

O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil

3

*Ulisses Ferreira de Araújo**

“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.”

As origens deste pensamento de Piaget, publicado em seu livro *Para onde vai a educação* (1948/73b, p.79), já estão presentes em seu texto “Os procedimentos da educação moral”, de 1930, agora publicados neste livro. Eles demonstram a concepção clara que tinha Piaget sobre a influência que as relações interpessoais podem exercer sobre a construção da autonomia do sujeito, e como ambientes autoritários podem impedir o desenvolvimento da verdadeira autonomia.

É essa discussão, complementada com dados empíricos, que proponho apresentar a seguir, a partir de investigações que foram realizadas dentro do contexto escolar brasileiro. Elas tiveram início na Dissertação de Mestrado (Araújo, 1993), defendida em 1993 junto à Faculdade de Educação da UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas, e continuam com uma pesquisa longitudinal em que estão sendo observadas a influência que am-

* Pedagogo, Professor do Departamento de Educação no Campus de Rio Claro da UNESP-Universidade Estadual Paulista. Mestre em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas. Doutorando no programa de Psicologia Escolar no Instituto de Psicologia da USP-Universidade de São Paulo.

bientes escolares democráticos ou autoritários podem exercer sobre o desenvolvimento do juízo moral infantil.

Estas pesquisas partem da concepção de que a moralidade humana deve ser estudada com base em métodos científicos (conforme acreditava Piaget, Kohlberg, Levy-Bruhl, dentre outros), fugindo dos estudos meramente teóricos da moral filosófica, e metafísicos, apregoados pelas religiões. Ao concluir seu texto sobre “Os procedimentos da educação moral” (*Ibid*), Piaget lembra a necessidade de mais verificações experimentais sobre a influência que os métodos ditos “ativos” poderiam exercer sobre a construção da autonomia infantil e a carência de pesquisas pedagógicas de controle sobre os fatores que influenciam esse desenvolvimento. É nesse contexto que será apresentado este trabalho.

A cooperação e o desenvolvimento infantil

Piaget afirma existirem dois tipos de moral: a moral da coação e a moral da cooperação. A moral da coação, característica do sujeito egocêntrico, tem como base as relações de respeito unilateral e as sanções aplicadas pelos mais velhos aos mais novos, fortalecendo a heteronomia do juízo moral; por outro lado, a moral da cooperação tem como base as relações de respeito mútuo e de reciprocidade, que levam ao estabelecimento do juízo moral autônomo. Embora façam parte de um mesmo processo psicogenético construído pelo sujeito, e estejam presentes em todas as instâncias de sua vida social, esses dois tipos de moral se contrapõem, existindo uma tendência para o prevalectimento da moral da cooperação sobre a da coação.

Nas obras de Piaget sobre a moralidade (1932/94, 1944/58, 1967a), sobre as relações sociais (1965/73a e 1976/78) e em algumas relativas à cognição (1948/73b e 1967/83), a cooperação surge como elemento central no processo de desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo, o que solicita que ao discutir a

psicogênese da moral infantil deva-se começar por entender o que é a cooperação (ou co-operação no sentido lógico do termo) e qual seu papel na descentração do pensamento infantil.

Piaget, na obra *Ecrits Sociologiques* (1976/78), define a cooperação como sendo: “toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se acreditem como tais, dito de outra forma, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio” (p.226).

Nesse trabalho, de cunho psicológico e sociológico, mostra que a cooperação é um processo de relação interpessoal e, antes de mais nada, um fator que influencia o desenvolvimento social, moral, cognitivo e, conseqüentemente, da personalidade do indivíduo.

Presente já nas relações sociais mais elementares, no início a cooperação está indissociada e subordinada à coação, mas com o passar do tempo torna-se o outro pólo das relações sociais, dissociando-se da coação. O que retarda essa dissociação é o forte egocentrismo infantil e as relações autoritárias que são estabelecidas nas famílias em que predomina o respeito unilateral.

Num processo interligado e dialético, o enfraquecimento desse egocentrismo e a convivência cada vez maior com crianças coetâneas permitem que as trocas sociais e cognitivas ocorram de forma cada vez mais intensa, abrindo caminho para as relações de cooperação. Isso possibilita o surgimento da lógica das relações, a qual é essencial para o desenvolvimento intelectual, por meio da reciprocidade. A construção dos instrumentos lógicos ocorre quando o sujeito coloca em reciprocidade seus pontos de vista, adquirindo a possibilidade de considerar o ponto de vista dos outros. Assim, a cooperação e a reciprocidade podem ser compreendidas como dois aspectos do mesmo processo, sendo a cooperação o fato empírico e a reciprocidade o ideal lógico (ibid, p.239).

Ela abre novos caminhos para a criança, e torna-se fonte de transformações no pensamento infantil, permitindo uma maior

consciência das atividades intelectuais. Essas transformações são de três tipos: a) as que permitem à criança uma maior reflexão e consciência de si, porque o psiquismo e as qualidades morais e intelectuais do sujeito são descobertas quando este assimila os pontos de vista dos outros aos dele; b) as que possibilitam a dissociação entre o subjetivo e o objetivo, ao confrontar o sujeito à experiência imediata com o meio e com outros sistemas de referências mais amplos, favorecendo uma maior compreensão da realidade; c) e, finalmente, as que são fontes de regulação, uma vez que se opõem à parcialidade da coação e abrem espaço para o pensamento racional e a reciprocidade.

Portanto, para Piaget, essa natureza reflexiva, crítica e reguladora da cooperação é que permite a socialização intelectual do homem, abrindo espaço para a construção de um equilíbrio racional consciente. Quando discute o assunto em outra obra, os *Estudos Sociológicos* (1965/73), afirma que o equilíbrio nas trocas do pensamento supõe três condições necessárias: “a) um sistema comum de sinais e de definições; b) uma conservação das proposições válidas obrigando quem as reconhece como tais, e; c) uma reciprocidade entre os parceiros” (ibid., p.186).

Sendo assim, o egocentrismo e a coação são fontes de desequilíbrio, uma vez que o egocentrismo não permite a coordenação dos pontos de vista, e a coação tem um caráter irreversível, de ação em sentido único daquele que detém a autoridade sobre os que não têm.

Piaget (ibid., pp.186-187) salienta que as três condições citadas para se atingir o equilíbrio da troca intelectual não estão presentes no sujeito egocêntrico porque: a) ele ainda utiliza muitos símbolos individuais, e a falta de homogeneidade nas significações que lhes atribui não permite uma troca durável; b) sem a conservação das proposições anteriores, o indivíduo não é obrigado a considerar o que disse anteriormente no prosseguimento das trocas; c) ao partir de um pressuposto de que sua idéia é a única possível, não consegue valer-se da reciprocidade.

No caso da coação, Piaget mostra que ela leva a um “falso equilíbrio” por ser de fonte externa e não interna ao sujeito. Assim, embora exista um sistema comum de sinais e definições que é imposto coercitivamente pelos mais velhos, a coação não é fonte de equilíbrio operatório porque é irreversível e tem um sentido único da ação dos mais velhos sobre os mais novos; e também porque não existe uma obrigatoriedade na conservação das proposições e dos valores, uma vez que ao cessar a força da autoridade o sujeito poderá passar a pensar por si mesmo.

Portanto, o equilíbrio funcional das trocas sociais e cognitivas somente será atingido pela cooperação, porque: a) um sistema de sinais e de definições comum a vários sujeitos só é possível se pertencer a um sistema de convenções que permitam a coordenação entre várias “hipóteses”, e se não for imposto coercitivamente; b) a conservação das idéias presentes na cooperação tem base nas operações reversíveis e isso leva à sua obrigação pelos sujeitos, por meio da reciprocidade, e não pela coação do mais velho sobre o mais novo, e; c) a cooperação pressupõe um sistema de correspondências simples ou de reciprocidade que permite uma troca equilibrada entre parceiros, semelhantes às operações mentais (ibid, pp.190-193).

De toda essa discussão depreende-se a importância que pode ser atribuída à cooperação, como processo e como procedimento, para o desenvolvimento infantil. O desenvolvimento da consciência lógica e moral é fruto de condições psicossociais presentes na interação do indivíduo com a sociedade e o mundo. Ao confrontar o sujeito com terceiros, a cooperação funciona como elemento catalisador dos processos de tomada de consciência, e permite ao indivíduo normalizar a razão e os equilíbrios funcionais da atividade mental.

A autonomia moral pressupõe essa capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas idéias e valores às de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que muitas vezes o leva-

rão a se contrapor à autoridade e às tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado.

Em suma, ao libertar a criança da mística da palavra adulta e da coação, a cooperação será responsável pela socialização da mente, e abrirá caminho para o desenvolvimento da autonomia da consciência.

O ambiente escolar cooperativo

Nessa perspectiva, as condições ideais para a criança libertar-se do egocentrismo, da submissão cega e do respeito unilateral para com os mais velhos dependem de relações democráticas baseadas na cooperação, no respeito mútuo e na reciprocidade que estabelecem entre si crianças e adultos. Assim, se a criança conviver num “ambiente cooperativo” e, portanto, democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomada de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos.

Estas pesquisas partem desses pressupostos básicos, e a escola insere-se nessa discussão por ser um local privilegiado para a criança conviver com sujeitos da mesma faixa etária, com quem possa manter relações em que não estejam presentes prestígio e/ou autoridade, condição essencial para a cooperação (sem negar que também ocorrem relações de coação entre crianças). A questão que surge é que na escola não convivem apenas elementos da mesma idade, e a relação com adultos é o outro lado do ambiente escolar. Seria possível, portanto, estabelecer um ambiente escolar totalmente livre de prestígio e/ou autoridade? É claro que não, mas existe a possibilidade de que esses elementos sejam reduzidos consideravelmente nas relações adulto/criança, a partir do respeito mútuo, ao ponto de a criança sentir-se como um agente

que participa efetivamente de a organização das regras e das decisões da sala de aula, e seja constantemente solicitada a trabalhar em grupo.

O que está se chamando de “ambiente escolar cooperativo” é um ambiente assim denominado porque nele a opressão do adulto é reduzida o máximo possível, e nele encontram-se as condições que engendram a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas, e onde as crianças têm oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente.

Para a maioria das pessoas esse ambiente assim descrito não existe, é utópico, porque na complexidade das situações vivenciadas pelos professores em sala de aula não existe espaço para uma postura exclusivamente democrática, sem a utilização de punições e recompensas para manter o “controle” do comportamento infantil. Esse tipo de ambiente é logo associado a experiências em que o resultado foi a indisciplina, o desrespeito ao professor, ou a salas de aula onde o aluno só vai para brincar e não aprende nada.

A maioria das experiências que tentaram romper com sistemas escolares autoritários fracassaram, e continuam fracassando, porque o que normalmente se vê é o quadro caótico citado acima. Mas será que pelo fato de essas escolas deixarem de ser autoritárias elas vivenciaram a democracia? Parece que o fracasso dessas experiências está muito mais ligado a uma falsa concepção do que seja democracia, liberdade e respeito mútuo do que a experiências verdadeiramente democráticas. Um sistema democrático e de relações de respeito mútuo pressupõe a reciprocidade e princípios de justiça e igualdade.

O que se vê por aí em várias tentativas bem intencionadas de romper com o autoritarismo reinante nas relações escolares e familiares é o que pode ser chamado de respeito unilateral “invertido”, em que apenas se muda a direção da fonte do respeito. Ou

seja, tentando romper radicalmente com sua experiência de educação autoritária, e utilizando-se de argumentos de algumas concepções psicológicas que defendem a liberdade total, professores e pais da atual geração deixam de ser autoritários e permitem que os alunos e filhos o sejam. O fato de o professor deixar de gritar com o aluno não significa que ele deva assumir um papel passivo, dando a esse aluno o direito de gritar com ele; o fato de os pais deixarem de determinar todos os passos dos filhos não dá a eles o direito de decidir por conta própria todas as suas ações, como se vivessem sozinhos! É nesta situação que vemos a queixa atual sobre a falta de "limites" das crianças, que não conseguem perceber os direitos dos outros.

No âmbito escolar, o que temos visto é exatamente essa dicotomia do respeito unilateral "invertido", em que o professor considerado "bonzinho" é aquele que deixa os alunos fazerem o que quiserem, que não "controlam" sua sala, e que também não ensinam! Esse tipo de concepção, que está fadada ao fracasso, porque parte de falsos pressupostos de liberdade e democracia, é que abre espaço para o retorno do outro extremo da dicotomia, que é a volta das relações autoritárias, de coação e de respeito unilateral, afinal o fracasso desse democratismo leva facilmente a conclusões como as de que as pessoas ainda não estão prontas para a democracia e, portanto, o bom professor é aquele que é "linha dura" e autoritário porque "controla" a sala.

O que está se chamando de "ambiente escolar cooperativo" não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do processo educacional. O que muda o quadro é que esse professor nem é o que determina tudo dentro da sala de aula e nem deixa que os alunos determinem, porque ele é quem conhece os objetivos pedagógicos. Ele nem estabelece as regras da classe e nem os alunos o fazem sozinhos, porque ele pertence ao grupo e tem maior conhecimento sobre a competência legisladora do grupo, que, por exemplo, não pode legislar sobre assuntos que envolvam outras classes ou ou-

tros professores, ou sobre assuntos que tenham legislação superior, como a existência ou não de avaliação na escola.

Essa postura rompe com a dicotomia tradicional do professor *autoritário versus o bonzinho*, porque assume uma posição dialética que busca o equilíbrio nas relações dentro da sala de aula. Essa postura tem de ser construída gradativamente pelo grupo e ela só será possível se as relações presentes forem baseadas no respeito mútuo, na reciprocidade e em princípios de justiça.

A aplicabilidade dessas idéias dentro das escolas é constantemente questionada por professores, diretores e supervisores, que acreditam ser isso mera teoria. A experiência mostra que apesar de difícil é possível implantar esse tipo de ambiente cooperativo dentro de nossas escolas, e pelo fato de um número considerável de educadores não acreditarem nesses pressupostos educacionais, com apoio de muitos pais, isso não significa que eles estão certos. Esse é um dos papéis da ciência dentro do contexto escolar, investigar de forma objetiva as “verdades” que são assumidas por pessoas imbuídas de prestígio e/ou autoridade, e que muitas vezes baseiam-se apenas na tradição, no senso comum ou em interesses pessoais.

Em minha dissertação de Mestrado (Araújo, 1993), investi-guei a relação entre o “ambiente escolar cooperativo” e o desenvolvimento do juízo moral infantil. O estudo foi feito com crianças pré-escolares, entre 6 e 7 anos de idade, e a escolha dessa faixa etária ocorreu pelo fato de que geralmente elas ainda são pré-operatórias, não sendo, portanto, capazes ainda de co-operar (no sentido de operar com o outro). Com isso, foi possível investigar o processo de desenvolvimento da cooperação, a partir da natureza das trocas sociais e intelectuais realizadas pelos sujeitos, antes do aparecimento das relações de co-operação, possíveis apenas com a construção das estruturas operatórias.

A maior dificuldade encontrada para realizar a pesquisa, como era de se esperar, foi encontrar uma sala de aula que estivesse de acordo com o que foi definido como sendo um “ambien-

te escolar cooperativo". Esta classe foi encontrada na cidade de Itatiba-SP, em uma escola que seguia a metodologia do PROEPRE (Programa de Educação Pré-escolar), criado pela Professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, com base na Epistemologia e Psicologia Genética de Piaget. Os pressupostos do "ambiente escolar cooperativo" estão presentes na proposta do PROEPRE, mas não foi em qualquer sala de aula que segue essa metodologia que foi possível encontrar esse tipo de ambiente. Assim, a classe utilizada na pesquisa foi encontrada em uma pré-escola pública municipal que atendia crianças de nível sócio-econômico baixo, em que a professora verdadeiramente acreditava nesse tipo de relação democrática com seus alunos, tinha autonomia para desenvolver seu trabalho, e tinha o suporte teórico e metodológico do PROEPRE para embasar suas ações.

Essa classe foi observada semanalmente por todo um ano escolar, quando foram coletados dados sobre a postura da professora em sala de aula, dos funcionários quando lidavam com as crianças no recreio, na hora da merenda e no parque. O que distinguia sensivelmente o ambiente dessa classe era a forma como as relações interpessoais eram estabelecidas em todas as atividades. Tudo na sala de aula objetivava o trabalho em grupo e o desenvolvimento da autonomia das crianças. Como exemplo desse ambiente, apresentarei a seguir detalhes do funcionamento da classe que mostram como alguns conceitos básicos como a autonomia, as regras, a cooperação e o respeito mútuo eram trabalhados.

A) A autonomia

Até a metade do ano a professora coordenava a organização das rotinas, por exemplo questionando como seria feito o planejamento das atividades do dia (que era feito junto com os alunos), fazendo a chamada, e levantando questões na hora da avaliação diária dessas atividades e de outras situações que aconte-

cessem durante o período de aulas. Pouco a pouco ela foi abrindo espaço para que as crianças assumissem a coordenação e direção das rotinas, as quais com o passar do tempo ficaram sob a inteira responsabilidade dos “ajudantes do dia”. A professora continuava ativa na sala de aula e atenta aos objetivos gerais de seu trabalho, mas evitava intervir desnecessariamente nas discussões que comumente aconteciam entre as crianças, deixando, sempre que possível, que elas próprias resolvessem seus conflitos.

Durante as atividades, a professora sempre questionava os procedimentos que estavam sendo utilizados, a fim de possibilitar à criança a “tomada de consciência” de suas ações e justificá-las. Encorajava-as também para que decidissem o que fazer a fim de que dessem prosseguimento à atividade que estavam realizando, sem dizer-lhes como fazer ou quais os passos a seguir.

Um momento muito interessante que também diz respeito à conquista da autonomia era a hora da merenda, quando a criança tinha a oportunidade de escolher a quantidade de comida de que iria se servir. Cada criança servia sua própria comida, em pratos de louça, desde o início do ano, sem a ajuda da professora ou de qualquer funcionária. No início do ano, quando, por exemplo, se serviam de sopa, os “acidentes” eram freqüentes, mas em muito pouco tempo elas aprenderam a servir-se e a andar pelo pátio segurando o prato sem derramá-la.

Outro ponto a ser ressaltado é que as crianças tinham a liberdade de ir ao banheiro sem precisar pedir a permissão da professora. Existia um pequeno cartaz junto à porta, o qual a criança pegava antes de sair para o banheiro. Tratava-se de uma regra que havia sido combinada para que as crianças saíssem uma de cada vez.

Esses fatos ilustram a oportunidade que as crianças tinham de tomar decisões e de assumir a responsabilidade pelos seus atos, o que contribuía para o desenvolvimento de sua autonomia.

B) As regras

No início do ano, algumas regras comuns foram estabelecidas pelo grupo e pela professora e registradas em um cartaz afixado no canto do quadro-negro. As regras eram simples e expressas por frases curtas e afirmativas, tais como: falar um de cada vez, falar baixo, manter a sala limpa, ir ao banheiro sem pedir etc.

Esse recurso pedagógico era usado como referência e, sempre que alguma daquelas regras era quebrada, a professora, ou até mesmo algum colega, limitava-se a questionar o transgressor sobre o que havia sido combinado ou qual a regra que ele não estava cumprindo.

Em outras situações em que o elo social era rompido, como discussões, agressões físicas e verbais, a professora questionava os envolvidos no que havia acontecido, deixando a solução do problema sob a responsabilidade das próprias crianças. Quando um colega tentava delatar outro, ela questionava a ação do delator, ou até mesmo ignorava o fato. No momento da "Avaliação do Dia", que acontecia diariamente no final do período de aulas, todas essas questões eram retomadas pelas crianças ou pela própria professora, que procurava promover a discussão entre as partes interessadas, ou entre a turma e aquele que havia quebrado determinada regra. Dessa forma, eram criadas as condições a fim de que todos refletissem sobre as conseqüências daquelas ações para o ambiente da classe.

Em momento algum discutiam-se sanções punitivas para as crianças que cometessem alguma falta. Isso porque a professora acreditava que, se a punição fosse admitida, ficava implícita a possibilidade de as regras não serem cumpridas, e o que objetivava era obter a consciência sobre a importância do respeito às regras e não a mera obediência.

C) A cooperação

Diversas atividades solicitavam a cooperação entre as crianças. Uma delas era a limpeza da sala, que ocorria todos os dias, e da qual todas as crianças participavam. Pode-se exemplificar como essa atividade solicitava a cooperação, por meio de uma situação observada, em que duas crianças quiseram limpar as mesas e só havia um pano. Após uma tentar tomar o pano da outra sem sucesso, cada uma pegou uma ponta e juntas limparam as mesas. Também na hora de reunir e organizar o material utilizado nas atividades e de carregar as caixas, várias crianças trabalhavam juntas, auxiliando-se mutuamente.

A melhor oportunidade de observar como a cooperação era solicitada nessa sala foi através dos trabalhos em grupo, que eram realizados uma ou duas vezes por semana. Se a atividade fosse de desenho, colagem ou de pintura, era-lhes fornecida uma folha e, depois de definido o tema, os grupos tinham que fazer um só trabalho. Acontecia o mesmo em atividades de construção com blocos, em brincadeiras de “faz de conta”, jogos etc.

Nessa atividade observou-se claramente como no início do ano letivo as crianças não conseguiam cooperar e estavam presas a um forte egocentrismo. Em uma folha de papel retangular para quatro crianças cada uma fazia seu próprio desenho, sem relação um com o outro, apesar da solicitação da professora. Nos diálogos observados, falavam sobre assuntos diversos ao do trabalho, o que evidenciava que não estavam colocando seu ponto de vista em reciprocidade. Passados alguns meses, com a solicitação constante dessa atividade, não só começaram a realizar um só desenho, colagem, ou pintura, quando solicitados, como também as observações mostraram trocas efetivas nos diálogos, repartindo o trabalho, discutindo quem ia fazer o quê na atividade, e tendo de chegar a algum consenso na solução dos problemas que aconteciam.

A cooperação também era solicitada de uma forma muito intensa em duas outras atividades: Na “Hora da Conversa”

(rodinha), atividade de planejamento que ocorria no início do dia, quando se trabalhava com o calendário, os colegas auxiliavam os “ajudantes do dia” em suas dúvidas, como, por exemplo, na escrita dos números que representavam o dia do mês, e nas atividades matemáticas de soma e subtração que tinham por objetivo determinar o número de alunos presentes, o dos ausentes e o número total de crianças da classe. Também nos momentos de impasse, quando as crianças tinham que tomar decisões, por exemplo, sobre a rotina do dia.

D) O respeito mútuo

Uma das dificuldades para o estabelecimento de relações de respeito mútuo entre o adulto e a criança é a autoridade que emana do adulto e que faz com que a criança o respeite unilateralmente. Por isso, para que as relações verdadeiramente se desenvolvam é necessário que o adulto minimize sua autoridade e reduza a tendência autoritária de suas ações em relação às crianças.

A melhor evidência da relação de respeito mútuo que predominava nessa classe era a postura da professora. Em um ano de observações, jamais foi visto que alterasse a voz com as crianças ou tratasse alguém com agressividade. Era sempre solícita diante das necessidades dos alunos e adotava verdadeiramente uma postura democrática por ocasião dos impasses e dilemas que ocorriam na sala de aula. Sua maturidade e calma eram marcantes no encaminhamento dos problemas, mantendo-se equilibrada emocionalmente.

Apesar de manter sua posição de professora, respeitava a individualidade e diferenças de seus alunos e procurava criar um ambiente cordial, alegre e de respeito mútuo, porque tratava a criança como a um igual. Isso ficava claro também, por exemplo, pelo tom de voz sempre baixo com que se dirigia aos alunos, mesmo em situações agitadas, e também pelo carinho e atenção que dedicava às crianças sempre que era procurada por algumas delas.

Outro exemplo claro é em relação ao material escolar, que era dividido entre essa turma e a do outro período, que utilizava a mesma sala de aula. Ao contrário da maioria das escolas, todo esse material, como jogos, giz de cera, pincéis e papel, eram de uso coletivo e ficavam expostos em estantes abertas à disposição dos alunos. Dessa forma, o “meu” e o “seu” eram substituídos pelo “nosso”. Percebeu-se que com isso a necessidade de repartir, compartilhar estava sempre presente, e lá não se registrou durante o ano casos de roubo, de desaparecimento ou de desperdício de materiais.

Os dados empíricos

No final do ano escolar decidiu-se avaliar o possível nível de desenvolvimento do juízo moral que estas crianças apresentaram após conviverem em um “ambiente escolar cooperativo”, dessa escola que de agora em diante será chamada de *escola A*. Para isso aplicou-se oito provas elaboradas por Piaget e descritas em seu livro *O Juízo Moral na Criança* (1932/94), adaptadas à realidade das crianças brasileiras. Estas provas foram apresentadas na forma de histórias e dilemas e acompanhadas de desenhos ilustrativos dos fatos, visando a uma melhor compreensão por parte das crianças. Foram apresentadas por meio de entrevistas individuais, com base no método clínico de Piaget, competindo ao pesquisador “*não em fazer responder, mas em fazer falar livremente e em descobrir as tendências espontâneas no lugar de canalizá-las e representá-las*”. (Piaget *apud* Freitag, 1992, p. 176). Dessa forma, buscou-se entender o princípio subjacente às respostas de juízo, ao invés de coletar dados meramente estatísticos e com base somente nos enunciados verbais.

Essas oito provas sobre o juízo moral eram relativas a cinco aspectos de moralidade:

- a) a noção de sanção (duas provas);

- b) o conflito entre a justiça retributiva e a distributiva (duas provas);
- c) o conflito entre a igualdade e a autoridade (duas provas);
- d) o juízo entre a intenção e a consequência material dos atos (uma prova);
- e) a consciência das regras (uma prova).

Trata-se de aspectos diversos da moralidade infantil, e com o seu estudo acreditava-se ser possível fazer uma avaliação consistente do nível de juízo moral apresentado por essas crianças.

Para efeito de comparação, essas mesmas provas foram aplicadas em crianças de outras duas pré-escolas, que tinham como característica principal um ambiente em que as relações ali presentes eram autoritárias e se baseavam no respeito unilateral, nas punições e recompensas, e na coação exercida pelos adultos sobre as crianças. Uma das escolas era particular (**escola B**), com crianças de nível sócio-econômico médio e médio-alto, e a outra era pública (**escola C**), com população de nível sócio-econômico baixo, semelhante às crianças da primeira **escola (A)**.

Para exemplificar o ambiente nessas duas escolas, salienta-se que as crianças não tinham o direito de opinar, e tudo o que acontecia na classe era determinado pela professora. O que predominava eram atitudes autoritárias e até mesmo agressivas por parte das professoras, que estabeleciam sanções punitivas quando o aluno se levantava da carteira, corria no corredor, não fazia determinada tarefa ou não cumpria o que lhe havia sido determinado. Constantemente ouviam-se gritos exigindo silêncio e certos comportamentos. Todos os exercícios eram vistos e avaliados pelas professoras, por meio de conceitos de recompensa.

Sintetizando, eram classes em que as crianças não tinham oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões. As professoras mantinham relações em que predominavam a coação, os castigos e recompensas, e exigiam o respeito unilateral. Com base no trabalho de Piaget, portanto, tratava-se de um ambiente escolar autoritário, que estaria fortalecendo sensivelmente a heteronomia

daquelas crianças, e impedindo o desenvolvimento da autonomia, tanto cognitiva, como moral.

Para melhor compreender os resultados das oito provas aplicadas nas 56 crianças das três escolas, resolveu-se criar dois critérios de avaliação que indicassem um possível nível de desenvolvimento do juízo moral das crianças pesquisadas.

O primeiro é o ÍNDICE GLOBAL INDIVIDUAL (IGI), que consiste na soma dos pontos obtidos em cada prova, procurando demonstrar com clareza como cada criança se saiu no geral da pesquisa, isto é, nas oito provas aplicadas. Os pontos variavam entre 0,0 ; 0,5 e 1,0 , de acordo com o juízo apresentado pelas crianças nas respostas. Se o juízo era de heteronomia pura, o conceito era 0,0; se era de autonomia pura, o conceito era 1,0; e se a criança oscilava em seu juízo, em razão da contraposição do entrevistador utilizando o método clínico, o conceito era 0,5.

Com base em toda a discussão anterior foram estabelecidos três critérios para classificar o desenvolvimento do juízo moral das crianças que constituíram a amostra: em primeiro lugar aquelas que são tipicamente *heterônomas*; em segundo aquelas que podem ser consideradas como em um estado de *autonomia crescente*; e em terceiro lugar aquelas que se encontram em *transição* entre os dois critérios anteriores.

As crianças classificadas como em *autonomia crescente* são aquelas que emitiram juízos claros de autonomia (tendo obtido 1,0 ponto) em pelo menos cinco das oito provas; por outro lado, aquelas que emitiram juízos de heteronomia e, portanto, não obtiveram pontos em pelo menos cinco provas foram classificadas como heterônomas; e as demais como estando em transição.

Os resultados consolidados do possível nível de juízo moral das crianças dessas três escolas foi, conforme a tabela 1, o seguinte:

Tabela 1- Consolidação dos resultados individuais globais (pré-escola):

	Escola A		Escola B		Escola C	
	NUM	PERC	NUM	PERC	NUM	PERC
Heteronomia	03	13%	07	58%	13	62%
Transição	15	65%	05	42%	08	38%
Autonomia Cresc	05	22%	0	0%	0	0%
Total	23	100%	12	100%	21	100%

Nota-se que enquanto 22% das crianças da **escola A**, de “ambiente cooperativo”, foram classificadas como em Autonomia Crescente, nenhuma criança das outras duas escolas, de ambiente autoritário”, obteve tal classificação. Por outro lado, como estando na heteronomia os resultados foram de 13% das crianças da **escola A** contra 58% e 62%, respectivamente, das crianças das **escola B e C**.

A segunda forma de analisar os resultados individuais foi por meio da determinação de um ÍNDICE GLOBAL DA ESCOLA (IGE), que é uma média aritmética, obtida somando-se os índices individuais globais de cada criança e dividindo-os pelo número de crianças de cada escola. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 2- Índice Global das Escolas (pré-escola):

	IGE
Escola A	4,33
Escola B	2,92
Escola C	2,48

Os resultados aqui apresentados demonstram que as crianças que conviveram num “ambiente escolar cooperativo” apresentaram um maior desenvolvimento no juízo moral, em relação às que convivem em ambientes que privilegiam a coação e o respeito unilateral. Assim, as crianças da **escola A**, que compartilhavam de um “ambiente cooperativo”, demonstraram maior autonomia em seus juízos. Por outro lado, as crianças pertencentes às **escolas B e C**, “tradicionais” no sentido de que as relações sociais que ali predominavam eram de natureza autoritária e, portanto, fundamentadas no respeito unilateral e na coação, e cujo ambiente não lhes propiciava oportunidades de tomar decisões por conta própria, demonstraram maior heteronomia em seus juízos.

Os resultados obtidos pelas crianças das **escolas B e C** coincidem com as conclusões as quais chegou Menin (1985) ao estudar a autonomia e a heteronomia às regras escolares. Na pesquisa, com crianças entre 6 e 11 anos de idade pertencentes às classes sócio-econômicas média e média-alta, a autora encontrou o predomínio do respeito heterônomo em relação às diversas regras escolares nas escolas em que o tipo de relações sociais predominantes baseavam-se na coação e no respeito unilateral que os professores exerciam sobre os alunos.

Um outro ponto importante que se observa a partir dos resultados desta pesquisa diz respeito à relação entre o desenvolvimento do juízo moral e as diferenças sócio-econômicas das crianças investigadas. Os sujeitos que constituíram as amostras desta pesquisa pertenciam aos níveis sócio-econômicos médio e médio-alto (**escola B**), e ao nível sócio-econômico baixo (**escolas A e C**). Os resultados encontrados indicam que o juízo moral das crianças estudadas não foi influenciado pelo nível sócio-econômico do qual eram provenientes. Isso porque as crianças de nível sócio-econômico médio e médio-alto não apresentaram os melhores resultados nas provas do juízo moral, enquanto as crianças da **escola A**, de nível sócio-econômico baixo, tiveram melhor desempenho que as demais.

Os resultados deste estudo coincidem com os da pesquisa realizada por Bzuneck (1975). Avaliando o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes que pertenciam a diferentes níveis sócio-econômicos em Londrina-PR, o pesquisador não encontrou diferenças significativas entre os sujeitos de classe baixa e classe alta. Bzuneck recorre a Kohlberg (1969) para concluir que a variável sócio-econômica não tem papel relevante para o desenvolvimento moral, “mas sim o tipo de interações e de papéis assumidos nesses mesmos ambientes” (ibid., p. 75).

A investigação de Bzuneck (ibid.), tal como os resultados desta pesquisa, enfatizam, mais uma vez, concordando com os pressupostos da teoria de Piaget sobre moralidade, a importância das trocas interpessoais para o desenvolvimento do juízo moral da criança. O tipo das relações que as crianças estabelecem com os adultos e os pares demonstra ser mais influente que as diferenças sócio-econômicas.

Um estudo longitudinal

É fundamental que os ideais desses projetos educacionais alternativos, como os previstos no “ambiente cooperativo” da escola A, sejam estendidos a um número cada vez maior de escolas. Enquanto isso não ocorre, é importante a compreensão sobre o que acontecerá com as crianças que tiveram a experiência democrática e posteriormente são obrigadas a conviver em ambientes escolares onde seus interesses não são respeitados, e onde não podem tomar decisões.

Sempre que os resultados dessa pesquisa eram apresentados em conferências e congressos, surgia uma questão fundamental: o que aconteceria quando essas crianças da **escola A** fossem para ambientes autoritários? Essa dúvida originou o interesse da realização de um estudo longitudinal, ou seja, um estudo que acompanhasse o desenvolvimento do juízo moral dessas crianças atra-

vés dos anos. Esta investigação longitudinal partiu da hipótese de que a conquista da autonomia pela criança, a partir da experiência democrática efetivamente vivenciada, sobreviverá de alguma forma em ambientes escolares autoritários, apesar das pressões exercidas por professores, diretores e funcionários.

Para isso, vem sendo feito um acompanhamento do tipo de ambiente escolar em que essas crianças estão freqüentando. Ao saírem da pré-escola que seguia a metodologia piagetiana do PROEPRE, as crianças da **escola A** foram encaminhadas para a primeira série de escolas públicas tradicionais, onde prevaleciam relações baseadas no respeito unilateral, na coação, e na utilização constante de recompensas e punições, que podem ser consideradas como autoritárias, e permanecem nesse tipo de ambiente escolar até hoje, quando estão na terceira série. As crianças das **escolas B e C** permaneceram nesse mesmo tipo de ambiente ao serem encaminhadas para outra escola pública, no caso das crianças da **escola C**, ou permaneceram na mesma, no caso dos sujeitos da **escola B**.

Estas crianças encontram-se hoje distribuídas por 13 classes diferentes (11 professoras), e foram avaliadas em seu nível de desenvolvimento do juízo moral no final da primeira e da terceira séries (os sujeitos da **escola B** não puderam ser entrevistados no final da primeira série). Para melhor classificação quanto ao tipo de ambiente escolar em que se encontram, foram utilizadas as categorias criadas por Lukjanenko (1995), que estabelece quatro tipos de ambientes escolares, do mais autoritário ao mais cooperativo.

Das 13 classes investigadas, 11 foram classificadas como sendo de nível 1, portanto mais autoritárias, e somente 2 no nível 2, um pouco menos autoritária. Nenhuma dessas crianças encontra-se atualmente freqüentando classes mais cooperativas, nos níveis 3 e 4, o que evidencia, de uma certa forma, a natureza autoritária da maioria de nossas escolas, públicas e particulares.

As classes de nível 1 e 2 possuem as seguintes características, conforme Lukjanenko (ibid, p. 125):

N Í V E L 1	<p>As relações estabelecidas são de coação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o professor centraliza, manda e dirige todos os acontecimentos da aula; - ocorrem punições e advertências - não há regras claras, a ordem é imposta, a disciplina é “forçada”. Os alunos são dependentes; - não há diálogo ou trocas de pontos de vista, não há respeito mútuo, enfim não há relações de cooperação; - as atividades são rotineiras, como: leitura, cópia, ditado, exercícios com modelo. Não há desafios; <p>Frase que se repete: “Cada um deve tomar conta da sua vida”</p>
N Í V E L 2	<p>As relações são pouco coercitivas, mas não são cooperativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o professor centraliza, manda e dirige todos os acontecimentos da sala de aula; - quase não ocorrem punições e advertências; - não há regras claras, não há disciplina. A ordem é solicitada pelo professor, com chamadas de atenção. Os alunos são dependentes; - há a tentativa de diálogo, mas voltado a atender a expectativa do professor. Não há respeito mútuo, o professor é autoridade e cabe aos alunos obedecer; - o professor explica, ensina, pergunta e responde, os alunos só ouvem; - há um compromisso do professor com o conteúdo, com o tempo e a “produtividade”; - as atividades não são desafiadoras e não há interesses com os processos de aprendizagem. <p>Frase que se repete: “Vamos lá gente, senão não vai dar tempo”.</p>

A avaliação do nível de juízo moral dessas crianças no estudo longitudinal se deu por meio dos mesmos instrumentos, as oito provas, utilizados na pesquisa original. Nesse período alguns sujeitos não foram encontrados, mas os resultados consolidados dos Índices IGI e IGE nos anos analisados foram os seguintes:

Tabela 4- Consolidação dos resultados individuais globais

	Pré-escola						Terceira Série					
	Esc A		Esc B		Esc C		Esc A		Esc B		Esc C	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Heteronomia	03	13	07	58	13	62	0	0	0	0	01	09
Transição	15	65	05	42	08	38	12	60	07	77	07	64
Auton Cresc	05	22	0	0	0	0	08	40	02	22	03	27
Total	23	100	12	100	21	100	20	100	09	100	11	100

Tabela 5- Índice Global das Escolas (IGE)

	Pré	Terceira
Escola A	4,33	5,22
Escola B	2,92	4,22
Escola C	2,48	3,73

Como pode ser observado nos dados coletados neste estudo longitudinal, as crianças que freqüentaram um “ambiente escolar cooperativo” durante a pré-escola, mesmo estudando em escolas autoritárias durante o primeiro grau, vêm, estatisticamente, se mantendo em um nível de desenvolvimento do juízo moral mais elevado que as crianças que sempre conviveram em ambientes autoritários.

Ao conviver em um “ambiente cooperativo” durante um ano escolar, as crianças oriundas da **escola A** tiveram a oportunidade de experienciar, e conseqüentemente de construir, valores democráticos com base em relações sociais de reciprocidade, cooperação e respeito mútuo, que permitiram a elas a redução de seu egocentrismo, e a ter uma maior autonomia em situações que solicitem juízos morais. Mesmo após terem convivido em ambientes com relações autoritárias, de coação e de respeito unilateral, a autonomia construída vem se mantendo porque parece ser efetiva e tem base em equilíbrios funcionais da razão.

Paralelo a esses resultados, favoráveis às crianças da **escola A**, observou-se um desenvolvimento em direção a uma maior autonomia no juízo moral dos três grupos, e isso parece confirmar a existência de um fator maturacional influenciando, mas não determinando, esse desenvolvimento. Para Piaget, esse fator está relacionado à redução do egocentrismo infantil. Portanto, os resultados deste trabalho longitudinal também denotam a existência de um fator maturacional que possibilita, ainda que mais lentamente, o desenvolvimento da autonomia intelectual infantil, que vai prevalecendo sobre a heteronomia do juízo moral.

A perspectiva de uma nova educação moral

Concluindo a discussão, fica claro que os dados empíricos obtidos nas pesquisas acima relatadas corroboram os pressupostos da teoria piagetiana sobre a influência que o convívio em

ambientes democráticos exerce sobre o juízo moral infantil. Esse quadro reforça as concepções que acreditam numa educação moral que rompa com as visões tradicionais que dominam nossas instituições e que acreditam na suficiência das transmissões dos valores das gerações mais velhas sobre as mais novas, ou na visão de que os males da sociedade contemporânea devem-se à falta de um ensino religioso nas escolas e famílias. Infelizmente, a visão da maioria das escolas confessionais é de ministrar uma educação moral com base na transmissão de valores já pré-determinados pelas gerações anteriores, e a experiência da sociedade vem mostrando, desde o surgimento das idéias iluministas, que esse modelo não é suficiente para assegurar o desenvolvimento moral.

Tal insuficiência existe, exatamente, porque reforça a heteronomia e uma moral do dever puro. Esses valores que são externos ao indivíduo, que não surgem de sua reflexão, tornam-se obrigatórios apenas enquanto estiver presente o poder da autoridade de onde emana. Ora, a sociedade teria que manter sob vigilância todas as esquinas, repartições e lares se quisesse garantir a ação moral com base na força da autoridade. É o estado policial que vivemos hoje nas ruas e na maioria das escolas, e que não vêm conseguindo mudar o comportamento moral e ético das pessoas. Somente funciona com aqueles que têm medo da punição, tanto física quanto psicológica. A consequência mais visível desse fracasso é que ao invés de uma mudança na perspectiva de análise do problema, a solução que se busca por parte daqueles que detêm o poder é o de encontrar instrumentos cada vez mais eficientes de vigilância sobre a sociedade.

Para aprofundar um pouco mais essa discussão, remete-se mais uma vez a Piaget, no livro *O juízo moral na criança* (1932/94). Nessa obra ele procura elaborar uma teoria que responda a questões que em sua concepção ficaram sem explicação satisfatória nos trabalhos sobre moralidade de diversos autores, mais especificamente Durkheim e Bovet. Para Piaget, baseando-se em Kant, a teoria de Durkheim, assim como a de Bovet, comete um erro

central quando fortalece o papel da autoridade e identifica uma mesma fonte para os dois aspectos considerados essenciais da ação moral: o dever, em seu sentido de obrigatoriedade, e o bem, como aspecto de desejabilidade. Dessa forma, surge uma identificação entre o dever e o bem que termina em uma submissão da moral ao conformismo social, e essa concepção é de uma moral heterônoma.

Piaget defende a existência de fontes diferentes para essas duas noções, assim como a existência de dois tipos diferentes de moral: a da coação e a da cooperação. Enquanto a primeira explica a gênese do dever e da obrigatoriedade, somente a segunda pode explicar o aparecimento do bem. A moral da coação, por dar origem ao dever e à heteronomia, torna-se irredutível ao bem e à racionalidade autônoma. As relações interpessoais de cooperação, com seu ideal lógico de reciprocidade e tendo o respeito mútuo como complementar, é que permitirão a construção racional da autonomia e *seu* ideal de uma moral do bem. O ponto central da discussão psicológica, portanto, é que Piaget reconhece a importância dessa moral do dever apenas como ponto de partida psicogenético para o desenvolvimento moral, mas não sendo suficiente para explicar o aparecimento da moral do bem. Essa idéia aparece claramente quando de sua afirmação:

“ao lado do respeito primitivo do inferior pelo superior, ou respeito ‘unilateral’, acreditamos poder distinguir um respeito ‘mútuo’, para o qual tende o indivíduo quando entra em relação com seus iguais. O elemento quase material do medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta dessa nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa. Bem mais, sendo a regra submissa às leis de

reciprocidade, são estas mesmas leis, racionais em sua essência, que constituirão as verdadeiras normas morais. A razão torna-se, desde então, livre para construir seu plano de ação na medida em que permanece racional, isto é, na medida em que sua coerência interna e externa está salvaguardada, à proporção em que o indivíduo consegue situar-se numa perspectiva tal que as outras perspectivas concordem com ela. Assim está conquistada a autonomia, além da anomia e da heteronomia” (1932/94, p. 284).

Como elaborar procedimentos de uma educação moral que rompa com esses preceitos da educação tradicional, heterônoma, de uma moral do dever puro? A construção dentro das escolas deste “ambiente escolar cooperativo”, descrito anteriormente, é uma alternativa possível, apesar de não ser a única. Piaget defendeu em diversos trabalhos a experiência do autogoverno, e Kohlberg trabalhou em seus últimos anos de vida com a experiência das *just communities*. São idéias fecundas, amparadas em princípios democráticos de justiça e igualdade, e que enfrentam muita oposição e problemas na sua execução dentro da estrutura autoritária de nossas sociedades. Mas, essas propostas vêm buscando exatamente mudar a perspectiva de se compreender como deve ser uma educação que objetive a construção racional da autonomia moral.

As idéias que estão por trás dessas propostas baseiam-se na epistemologia genética de Piaget. Por esta teoria sabe-se que o conhecimento nem é herdado biologicamente pelo sujeito, e nem é resultado somente de transmissão cultural, ele é construído na ação, ou na interação, entre o sujeito e o mundo que o rodeia. A moral, a ética, a cidadania, assim como todos os conhecimentos, portanto, também precisam ser construídas por cada sujeito, e isso se dá, necessariamente, por meio da ação. Se o sujeito não tiver a oportunidade de experienciar conteúdos relacionados a esses aspectos ele não terá como construir noções como a de justiça, igualdade, democracia, respeito mútuo etc, uma vez que esse tipo

de conhecimento também não é herdado e nem é simplesmente transmitido culturalmente.

Como fazer isso? Proporcionando à criança dentro da escola a possibilidade de conviver num ambiente democrático, onde esses aspectos da cidadania sejam uma realidade e não apenas teoria. Ao mesmo tempo, colocando os temas relacionados à moralidade dentro da estrutura curricular desde a pré-escola. Entendendo que a moral é construída pela reflexão do sujeito sobre suas ações no mundo, deve-se propiciar momentos em que os conteúdos éticos e morais dessas ações possam ser refletidos em situações individuais e de grupo.

Portanto, minha visão é de que a educação moral deve ser incorporada ao cotidiano escolar, desde a pré-escola, não como transmissão de valores ou como educação religiosa, mas a partir de atividades que solicitem a reflexão do sujeito, para que possa construir uma postura autônoma de respeito em relação aos outros e às regras. Essa concepção fica mais fácil de ser incorporada ao cotidiano escolar dentro de uma reforma mais ampla do papel da educação na construção da cidadania.

Toda essa discussão, com certeza, não encerra a problemática da educação e do desenvolvimento moral. Bastaria garantir esse “ambiente escolar democrático” para assegurar a ação moral de quem os experiencia? A resposta é certamente “não”! A questão essencial que permeia esse debate é a relação entre a ação e o juízo moral, porque nada garante que a pessoa que tenha um juízo moral mais autônomo venha a se comportar de acordo com esses juízos. Esse ponto, que torna bastante complexo o estudo da moralidade, traz à tona a discussão sobre o papel da afetividade nesse processo. A resposta de Piaget a essa questão foge do tradicional embate dicotômico defendido por alguns autores, como Durkheim, sobre qual o papel da razão e da afetividade na ação moral. Para essa linha de pensamento (Durkheim) o sujeito tem o dever e obrigação de utilizar sua razão para controlar seus impulsos de agir contra as regras sociais, subordinando, assim, a

afetividade à razão. Piaget busca conciliar a relação entre a afetividade e razão ao adotar uma postura dialética, entendendo que o sujeito moralmente autônomo tem uma necessidade racional de agir de acordo com a moral do bem, por seu caráter necessário e universal e, portanto, mais equilibrado. Esse sentimento de obrigatoriedade imposto pela razão é que vincula a afetividade à ação do sujeito autônomo.

Essa explicação nos parece ainda incompleta porque continua difícil compreender a relação entre a ação e o juízo moral, como que esse sentimento de obrigatoriedade imposto pela razão garantirá que a ação acompanhe o juízo. Fazendo referência a La Taille (1992), concordamos com ele quando afirma que:

“Piaget nos fornece a condição necessária ao desenvolvimento da moral autônoma, mas não a condição suficiente. Ele mostra convincentemente como a evolução da inteligência permite organizar — sempre na área moral — o mundo afetivo; mas falta justamente a recíproca, ou seja, como a afetividade torna o respeito mútuo possível de ser seguido na prática. Piaget ficou, de certo modo, ‘refém’ de seu próprio método, que consistiu em estudar o juízo moral. Estudo este, sem dúvida, essencial — a não ser que se afirme a total independência entre pensar e agir — mas que pediria ser completado por outros que se detivessem mais nos aspectos afetivos do problema...” (p.72).

Aqui se coloca a importância do estudo sobre o papel das emoções no desenvolvimento da moralidade, e da educação moral, e essa questão abre todo um vasto campo de investigação, que precisa necessariamente ser percorrido pela ciência para que se possa conhecer os aspectos relevantes à construção da moralidade humana.

“Agradeço a Maria de Fátima Polesi Lukjanenko, Cristiane Rodrigues Ferreira e Vânia Botelho pela sua participação na coleta de dados”

Bibliografia

- ARAÚJO, Ulisses F. (1993) *Um estudo da relação entre o 'ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP.
- BZUNECK, J.A. (1975) *Desenvolvimento moral: avaliação dos estágios kohlbergianos em crianças e adolescentes de Londrina*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, IP/USP.
- FREITAG, Barbara. (1992) *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas, Papirus.
- KOHLBERG, L. (1969) "Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization". In: D.A.Goslin (ed) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago, Rand McNally, pp.347-480.
- LA TAILLE, Yves et al.(1992)*Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus Editorial.
- LUKJANENKO, M. Fátima P.(1995)*Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z.. (1989) *Uma nova metodologia para a educação pré-escolar*. São Paulo, Pi-oneira.
- MENIN, Maria Suzana de S. (1985) *Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, IP/USP.

PIAGET, Jean. (1978) "Ecrits Sociologiques". In: *Études Sociologiques*, 2 ed. Genebra, Droz. (public.orig. 1976 In: *Revue Européene de Sciences Sociales*, tome XIV, nos 38-39, pp. 44-197).

_____. (1973a) *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro, Forense. (orig. 1965).

_____. (1994) *O juízo moral na criança*. São Paulo, Summus Editorial, (ed.orig.1932)

_____. (1973b) *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro, J. Olympio. (ed.orig.1948).

_____. (1967) "Los procedimientos de la educacion moral". In: *La nueva educacion moral*. Buenos Aires, Losada.

_____. (1983) *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro, Zahar. (ed.orig.1967)

_____. (1967) *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro, Record.

PIAGET, J. & HELLER, J. (1958) *La autonomia en la escuela*. Buenos Aires, Editorial Losada.(ed.orig.1944)