta com um problema. Ele deveria ajudar sua mulher mas, por outro lado, a única maneira que ele tem para obter o remédio que precisa seria violando a lei, roubando o remédio. (Dilema 1⁴⁰)

2) *José é um menino de 14 anos que há muito quer ir acampar. Seu pai prometeu que ele poderia ir, se ele economizasse do dinheiro dele. Então, José trabalhou muito empacotando compras no supermercado e economizou uma quantia que era mais ou menos o que custaria para ir ao acampamento e sobrava um pouquinho. Mas, pouco antes do dia do acampamento, seu pai mudou de idéia. Alguns amigos de seu pai resolveram fazer uma pescaria e o pai de José não tinha o dinheiro necessário para ir pescar. Assim, ele disse ao José para lhe dar o dinheiro. José não queria desistir do acampamento, assim ele pensa em recusar o dinheiro ao seu pai.*

José tem um problema: seu pai prometeu que ele poderia ir ao acampamento se ele ganhasse e juntasse o dinheiro. Mas, por outro lado, a única maneira de José ir acampar seria desobedecendo a seu pai e não o ajudando. O que José deveria fazer? (Dilema 2⁴¹)

⁴⁰ Vide questionário em anexo.

⁴¹ Vide questionário em anexo.

Após apuração das médias modais do juízo moral das crianças constatou-se que os 04 alunos da escola Ananda apresentaram resultados vinculados ao nível convencional de desenvolvimento moral (BIAGGIO, 2006). As médias modais de juízo moral são representativas dos estágios III e IV, que caracterizam a fase do pensamento convencional de raciocínio moral.

De acordo com os pressupostos teóricos, já esperava-se que as crianças apresentassem um nível convencional de desenvolvimento do juízo moral, de acordo com a faixa etária investigada.

Dentre as 04 crianças investigadas, 02 apresentaram médias modais referentes ao estágio 4; uma delas com a média de 417 (aluno 1) e a outra com a média de 445 (aluno 4). As outras duas apresentaram médias modais referentes ao estágio 3; uma delas com a média de 387 (aluno 3) e a outra com a média de 343 (aluno 2). Vide tabela abaixo:

DISCENTES	MÉDIA	ESTÁGIO
Aluno 01	417	4
Aluno 02	343	3
Aluno 03	387	3
Aluno 04	445	4

Tabela 03 – Médias modais do juízo moral dos alunos da escola Ananda”

Nota-se que apesar do aluno 3 se encontrar no estágio 3, a sua média modal já demonstra a sua aproximação com o estágio seguinte. Tal sujeito encontra-se numa maturação de raciocínio próximo ao raciocínio do estágio 4. Não constatamos correlação direta entre a idade dos dois alunos mais velhos (11 anos) e os dois alunos em estágio mais evoluído de desenvolvimento moral (alunos 1 e 4) que estão no estágio 4, pois estes dois alunos com maior maturidade de raciocínio moral, um tem 11 anos, mas o outro tem 10.

A caracterização deste estágio de desenvolvimento foi explorada por Piaget

(1994) e Kohlberg (2002). De acordo com Piaget (1994), a partir dos 10 anos o indivíduo já está pronto para aceitar que toda moral é um sistema de regras e sua essência deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Seguem-se as regras com consciência, e o respeito pelas mesmas é compreendido como produto de mútuos acordos entre os sujeitos envolvidos num jogo ou brincadeira. Os sujeitos envolvidos estão aptos a cumprir antigas regras ou inventar novas, desde que submetidos à aceitação dos participantes. Portanto, esta é a fase que se fortifica a idéia de cooperação, bem como, o sentimento de empatia. Esta é uma fase intermediária entre a heteronomia e a autonomia, é o estágio da semi-autonomia que ocorre aproximadamente de 10 aos 13 anos.

De acordo com Kohlberg (2002), de 10 aos 19 anos os indivíduos encontram-se nos estágios 3 ou 4. Assim, os alunos que encontram-se no **estágio 3** estão no estágio denominado do *estágio da moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais*. Neste, o afeto desempenha um forte papel. A ação moralmente correta é a que recebe a aprovação de outros, assim o que motiva a ser um “bom garoto” é ser aceito pela comunidade. Este estágio define-se pelo conformismo social, e justamente por isso o indivíduo tende a ter problemas ou ficar em apuros diante de seus próprios sentimentos, uma vez que, por não decidir de forma independente, vive momentos de conflitos internos ao querer agradar todo mundo (BIAGGIO, 2006).

Tais alunos (alunos 2 e 3) ainda estão muito presos a aprovação social e a interesses particulares em detrimento da orientação para a lei e a ordem. Eles ainda sentem a necessidade de pertinência grupal, isto é, de ser querido, amado, respeitado, acolhido por familiares, amigos, alunos ou colegas de trabalho, ainda que para isso tenha que transgredir as normas e regras institucionais. Nesse sentido, o professor tende a raciocinar predominantemente, de maneira a se sentir respeitado, amado, segundo os seus critérios psico-afetivos e morais.

Os alunos que se encontram no **estágio 4** estão no estágio de *orientação para a lei e a ordem*. A atenção do indivíduo sai do grupo e da comunidade, e amplia-se para a preservação da sociedade. Tanto é honroso como um dever moral respeitar a autoridade, as regras fixas e a ordem social, portanto, em situações de dilemas o justo é o que os códigos civis, trabalhistas, comerciais ou criminais determinam. As regras e as leis caracterizam a sabedoria codificada que proporcionam coesão, estabilidade e justiça na sociedade. Este é o estágio mais freqüente entre os adultos. Caso alguém venha agir de encontro a uma lei, sua consciência só assim irá fazer em caráter de exceção, em função da situação dilemática que está a vivenciar, pois o próprio infrator é enfático quanto à importância de se respeitar as leis vigentes (BIAGGIO, 2006).

A apuração dos questionários das 04 crianças da escola “x” demonstrou a presença de dois níveis de desenvolvimento do juízo moral; o nível pré-convencional e o nível convencional. 02 indivíduos apresentaram uma média modal referente ao estágio 2; um deles com uma média de 275 (aluno1) e outro com média de 285 (aluno 3) e 02 indivíduos apresentaram uma média modal referente ao estágio 03; um deles com média de 329 (aluno 2) e o outro com média de 342 (aluno 4). Vide tabela abaixo:

DISCENTES	MÉDIA	ESTÁGIO
Aluno 01	275	2
Aluno 02	329	3
Aluno 03	285	2
Aluno 04	342	3

Tabela 04 – Médias modais do juízo moral dos alunos da escola “X.”

Verifica-se que os dois alunos que apresentam um nível pré-convencional de desenvolvimento do juízo moral, demarcado pelo estágio 2, possuem uma média modal (275- aluno 1 e 285- aluno3) próxima do estágio seguinte, o que pode sugerir o alcance próximo do estágio de desenvolvimento seguinte.

O **estágio 2** é o estágio do *hedonismo instrumental relativista*, as ações também se baseiam na busca de satisfazer as necessidades individuais, entretanto, o indivíduo reconhece que o poder não está só em si, por conseguinte “flexibiliza-se” para a troca de favores do tipo “toma lá da cá”. Logo, prima sempre em ter algum tipo de vantagem, particularmente, instrumental ou material. Cometer delitos, mentiras, falsificações, subornos, roubos contanto que saia impune caracteriza esse estágio. Não há uma empatia genuína, nem respeito mútuo.

Os alunos 1 e 3 que estão neste estágio de maturação do raciocínio moral consideram moralmente correto aquilo que satisfaz suas necessidades individuais.

Este estágio é característico de uma faixa etária abaixo da apresentada pelos alunos, uma vez que é uma fase característica de crianças até 9 anos e o aluno 1 possui 11 anos e o aluno 3 possui 10 anos. Logo, encontrar juízos morais característicos do nível pré-convencional não era algo esperado pela pesquisadora diante do estudado teoricamente.⁴²

Já os alunos 2 e 4 encontram-se no estágio 3. Tais indivíduos se orientam moralmente através do tipo de julgamento da *moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais*. Estágio equivalente a faixa etária e similar aos alunos 2 e 3 da escola Ananda.

Ao compararmos o desempenho das crianças das duas escolas no questionário, constata-se que as crianças da escola Ananda apresentaram graus mais elevados de juízo moral, considerando a ausência de crianças (escola “x”) no estágio 4 de desenvolvimento moral, que de forma contrária, na escola Ananda foi encontrado 02 crianças num total de 04, no estágio 4. Apesar de encontrarmos crianças no estágio 3 na escola “x” e na escola Ananda, a média modal das crianças do estágio 3 (escola Ananda) e a média das crianças do estágio 3 (escola “x”)

⁴² Questões teóricas apresentadas anteriormente no capítulo II.

também foram superiores as médias da escola Ananda, pois os alunos desta escola apresentaram as seguintes médias: 343 e 387 e na escola “x” os alunos apresentaram as seguintes médias: 329 e 342.

Logo, na escola Ananda demarca-se a presença de crianças que já orientam seu julgamento moral para *a lei e a ordem*, ou seja, crianças que respeitam muito a autoridade e seguem regras fixas pela manutenção da ordem social (estágio 4 de desenvolvimento), ao contrário da escola “x” que podemos demarcar a presença de crianças que ainda orientam seu julgamento moral pelo *relativismo instrumental relativista*, ou seja, crianças que consideram a moralidade a partir de suas satisfações próprias, elas consideram por exemplo, que roubar o quindim é correto se o doce estiver gostoso e não é correto se o doce for ruim (estágio 2 de desenvolvimento). Já as crianças que se orientam para a manutenção da ordem social (estágio 4) julgam que este roubo do quindim não está correto, pois deve-se respeitar a lei para que a sociedade não se torne um caos.

Pode-se inferir a associação entre o trabalho de educação moral realizado na escola Ananda (já caracterizado no item 5.3 deste capítulo) e a presença de crianças com graus mais elevados de juízo moral quando comparadas as crianças da escola “x”. Já que como já explicitado no item 5.3. acima, a escola investigada no estudo de caso realiza uma práxis vinculada aos procedimentos ativos de educação propostos por Piaget (1930), e aos procedimentos de educação de valores propostos por Puig (2007), Araújo (2007), Mesquita (2003), entre outros.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória reflexiva empreendida neste trabalho despertou-me para um novo olhar às competências, habilidades e valores imprescindíveis ao desenvolvimento de uma práxis educativa que contemple o ser humano de forma plena. Considerando as idiosincrasias inerentes a condição humana, mas com o respeito e responsabilidade humanitária como fruto da prática da alteridade.

Essa práxis ideal deve refletir, primeiramente, a educação moral que assume a condição de lastro inevitável e determinante para o desenvolvimento de uma ação educativa integrada e para além da prática intelectualizada. De forma que as faculdades e qualidades humanas representem o foco primordial da ação

educativa, devido a importância de se trabalhar na formação de condições básicas para o desenvolvimento da moralidade do sujeito em aprendizagem.

Moralidade esta que representa a base constituinte de princípios elementares para uma prática intelectual, profissional e social de maneira integrada e humanizadora. Pois, responde ao pré-requisito básico e propiciador da propagação de valores e virtudes humanas necessárias ao bem viver, com ética, dignidade, respeito a si e aos outros, alteridade, altruísmo, reciprocidade, etc. Na medida em que, como expresso no primeiro capítulo, o exercício da moralidade exige um valor universal que assuma o imperativo categórico do respeito e cuidado com a dignidade humana - aquilo que é bom para mim só é bom se este princípio for generalizável para todos, não ferindo os princípios universais.

Nesse sentido, importa ressaltar o papel exclusivo e fundamental da educação no processo de estimulação e regulação da aprendizagem dos seres humanos, assim como, das conseqüências desta aprendizagem quando transformada em práticas e ações influenciadoras de novas aprendizagens. Esse olhar mais ampliado e implicado para a educação possibilita maior atenção para a sua finalidade essencial, que está afeita ao auxílio na formação do caráter dos indivíduos e na transformação social.

E considerando o indivíduo como responsável pelos seus atos, por agir pautado em sua consciência moral (julgamento moral) e utilizar a razão como instrumento para o discernimento entre o certo e o errado no processo de julgamento moral, ressalta-se a relevância da educação moral passar a assumir destaque na atual conjuntura educacional, por representar o papel de propiciadora do desenvolvimento de graus mais elevados de consciência moral nos indivíduos e, conseqüentemente, na sociedade.

Sustentada no fato de que o desenvolvimento moral ocorre através de estágios sucessivos de maturação cognitiva e raciocínio moral, argumenta-se e justifica-se

que a educação responde também pela construção da autonomia do indivíduo, quando propicia a transcendência dos estágios de anomia e heteronomia através da existência de ambientes participativos e cooperativos, da efetivação de relações baseadas no respeito mútuo e na reciprocidade, de um currículo formal e oculto que garanta o trabalho da ética e valores em sua prática cotidiana, envolvendo a família nesse trabalho, etc.

Outro fator importante nessa ação educativa proposta é a idéia de que todos os educadores são educadores morais, por contribuírem constantemente na constituição da sociabilidade da criança. Assim, a escola, sua política e práxis, assumem posição de destaque no desenvolvimento moral e ético dos seres humanos, pois educa moralmente através da cultura moral estabelecida, seja ela explícita ou implícita.

No que se refere aos objetivos alcançados, esta dissertação possibilitou-me a avaliar o grau de juízo moral das crianças contemporâneas entre 10 e 11 anos (vide capítulos 2 e 5); fazer uma análise comparativa e reflexiva da relação entre o nível de juízo moral dos alunos da escola que oferece a disciplina *Iniciação a Consciência*, com os alunos de outra escola que não realiza o trabalho dessa disciplina (vide capítulo 5), bem como examinar como a escola pode influenciar no desenvolvimento dos estágios cognitivos de raciocínio moral (vide capítulos 3 e 5) e caracterizar o juízo moral das crianças (vide capítulos 2 e 5).

A compreensão em relação a esses pontos foi reforçada pela resposta afirmativa constatada no problema de pesquisa: *A disciplina Iniciação a Consciência oportuniza o desenvolvimento de graus mais elevados de juízo moral das crianças?*, quando evidenciou que a escola em questão possui uma atmosfera moral influenciadora, por trabalhar a educação moral, ética e estética como axiomas de sua proposta educativa (vide capítulo 5).

Desse modo, a prática da educação moral realizada nesta escola oportuniza na criança o exercício do descentramento de si para o alcance da tarefa de se colocar no lugar do outro, legitimando este outro enquanto sujeito, a partir do cuidado com a dignidade humana (conforme discussões dos capítulos 1, 3 e 5). No entanto, vale ressaltar que mesmo sendo este, um trabalho de educação moral bem estruturado, a escola não pode ser considerada a principal responsável pelo desenvolvimento moral da criança, pois a família é o núcleo primevo, central deste processo, uma vez que é o berço moral do sujeito (vide capítulo 2).

Ressalta-se a necessidade de um aprofundamento em pesquisas futuras acerca das famílias das crianças estudadas, pois já é constatado por diversos pesquisadores que o núcleo central de desenvolvimento moral da criança é a família. E este (a família) não foi o objeto de investigação desta dissertação de mestrado, mas sim a práxis escolar.

Para o alcance de um estudo sobre a formação do sujeito moral que leve em conta os dois núcleos de socialização da criança: a família (socialização primária) e a escola (socialização secundária) demarca-se a importância de futuras investigações que tenham como objeto de análise a família e a escola. Com efeito, diante do caráter exploratório desse estudo, pretende-se através de novas pesquisas aprofundar a análise sobre a influência do trabalho de educação moral desta escola investigada no desenvolvimento do juízo moral da criança.

Afinal, o desenvolvimento da consciência moral autônoma que reconhece os princípios morais universais, deve ser objeto de pesquisa de todos que primam por uma humanidade mais virtuosa.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARANTES, V. (Org). **Educação e Valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, U. A Construção social e psicológica dos valores. *In*: ARANTES, V. (Org). **Educação e Valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

_____. **Assembléia Escolar** – Um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. *In*: MACEDO, Lino de.(Org). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARENDT, Hanna. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARRUDA, M.; WHITAKER, M.; & RAMOS, J. **Fundamentos de Ética Empresarial e Econômica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ASSMANN, H. **Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARRETO, M. **Teoria e Prática de uma Educação Integral**. Salvador: Sathyarte, 2006.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kolberg**: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. Kohlberg e a comunidade justa 'promovendo' o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.10, n. 1, Porto Alegre, 1997.

BIAGGIO, A. & BARRETO, M. Adaptação de uma medida objetiva de Julgamento Moral. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, Vol 43, nº1/ 2, 1991.

CAMINO, C ; CAMINO, L & MORAES, R. Moralidade e Socialização: estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. **Psicol. Reflex. & Crítica**. V. 16, n. 1, Porto Alegre, 2003.

CAMPOS, L. F. de LARA. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

CARTER, B. & MCGOLDRICK, M. **As Mudanças no Ciclo de Vida Familiar**- Uma estrutura para a terapia familiar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CODO, W.; LANE, S. T. M. **Psicologia social**: o homem em movimento. 2ª ed – São Paulo: Brasiliense, 1985.

CUNHA, A.G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2006.

DORON, R. & PAROT, F. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Ática, 1998.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 121, 2004.

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

FREITAG, Bárbara. **Intinerários de Antígona**: a questão da moralidade. 3. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2005.

_____. A Questão da Moralidade: Da Razão Prática de Kant à Ética Discursiva de Habermas. **Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 1, n. 2, 1989.

FREUD, Sigmund. **O ego e o id**. Obras Completas de Sigmund Freud, v. XIX (1923-1925). Rio de Janeiro: Imago editora, 1976.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Edições Graal, 2004.

FOWLER, James W. **Estágios da Fé**: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de seu sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

GALEFFI, D. **Filosofar e Educar**: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**. São Paulo: Ed.Unesp, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, I. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2003.

HABERMAS, J. **Conhecimentos e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

KANT, E. **Crítica da Razão Prática**. Lisboa: Edições 70, 2004.

_____. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Coleção os Pensadores.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 1997.

KLEIN, M. **Psicanalise da criança**. Sao Paulo: Mestre Jou, 1969.

KOLBERG, L. Minha Busca Pessoal pela Moralidade Universal. *In*: BIAGGIO, Ângela M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo, Moderna, 2002.

LA TAILLE, Y. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LACAN, J. **Os Complexos Familiares na Formação do Indivíduo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

LAKATOS, Eva Maria de Andrade. **Metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAMA, D. **Uma Ética para o Novo Milênio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

LORDELO, E.R.; CARVALHO, A.M.A & KOLLER, S.H. **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. Salvador: Casa do Psicólogo/EDUFBA, 2002.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Lino de.(Org). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

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

MATURANA, H. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MENIN, M.S. Desenvolvimento Moral. *In*: MACEDO, Lino de.(Org). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MESQUITA, M.F. **Valores Humanos na Educação: uma nova prática na sala de aula**. São Paulo: Ed. Gente, 2003.

MOREIRA, R. **O Método Fenomenológico de Pesquisa**. São Paulo: Thonson Learning, 2002.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

OSORIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Terapia de Famílias**: Novas Tendências. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PASCAL, G. **O pensamento de Kant**. Ed. Vozes: Petrópolis, 2003.

PASSOS, E. **Ética nas organizações – uma introdução**. Salvador: Passos & Passos, 2000.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Os Procedimentos da Educação Moral. *In*: MACEDO, Lino de.(Org). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PUIG, Josep. M. Aprender a viver. *In*: ARANTES, V. (Org). **Educação e Valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

_____. **A Construção da Personalidade Moral**. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

ROSA, Dora. Leal. A escola e a formação do sujeito moral: possibilidades e limites da instituição escolar. **Revista da Faced**, Salvador, Vol 5, 2001.

SAVATER, F. **Ética para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1982.

SPINK, Mary Jane P.. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Pública.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 1993.

SPRINTHALL, Norman & SPRINTHALL, Richard C. **Psicologia educacional – uma abordagem desenvolvimentista**. Lisboa – Portugal: Editora McGraw-Hill, 1993.

SUNG, M. J. & SILVA, C. J. **Conversando sobre ética e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, C. **Análise do juízo moral de docentes e discentes universitários**. Dissertação de Mestrado. Salvador: Faculdade de Educação / FACED – UFBA, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WINNICOTT, D.W. **A Família e o Desenvolvimento Individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Conversando com os Pais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICE

APÊNDICE - A - ENTREVISTA

APÊNDICE - A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA DA ESCOLA ANANDA

1º) Como é feito o trabalho de Educação Moral na Escola?

CS: *“Bem, o axioma da nossa escola é trabalhar com as questões morais, éticas e estéticas, sendo a questão estética o resultado do desenvolvimento moral e ético nas nossas crianças. Quais são os instrumentos que nós utilizamos para tornar disto uma realidade e não uma possibilidade? Primeiro, todas as salas possuem um quadro tipo lousa com o “anandinha” que é o mascote da escola, que representa todas as leis naturais universais que nós trabalhamos durante os 200 dias letivos. Então trabalhamos uma lei por semana, e trabalhamos códigos (frases, pensamentos) que falam sobre essa lei. Todos os dias as professoras trabalham estes códigos referentes a lei que está sendo trabalhada na semana. Outro instrumento que nós trabalhamos para o trabalho de educação moral é o exemplo do próprio educador, pois partimos do princípio de que o exemplo se não educa, no mínimo motiva. Então os educadores daqui procuram ter uma conduta segundo o que indica a razão, o bom senso e a boa intenção e eles procuram despertar o centro de humanidade deles com mais vigor. Existe também o projeto realizar, onde os alunos pegam uma lei, dentro das 42 leis que são trabalhadas durante o ano e defendem os princípios desta lei no final do ano, como se fosse a defesa de uma tese sobre essa lei. Tem uma banca examinadora e eles procuram comprovar essa lei através dos conhecimentos científicos. Então, por exemplo: lei de atração e repulsão, eles vão buscar estudar Isaac Newton; lei de relatividade, eles vão buscar estudar Einstein, ou seja, eles sempre vão buscar teóricos (físicos, químicos...) que comprovem esta lei. E aí eles fazem a transferência para as questões comportamentais.*

Além do estudo científico acerca destas leis, utilizamos teatro, dramatizações, músicas, argila... utilizamos todos esses recursos lúdicos para fazer esse trabalho com os códigos morais todos os dias, pois apesar da disciplina Iniciação a consciência ser trabalhada na sexta-feira, mas não impede que o discurso dela, a prática dela seja trabalhada de segunda a quinta-feira.”

2º) Qual a importância da disciplina Iniciação a consciência?

“O que eu acho mais interessante nessa disciplina é que a ciência oficial já provou de que o ser humano é um composto de sentir, pensar e agir, o ser humano é composto de natureza interna e externa. Cada um usa diferentes nomenclaturas, termos diferentes que vão dar na questão do homem possuir esta tríade humana. O homem sente, pensa e age. Decartes falava “penso logo existo”. Hoje, a ciência já comprova que mesmo o homem parado, inerte ele pensa, mas o homem hoje já consegue ficar sem pensar (estado meditativo), então “sinto, logo existo”.

Esta disciplina favorece ao indivíduo, independente da idade, que ele consiga equilibrar o sentir, pensar e o agir em uma só ação. Hoje, o caos social é um fato e este fato é comprovado justamente por esta dissociação entre estes 3 itens, pois o ser humano pensa de uma forma, age de outra e sente de outra, gerando desintegração. E para você viver bem em sociedade você precisa estar bem integrado consigo mesmo, com o próximo e com o todo, então esta disciplina

favorece a isso, porque a criança ela consegue, nós fazemos trabalho de meditação, concentração, vibração, contemplação, reflexão.... Então a criança consegue perceber o que eu estou sentindo hoje? Ex: brigou com o pai, com a mãe, se chateou com a mãe porque ela não deixou fazer alguma coisa... então quando a criança vem para cá e faz a meditação, ela consegue compreender a razão da mãe, consegue se colocar no lugar da mãe, ou seja trabalhamos a empatia e uma vez a criança percebendo isso ela já vai entender o porque que sua mãe fez isso e não vai ficar chateada porque houve uma compreensão. Já uma criança que não compreende a sua natureza interna, o seu sentir, não vai entender o seu mundo interno (sentimentos, emoções). Então esta disciplina oportuniza a integração do sentir, do pensar e do agir do homem.”

3º) Como é desenvolvida a disciplina Iniciação a consciência aqui na escola?

“Na educação infantil nós confeccionamos gibis infantis com montagens dos personagens da Mônica, cebolinha, cascão, etc e montamos uma história voltada para a lei estudada na semana. Aí a criança interpreta o contexto desta história que tem a ver com a lei e como uma criança da educação infantil interpreta? Através de desenhos, através de colagens e em seguida elas estudam os códigos referentes a esta lei. Estes códigos serão estudados em casa com os pais na realização da tarefa de casa. Hoje, nós observamos no contexto educacional que os pais não tem mais tempo de ficar com seus filhos esta é uma característica do século, então as crianças estão sendo educadas pelo computador, pela televisão ou por uma secretária que geralmente não tem conhecimento, nem aquisição moral suficiente para orientar a criança. Então esta atividade tem esta intenção, ela busca minimizar esta carência, pois é um momento que os pais tem de refletir com seus filhos valores morais. E a professora aqui na escola desenvolve dramatizações, através de fantoches, etc, de maneira bem lúdica.

Com as crianças do ensino fundamental de 1ª à 4ª série, nós trabalhamos com textos. São textos com fundamentação em bases científicas, como eu citei anteriormente, aí a criança interpreta parágrafo por parágrafo. Em classe a professora retira todas as informações contidas em cada parágrafo e as crianças interpretam e constroem mapas mentais. Esses mapas mentais as crianças passam para seus pais e os pais reformam as interpretações desses mapas mentais.”

4º) O que são esses mapas mentais?

“São esquemas mentais, entendeu? Tabelas...”

5º) São mapas conceituais?

“Sim, são mapas conceituais. E isso é tão benéfico que nós verificamos no próprio comportamento da criança, na retórica da criança. As nossas crianças elas tem uma educação ambiental por natureza, tem noção de que no outro existe um conjunto de sentimentos, um conjunto de emoções, um conjunto de pensamentos que ela precisa atuar de maneira muito significativa. Nós trabalhamos com a teoria das inteligências múltiplas, na habilidade interpessoal e intrapessoal, ou seja, nas habilidades emocionais as crianças daqui da escola conseguem atuar de maneira muito ímpar, inclusive diante das emoções dos adultos, porque eles praticam a lei estudada a ponto de senti-la, eis a questão sentir, pensar e agir.

A disciplina Iniciação a consciência entrega a atividade na sexta-feira e só recebe de volta na sexta-feira seguinte. A professora resgata os pontos que foram trabalhados em casa, a criança desenvolve com ela esses pontos, aí encerra o estudo da lei da semana anterior e inicia a lei da semana, a professora desenvolve o texto, constrói mapas conceituais, a professora explica as frases, eles interpretam, conversam sobre os valores, também as professoras atuam de maneira lúdica, eles constroem quadro de tirocínio (o que é a lei, para que serve, porque, método e recurso), explicam para as outras séries. Então toda sexta-feira a professora divide a turma da maneira que ela acha conveniente, um grupo dos alunos da 4ª série vão falar sobre a lei que

estudaram para as crianças da educação infantil. Este assunto estudado sobre o valor moral é interdisciplinarizado com outras disciplinas sempre.

Outro dia eu vi duas crianças da alfabetização, 6 anos, conversando sobre a lei de causa e efeito e a lei de liberdade: “A” disse assim “eu não gosto dessa lei de causa e efeito, porque tudo que eu fizer vai voltar pra mim seja bom ou ruim e as vezes eu quero fazer coisas ruins. E aí “L” disse para ela: “mas, aí eu acho que não é nem mais a lei de causa e efeito é a lei de liberdade, porque liberdade é fazer o que você deve e não o que você quer”. E isso eu achei muito interessante, crianças apenas de 6 anos e isso é conhecimento que elas retiraram dessa disciplina Iniciação a consciência. O senso de moral deles é muito elevado e a conduta denuncia e o diferencial da Ananda Escola e Centro de Estudos para as outras escolas eu atribuo somente a esta disciplina porque as questões conteudistas são as mesmas.”

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOCIAL (SROM)

ANEXO II – FICHA DE AVALIAÇÃO DO SROM

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOCIAL

Srom, Gibbs & Biaggio, 87.

INSTRUÇÕES

Neste conjunto há dois problemas sociais com questões para você responder. Nós estamos fazendo estas perguntas, não só para saber suas opiniões a respeito de que soluções você daria a estes problemas, mas também para entender porque você tem essas opiniões. Por favor, responda a todas essas perguntas.

Nome ou código: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Data: _____

PROBLEMA I

Em São Paulo, uma mulher estava quase à morte, com um tipo de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de *radium* que um farmacêutico na mesma cidade tinha descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o remédio lhe custava para fazer.

O marido da mulher doente, João, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente a metade do que o farmacêutico pedia. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu a ele para vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar depois. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri o remédio e vou ganhar dinheiro com isto.” Então, a única maneira de João conseguir o remédio seria entrar na farmácia e roubá-lo.

João se defronta com um problema. Ele deveria ajudar sua mulher mas, por outro lado, a única maneira que ele tem para obter o remédio que precisa seria violando a lei, roubando o remédio.

1a – Até que ponto é importante um marido fazer o que sua mulher pede, roubar para salvá-la, mesmo se ele não estiver certo de que isto é a melhor coisa a fazer?

Muito importante importante não é importante

1b – Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que um marido faça isso. Que razão você daria? Assinale dentre as alternativas abaixo a que estiver mais próxima da razão que você daria. Se você não entender uma frase, não deverá assinalá-la como próxima da razão que você daria.

- a- Porque é a mulher dele, e ela disse a ele para fazer isso, então ele deve fazer o que ela diz.
- b- Porque ele se casou com ela e se ele não quer ajudá-la, para que casou com ela, afinal de contas?
- c- Por que eles podem ter construído juntos um profundo comprometimento mútuo.
- d- Porque se espera que um marido ajude sua mulher na doença e na saúde.
- e- Porque ele não pode reconhecê-la sem aceitação.
- f- Porque ele aceitou uma responsabilidade como seu marido.

2- E se a pessoa que está à morte não for a esposa de João, porém uma pessoa amiga (que não tem outra pessoa que a ajude)? Deveria João:

Roubar não roubar não sei ao certo

2a- Qual a importância de fazer tudo que se pode, até violar a lei, para salvar a vida de um amigo?

Muito importante importante não importante

2b- Assinale a razão que estiver mais próxima da razão que você daria, pela qual é importante fazer isso.

- a- Porque seu amigo poderia ter feito coisas para você, então você deve fazer um favor ao amigo, se você quer que seu amigo o ajude no futuro.
- b- Porque uma amizade deve basear-se no respeito mútuo e na cooperação.
- c- Porque é o seu amigo, que poderia ser uma pessoa importante.
- d- Porque você se sente íntimo de seu amigo e esperaria que seu amigo o ajudasse.
- e- Porque você e seu amigo podem ter estabelecido amizade profunda um com o outro.
- f- Porque o primeiro requisito da afiliação é uma relação.

3- E se fosse para um estranho? Qual seria a importância de se fazer tudo que se pode, até mesmo violar a lei para salvar a vida dele?

Muito importante importante não importante

3a- Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante fazer isso, qual a que estaria mais próxima da razão que você daria?

- a- Porque você sempre deve ser bonzinho e simpático.
- b- Porque a vida é a condição para existência.
- c- Porque o estranho precisa do remédio e qualquer pessoa quer viver.
- d- Porque outros direitos ou valores não deveriam ter prioridade sobre o direito de viver.
- e- Porque a vida é sagrada e deveria ser a base para as leis.
- f- Porque a vida é preciosa, e é desumano deixar alguém sofrer.

4- Digamos que você tivesse que dar uma segunda razão pela qual é importante fazer tudo que você pode, mesmo violar a lei, para salvar a vida de um estranho, que razão você daria?

- a- Porque o estranho também teria uma chance de viver e salvar sua vida um dia.
- b- Porque o estranho poderia ser uma pessoa importante, que tem muitas propriedades.
- c- Porque a vida de um estranho não deveria ser julgada como valendo menos do que a vida de qualquer outra pessoa.
- d- Porque o contrato de vida ultrapassa o de morte.
- e- Porque o direito à vida transcende o direito de propriedade.
- f- Porque se fosse você que estivesse morrendo e um estranho não o ajudasse você se sentiria muito mal.

5- E se o farmacêutico quiser que João pague o que o remédio custa para ser feito e João não puder pagar nem isso? Deveria João:

Roubar não roubar não sei ao certo

5a- Até que ponto é importante que as pessoas não roubem as coisas que pertencem aos outros?

Muito importante importante não importante

5b- Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual você acha que é importante que as pessoas não roubem. Que razão estaria mais próxima da razão que você daria?

- a- Porque roubar é errado, e você vai para cadeia.
- b- Porque é egoísmo e falta de coração roubar os outros.
- c- Porque roubar não leva a nada, e você se arrisca muito.
- d- Porque o caráter deve constituir o procedimento legal.
- e- Porque viver e sociedade significa aceitar obrigações e não apenas benefícios.
- f- Porque a aceitação do direito de propriedade é fundamental para qualquer sociedade.

6- Até que ponto é importante as pessoas obedecerem a lei?

Muito importante importante não importante

6a- Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante obedecer a lei, qual a razão que está mais próxima da razão que você daria?

- a- Porque de outra forma todo mundo roubaria de todo mundo, e não sobraria nada.
- b- Porque violar a lei criaria uma hierarquia.
- c- Porque a lei está idealmente fundamentada em direitos humanos universais.
- d- Porque a lei é feita para ser respeitada e deve-se sempre obedecê-la.
- e- Porque as leis tornam possível a existência da sociedade e de outra forma o sistema se destruiria.
- f- Porque de outra forma, o mundo ficaria louco e haveria o caos.

7- E se João realmente roubar o remédio? Sua mulher de fato melhora, mas a polícia prende João e o leva a julgamento. Deveria o juiz:

Condenar João à prisão deixá-lo livre não sei ao certo

7a- Até que ponto é importante os juízes não serem “durões” com pessoas como João?

Muito importante importante não importante

7b- Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante não sejam “durões” com pessoas como João. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a- Porque ela é sua mulher, e ela disse a ele para fazer isso, então ele fez.
- b- Porque o juiz deveria entender que o marido agiu por amor, e não por egoísmo, para salvar a vida dela.
- c- Porque em qualquer sociedade, a função principal da lei deveria ser a de preservar a vida humana.
- d- Porque o juiz também teria feito isso, se ele precisasse obter o remédio para impedir sua esposa de morrer.
- e- Porque a justiça deve ser equilibrada com a misericórdia, especialmente quando há uma vida humana envolvida.
- f- Porque o fundamento para a convicção pessoal transcende a vida.

8- E se João disser ao juiz que ele apenas fez o que a sua consciência mandou? Deveria o juiz:

Condenar João à prisão deixar João livre Não sei ao certo

8a- Até que ponto é importante os juízes serem tolerantes com pessoas que agiram de acordo com a sua consciência?

Muito importante importante não é importante

8b- Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os juízes sejam tolerantes com pessoas que agem de acordo com a consciência. Que razão estaria mais próxima da que você daria:

- a- Porque ele não poderia evitar, sua consciência era forte demais.
- b- Porque a consciência é predicada sobre a leniência.
- c- Porque sua consciência mandou-o fazer isso, logo ele tinha que fazê-lo.
- d- Porque, nesse caso, a consciência do marido pode estar de acordo com a moralidade comum.
- e- Porque o ato de consciência afirmou um direito fundamental.
- f- Porque de outra forma ele não teria conseguido viver em paz consigo mesmo, sabendo que poderia ter salvo a vida dela e não o fizera.

9- Digamos que, ao contrário, você tivesse que dar uma razão pela qual não é importante que os juízes sejam tolerantes com os que violam a lei por agir de acordo com a consciência. Que razão você daria para colocar na cadeia esse tipo de pessoa? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria:

- a. Porque sua consciência é apenas sua mente, portanto você não tem que fazer o que ela diz.
- b. Porque a natureza subjetiva de consciência é uma lei pela qual deve haver leis- padrão.
- c. Porque você deveria saber lidar com a sua consciência.

- d. Porque a consciência não está sempre certa, você poderia ter uma mente distorcida.
- e. Porque embora João estivesse certo em afirmar a vida como um direito prioritário, ele deveria ainda considerar o ponto de vista dos tribunais.
- f. Porque a consciência não pode ser considerada à crença.

10- E se a mulher de João não tivesse câncer? Se ela estivesse apenas um pouco doente e João roubasse o remédio para ajudá-la a melhorar mais rápido. Deveria o juiz:

Condenar João à prisão deixá-lo livre não sei ao certo

10a- Até que ponto é importante os juízes enviarem para a cadeia pessoas que violam a lei?

Muito importante importante não importante

10b- Digamos que você tivesse uma razão pela qual é importante os juízes enviarem para a cadeia pessoas que violam as leis? Que razão você daria:

- a- Porque se você se arrisca e é apanhado, você vai para a cadeia.
- b- Porque a pessoa deve ter sabido que o que ela fez era errado.
- c- Porque a pessoa deve estar preparada para ser responsável por seus atos.
- d- Porque o caso dessa pessoa é uma susceptibilidade.
- e- Porque se alguém concorda em ter uma lei, deve também concordar que a lei seja cumprida.
- f- Porque a pessoa roubou uma coisa e roubar é errado.

PROBLEMA II

José é um menino de 14 anos que há muito quer ir acampar. Seu pai prometeu que ele poderia ir, se ele economizasse do dinheiro dele. Então, José trabalhou muito empacotando compras no supermercado e economizou uma quantia que era mais ou menos o que custaria para ir ao acampamento e sobrava um pouquinho. Mas, pouco antes do dia do acampamento, seu pai mudou de idéia. Alguns amigos de seu pai resolveram fazer uma pescaria e o pai de José não tinha o dinheiro necessário para ir pescar. Assim, ele disse ao José para lhe dar o dinheiro. José não queria desistir do acampamento, assim ele pensa em recusar o dinheiro ao seu pai.

José tem um problema: seu pai prometeu que ele poderia ir ao acampamento se ele ganhasse e juntasse o dinheiro. Mas, por outro lado, a única maneira de José ir acampar seria desobedecendo a seu pai e não o ajudando. O que José deveria fazer?

Deveria recusar não deveria recusar não sei ao certo

Por quê?

Vamos modificar algumas coisas no problema e ver se você ainda tem a opinião que você assinalou acima. Além disso, queremos saber algumas coisas que você acha importante neste e em outros problemas, especialmente porque você acha que estas coisas são importantes.

1- Qual o grau de importância dos pais manterem suas promessas quanto a deixar seus filhos guardarem dinheiro?

Muito importante importante não importante

1a- Digamos que você tivesse uma razão pela qual é importante que os pais façam isto. Que razão você daria:

- a- Porque os pais nunca deveriam quebrar as promessas.
- b- Porque os pais querem que os filhos cumpram as promessas, então eles também deveriam cumprir.

- c- Porque os filhos, tanto quanto os pais, são indivíduos com direitos humanos fundamentais.
- d- Porque se os pais agirem egoisticamente, os filhos poderiam perder a confiança neles.
- e- Porque os pais que abusam de sua autoridade não merecem o respeito de seus filhos.
- f- Porque os contratos precisam de promessas entre pais e filhos.

2- E sobre uma promessa feita a um amigo? Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante cumprir uma promessa a um amigo, que razão você daria?

- a- Porque seu amigo pode ter feito favores para você e você precisa de amigos.
- b- Porque a sociedade precisa estar baseada na confiança mútua.
- c- Porque se não fosse assim, aquela pessoa não seria sua amiga de novo.
- d- Porque a afiliação é a essência da amizade.
- e- Porque se não fosse assim, vocês perderiam a confiança um no outro.
- f- Porque cumprir uma promessa sustenta o valor fundamental da outra pessoa.

3- E uma promessa feita a um estranho? Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante cumprir uma promessa a um estranho? Assinale a razão que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a- Porque de outra maneira, o estranho descobriria que você é um “enrolador”.
- b- Porque assim você ficaria orgulhoso.
- c- Porque você pode reencontrar aquela pessoa algum dia.
- d- Porque é importante pelo bem da sua própria integridade assim como pelo respeito aos outros.
- e- Porque os pedidos de um estranho são tão importantes como os de qualquer outro indivíduo.
- f- Porque não há interação sem afiliação.

4- E se o pai de José não tivesse prometido que ele poderia ficar com o dinheiro? José deveria:

Recusar não recusar não sei ao certo

4a- Qual o grau de importância dos pais deixarem seus filhos ficarem com o dinheiro que os próprios filhos ganharam, mesmo se os pais não tivessem prometido que estes poderiam ficar com o dinheiro?

Muito importante importante não importante

4b- Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os pais façam isto. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a- Porque o filho trabalhou pelo dinheiro, assim, o dinheiro é dele e ele pode fazer o que quiser com o dinheiro.
- b- Porque sem o indivíduo não pode existir compromisso dos pais ou dos filhos.
- c- Porque depois de tanto sacrifício o filho merece o dinheiro, e tirá-lo seria cruel.
- d- Porque os direitos morais do filho são iguais aos dos pais.
- e- Porque se lhe tirarem o dinheiro, o filho pode chorar.
- f- Porque o filho aceitou uma responsabilidade, e tem o direito de uma recompensa justa pelo seu trabalho.

5- Digamos que você tivesse que dar uma segunda razão pela qual é importante que os pais deixem os filhos ficar com o dinheiro que ganharem, mesmo quando os pais não prometeram que eles poderiam ficar. Qual a segunda razão que você daria.

- a- Porque o filho ficaria triste se lhe tirassem o dinheiro.
- b- Porque sem o dinheiro o filho não pode se divertir.
- c- Porque os direitos dos filhos equivalentes às promessas.
- d- Porque daquela maneira o filho pode atingir um desenvolvimento pessoal como indivíduo.
- e- Porque daquela maneira o filho pode desenvolver um senso de auto-suficiência e responsabilidade.

- f- Porque se não fosse assim o filho poderia se tornar preguiçoso e egoisticamente tirar coisas de outros.

6- E se o pai precisar de dinheiro para pagar a comida da família ao invés de ir a uma pescaria. José deveria:

Recusar não recusar não sei ao certo

6a- Qual o grau de importância dos filhos ajudarem seus pais mesmo quando isso significa que os filhos não poderiam fazer algo que eles querem?

Muito importante importante não importante

6b- Digamos que tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os filhos façam isto. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a- Porque os pais podem ter feito muitos favores a seus filhos e agora precisam que os filhos retribuam um favor.
- b- Porque algumas vezes um contrato entre indivíduos deve ser quebrado em função do bem comum.
- c- Porque as relações filiais transcendem a família.
- d- Porque os filhos deveriam sempre obedecer e ajudar seus pais.
- e- Porque os filhos deveriam perceber o quanto seus pais se sacrificaram por eles.
- f- Porque a família deve vir antes dos direitos individuais quando a unidade da família está em jogo.

ANEXO II

FOLHA DE AVALIAÇÃO DO SROM
PROBLEMA 1

Nome: _____
PROBLEMA 2

1	a 1 b 2 c 5 d 3 e PS f 4			1	a 1 b 2 c 5 d 3 e PS f 4		
2	a 2 b 4 c 1 d 3 e 5 f PS			2	a 2 b 4 c 1 d PS e 3 f 5		
3	a 1 b PS c 2 d 5 e 4 f 3			3	a 1 b 3 c 2 d 4 e 5 f PS		
4	a 2 b 1 c 4 d PS e 5 f 3			4	a 2 b PS c 3 d 5 e 1 f 4		
5	a 1 b 3 c 2 d PS e 4 f 5			5	a 1 b 2 c PS d 5 e 4 f 3		
6	a 2 b PS c 5 d 1 e 4 f 3			6	a 2 b 5 c PS d 1 e 3 f 4		
7	a 1 b 3 c 5 d 2 e 4 f PS						
8	a 2 b PS c 1 d 4 e 5 f 3						
	a 1 b 4						

$$100 \times \frac{1(M_1) + 2(M_2)}{3}$$

9	c d e f	2 3 5 PS		
10	a b c d e f	2 3 4 PS 5 1		