



## **EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO? UM DIÁLOGO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

DOI: 10.56579/eduinterpe.v1i3.2278

**Deborah Bem <sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCL/Unesp-Assis). E-mail: db.borges@unesp.br

**RESUMO:** A escola tem grande potencial para desempenhar um papel essencial na formação da moralidade de seus estudantes, considerando seu caráter formativo, o longo período que os indivíduos passam nela desde a infância e a pluralidade de sujeitos que a compõem. Tendo isso em vista, esse artigo tem como objetivo propor um diálogo entre Psicologia e Educação para pensar algumas possibilidades de uma educação em valores morais que leve em conta as demandas do Brasil contemporâneo. O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo as contribuições da Epistemologia Genética de Piaget para o estudo da moralidade. Em vias de conclusão, acreditamos que a escola é um ambiente privilegiado para que a cooperação, o respeito mútuo, a reciprocidade e, portanto, a autonomia moral seja construída.

**Palavras-chave:** Moralidade; Psicologia; Educação; Educação em valores morais; Brasil contemporâneo.

### **INTRODUÇÃO**

O Brasil contemporâneo é uma sociedade múltipla, composta por diversas etnias, grupos culturais, relações afetivas e um número plural de formas de viver. Assim, um desafio para o nosso tempo é conciliar todas essas perspectivas de uma maneira que seja possível a coexistência humana. Desse modo, Vinha *et. al* (2017) defendem que podemos encontrar valores que constituam uma base ética para a constituição de princípios desejáveis, que não podemos abrir mão, como: a igualdade e equidade, o respeito mútuo, a dignidade humana, a diversidade, a solidariedade, o respeito à vida, a liberdade, a generosidade, a cidadania, a cooperação, a convivência democrática, a sustentabilidade etc. Trata-se, então, de reconhecer que existem valores que auxiliam as pessoas a viver em comunidade.

Nesse contexto, surge a demanda de uma educação em valores morais que tenha como intuito formar seres humanos respeitosos, dignos e responsáveis para a vida em sociedade. Considerando seu caráter formativo, o longo período que os indivíduos passam nela desde a infância e a pluralidade de sujeitos que a compõe, a escola tem grande potencial para desempenhar um papel essencial na formação da moralidade de seus estudantes. Isso porque para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida social autêntica, de modo que a escola se revela como um local privilegiado e propício para que as crianças vivenciem desde cedo essas experiências (Vinha *et. al*, 2017).



Levando em consideração tais pressupostos, esse texto tem como objetivo propor um diálogo entre Psicologia e Educação para pensar algumas possibilidades de uma educação em valores morais que leve em conta as demandas do Brasil contemporâneo. O referencial teórico que orientou o processo investigativo e sua análise foi a Psicologia Moral, sobretudo as contribuições da Epistemologia Genética de Piaget para o estudo da moralidade.

## **METODOLOGIA**

Essa investigação está norteada teórico-metodologicamente por dados qualitativos, fazendo uso da revisão bibliográfica. No que diz respeito à natureza qualitativa de uma pesquisa, Günther (2006) aponta que se trata de um encaminhamento científico pautado na interpretação de textos, porque os dados coletados produzirão textos que serão analisados a partir de outros textos da literatura específica.

Desse modo, em um primeiro momento, recorreremos à revisão teórica sobre como se desenvolveu historicamente a educação moral no Brasil e, em seguida, nos engajamos na reflexão de como a abordagem psicológica de Piaget situa a moralidade e a educação moral. Assim, nos situamos no campo da Psicologia Moral, tendo como principal referência as contribuições da Epistemologia Genética sobre o desenvolvimento moral na criança. Levando em consideração que os apontamentos piagetianos sobre moralidade dialogam com toda a sua obra, nos próximos parágrafos situaremos brevemente essa teoria.

A Epistemologia Genética pode ser definida como um campo teórico que agrupa pesquisas com foco no estudo do conhecimento. Nesse sentido, Piaget (1990) aponta que:

O caráter próprio da Epistemologia Genética é, assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico (Piaget, 1990, p.02).

Sob esse referencial, é possível assumir que há um percurso psicogenético que permite a passagem de um nível de conhecimento mais rudimentar a outro mais elaborado. Esse complexo processo se dá pelo que o autor denomina de “equilíbrio”. No mecanismo de equilíbrio, as estruturas cognitivas são construídas por meio da assimilação, acomodação e adaptação. A assimilação é o que torna possível a aquisição de uma nova informação, ocasionando o desequilíbrio das estruturas cognitivas já existentes. A acomodação, por sua vez, tem como papel recuperar esse equilíbrio perdido – o que acontece por meio de uma nova



construção do sujeito. O resultante dessa nova construção é a adaptação. Nesse viés, Becker (2008) aponta que:

[...] estrutura e conteúdo relacionam-se dialeticamente: um conteúdo ao ser assimilado traz consigo novidades que a estrutura desconhece; essa novidade ou esse desconhecido causa impacto na estrutura; o sujeito vive esse impacto como um desequilíbrio que precisa ser superado; vive isso como uma necessidade. A superação desse desequilíbrio, feita por acomodação, que consiste na melhora do esquema assimilador, redundando em novo patamar de equilíbrio; diferente, portanto, do estado anterior de equilíbrio. Esse esforço de superação do sujeito cria algo novo, algo que não existia anteriormente tanto no nível psicológico quanto no biológico (reorganização do sistema nervoso) (Becker, 2008 p. 57).

Vale sinalizar que, embora divirjam em termos de conceituação, a assimilação e a acomodação são mecanismos inseparáveis que ocorrem de forma simultânea. Por este motivo, Piaget (2008) defende que:

A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação (Piaget, 2008, p. 18).

Esse funcionamento intelectual organizará as estruturas cognitivas ao longo de toda a vida do sujeito. Logo, é essa organização o que explica o desenvolvimento humano, ou como sintetiza Piaget e Inhelder (2006):

O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois as construções dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogênese. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os num novo plano da representação e ultrapassa-os, até construir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cuja o desdobramento se prolongará durante à adolescência e toda a vida ulterior (com muitas outras transformações ainda). Essa integração de estruturas sucessivas, cada uma das quais conduz à construção da seguinte, permite dividir o desenvolvimento em grandes períodos ou estádios (Piaget; Inhelder, 2006, p.135).

Há quatro estádios do desenvolvimento cognitivo, são eles: sensório-motor (de 0 até 2 anos), pré-operatório (de 2 até 7 anos), operatório-concreto (de 7 até 12 anos) e operatório-



formal (a partir dos 12 anos). Cabe salientar que a divisão por idade é feita por uma média aproximada, podendo variar de indivíduo para indivíduo. Assim, pode-se assumir que:

A teoria de Piaget encontra-se no grupo das teorias cognitivo-evolucionistas, tendo como base os seguintes pressupostos: a) o desenvolvimento inclui transformações básicas das estruturas cognitivas, que não podem ser explicadas por meio dos parâmetros da aprendizagem associacionista (reforço, repetição, punição, etc.), mas por parâmetros de totalidades organizativas ou sistemas de relações internas; b) o desenvolvimento das estruturas cognitivas resulta de processos de interação entre o organismo e o meio em que a pessoa está inserida (interacionismo); c) as estruturas cognitivas são sempre estruturas de ação sobre objetos que evoluem de esquemas sensório-motores para esquemas simbólicos; d) o desenvolvimento das estruturas cognitivas leva a formas superiores de equilíbrio, o que otimiza a interação e a reciprocidade entre a ação do organismo sobre o objeto (ou situações) e a ação do objeto percebido sobre o organismo. Em resumo, o desenvolvimento humano, para Piaget, consiste em se alcançar o máximo de operacionalidade em suas atividades motoras, mentais, verbais e sociais (Lepre, 2008, p. 314).

Um assunto particularmente relevante para esse trabalho – e um dos fatores basais para que o desenvolvimento humano se desenrole – é a interação social. Nesse espectro, as transmissões culturais e os processos educativos, embora não sejam por si só suficientes, desempenham papéis fundamentais no que tange ao desenvolvimento cognitivo e moral da criança. Considerando esses apontamentos, cabe refletir sobre o papel desempenhado pela escola nesse processo de desenvolvimento da moralidade infantil, o que se justifica porque em nossa sociedade essa é uma das principais instituições formalmente encarregadas pela socialização e formação das crianças.

## **O BRASIL E A EDUCAÇÃO MORAL**

Quando nos referimos à educação moral no Brasil, é inevitável a associação com as disciplinas “Educação Moral e Cívica”, “Organização Social e Política Brasileira” e “Estudo dos Problemas Brasileiros”, impostas nas escolas durante a ditadura militar. Tanto a criação quanto a obrigatoriedade dessas disciplinas demonstram o caráter doutrinário e autoritário da proposta, que visava reforçar ideais nacionalistas e preconceituosos desde a juventude, com a prerrogativa de que só assim seria possível alcançar a ordem e o progresso no país. Dessa forma, essas disciplinas foram implementadas através de um modelo pré-estabelecido por um grupo (os militares) e precisavam ser seguidas como um dogma. Assim,

Em uma breve análise ao Decreto-Lei 869 [que impôs a disciplina “Educação Moral e Cívica”] podemos identificar termos que demonstram seu caráter arbitrário e autoritário. Em primeiro lugar, não fica claro, em nenhum momento do documento, quais foram os princípios que guiaram a formulação da referida Lei, deixando



evidente que o objetivo principal era a obediência e não o respeito a princípios democráticos. Mesmo quando aparece o termo cooperação, esse vem precedido por palavras autoritárias como influenciar e convocar. A educação moral era entendida como doutrina e, como tal, não passível de discussão. O currículo, imposto de forma arbitrária, também fazia conluio com o autoritarismo. A Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), nada mais era do que um órgão de censura que fiscalizava artigos, livros e discursos em nome do governo militar. É possível afirmar que o Decreto-lei, imposto pelo militarismo, foi um decreto da obediência. Tinha como filosofia promover a ordem social que estava vinculada aos ideais militaristas de controle e repressão da sociedade (Lepre, 2019, p. 05-06).

Tomando como referencial teórico a educação moral defendida por Piaget, essa proposta seria classificada como “anti-educação moral”, já que “a educação moral não pode ser entendida como doutrina, mas como um conjunto de princípios autonomamente elaborados pelos sujeitos, visando à justiça e ao bem comum” (Lepre, 2019, p. 06). Nessa perspectiva, no pensamento piagetiano a educação moral não pode ser vista como uma disciplina isolada, mas um tema coletivo que permeia todas as disciplinas. Ademais, Lepre (2019) ainda aponta que a cooperação não é algo que pode ser forçosamente convocado; ela é construída através das relações sociais e pressupõe a participação ativa dos sujeitos.

O “programa” de educação moral que abarcava as disciplinas mencionadas anteriormente perdurou por anos nas escolas brasileiras. Foi só em 1993, oito anos após o final da ditadura, que foi promulgada a Lei n.8.663, destituindo a obrigatoriedade dessas disciplinas e prevendo que suas cargas horárias fossem distribuídas entre as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais, o que também deveria acontecer com o objetivo de formar para cidadania. Essa experiência negativa marcou o cenário da educação brasileira e, assim, as discussões sobre a moralidade nas escolas se enfraqueceram substancialmente a partir de então (Lepre, 2019).

Assim, ainda de acordo com Lepre (2019), a família passou a ser vista como a única instituição responsável pela formação moral da criança. Contudo, enquanto uma instituição social que se caracteriza pela intimidade, a família nem sempre pode proporcionar por si mesma uma verdadeira experiência de vida social, com um espaço plural o suficiente para que a criança possa conviver com as diferenças, exercer a cooperação, o respeito à diversidade e a democracia (ou seja, para que seja possível desenvolver uma consciência moral autônoma).

Uma equipe de especialistas do Ministério da Educação (MEC) apresentou, em 1997, a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que funcionaria como um documento orientador para as primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª). De acordo com Lepre (2019), os PCNs foram criados dentro da proposta construtivista de educação, com a finalidade de construir a autonomia dos educandos, fornecendo auxílio aos professores para que



a formação propiciada às crianças lhes garantisse o pleno exercício da cidadania. A autora explica que:

A novidade apresentada pelos PCNs foi de que, ao lado das disciplinas curriculares tradicionais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc.), foram inseridos conteúdos transversais, tais como Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Ética (Educação Moral). É importante frisar que, tais temas, não se configuram como disciplinas curriculares, mas como conteúdos que devem ser inseridos transversalmente nas disciplinas já existentes. O professor de Língua Portuguesa, por exemplo, pode trabalhar o tema Ética em suas aulas. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), a introdução do tema Ética (Educação Moral) nesta proposta, bem como a dos demais, não se deu ao acaso. Eles foram escolhidos em razão dos seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, favorecimento da compreensão da realidade e participação social. O tema Ética, em especial, justifica-se, também [...] em virtude do aumento da violência e da indisciplina nas escolas (Lepre, 2019, p. 07).

Como observa Lepre (2019), os PCNs enfrentaram certa resistência, recebendo o título de “reformismo” e sendo acusado de “importar” um modelo pronto que não se adequava à realidade brasileira. Nesse contexto, mesmo que o tema do desenvolvimento moral e da formação ética ainda aparecesse em alguns documentos após a publicação dos PCNs, eles não tiveram grandes impactos. É somente mais tarde, em 2013, que a ética volta para as pautas educacionais nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica, mas o tema é previsto apenas para a etapa do Ensino Médio.

A esse respeito, a autora aponta:

A preocupação com a formação ética dos sujeitos aparece, sobretudo, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 2013. Segundo a proposta, a Educação em Direitos Humanos tem a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamentando-se nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do estado; democracia na educação; transversalidade; vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental (Lepre, 2019, p. 09).

Em 2017, como explica Lepre (2019), foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tinha um caráter normativo, definindo o que o MEC chamou de “aprendizagens essenciais”: aquilo que todos os alunos precisam desenvolver no decorrer da Educação Básica. No conjunto de competências gerais estipuladas pela BNCC, Lepre (2019) aponta que as de número 09 e 10 dialogam com temas de questões éticas, mas em nenhum



momento o documento deixa claro como essas competências podem ser desenvolvidas. As competências são:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017 *apud* Lepre, 2019, p.09).

A temática também aparece na proposta de Ensino Religioso da BNCC, tendo como objeto de conhecimento para o 9º ano do Ensino Fundamental o tema “Princípios e valores Éticos”. Sobre isso, Lepre (2019) alerta para a necessidade de cautela em como essas ações pedagógicas serão desenvolvidas, já que é preciso garantir que esse espaço seja realmente diverso e não dogmático. Ainda assim, a autora declara que “do nosso ponto de vista, enquanto pesquisadores da área, não acreditamos que esse seja o melhor espaço para se trabalhar a construção e desenvolvimento moral dos educandos na escola” (Lepre, 2019, p. 10).

## **POSSÍVEIS CAMINHOS A PARTIR DA PSICOLOGIA PIAGETIANA**

Pensando sobre a *práxis* docente na educação moral, Lepre (2019) ressalta que embora importante, apenas dominar as teorias da moralidade não é o suficiente para consolidar um espaço coerente para que o desenvolvimento moral seja trabalhado; há fatores históricos e ideológicos que podem interferir nas práticas pedagógicas. Dessa forma, é preciso que haja uma reflexão constante do professor sobre seus posicionamentos para evitar que eles se tornem doutrinários. Conforme esclarece a autora: “projetos de educação moral precisam considerar as ideologias e utopias individuais, debatê-las em grupo e buscar pontos comuns e incomuns, consonâncias e discordâncias, num exercício de alteridade e respeito imprescindível à construção da autonomia moral” (Lepre, 2019, p.11). Apesar de ser um tema complexo, é possível que esses projetos sejam bem-sucedidos nas escolas, desde que haja um diálogo entre Psicologia e Educação.

Refletindo sobre a moralidade de um ponto de vista psicológico, é inevitável nos remetermos a Jean Piaget (1896-1980). A partir da publicação do livro “O juízo moral na criança” em 1932, Piaget desenvolveu uma teoria da moralidade que marcou o campo teórico sobre a temática. O ponto fundamental da investigação do autor era analisar a relação entre o



respeito à regra do jogo social e a moralidade, partindo do pressuposto que a criança passaria do respeito à regra do jogo ao respeito às regras morais (Piaget, 1994). Assim, nessa obra, Piaget entrevistou crianças de diferentes idades com o intuito de compreender alguns parâmetros do desenvolvimento moral, a partir das explicações fornecidas pelas próprias crianças sobre o respeito às regras do jogo de bolinha de gude entre os meninos e de amarelinha e pique entre as meninas.

O autor justifica essa associação ao considerar que os jogos infantis são como instituições sociais e o respeito ao complexo sistema de regras deve ser o início do processo investigativo daquele psicólogo que deseja compreender o desenvolvimento da moralidade humana. Nessa perspectiva, “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p. 23). Ademais, as regras morais propriamente ditas normalmente são transmitidas pelos adultos sem nenhuma interferência da criança e, por isso, é difícil distinguir se a criança segue essas regras pelo seu conteúdo ou pelo respeito ao adulto que as transmitiu.

Enquanto isso, nos jogos infantis a intervenção adulta é reduzida ao mínimo: o jogo de bolinhas de gude, por exemplo, tinha seu complexo sistema de regras transmitido geração após geração e se mantinha pelo respeito dos jogadores às regras. Nesse sentido, Piaget (1994) defende que mesmo que um parceiro mais experiente (um adulto ou uma criança mais velha) tenha apresentado as regras do jogo aos menores, com o passar do tempo os novatos iam se apropriando desse sistema, interferindo e legislando eles mesmos sobre o jogo. É evidente que a criança já tem desde o berço uma certa noção de obrigação e disciplina, mas Piaget afirma que é nas instituições lúdicas, em que se predominam as relações entre crianças, que teremos um cenário rico e espontâneo para reflexão de como o respeito às normas se estabelece.

A partir dessa análise, o autor percebeu dois fenômenos: a prática das regras, ou seja, como as crianças aplicam as regras, e a consciência das regras, como as crianças interpretam as regras. Na prática das regras, Piaget apontou a existência de quatro estágios sucessivos: motor e individual – no qual a criança cria esquemas de movimentos que atendem seus próprios desejos, não sendo possível notar ainda regras coletivas; egocêntrico – no qual a criança já recebeu do exterior as regras do jogo, mas ainda não decodificou essas regras, de forma que o pequeno jogador imita os mais experientes, porém ainda não está preocupado em uniformizar a partida; cooperação nascente – no qual a criança já está preocupada com a uniformidade das regras, mas se um certo grupo tiver seus integrantes indagados separadamente, eles ainda



fornecerão explicações distintas sobre o regulamento do jogo; e, por fim, codificação da regra – no qual a criança já compreende toda a regulamentação do jogo, e toda a comunidade de jogadores dentro desse estágio conhece todos os pormenores da instituição lúdica. Enquanto isso, no segundo fenômeno há três estágios: o primeiro é quando a regra ainda não é coercitiva, o segundo é quando a regra é considerada sagrada e imutável, e o último é quando a regra é considerada uma lei, cujo respeito é obrigatório (Piaget, 1994).

A partir da correlação desses dois fenômenos, o autor irá compreender a natureza psicológica das realidades morais. Desse modo, é na comunidade de crianças jogadoras que Piaget se reencontra com a tese de Kant: no decorrer do desenvolvimento humano duas tendências morais são construídas (heterônoma e autônoma), e a evolução de uma para a outra está subordinada, sobretudo, às relações sociais que o indivíduo estabelece. Nas palavras do autor,

Sem dúvida, a correlação indicada entre os três estágios do desenvolvimento da consciência da regra e os quatro estágios relativos à sua prática efetiva é apenas estatística, isto é, quantitativa. Mas, em linhas gerais, parece-nos seguro que há uma relação. A regra coletiva é, inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai-se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma. Ora, no tocante à prática, é natural que ao respeito místico pelas leis, correspondam um conhecimento e uma aplicação ainda rudimentar de seu conteúdo, enquanto, ao respeito racional e motivado, corresponde uma observância efetiva e pormenorizada de cada regra (Piaget, 1994, p. 34).

Nesse cenário, é importante distinguir duas formas de relação social que são descritas pelo autor: a coação, que implica uma relação de respeito unilateral, na qual há um elemento de autoridade e prestígio; e a cooperação, baseada em uma troca entre indivíduos iguais. De modo geral, a coação favorece à moral heterônoma, já que as regras morais são transmitidas para a criança sem atingir suas consciências individuais, e, por isso, a criança atribui a essa norma um caráter sagrado ainda que não consiga praticá-lo efetivamente. No contexto do jogo das bolinhas, isso significa que a criança imitará os mais velhos tendo a impressão de que está seguindo as regras, mas na realidade isso só se tornará possível quando a relação de cooperação, respeito mútuo e reciprocidade se desenvolverem (Piaget, 1994).

A partir dessa constatação, o autor desenvolve a tese de que o egocentrismo das crianças favorece as relações de coação. Dessa forma, a moral heterônoma se mantém através da pressão exercida pelo adulto na criança. O respeito unilateral e a desigualdade entre as partes propiciarão, portanto, uma noção de dever e obrigação. As regras são vistas como um dever pelo afeto que a criança tem pelo adulto ou por medo das sanções, mas nas duas hipóteses fica



claro que nos primeiros anos de vida a criança só é capaz de apresentar uma moral heterônoma. Ao contrário da ideia de dever, na cooperação teremos a noção de responsabilidade com o bem geral do grupo, favorecendo o aparecimento da moral autônoma. As regras, nesse último caso, serão interpretadas como fruto da vontade da maioria e passam a ser seguidas pelo respeito aos demais integrantes do grupo (Piaget, 1994).

Com relação ao jogo de pique que Piaget (1994) observou entre as meninas, o psicólogo declara que a simplicidade do sistema jurídico que organizava as partidas tornava o jogo extremamente rudimentar. Esse fato dificultou ramificações mais complexas da teoria, o que fez o autor apontar que as meninas tinham um espírito jurídico muito menos desenvolvido do que os meninos, já que elas aceitavam sem grandes objeções que fossem feitas modificações e adaptações das regras. Apesar de não ter conseguido perceber nas meninas a organização para praticar e compreender as regras do jogo, como foi visto na complexa jurisprudência do jogo de bolinhas, Piaget percebeu que no jogo de pique a criança também passava de uma fase egocêntrica para uma fase de discussão em grupo das regras. Assim, em vias de fato, tanto as observações do jogo de bolinhas como do jogo de pique resultaram em dados semelhantes.

Mais adiante, Piaget (1994) discute suas análises de uma pesquisa que tinha como objetivo compreender especificamente o juízo moral na criança. Nesse ponto, emergiu a problemática da oposição entre a consciência moral cristalizada, ou seja, um juízo moral puramente teórico e o juízo moral que advém da experiência. Isso se impôs como um problema porque a coação adulta exerce na criança uma ideia moral que não corresponde, necessariamente, a sua prática moral. Tal fenômeno foi denominado pelo autor de “realismo moral”, uma fase em que a criança pressionada pela coação adulta, tende a acreditar que a conduta mais moralmente correta é aquela que é mais fiel à regra imposta pelo adulto. Para essa pesquisa, o autor utilizou o recurso de historietas que pretendiam obter da criança como ela concebia os deveres e valores morais passados pelo adulto. Essas histórias hipotéticas narravam algumas condutas intencionais ou não de crianças aleatórias (como roubar, mentir, ser desatenta etc.). Após ouvir a contação, a criança tinha de expressar seu julgamento daquele ato.

Nesse cenário, duas tendências foram observadas: o julgamento por responsabilidade objetiva e o julgamento por responsabilidade subjetiva. A primeira tendência compreendia as crianças heterônomas e, para elas, a gravidade do ato era mais relevante do que a intenção. A segunda tendência, por sua vez, reunia crianças mais autônomas que julgavam o ato pela intenção de quem o cometeu e não pelo seu resultado. Em conclusão, o autor aponta que não se



trata de estágios propriamente ditos, mas que a primeira tendência começa a ser substituída pela outra conforme a criança se desenvolve moralmente. Resultado semelhante também foi encontrado em suas investigações sobre o julgamento da mentira sob a perspectiva infantil. As crianças menores apontavam para uma avaliação que levava em conta o quão absurda era a mentira. Em contrapartida, os mais velhos tendiam para avaliar a elaboração, ou seja, qual mentira enganava mais. Por meio desses resultados, o autor aponta para a existência de dois planos distintos no pensamento: o pensamento moral efetivo, que se forma por intermédio da experiência moral e o pensamento moral teórico ou verbal, que diz respeito ao julgamento emitido pela criança sobre atitudes de outros e que não lhe afetam diretamente. Assim, o autor conclui:

Os resultados obtidos no decorrer de nosso estudo do realismo moral confirmam aqueles de nossa análise das regras do jogo de bolinhas: parecem existir na criança duas morais distintas, das quais podemos, aliás, distinguir os contragolpes sobre a moral adulta. Estas duas morais são devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem, sem, todavia, constituir estágios propriamente ditos. É possível, além disso, notar a existência de uma fase intermediária. O primeiro destes processos é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia e, conseqüentemente, no realismo moral. O segundo é a cooperação, que resulta na autonomia. Entre os dois, podemos distinguir uma fase de interiorização e de generalização das regras e das ordens [...] Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fato de autonomia. Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (Piaget, 1994, p. 154-155).

Com base nesses dados, Piaget (1994) busca então compreender a noção de justiça no desenvolvimento moral da criança. Ele encontra dois tipos de justiça: a justiça retributiva, caracterizada pela proporcionalidade entre o ato e a sanção, e a justiça distributiva, na qual não há mais a necessidade da sanção propriamente dita, mas se preconiza a reposição do que foi perdido. Cabe sinalizar que o autor também menciona um outro tipo de justiça mais primitiva, que antecede a justiça retributiva: a justiça imanente, na qual há a sanção expiatória. O sentido de justiça passa, dessa maneira, por um processo progressivo que vai da vingança para a recuperação do culpado e a reparação dos danos. O fim último é a ideia de que é preciso ser o mais justo em cada situação, havendo a necessidade de avaliar cada caso isoladamente para



considerar os atenuantes e agravantes existentes. Na justiça distributiva, os valores de igualdade e, mais tarde, de equidade são desenvolvidos e a ideia da justiça imanente desaparece. O autor constata também nesse caso que a cooperação e a reciprocidade são essenciais para que esse sentido progressivo da justiça se desenrole. Portanto, somente a vontade que a justiça prevaleça e o respeito à norma não são suficientes para que se alcance a autonomia moral: é o respeito mútuo e as relações cooperativas que propiciarão uma consciência moral autônoma.

Como nos sinaliza Freitag (1992) e como vimos nos parágrafos anteriores, Piaget foi responsável por trazer o debate kantiano sobre as duas morais para a contemporaneidade, o fundamentando empírica e experimentalmente. Da mesma forma que Kant, Piaget acredita no caráter racional da moralidade e defende que o respeito à norma advém da consciência que o indivíduo tem da sua necessidade para que prevaleça a justiça. Nessa perspectiva, ainda ancorado em Kant, Piaget pontua que a autonomia moral reflete a independência do sujeito racional das pressões exercidas pelo grupo, porém ao contrário de Kant, a psicogênese da moralidade proposta por Piaget conclui que o respeito à norma e a noção de justiça não bastam para que se alcance uma consciência moral autônoma. Ademais, Piaget também diverge de Kant por não acreditar que o sentido de justiça, o respeito à norma e à dignidade humana sejam ideias inatas; mas resultados da ação e da interação humana, ou seja, da experiência de vida em grupo.

Piaget também dialoga com os apontamentos de Durkheim sobre a formação da moralidade ao aderir aos três elementos citados pelo sociólogo: a integração ao grupo, a existência de normas dentro desse grupo e a submissão do indivíduo a essas normas. Durkheim chamou essa submissão do sujeito à norma do grupo de autonomia, o que foi contrariado por Piaget. Embora tenha incorporado esses três elementos ao seu estudo, na psicogênese da moralidade essa submissão incondicional recebe o nome de heteronomia. Ao decorrer do desenvolvimento moral da criança, a norma deixa de ser um fator externo e passa a ser encarada como um produto da cooperação de todos, porque “a autonomia moral significa não subordinar-se à norma mas tornar-se independente dela. O sujeito não age moralmente quando coagido por uma norma externa” (Freitag, 1992, p. 183). Pelo contrário, “sua ação somente passa a ter um caráter moral quando o princípio norteador da ação é conscientizado como um princípio válido, racionalmente aceitável, socialmente necessário para o convívio no grupo e livremente seguido por cada um” (Freitag, 1992, p. 183).



Além disso, Piaget também extraiu de Rousseau a ideia da gênese da moralidade e da inteligência, comprovando essa tese em seus estudos empíricos. Até mesmo algumas das ideias de Weber podem ser encontradas na obra piagetiana, como, por exemplo, os três tipos de ação socialmente regulamentada: o uso (*Brauch*), os costumes (*Sitte*), a convenção/ o direito (*Konvention/ Recht*). Como Freitag explica,

O uso é para Weber um comportamento regular, baseado na repetição inconsciente, na imitação irrefletida. O costume refere-se a formas regulares de ação social que repousam sobre hábitos, tradições. Trata-se de formas de ação e interação transmitidas de pai para filho, já conscientes, mas cuja validade repousa no fato de ter sido 'sempre assim'. A convenção e o direito já designam formas de agir, prescrições resultantes de acordo, portanto da antecipação consciente de ações possíveis, segundo certos princípios, normas e sanções [...] Na hierarquia sugerida entre os três tipos, poderíamos reencontrar três estágios da formação social da norma ou da regra, cujas etapas seriam refeitas pela consciência infantil na mesma sequência. Desse modo, a pré-moralidade poderia ser vista como um estágio da consciência individual correspondente à consciência social refletida no *Brauch*. O estágio da heteronomia moral caracterizaria um estágio da consciência moral que tem seu paralelo na consciência social da *Sitte*. E, finalmente, a autonomia moral corresponderia no plano individual à convenção e ao direito no plano social [...] A reconstrução da gênese da norma social no plano da sociedade feita por Weber sem conhecer a teoria psicogenética de Piaget, confirma a tese geral do estruturalismo genético: a construção do conhecimento por etapas em qualquer campo do saber segue as mesmas sequências, estágios e hierarquias que a psicogênese do conhecimento infantil. O conhecimento e a consciência da norma social não constituem aqui nenhuma exceção (Freitag, 1992, p. 182).

Em suma, podemos considerar que a psicogênese da moralidade proposta por Piaget é uma teoria de extrema relevância para o campo teórico porque resgatou a ideia de um indivíduo racional e consciente, sem, contudo, negligenciar os aspectos históricos e sociais que permeiam o contexto de cada sujeito. Por sua formação multidisciplinar, Piaget não reduz sua produção ao biologismo, nem ao sociologismo e nem mesmo ao psicologismo. Como resultado, sua teoria se empenha em dar conta da complexidade da vida e da condição humana, estudando os mecanismos e esforços do homem para sobreviver e se adaptar a sua condição de vida. Nesse movimento, Piaget resgata a dialética entre indivíduo e sociedade postulada por Hegel, mas faz isso a partir da autonomia moral do sujeito racional – pressuposto da filosofia da Ilustração (Freitag, 1992).

Portanto, a interação social, enquanto um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento humano, é um assunto particularmente relevante para esse trabalho. Nessa perspectiva, embora as transmissões culturais e os processos educativos não sejam por si só suficientes para o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, eles desempenham papéis



essenciais nesse processo. Assim, emerge a necessidade de uma educação moral que tenha como objetivo auxiliar a criança no desenvolvimento da sua autonomia moral. Como mencionamos, Lepre (2019) reitera que não se trata de uma matéria escolar com aulas próprias, mas sim de proporcionar às crianças oportunidades para exercitar a cooperação, o respeito ao próximo, a reciprocidade e a democracia em todos os ambientes da escola.

Acerca dos procedimentos para a educação moral, Lepre (2019) aponta que Piaget distingue dois tipos: os procedimentos verbais e os métodos ativos. Os procedimentos verbais, ou as lições de moral, são pouco eficientes para a educação moral. Isso porque, na perspectiva piagetiana, esses procedimentos normalmente são impostos pelos adultos tendo como base a coação e o respeito unilateral. Logo, a criança não se envolve com a situação e não compreende o seu significado, mas finge aceitar por medo da punição ou da perda do afeto do adulto. A única maneira desse procedimento ser válido é nos casos em que a própria criança traz uma situação-problema, nesse contexto, o adulto poderá usar as lições de moral para promover reflexão. Em contrapartida, concordando com toda a sua teoria, Piaget (1996) acredita que o método ativo é o mais adequado para a educação moral. O autor elucida que:

Quaisquer que sejam os fins que se proponha alcançar, quaisquer que sejam as técnicas que se decida adotar e quaisquer que sejam os domínios sob os quais se aplique essas técnicas, a questão primordial é a de saber quais são as disponibilidades da criança. Sem uma psicologia precisa das relações das crianças entre si e delas com os adultos, toda a discussão sobre os procedimentos de educação moral resulta estéril [...] Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros [...] Não há, portanto, moral sem sua educação moral, 'educação' no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo. (Piaget, 1996, p. 02-03).

Aprofundando essa proposição, Lepre (2019) afirma:

Para Piaget, o método mais efetivo para a educação moral é o ativo, no qual a criança participa de experiências morais por meio do ambiente proporcionado pela escola. Quanto a isso, o autor diz que a criança deve estar em contato com outras crianças e com situações nas quais possa experimentar a cooperação, a democracia, o respeito mútuo e, assim, construir paulatinamente sua moralidade. A educação moral, para este autor, não constitui uma matéria especial de ensino e sim um aspecto particular da totalidade do sistema. Dessa maneira, as crianças e os jovens não devem ter aulas de educação moral, mas vivenciar a moralidade em todos os aspectos e ambientes presentes na escola. Os trabalhos em grupo (ou trabalho por equipes, como prefere Piaget) são uma atividade facilitadora para a construção da autonomia, pois as crianças, ao trabalharem juntas, podem trocar pontos de vista, discutir, ganhar em algumas ideias e perder em outras, podendo exercitar a democracia. Piaget (1930/1996) conclui seu trabalho dizendo que os procedimentos de educação moral devem levar em conta a própria criança e que, nesse sentido, os métodos ativos são



superiores aos outros. Podemos dizer, então, que educar moralmente para Piaget é proporcionar à criança situações nas quais ela possa vivenciar a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo e assim, construir a sua autonomia (Lepre, 2019, p. 14-15).

Como esperamos que tenha sido possível perceber, Piaget segue em sua proposta de educação moral os preceitos construtivistas de toda a sua teoria. O autor reitera o paralelismo entre desenvolvimento cognitivo e moral, defendendo a necessidade das construções ativas dos sujeitos. Em resumo, “desenvolver-se moralmente pressupõe a internalização de valores que, segundo Piaget (1932/1994), são investimentos afetivos que fazem o indivíduo agir, movendo-o em uma determinada direção (Lepre, 2019, p. 17). Nesse sentido, consideramos que a proposta de educação moral piagetiana ainda é uma excelente referência para construção de projetos de educação moral para as escolas brasileiras contemporâneas. Dito isso, pensamos que em meio aos retrocessos sociais que vivenciamos atualmente, urge a necessidade de reiterar o papel socializador da escola, reafirmando a necessidade de uma *práxis* pedagógica pautada na ação-reflexão-ação que seja intencional, instrumentalizada e que não perca de vista os dilemas e desafios da contemporaneidade. Portanto, repensar a escola visando criar um espaço de construção da cooperação, do respeito mútuo e da reciprocidade são tarefas imprescindíveis para os educadores comprometidos com seu encargo de formar indivíduos autônomos para vida em sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vias de conclusão, defendemos que a escola tem um papel fundamental na formação moral das novas gerações, sendo um ambiente privilegiado para que a cooperação, o respeito mútuo, a reciprocidade e, dessa maneira, a autonomia sejam construídos. Contudo, reiteramos que para que isso ocorra de maneira coerente é necessário uma *práxis* docente pautada na ação-reflexão-ação instrumentalizada pela teoria e intencional nas ações, não perdendo de vista as demandas do Brasil contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Aprendizagem-concepções contraditórias. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 1, n. 1, p. 53-73, jan/jun. 2008.

FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. Papyrus Editora, 1992.



GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

LEPRE, Rita Melissa. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 01-25, 2019.

LEPRE, Rita Melissa. Contribuições das teorias psicogenéticas à construção do conceito de infância: implicações pedagógicas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n.3, p.309-318, set./dez. 2008.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

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

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PIAGET, Jean. Os procedimentos de Educação Moral. *In*: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 02-36.

VINHA, Telma *et. al.* **Da escola para a vida: o valor da convivência democrática**. Americanas: Adonis, 2017.