



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARILDA DE OLIVEIRA AMARAL

**INVESTIGAÇÃO DOS ESTUDOS ATUAIS SOBRE A
MORALIDADE EM PIAGET**

LONDRINA
2010

MARILDA DE OLIVEIRA AMARAL

**INVESTIGAÇÃO DOS ESTUDOS ATUAIS SOBRE A
MORALIDADE EM PIAGET**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Estadual de Londrina.

Orientador(a): Prof. Luciane Guimarães
Batistella Bianchini.

LONDRINA
2010

MARILDA DE OLIVEIRA AMARAL

**INVESTIGAÇÃO DOS ESTUDOS ATUAIS SOBRE A MORALIDADE
EM PIAGET**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Luciane Guimarães Batistella Bianchini
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Rosa Maria Junqueira Scichitano
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de _____.

DEDICATÓRIA

Ao meu amado esposo e a minha querida
filha, razão do meu viver!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, pela dádiva da vida, pelo privilégio a mim concedido de realizar o curso de Pedagogia e ainda me abençoar durante todo o percurso e pelos frutos que começam a surgir.

Ao meu esposo Anderson, por ter permanecido ao meu lado durante essa árdua caminhada, por sua presença amorosa, seus conselhos, seu carinho, cumplicidade e principalmente por sua compreensão pelos momentos em que estive ausente.

A minha amada filha Patricia, por ser uma benção de Deus em minha vida, pelos momentos que com doçura me abraçou acariciadamente dizendo que eu era a melhor mãe do mundo mesmo eu estando tão ausente, por todos os seus gestos de afeto, carinho e amor que me fortaleciam e me davam ânimo para persistir.

A toda minha família que mesmo estando longe, torceram pela minha conquista.

As minhas queridas amigas, Silmara, Bel e Wesleyne, por tudo que vivemos juntas durante esses quatro anos, por todos os momentos de alegria e tristeza que compartilhamos e por fazerem cada dia de aula ser mais especial com a simples presença.

A minha estimada orientadora, Luciane Guimarães Batistella Bianchini, por sua postura cooperativa e dedicação durante todo o processo de construção deste trabalho, assim como por sua inteira disponibilidade e paciência não medindo esforços para me orientar, e acima de tudo por dividir seu conhecimento e por ser um exemplo de profissional a seguir. Ser sua orientanda foi um imenso privilégio!

A todos os professores que contribuíram para a minha formação.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente com essa minha conquista. Muito obrigada!

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe."

(Jean Piaget)

AMARAL, Marilda de Oliveira. **Investigação dos estudos atuais sobre a moralidade em Piaget**. 2010. 48fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

A moral é um tema muito discutido na atualidade, dado o grande número de indagações que fazemos sobre as ações dos sujeitos na atualidade. Assim, partindo do pressuposto piagetiano de que a moralidade é construída na interação do sujeito com o seu meio, traçamos como objetivo de nosso trabalho identificar quais são os temas mais discutidos nas pesquisas, na perspectiva piagetiana, de uma base de dados científica. Como metodologia elegemos a pesquisa documental, utilizando a base de dados, *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), biblioteca eletrônica virtual, para busca dos artigos analisados. Ao todo foram 14 artigos analisados e coletados entre 1997 até 2010, sendo 9 estudos teóricos e 5 pesquisas de campo. De maneira geral os resultados apontaram que os estudos de Piaget avançaram nas pesquisas de alguns autores sobre o tema, como também a presença de algumas controvérsias sobre a teoria do autor. A maioria das críticas apresentam-se superficiais e, portanto, sugerem novas pesquisas. A principal questão discutida é sobre a relação entre desenvolvimento moral e ação moral, como também caminhos para busca da autonomia moral. As interações por cooperação foram enfatizadas como pressuposto fundamental para o desenvolvimento moral autônomo, enquanto que as interações por coação proporcionam uma moral heterônoma no sujeito, motivado pela punição do ato e não responsabilização sobre o mesmo. Na escola a educação moral conta com o educador enquanto aquele que nas situações diárias deve promover a cooperação entre os sujeitos, levando-os a refletirem sobre os seus atos, além disto, deve manter um equilíbrio entre o que fala sobre valor moral e sua ação prática.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral. Piaget. Pesquisas Atuais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - PERSPECTIVAS PIAGETIANA SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL	10
1.1 O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE: ANOMIA, HETERONOMIA E AUTONOMIA	10
1.2 AS REGRAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	12
1.3 PROCESSO DE CONSCIÊNCIA DA REGRA	14
1.4 INTERAÇÕES COOPERATIVAS E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL.....	15
1.4.1 Duas Morais: Coação e Cooperação	15
1.4.2 O Respeito e o Desenvolvimento da Cooperação.....	18
1.4.3 A Justiça e o Desenvolvimento da Cooperação	19
CAPITULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	22
2.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	23
2.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	24
CAPITULO 3 - RESULTADOS DA PESQUISA.....	27
3.1 RELATANDO AS PESQUISAS SOBRE MORAL	27
4 REFLEXÕES SOBRE AS PESQUISAS	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS.....	47

INTRODUÇÃO

A moral constituiu-se na sociedade como regras compartilhadas e, portanto, passíveis de julgamento da conduta dos homens. Sob esta ótica, as ações são analisadas e muitas vezes condenadas quando contrárias ao que foi legitimado como correto pelo grupo.

Vinculada a ação humana, a moral esteve presente nas civilizações antigas, quando buscou fundamentar princípios de certo e errado, bem e mal, pode e não pode, justo e injusto e assim por diante. Como já dizia o filósofo grego Platão, a moral de forma sistematizada, é vista como a busca do bem, para promover a harmonia entre os homens.

Platão em sua teoria atribuía à alma humana três virtudes de forma hierarquizadas: o instinto, a coragem e a razão. No instinto, manifestam-se os desejos carnis, considerados inferiores, mas essenciais para a sobrevivência e a reprodução do homem. Ele constitui a base da hierarquia da alma. A coragem é a expressão dos desejos superiores, elevados, do homem. A coragem dá testemunho da existência de uma vontade livre e autônoma; ela ocupa o patamar intermediário da organização da alma. Finalmente, a razão, sediada no topo da organização da alma, é a expressão da capacidade de contemplação, sabedoria e temperança do homem. Por meio da razão o homem consegue governar sua vontade e seus instintos, estabelecendo um equilíbrio entre as três virtudes. (FREITAG, 1992, p. 26).

Sendo assim, a moral pressupõe ações movidas pela razão. O homem aprende que apesar de ser livre e possuir autonomia para decidir sobre suas ações, nem tudo lhe é permitido, pois se cada indivíduo resolvesse colocar em prática todos os seus desejos e vontades, sem raciocinar sobre os efeitos de seus atos, a vida em sociedade certamente seria uma desordem total.

A moral é, portanto, um elemento regulador da conduta do ser humano, essencial para manter a ordem entre os indivíduos. No entanto, para manter o equilíbrio nas interações sociais, é preciso haver clareza e reflexão sobre o que são valores morais e qual o seu objetivo na convivência com o “outro”, só assim os indivíduos poderão compartilhar experiências diárias respeitando-se mutuamente e ao mesmo tempo seguindo as regras coletivas.

Nossa pesquisa foi motivada e se justifica pela importância que a questão moral tem nos dias atuais, principalmente no que se refere à compreensão do porquê tantos questionamentos são realizados por pais, professores, que tentam responder sobre a questão moral, mas muitas vezes apresentam respostas reducionistas sobre o tema, indicando assim a falta de informação sobre os aspectos morais. Em outras palavras: Por que temos vistos tantos casos de condutas “imorais” entre os sujeitos na atualidade? Há uma crise na moralidade humana? O que faz um sujeito ter uma personalidade moral? A escola tem a função de construir a moralidade com os alunos? A família seria a principal responsável?

Vista na perspectiva piagetiana, a moralidade é considerada como um processo construtivo do sujeito em interação com o seu meio e, sendo assim, tomando como base os estudos do autor traçamos como objetivo de nosso trabalho Identificar quais são os temas morais mais discutidos nas pesquisas dos últimos 13 anos, com embasamento teórico em Piaget.

Como metodologia, realizamos um estudo com caráter documental, utilizando a base de dados Scielo, para busca dos artigos utilizados na pesquisa. Ao todo foram 14 artigos analisados e coletados entre 1997 até 2010.

O trabalho foi organizado da seguinte forma: primeiramente foi realizado um estudo dos aspectos morais da obra de Jean Piaget. Na seqüência apresentamos dados da pesquisa documental realizada e a seguir reflexões sobre as pesquisas como também sobre a obra o Juízo moral na criança, de Piaget.

O estudo da moral possibilitou ampliação do conhecimento construído em todo o processo formativo da graduação em Pedagogia. As reflexões que apresentamos em todo o trabalho apontam para espaços colaboradores da formação moral autônoma, entre eles a escola, como veremos a seguir.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS PIAGETIANA SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

O universo moral é composto de hábitos e tradições compartilhadas por gerações passadas, e, transformadas ao longo dos séculos, de acordo com os valores acordados no contexto histórico social.

Neste capítulo trataremos da moral na perspectiva piagetiana, os estágios de desenvolvimento da moralidade, a consciência às regras, a moral de coação e cooperação, o respeito e a autonomia moral, como veremos a seguir.

1.1 O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE: ANOMIA, HETERONOMIA E AUTONOMIA

Piaget, em seus estudos sobre a moral concluiu que "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, 1932/1994, p. 23); que por sua vez, é construída na interação do sujeito com suas estruturas internas e com o outro.

Neste caso, para o autor "a criança não nasce nem boa nem má, tanto do ponto de vista intelectual, como do ponto de vista moral, mas dona de seu destino.", ou seja, no início há uma ausência de moral, que será construída através da interação com o meio físico e social. (PIAGET, 1932/1994, p. 85).

Ao construir uma teoria científica do desenvolvimento moral, Piaget vê na compreensão dos jogos de regras um campo próspero para estudar as dimensões da moralidade, uma vez que eles "constituem admiráveis instituições sociais" (PIAGET, 1932/1994, p. 23).

Ora, as regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores. Daí, a extrema dificuldade de uma análise que deveria distinguir o que provém do conteúdo das regras e o que provém do respeito da criança pelos seus próprios pais. (PIAGET, 1932/1994, p. 23).

Portanto, as regras existentes nos jogos infantis são geralmente invenções da própria criança, e transmitidas pelas crianças maiores para as crianças menores, ou seja, as leis morais nesse caso são repassadas de criança para criança e não do adulto para criança, tornando-se dessa forma possível analisar o processo de seu desenvolvimento desde o princípio de sua ascendência. E para ele era possível também a partir da moral infantil esclarecer de certa forma a moral do adulto (PIAGET, 1932/1994).

Na intenção, portanto, de estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou os sentimentos morais, Piaget utilizou em suas pesquisas um método que denominou de “clínico”. Este método consistia em observar as crianças em atividades espontâneas ou preparadas, discutindo com elas suas atitudes, anotando e analisando suas hipóteses e desafiando-as através de intervenções adequadas (PIAGET, 1932/1994).

Deste modo, no estudo que se propôs a examinar, as regras do jogo de bolinhas de gude, Piaget descobriu através desta atividade humana, que no processo do desenvolvimento do juízo moral existiam diferentes manifestações de comportamento. Piaget pode então constatar que a consciência e a prática da moral passam por fases que se sucedem e, que são construídas através das interações com o meio.

Na primeira fase chamada de período da anomia, natural na criança pequena, ainda no egocentrismo, caracterizada por uma desobediência normal devido, a incapacidade da criança de praticar as regras coletivas. Isso ocorre porque nessa fase de anomia, a criança não consegue ainda perceber a existência de regras e normas, sendo suas ações determinadas por suas necessidades básicas, como por exemplo, chorar quando está com fome para poder ser alimentada.

Já na segunda fase, chamada de heteronomia, começa a surgir na criança certo interesse pelas atividades coletivas. O estado de heteronomia é caracterizado pela dependência que a criança tem do adulto, pessoa afetivamente significativa e que confere limites para seu comportamento. As normas e regras são, portanto, consentidas pela criança por ver na figura do adulto uma pessoa de confiança, e por esse motivo as regras são caracterizadas por elas, como algo sagrado e incontestável.

Nesse sentido, na moralidade heterônoma, as leis reguladoras de conduta, são vistas como exterior ao sujeito, por serem impostas de maneira

coercitiva e não como obrigações elaboradas pela consciência. O “bem” é visto como o cumprimento da ordem, e o “certo” é a submissão da regra, a qual não pode ser transgredida nem relativizada por interpretações flexíveis, levando a criança a obedecê-las por afeição pela pessoa que a estabeleceu ou por medo de punição. Isso quer dizer que a criança ainda não compreende a regra como algo necessário para harmonia do grupo, sua visão de regra é de algo imutável e pronto.

Na fase da autonomia, o indivíduo adquire a consciência moral, que consiste na capacidade de autogovernar-se, pela interiorização consciente e reelaboração das regras de conduta. Nesse caso, os deveres são cumpridos com consciência de sua necessidade e significação. O sujeito passa a dispor do domínio de princípios de valores morais, e com isso capacidade de realizar julgamentos lógicos. Este é, portanto, o mais alto grau de evolução moral.

Piaget salienta que o desenvolvimento da moralidade não quer dizer necessariamente garantia de uma prática condizente com aquilo que a criança pensa (PIAGET, 1932/1994).

1.2 AS REGRAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

As observações realizadas por Piaget são desta forma, conduzidas no sentido de esclarecer de que forma os indivíduos se ajustam às regras, e o entendimento que estes possuem sobre as regras de acordo com sua idade e seu desenvolvimento mental e de que maneira adquirem consciência e domínio das regras (PIAGET, 1932/1994).

Ao entrevistar crianças de quatro a treze anos de idade a respeito da prática das regras, e também através da pesquisa empírica que realizou utilizando o jogo de bolinhas de gude, Piaget identificou que o processo do desenvolvimento da consciência moral infantil, passa por quatro estágios sucessivos, os quais foram denominados por ele, de: estágio motor, estágio egocêntrico, estágio da cooperação e estágio da codificação das regras. (PIAGET, 1932/1994).

O primeiro deles o estágio motor acontece entre zero a dois anos de idade. Nesse estágio a criança ainda não compreende as regras coletivas, ao passo que de posse das bolinhas de gude, simplesmente as manipulam de forma motora e

individual, não há atividade social, as bolinhas são exploradas em proveito de seu conhecimento físico do objeto e em função de seus próprios anseios (PIAGET, 1932/1994).

O segundo é o estágio egocêntrico, que aparece por volta dos dois aos cinco anos de idade. Nesse estágio as crianças recebem do exterior, regras codificadas e jogam imitando esses exemplos, porém não se interessam em encontrar parceiros para jogar, pois mesmo quando estas crianças estão juntas continuam jogando individualmente sem se importarem com as normas e regras, e nem com a questão de ganhar ou perder. Isso acontece porque cada criança joga para si mesma, procurando divertir-se por conta própria (PIAGET, 1932/1994).

O terceiro é o estágio da cooperação, aparece por volta dos sete aos oito anos de idade. Nesse estágio surge à importância de se vencer o jogo, e com isso a necessidade da sistematização das regras, a fim de proporcionar um entendimento mútuo no domínio do jogo, pois, quanto mais à criança entender as regras mais chances terá de vencer.

Essa nova visão da criança, sobre a regra do jogo faz com que ela busque observar cada vez mais as regras, para ter condições de lutar de igual para igual com seus parceiros, por uma vitória. Porém é ainda possível perceber variações referentes às regras gerais do jogo entre os próprios jogadores, ou seja, nesse estágio a criança ainda não domina as regras na íntegra, todavia, consegue jogar deixando de lado as divergências. Desta forma, o jogo perde seu caráter de desenvolvimento motor e egocêntrico, utilizado apenas para o divertimento, para tornar-se social (PIAGET, 1932/1994).

O quarto estágio é o da codificação das regras, aparecem por volta dos onze aos doze anos de idade. Esse estágio difere do terceiro na questão de que nele as regras do jogo são definidas e entendidas minuciosamente por todos os jogadores, enquanto que no terceiro estágio as divergências e as dúvidas são deixadas de lado, isso porque os jogadores ainda não dominam na íntegra as regras. Os jogadores do quarto estágio, ao contrário, por conhecerem as regras integralmente, são capazes de discutir sob o ponto de vista legal das regras, as divergências que surgem durante uma partida. É por isso que Piaget caracterizou esse estágio como o da codificação das regras, pois é a partir desse estágio que os procedimentos e os códigos das regras tornam-se conhecidos e passam a fazer parte de toda sociedade (PIAGET, 1932/1994).

1.3 PROCESSO DE CONSCIÊNCIA DA REGRA

A respeito à consciência das regras, Piaget as divide em três estágios: o primeiro estágio da consciência envolve o estágio motor e metade do estágio egocêntrico, este estágio é caracterizado por seu caráter não obrigatório, uma vez que é aceito pela criança de forma inconsciente, início do egocentrismo (PIAGET, 1932/1994).

O segundo estágio inicia-se na segunda metade do estágio egocêntrico e termina na metade do estágio de cooperação. Ao contrário do anterior, nesse estágio as regras passam a exercer caráter obrigatório, ou seja, a regra é para a criança como leis a serem cumpridas sem qualquer tipo de questionamento, sendo sua natureza imutável e sagrada, por ter se originado do adulto. Por esse motivo a criança não aceita que elas sofram modificações, uma vez que em sua cabeça, modificá-las seria o mesmo que transgredi-las o que para elas não é permitido (PIAGET, 1932/1994).

No terceiro estágio, que se inicia na segunda metade do estágio da cooperação, a criança já é capaz de perceber a essência das regras, que passam a ser entendidas como leis impostas pelo consentimento mútuo, sendo obrigatório respeitá-las, e as modificações e inovações são bem aceitas desde que sejam aprovadas em comum acordo. “Assim, podemos observar o processo de interiorização das regras que no início mostram-se como exteriores ao sujeito, sagradas, paulatinamente ganham entendimento e expressão livre, desde que um consenso social se estabeleça” (QUEIROZ; RONCHI; TOKUMARU, 2009, p. 70).

Analisando os estudos de Piaget sobre os estágios do desenvolvimento moral é possível perceber que as crianças desenvolvem progressivamente, de um estágio inicial de inabilidade de compreender ou de praticar as regras, para a prática das regras mesmo sem compreendê-las e desta para a capacidade de interiorização intrínseca e recíproca.

A regra coletiva é inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por conseqüência, 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, 1932/1994, p. 34).

Sendo assim, a criança quando ainda pequena apresenta um determinado tipo de comportamento social e à medida que vai crescendo esse comportamento se modifica, gerando dessa forma dois tipos de respeito à regra social, por coerção ou por cooperação, sendo que; o respeito à regra por coerção está interligado a obediência da criança pelo adulto, enquanto que o respeito à regra por cooperação está conexo a aspectos de colaboração pelo bem comum.

1.4 INTERAÇÕES COOPERATIVAS E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL

Em seus estudos sobre a moral Piaget encontrou duas tendências de moral: a moral de coação e a moral de cooperação. Estas são por sua vez resultantes do tipo de interação que se estabelecem entre os sujeitos.

Para o sujeito evoluir ao último nível moral, que é o da moral autônoma precisará vivenciar estes dois tipos de moral, sendo a moral de cooperação responsável pela construção da noção de respeito mútuo e a justiça distributiva, como veremos mais detalhadamente.

1.4.1 Duas Morais: Coação e Cooperação

Como já apontamos anteriormente, o desenvolvimento da moral acontecerá sempre em interações, no qual o sujeito tem como referência de valor o "outro". Por isso, para Piaget (1932/1994, p. 141) "a condição primeira da vida moral [é] a necessidade de afeição recíproca".

O progresso crescente da inteligência e as experiências adquiridas nas situações vivenciadas de forma individual ou coletiva nas relações simétricas (entre indivíduos iguais: criança-criança) e assimétricas (adulto-criança) geram no sujeito, uma verdadeira moral do pensamento que o orienta em sua ação de julgamento (PIAGET, 1932/1994).

Na moral de coação, vista como “moral do dever”, a obediência da criança as regras, se dá pelo fato de serem estabelecidas pelas autoridades que a rodeiam (pais, irmãos mais velhos, etc.) e por temor à perda de afeto ou ao castigo, é uma moral fruto de um tipo de relação social em que predomina o respeito unilateral.

A criança quando pequena não consegue ainda distinguir o que é permissível ou não de se fazer, e é pela ação física, pelo movimento, pelas sensações que vai aos poucos descobrindo o mundo a sua volta. Desde os primeiros meses de vida a criança já se encontra imergida em um ambiente de regras, como hora para comer, para tomar banho, para dormir, entre outras. Nessa fase torna-se imprescindível a atuação do adulto, é ele quem vai orientando a criança em seu desenvolvimento. (PIAGET, 1932/1994, p. 51).

O adulto, por sua vez, na intenção de proteger a criança dos perigos, acaba limitando o comportamento infantil ao submeter à criança a inúmeras regras disciplinares, as quais são acatadas por elas, por verem na figura do adulto uma pessoa de prestígio e de confiabilidade.

Portanto, as regras que a criança conhece quando pequena, são regras que recebem prontas, as quais são habitualmente elaboradas pelo adulto e acatadas pela criança como verdade absoluta, devido ao fato de sua transmissão ter sido, por pessoas de sua inteira confiança, o que implica em respeitá-las, mesmo sem a devida compreensão de seu significado. Quanto menor for à criança, maior é sua atribuição a obrigação moral à autoridade, e nesse sentido suas ações são voltadas a uma determinada submissão, por considerar a regra imutável e a autoridade inquestionável (PIAGET, 1932/1994).

A segunda tendência diz respeito à moral de cooperação ou de autonomia vista como "moral do bem", que consiste na liberdade de escolha da criança em seguir as regras por compreender os benefícios que elas possibilitam para o grupo.

A moral de cooperação sobrevém das relações entre indivíduos mais iguais entre si, incide de um tipo de relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio. Esse tipo de relação é possível, em um primeiro momento, entre indivíduos que compartilham opiniões, gostos e valores, como ocorre no companheirismo espontâneo que nasce, a cada geração, entre as crianças, entre os adolescentes e nas relações de amizade, em geral.

Para Piaget a cooperação substitui a coação e a autonomia substitui o conformismo, isso acontece pelo fato de que ao crescer o sujeito vai aos poucos escapando dos cuidados dos adultos, e com isso progressivamente sua consciência das regras vai sendo transformada de acordo com sua personalidade (PIAGET, 1932/1994).

Na medida em que as trocas sociais são estabelecidas entre indivíduos mais iguais, e não apenas entre o adulto e a criança, é que se desenvolve o sentimento de cooperação. Nesse caso, as regras que são estabelecidas pelos sujeitos envolvidos, são regras geridas pelo desejo de suprir as necessidades surgidas no convívio entre o grupo, fazendo com que, as normas e regras, sejam completamente aceitáveis por quase todo grupo, “quase” porque há sempre as exceções.

A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em blocos, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e justificação no domínio da moral. (PIAGET, 1932/1994, p. 83).

Portanto, a norma quando livremente consentida, passa a ser acatada em função do respeito mútuo e não mais pela coação do outro. É nessa fase da vida do sujeito que a moral da coação sede lugar à moral da cooperação, e a natureza dessa moralidade é constituída pelo sentimento de respeito que o indivíduo adquire por essas regras e pelo agente transmissor, salvo as exceções.

É possível então perceber que a construção da cooperação na vida dos indivíduos se dá por meio de seu próprio exercício, neste caso para que a moral se incorpore à consciência do indivíduo, é preciso que vivenciem situações em que valores como a justiça, a honestidade e outros, possam ser questionados entre os sujeitos, e atitudes e condutas possam ser revistas.

1.4.2 O Respeito e o Desenvolvimento da Cooperação

A regularidade e obrigatoriedade da regra dependem da existência do sentimento de respeito entre os indivíduos, uma vez que o respeito é a expressão de um valor que se atribui à pessoa, e o valor uma ligação ou troca afetiva entre o sujeito e o objeto (PIAGET, 1932/1994).

A primeira forma, portanto de respeito que aparece no desenvolvimento do ser humano é o respeito unilateral, procedente das relações coativas estabelecida entre a criança e os mais velhos, como por exemplo, a relação com os pais.

É no interior das relações interindividuais que nasce a obediência, a primeira forma de controle normativo ao qual a criança é submetida. Esse tipo de respeito é chamado de unilateral porque em relações como essas, apenas a criança recebe ordem do adulto, o adulto não recebe ordens das crianças e, mesmo que as recebesse não se sentiria obrigado em obedecê-las.

Essa é uma etapa fundamental do desenvolvimento moral do sujeito, visto que o sentimento de respeito unilateral é condição necessária (mas não suficiente) para que formas superiores de respeito e, por conseguinte, de obrigação sejam possíveis. (PIAGET, 1932/1994).

À medida que a criança cresce vai estabelecendo uma relação de igualdade com o adulto, isto porque ocorre ampliação nas interações sociais e nas representações coletivas, as quais passam a proporcionar abertura para que seus membros apresentem suas idéias e opiniões. A criança vai então, gradativamente descobrindo a extremidade entre seu eu e o outro, passando a compreender o outro e também se fazendo compreender por ele, o que lhe ajuda compreender que além do seu ponto de vista existem outros, libertando-a de seu egocentrismo prático, levando-as a incorporar uma noção nova e imanente da regra (PIAGET, 1932/1994).

O egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo na medida em que é falta de cooperação, constitui um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente libertar-se do pensamento e da vontade do outro. (PIAGET, 1932/1994, p. 81).

Neste contexto evolutivo do sujeito, as relações por cooperação tornam-se significativas e conseqüentemente o respeito unilateral transpõe para o respeito mútuo e com isso a regra torna-se relacional, produto da reciprocidade entre os indivíduos, ou seja, uma relação de respeito mútuo impõe apenas a norma da própria reciprocidade, que obriga cada um a se colocar no lugar do outro (PIAGET, 1932/1994).

O respeito mútuo é, por assim dizer, a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, quando as diferenças desaparecem entre a criança e o adulto, o menor e o maior, como a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coação, nas mesmas circunstâncias. (PIAGET, 1932/1994, p 83).

A regra torna-se, portanto, obrigatória independente de sua punição ou recompensa, e sim por causa de sua razão universal. (PIAGET, 1932/1994).

1.4.3 A Justiça e o Desenvolvimento da Cooperação

A consciência que a criança vai aos poucos adquirindo sobre as regras e que culmina na cooperação, está intimamente ligada ao seu senso de justiça.

A noção de justiça aparece primeiramente na crença pela necessidade absoluta da sanção após toda falta cometida. A crença da criança na punição das transgressões das regras é também fruto da coação adulta, e ocorre de forma consciente ou inconsciente. Esse tipo de coação ocorre quando o adulto na tentativa de proteger a criança do perigo vincula ao alerta o aviso de punição caso a falta venha a acontecer. Alertas como, não colocar o dedo na tomada que vai levar

um choque, não relar a mão no forno quente que vai queimar, faz com que a criança crie a noção de necessidade de sanção após toda falta cometida.

Diante dessas situações de ação e punição, a criança é levada a acreditar piamente que o não cumprimento das regras estabelecidas pelo adulto é sinônimo de punição, seja ela aplicada por ele ou por forças místicas, daí o surgimento do caráter sagrado e incontestável das regras.

A princípio as atitudes das crianças são movidas por um conjunto de crenças e ações imitativas e egocêntricas em relação aos outros, pois ainda não conseguem regular seu próprio comportamento, acreditando que as regras são sagradas e imutáveis; julgam os outros mais pela consequência de seus atos que pelas suas intenções. Isso ocorre por não conseguir colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo; acreditam que as mentiras piores são as mais aparentes ou que algo é mais errado quanto mais se corre o risco de ser descoberto e punido.

Para ilustrar essa tese Piaget apresentou as crianças que faziam parte de sua pesquisa, várias histórias de desajeitamento, uns totalmente acidental, mas com grande resultado na proporção material, e, outro cometido por ação mal-intencionada, mas, de pequena proporção material, buscando fazer com que as crianças comparassem as histórias e julgassem quem cometeu a pior ação. Eis dois exemplos dessas histórias:

- a) Um menino, que se chama Jean, está em seu quarto. É chamado para jantar. Entra na sala para comer. Mas atrás da porta há uma cadeira. Sobre a cadeira há uma bandeja com quinze xícaras. Jean não pode saber que há tudo isso atrás da porta. Entra: a porta bate na bandeja, e, bumba! , as quinze xícaras se quebram.
- b) Era uma vez um menino chamado Henri, um dia em que sua mãe estava ausente, foi pegar doces no armário. Subiu numa cadeira e estendeu o braço. Mas os doces estavam muito no alto e ele não pôde alcançá-los para comer. Entretanto tentando apanhá-los, esbarrou numa xícara. A xícara caiu e se quebrou (PIAGET, 1932/1994, p. 102)

Os resultados obtidos por Piaget demonstram que a princípio quando ainda pequena em média até os seis anos de idade a criança respondia de forma objetiva, que o menino da primeira história era quem tinha cometido a pior ação, por ter quebrado mais xícaras, julgando somente a proporção material sem levar em consideração a intenção do ato.

Essa concepção objetiva da responsabilidade infantil é resultado da coação adulta, uma vez que o adulto tende a submeter suas avaliações baseando-se apenas no prejuízo material.

De modo geral, o adulto usa de muito rigor contra os desajeitamentos. À medida que os pais não sabem compreender as situações e se deixam levar pelo mau humor em função da materialidade do ato, a criança começa por adotar essa maneira de ver e aplicar ao pé da letra as regras, mesmo implícitas, assim impostas. Na proporção em que os pais sabem ser justos, e principalmente, ao mesmo tempo que, com a idade, a criança opõe às reações adultas seu próprio sentimento, a responsabilidade objetiva diminui de importância. (PIAGET, 1932/1994, p. 108)

Já por volta dos sete anos, a criança julgava como a pior ação a do menino da segunda história, e a justificativa era porque embora ele tivesse quebrado apenas uma xícara, sua atitude de pagar os doces sem permissão foi um ato de indisciplina, enquanto que o menino da primeira história quebrou as xícaras acidentalmente, ou seja, respostas mais subjetiva.

A criança neste novo período passa a compreender a diferença entre uma norma e uma lei e compreende que nem sempre o que a norma determina é justo.

É observável que enquanto para as crianças pequenas tudo o que é solicitado ou determinado pelo adulto é justo, para as maiores e principalmente para os adolescentes, o justo é definido pelo princípio de igualdade. Assim, o sentimento de justiça indica uma nova extensão do domínio dos sentimentos morais. E na medida em que a noção de justiça se torna mais refinada, a criança passa a levar em consideração a singularidade, a situação e as características particulares de cada um.

Sendo assim, é possível perceber na teoria de Piaget que a prática da regra quando exterior a criança, não promove o desenvolvimento de sua consciência autônoma, pois essa só é possível quando a criança desenvolve sua capacidade de legislar sobre as regras de acordo com sua própria decisão. Na medida em que a criança é capaz de lidar com a regra em cooperação mútua com outras pessoas é que, de fato, entende a razão de ser das regras, alcançando a autonomia moral.

CAPITULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estudos relativos à moral em Piaget são novos, o primeiro congresso de Pesquisa em Psicologia e Educação Moral aconteceu em 2009 na Unicamp-SP com o título “Crise de Valores ou valores em crise?” Com o objetivo de reunir pesquisadores na área a fim de compartilhar trabalhos que ajudem a compreender a demanda social do momento como sugere o tema.

O avanço na ciência nos possibilita olhar para o fenômeno de modo histórico, levando-nos a perceber avanços e novas descobertas sobre o mesmo tema. Alguns teóricos como Kuhn (2003) consideram que a ciência realiza pesquisa levando em consideração realizações passadas. Estas realizações, por sua vez, podem tornar-se fundamentos para práticas futuras de um determinado grupo científico, que as legitimam pelo sucesso dos objetivos atingidos.

Os estudos sobre um tema, embora possam ser diferentes se vistos por paradigmas distintos produzem conhecimentos que poderão ser compartilhados com os futuros pesquisadores, e é só assim que pode haver avanço na pesquisa, caso contrário, a cada novo estudo os pesquisadores voltariam à estaca zero.

Neste caso o caminho para o conhecimento científico não está no presente desarticulado do passado, mas na busca de fatos que compartilhem dados comuns entre passado e presente.

Assim, com a intenção de analisar como a moralidade na perspectiva piagetiana, vem sendo estudada nos últimos anos e o que estes estudos têm revelado sobre a moral, é que optamos por um trabalho de caráter documental.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nossa pesquisa classifica-se em documental, que segundo Antônio Carlos Gil (2002); é uma pesquisa semelhante à bibliográfica, porém a documental ultrapassa a idéia de textos escritos ou impressos. A diferença consiste, nas fontes utilizadas, que são materiais ainda não tratados de forma analítica, podendo ser

reelaborados mediante novos objetivos de pesquisa, ou seja, materiais que podem receber outras interpretações.

Sendo assim, “Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental)” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 85).

Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados lingüísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica (APPOLINÁRIO, 2009, p. 27).

Neste sentido, a pesquisa documental se utiliza de documentos que proporcionam informações, indicações e esclarecimentos, e o que se espera é que seus conteúdos forneçam contribuições para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador.

2.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Antes da coleta de dados realizamos a leitura do livro *"O juízo moral na criança" (1932/1994)*, de Jean Piaget. Após a leitura do livro escrevemos dois capítulos relacionados às perspectivas piagetianas sobre o desenvolvimento moral, a fim de nos apropriarmos da teoria e a partir disto definir melhor o nosso objeto de estudo.

O segundo passo foi definir quais seriam os documentos analisados e a base de dados na qual se encontravam. Depois de pesquisarmos vários espaços com trabalhos de produção científica constatamos que os periódicos cadastrados na base de dados *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, apresentavam significativa produção e assim o elegemos como locus de nossa pesquisa. Justificamos nossa escolha por esta base, dado a facilidade de acesso aos trabalhos como também o número significativo de artigos sobre a temática.

A base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), é uma biblioteca eletrônica virtual, que possibilita o acesso livre, a uma grande variedade de periódicos científicos brasileiros, e, disponíveis para *download*.

A seguir definimos quais seriam as palavras empregadas como descritor da pesquisa. Após várias combinações de palavras, elegemos as palavras “moral”; “Piaget”, pois através delas o sistema cruzou um maior número de artigos relacionados ao tema, e os passos foram os seguintes: 1º SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*); 2º português; 3º pesquisas de artigos; 4º formulário livre; 5º Moral; 6º Piaget; 7º pesquisa.

Realizada a referida busca, constatamos a existência de pesquisas a partir de 1997 e dessa forma, estabelecemos como tempo dos trabalhos a serem analisados: todos os artigos que se encontravam entre o período de 1997 até 2010, na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

Na tentativa de apresentar um trabalho atualizado sobre a moral, realizamos nossa primeira busca em setembro de 2009 e atualizamos com pesquisas encontradas em nossa última busca no dia 1 de setembro de 2010. Ao todo encontramos 14 trabalhos, sendo 13 brasileiros e 1 espanhol.

2.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Primeiro, organizamos as 14 pesquisas selecionadas em um quadro (seguindo uma ordem cronológica), de modo a facilitar a identificação de cada artigo pelo leitor, como também o colocando num primeiro contato com os temas que seriam analisados a seguir. Neste quadro elegemos os seguintes dados:

- ano em que a pesquisa foi elaborada
- nome dos autores da pesquisa
- título elencado
- objetivo dos estudos

ANO	AUTORES	TÍTULO	OBJETIVOS
1997	Raul Aragão Martins	Concepção de roubo em pré-escolares	Examinar como pré-escolares respondem a questões sobre a ação de roubo ser certo ou errado, e, o porquê dessa resposta. Também foi objetivo avaliar a percepção da criança à presença, à contingência e à relatividade de regras.
1999	Angela M. B. Biaggio	Universalismo <i>versus</i> relativismo no julgamento moral	Analisar a questão do universalismo <i>versus</i> relativismo no campo do desenvolvimento moral, focalizando as posições de vários autores cognitivistas.
1999	Lia Beatriz de Lucca Freitas	Do mundo amoral à possibilidade de ação moral.	Analisar quais são as condições necessárias para a ação moral, a partir dos estudos de Piaget.
2000	Yves de La Taille	Para um estudo psicológico das virtudes morais	Defender a importância de estudos psicológicos das virtudes morais (como generosidade, coragem, humildade, fidelidade etc.).
2002	Lia Beatriz de Lucca Freitas	Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?	Explicar por que a teoria de Jean Piaget, sobre a moral, assim como a sua teoria do conhecimento, pode ser entendida como uma espécie de kantismo evolutivo (Piaget, 1959; Ramozzi-Chiarottino, 1984).
2002	Maria Suzana De Stefano Menin.	Valores na escola.	Discorrer sobre valores morais na escola e suas implicações para a formação de professores.
2004	Renata Aparecida Carbone; Maria Suzana De Stéfano Menin	Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio.	Investigar como os alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares do município de Presidente Prudente representam situações de injustiça na escola, bem como seus agentes e os tipos de ações que cometem.
2006	Luciene Regina Paulino Tognetta; Orly Zucatto Mantovani de Assis	A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade.	Discutir sobre como as pessoas podem construir a solidariedade, e apontar um caminho para a formação de sujeitos mais autônomos e solidários: a cooperação como estratégia de conceber a construção das virtudes.
2007	Dayan Parrat Silvia	Contextos autoritarios y cooperativos y su repercusión en el desarrollo del sujeto.	Trata a partir de Piaget como deve ser os contextos, nos quais o sujeito interage, de modo que ele venha evoluir até a autonomia moral.

2008	Vera Lucia Trevisan de Souza; Vera Maria Nigro de Souza Placco.	O auto-respeito na escola	Identificar os valores presentes na escola e verificar quais interações favorecem a construção e ou a manutenção dos valores morais em particular o auto-respeito.
2009	Sávio Silveira de Queiroz; Juliana Peterle Ronchi; Rosana Suemi Tokumaru	Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão Kantiana.	Analisar a importância da constituição das regras para Piaget, examinando apropriações que ele faz de termos kantianos, proporcionando uma reflexão sobre termos que têm sido empregados diferentemente dos seus significados filosóficos originais.
2009	Júlio César Castilho Razera	Piaget e os estudos contemporâneos sobre moral: interfaces ainda a discutir	Promover uma discussão a propósito de apropriações equivocadas que alguns autores fazem de idéias veiculadas a obra " <i>O juízo moral na criança</i> " de Jean Piaget.
2009	Leonardo Lemos de Souza; Mario Sergio Vasconcelos	Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia.	Discutir a polêmica, no campo da psicologia moral, sobre as relações entre juízo e ação.
2010	Leonardo Rodrigues Sampaio; Cleonice Pereira Camino; Antonio Roazzi.	Produtividade, necessidade e afetividade: justiça distributiva e empatia em jovens brasileiros	Realizar estudos da influência do desenvolvimento afetivo sobre noções de justiça distributiva e investigar se a empatia influencia significativamente as decisões distributivas de 107 jovens.

Quadro 1. Artigos sobre Moral.

No próximo capítulo apresentaremos, em ordem cronológica, os resultados das pesquisas sobre a moral, novas descobertas sobre a obra de Piaget e considerações dos autores.

CAPITULO 3

RESULTADOS DA PESQUISA

A análise dos 14 trabalhos sobre o tema moral na perspectiva piagetiana apresentou-nos considerações relevantes sobre os estudos do autor. A compreensão sobre a moralidade em Piaget (1932/1994) teve avanços e em decorrência abertura para novos campos de pesquisas sobre o tema, como é o caso dos estudos sobre a virtude moral. Estudos atuais têm apresentado pesquisas sobre virtudes que Piaget não pesquisou, mas articula-se a teoria do autor contribuindo com novas reflexões sobre a moral, como é o caso dos estudos sobre lealdade, generosidade, coragem, humildade, fidelidade, gratidão e outras. Também identificamos avanços nos estudos que tentam compreender porque um sujeito desenvolvido moralmente não necessariamente tem uma ação moral prática, como veremos a seguir.

3.1 RELATANDO AS PESQUISAS SOBRE MORAL

O primeiro estudo a ser apresentado é o de Raul Aragão Martins (1997), sobre a *Concepção de roubo em pré-escolares*. Sua pesquisa objetivou avaliar como crianças pré-escolares consideravam o roubo. Os sujeitos da pesquisa foram 80 crianças, aproximadamente metade de cada sexo, com idades variando entre 5 (6 meses e 8 dias) anos até 6 (1 mês e 3 dias) anos, de duas pré-escolas, uma pública e outra particular.

Para atingir o objetivo da pesquisa, Martins (1997, p. 356) utilizou-se da seguinte história:

Este (a) menino (a) estava indo para a escola pensando numa caneta, mas ele (a) não tinha dinheiro para comprá-la. Então ele (a) entrou numa papelaria e pensou em pegar uma caneta para ele (a) quando ninguém estivesse olhando. Então ele (a) colocou uma caneta no bolso e saiu da loja sem pagá-la.

A criança participante da entrevista era escolhida de forma aleatória, e no momento da aplicação da história, era pedido para que ela ouvisse atentamente e acompanhasse as ilustrações sobre da história. Ao término da história o entrevistador solicitava à criança que a repetisse, como forma de verificar se realmente havia compreendido seu contexto, e evitar equívocos durante os questionamentos.

A seguir era apresentado os seguintes questionamentos:

1ª) É certo ou errado o que o (a) menino(a) fez?; 2ª) Por quê?; 3ª) Existe alguma lei ou regra proibindo isto aqui na escola?; 4ª) Se não fosse proibido (ou errado) ele(a) poderia ter pego a caneta sem pagar? (contingência da regra); 5ª) Seria certo pegar a caneta sem pagar em outra cidade? (relatividade da regra). (MARTINS, 1997, p. 357).

Os resultados apontaram que 100% das crianças responderam como sendo errado o ato cometido pelo menino que pegou a caneta e saiu da loja sem pagá-la. Para justificarem a resposta dada, de considerarem o roubo como um ato errado, as crianças utilizavam-se de argumentos como: é preciso pagar para se ter o que se deseja; é pecado; Deus não permite; é roubo; quem rouba é ladrão e vai preso; é feio; Jesus não gosta; porque não é certo e outras.

Foi possível evidenciar que a noção que a criança possui da transgressão das regras, esta intimamente ligada ao medo de punições ou a obrigações sociais. Além do medo de punição, o autor notou que as crianças também expressam uma preocupação com o cumprimento da regra social, com a reciprocidade. Isso fica evidente na fala do autor ao relatar que os “Resultados mostram que três quartos das respostas são elaboradas em termos de busca de aprovação social, cuidados em não causar danos aos outros e preservação de relações sociais” (MARTINS, 1997, p. 355).

A seguir temos o estudo de Angela M. B. Biaggio (1999); que realizou uma pesquisa teórica intitulado de “*Universalismo versus relativismo no julgamento moral*” discutindo a existência ou não de valores universais.

A autora coloca, que do lado relativista, autores como, Richard Shweder, Carol Gilligan, defendem o ponto de vista de que, a influência da cultura relativiza o desenvolvimento moral de sujeitos em diferentes culturas. Como evidência dessa relatividade apontam como exemplo, o fato de que “[...] na Índia os

participantes não distinguem transgressões sócio-convencionais das morais, por exemplo, considerando tão grave uma viúva comer peixe quanto machucar uma criança, empurrando-a do balanço” (BIAGGIO, 1999, p. 12).

Por causa destes diferentes valores culturais, esses autores acima citados, bem como outros apresentados pela autora no decorrer da pesquisa, consideram que no mundo existem diferentes epistemologias morais, e que por esse motivo o modelo de Piaget, implica em uma orientação universalista que leva freqüentemente a estudos generalizados e controversos.

Outro ponto criticado, por esses mesmos autores, é a questão de Piaget considerar que no desenvolvimento moral nas relações de coerção fazem parte da construção da consciência moral. Para eles uma sociedade tradicional pautada na coerção acaba tornando suas crianças mais ortodoxas em sua doutrina moral, desse modo, os sujeitos sempre agirão tendo como direcionamento da ação moral a coerção sobre eles.

Na defesa do universalismo de Jean Piaget, Biaggio (1999) apresenta justificativas de autores como, James Rest e Orlando Lourenço e outros, que relatam que Piaget apresentou em sua teoria considerações especiais entre sociedades tradicionais e modernas e que por esse motivo, embora as novas pesquisas tentem, não conseguem provar como sua teoria sendo contrária à realidade.

Em suma, parece haver suficiente evidência de que a seqüência de estágios é universal e de que há um cerne de valores universais, tais como o não prejudicar outrem, a lealdade, o cumprimento de promessas, o respeito à vida humana. A cultura atuaria como um fator modulador, acentuando alguns valores e tipos de raciocínio moral aqui, diminuindo a intensidade de outros ali, porém sem anular uma essência humana comum (BIAGGIO, 1999, p. 12).

O trabalho da autora segue dessa forma, apresentando visões universalistas e relativistas de diferentes autores, e ao final ela apresenta a conclusão de que a questão do universalismo ainda não está resolvida e continua bastante polêmica.

Inclino-me pela posição universalista, mas tendo sempre em vista que em ciência nada é definitivo e novas teorias poderão vir a superar as mais antigas. Da mesma forma, agrada-me a idéia de Rest, de uma moralidade em fluxo. Parece não haver dúvida de que não se encontram inversões na seqüência de estágios, porém a cultura parece influenciar a incidência de pensamento de determinado estágio em seus membros. Da mesma forma, em algumas culturas pode haver maior heterogeneidade de pensamento a nível intra-individual, e em outras, menos. Isto significa que em algumas culturas as pessoas podem apresentar simultaneamente respostas em dois ou três estágios, enquanto que em outras podem ser mais homogêneas, apresentando cada indivíduo uma predominância nítida de um estágio, com apenas algumas poucas respostas nos estágios adjacentes. Em outras culturas, ainda, podem não aparecer os estágios mais altos. (BIAGGIO, 1999, p. 12).

Portanto, embora a autora se agrade da teoria de alguns autores relativistas, considera a perspectiva piagetiana mais próxima da perspectiva que explica adequadamente o desenvolvimento moral, pois os resultados que às vezes parecem contradizê-la são explicáveis em termos dos fatores culturais e religiosos mencionados por ele sobre a distinção entre sociedades tradicionais e modernas, em conjunção com o fator religião, demonstrando assim, que Piaget reconhecia o fator cultural no desenvolvimento moral, sem, no entanto, abandonar sua posição universalista.

No trabalho de Lia Beatriz de Lucca Freitas (1999), *“Do mundo amoral à possibilidade de ação moral”*; a autora realizou um estudo teórico, com o objetivo de saber quais são as condições necessárias para a ação moral. Analisou documentos escritos originalmente por Piaget e outros autores que também pesquisaram este tema em Piaget, como Ramozzi-Chiarottino (1972).

A partir dos estudos de Piaget, a idéia é de que a moralidade está entrelaçada aos ajustamentos afetivos que se estabelecem entre os indivíduos: neste caso “[...] a condição primeira da vida moral [é] a necessidade de afeição recíproca” (PIAGET, 1932/1992, p. 138). Mas que, porém, não é possível falar em moral sem a existência de normas: “toda moral consiste em um sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser buscada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1932/1992, p. 1). As normas e regras possuem características que levam os sujeitos sentirem-nas como obrigatórias, independente de se submeterem ou não ao seu cumprimento.

Outra condição necessária para a ação moral, encontrada pela autora, refere-se à noção de justiça, uma vez que esta é fundamental para a constituição da autonomia moral dos sujeitos. Quando pequena a noção que a criança possui de justiça é fruto de sua crença sobre tudo que o adulto de sua confiança estabelece como sendo justo. A medida, em que se desenvolve compreende que a noção daquilo que é justo define-se pelo princípio de igualdade, e assim gradativamente poderá avaliar cada situação de forma autônoma.

Nesse sentido, as condições necessárias para o desenvolvimento de uma ação moral compreendidas por Piaget implicam na possibilidade de trocas interindividuais e na capacidade do sujeito em reconhecer que existem normas, regras, valores e pontos de vistas diferentes do seu e que devem ser respeitados. “Todavia se a gênese da moralidade: o outro é uma determinada pessoa, uma vez o sujeito ético constituído, o *outro* é o ser humano e é só nesse momento que” “[...] a obrigação [moral] permanece a mesma independentemente da reação do outro” (PIAGET, 1965, p. 125).

Com isto a autora ainda conclui que o projeto de Piaget permanece inacabado, pois em seus estudos apresenta como se dá o desenvolvimento do julgamento moral, mas não deixa claro porque é que um sujeito desenvolvido moralmente nem sempre tem uma conduta ética.

Yves de La Taille (2000) em seu trabalho teórico; “*Para um estudo psicológico das virtudes morais*” defende a importância das virtudes morais serem estudadas no campo da psicologia, argumentando que a análise da virtude moral possibilita compreender a gênese da moralidade no desenvolvimento humano e a função desta na constituição da personalidade moral.

O autor apresenta o estudo de várias virtudes entre elas: a justiça, a generosidade, coragem, humildade, fidelidade, gratidão, tolerância, polidez, confiança e inicia sua defesa se retratando a virtude numa perspectiva filosófica. Vistas nesta dimensão, as virtudes podem ser consideradas a partir de diferentes valores num determinado contexto e tempo histórico. Como por exemplo: “O que era visto como coragem pelo cavaleiro feudal (arriscar-se em duelos, por exemplo), pode ser visto como temeridade e falta de humildade para um pai de família contemporâneo; e o que é visto como prudência política para um social-democrata pode ser interpretado como covardia para um revolucionário comunista” (LA TAILLE, 2000, p. 111)

Para o autor o que deve ser ressaltado a partir deste cenário hipotético é que as virtudes (ou pelo menos algumas), dependendo da interpretação ética que a elas se dê e do lugar que, enquanto valor, ocupam nas representações de si, podem se transformar em fatores complicadores do pensar e agir morais. E assim, tal possibilidade deve ser levada em conta, notadamente na educação. Pois, será que algumas crianças (e também adultos), embora saibam que o que fazem fere a ética, ainda assim o fazem por que, aos próprios olhos e aos olhos do grupo, é uma prova de coragem ou fidelidade? Na gênese da moralidade, as virtudes podem ser fortes aliadas, mas também podem ser fortes adversárias.

Para Piaget do ponto de vista psicológico, a moral é construída através das interações e estudá-las em sua gênese é relevante para compreendermos a constituição na personalidade moral do sujeito. O autor defende que a generosidade estaria na gênese da moral, pois para ele a generosidade (enquanto uma conduta espontânea), não é entendida como um direito ou dever. Neste caso o sujeito generoso tem tal conduta porque o respeito ao outro é constituído como valor para ele.

La Taille ao citar Piaget, ainda aponta que as pessoas consideradas virtuosas não seriam apenas as que realizam boas ações, mas também as que agem em favor do bem. Com isso conclui que as virtudes não somente remetem a uma leitura valorativa da pessoa humana, como também se referem a qualidades desejadas, e que, portanto há uma possível desvinculação entre juízo moral e ação moral, daí a necessidade para o autor de mais estudos psicológicos da virtude.

A autora Lia Beatriz de Lucca Freitas (2002), em seu outro trabalho denominado *“Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?”*; constatou no que diz respeito à teoria do desenvolvimento moral de Piaget, traços em comum com a teoria de Kant, e um avanço em relação a ela, quando Piaget busca delinear a trajetória que conduz o ser humano de seu estado de anomia à autonomia moral. Diferentemente de Kant que conceituava a ação moral como característica própria do ser humano, para Piaget a moral não é algo inato, e sim algo que necessita ser construído na vida dos sujeitos, sendo sua construção fruto da relação destes com o meio, ou seja, é nas interações sociais que se estabelecem características propícias para que a ação moral aconteça.

A autora suscita ainda em seu trabalho, a questão de: qual seria a intenção de Piaget ao planejar sua obra? Ela descobre que Piaget ao iniciar seu

projeto já tinha nítida a idéia de uma consciência moral correspondente ao equilíbrio normativo, e o que buscava era submeter suas idéias relacionadas à moral a uma verificação baseado na experiência empírica.

É por esse motivo, que o jogo de regras é visto por Piaget como um campo favorável para realização de seu estudo sobre o desenvolvimento da consciência moral, uma vez que tanto as regras do jogo, como as regras morais "[...] se transmitem de geração em geração e se mantêm unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas" (PIAGET, 1932/1992, p. 2). Neste caso é irrelevante o fato de imprecisão quanto ao conteúdo moral, visto que, "[...] os deveres não são obrigatórios por causa de seu conteúdo, mas pelo fato de emanarem de indivíduos respeitados" (PIAGET, 1932/1992, p. 311).

Piaget, ciente de que o respeito é um sentimento desenvolvido pela criança de acordo com a interação que constitui com seu meio social, procurou saber o tipo de relação social instituído, foi a partir daí, que ele, identificou a relação por coação e por cooperação, que como já vimos anteriormente é definido por ele como coação social "[...] toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio" e cooperação como "[...] toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que acreditam ser iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio" (PIAGET, 1928/1977, p. 225-226).

Com efeito, é essencial compreender que, se a criança traz consigo todos os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral ou 'razão prática', como de uma consciência intelectual ou razão, simplesmente, nem uma nem outra são dadas prontas no ponto de partida da evolução mental e uma e outra se elaboram em estreita conexão com o meio social: as relações da criança com os indivíduos dos quais ela depende serão, portanto, propriamente falando, formadoras, e não se limitarão, como geralmente se acredita, a exercer influências mais ou menos profundas, mas de alguma maneira acidentais em relação à própria construção das realidades morais elementares. (PIAGET, 1972/1988, p. 95).

Sendo assim, a intenção de Piaget era desvendar os fatos concretos que se configuram na base da construção moral, que levam o sujeito do estado de anomia a autonomia moral.

O trabalho teórico sobre "*Valores na escola*"; da autora Maria Suzana De Stefano Menin (2002), decorre sobre a importância de se trabalhar no

âmbito educacional questões referentes a valores morais, argumentando suas implicações na formação e na prática dos professores.

Em seus estudos, entre outras preposições, encontrou como definição de valores morais, a capacidade do ser humano de julgar criticamente uma ação ou suas causas e efeitos. Também encontrou alguns valores como, ser bom, honesto, solidário, tolerante e etc., como sendo de ordem universal e obrigatória em nossa existência, enquanto que valores como, generosidade, fidelidade e outros, variam de acordo com cada contexto social, e, que, portanto, as ações humanas são julgadas de acordo com os critérios variantes de cada sociedade.

Segundo a autora, essa variância no tocante a moral, pode causar posturas opostas sobre como educar em valores, como por exemplo: posturas doutrinárias que consiste na transmissão de valores como verdades imutáveis, muito assumidos por escolas religiosas, que geralmente ensinam “a moral” como sendo uma matéria a parte, e, também posturas relativistas, que consiste na desobrigação de planejar uma educação de valores, permitindo que ela aconteça de forma assistemática, levando os envolvidos a assumirem posições diferentes sobre o que consideram como sendo moral, sem que haja abertura para que as reflexões sobre as ações morais aconteçam, e a moral acaba sendo considerada como um assunto individual ao invés de coletivo.

Sendo assim, para se trabalhar com a moralidade no espaço escolar, no sentido de formar alunos com verdadeira autonomia moral, a educação em valores não pode ser nem por meio da coação como ocorre na postura doutrinária, nem também deixada por conta do acaso, como na postura relativista. Ao invés disso a escola precisa criar situações que possibilitem a prática de valores morais, momentos em que o aluno seja levado a refletir sobre um determinado acontecimento de forma crítica e avaliativa, com possibilidades de escolhas e de mudanças.

A moral aplicada dessa forma fica mais suscetível de ser incorporada pelos alunos, permitindo-lhes vivenciar experiências de valores, como por exemplo, a prática da cooperação ao serem convidados a ajudar, a prática da justiça ao serem questionados sobre a melhor maneira de se solucionar um conflito, e assim por diante, fornecendo cada vez mais, condições para que julguem com discernimento as mais variadas situações.

Sou contra listas, guias ou receitas de como educar moralmente. Acredito que a educação moral se faz pela ação orientada por alguns princípios fundamentais, tais como a justiça, a dignidade, a solidariedade, iluminados pelo respeito mútuo entre as pessoas e que pode ter um alcance cada vez maior. Nessa educação moral não há lugar para certezas, mas as dúvidas podem ser sempre discutidas. E é essa discussão o método de educação moral. (MENIN, 2002, p. 99).

E conclui que os valores, implicam na formação e na prática dos professores, porque fazem parte da constituição do caráter moral dos sujeitos, e o caráter por sua vez influencia na qualidade das relações e no bom andamento do cotidiano escolar, e sendo assim, o desenvolvimento do caráter moral tanto dos professores como dos alunos, precisa acontecer nas oportunas práticas e experiências que ocorrem no campo escolar e nunca como disciplina à parte.

No trabalho intitulado a *“Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio”*, Renata Aparecida Carbone e Maria Suzana De Stefano Menin (2004) investigaram como os alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares do município de Presidente Prudente representam situações de injustiça na escola, bem como seus agentes e os tipos de ações que cometem.

As autoras relataram que durante as pesquisas, os alunos assinalaram a existência de freqüentes situações de injustiça na escola. Na visão desses alunos punições como redução de notas, suspensão e outras, são penalidades atribuídas de forma arbitrárias e por isso injustas, e para eles se ocorrem situações como essas no âmbito escolar ela não pode ser considerada como uma instituição completamente justa.

Nas situações identificadas pelos alunos como injustas aparecem dois agentes principais, os professores e os próprios alunos. Os professores vistos como injustos por utilizarem muitas vezes do uso de redução de notas como punição por mau comportamento. E os alunos acusados de injustos pelos professores e até mesmo entre eles, por causa de delação de outros colegas e por atitudes desrespeitosas com professores. Se há injustiças desse tipo entre os próprios alunos, significa ocorrência de conflitos em sala de aula e conseqüentemente falta de comprometimento com as normas e regras desses espaços.

A prática do diálogo seria então um meio plausível de levar os envolvidos neste contexto a refletirem sobre a importância das normas e regras para

o bom convívio entre todos, pois através do diálogo é possível proporcionar troca de opiniões sobre o que consideram como justo ou, injusto, para que juntos possam decidir o melhor para todos. Sendo assim, para que as normas e regras sejam incorporadas pelos alunos é muito importante que eles sejam convidados a fazerem parte do processo de sua construção, assim, os alunos sentir-se-ão parte integrante do contexto, e isso proporcionará um desenvolvimento moral em todos os aspectos, ou seja, social, afetivo, político, educacional e outros, tornando-os comprometidos com os códigos estabelecidos coletivamente.

A formação plena dos alunos, vista pelas autoras como meio de desenvolvimento de uma moral fundamentada no senso de justiça e no respeito ao grupo, possibilita ao aluno quando colocado diante de situações conflitantes, de dificuldades de convivência, de atos de injustiças e outros, uma atitude reflexiva sobre sua devida ação.

“*A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade*”, foi outro trabalho sobre a moral realizado pelas autoras Luciene Regina Paulino Tognetta e Orly Zucatto Mantovani de Assis (2006). Nesta pesquisa o objetivo foi discutir sobre como as pessoas podem construir a solidariedade, e apontar um caminho para a formação de sujeitos mais autônomos e solidários: a cooperação como estratégia de conceber a construção das virtudes.

Para isto, as autoras fizeram uma análise comparativa dos julgamentos de crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 6 a 7 anos, proveniente de dois ambientes: um deles baseado em relações autoritárias (grupo A); e o outro em relações de cooperação (grupo B). As pesquisadoras utilizaram as provas de diagnóstico do comportamento operatório de Jean Piaget, com a finalidade de verificar as construções cognitivas e morais dos sujeitos, e também analisar as relações interpessoais de dilemas morais. Como resultado as autoras, encontraram tanto no grupo A como no Grupo B “a existência de uma evolução na disposição dos sujeitos para serem solidários, ligada a uma perspectiva de vivenciarem experiências significativas de reciprocidade e respeito mútuo, características de um ambiente cooperativo”. (TOGNETTA; ASSIS, 2006, p. 49).

Silvia Parrat-Dayán (2007) apresenta um estudo teórico espanhol sobre *Contextos autoritarios y cooperativos y su repercusión en el desarrollo del sujeto*. O seu trabalho trata a partir de Piaget como deve ser os contextos, nos quais o sujeito interage, de modo que ele venha evoluir até a autonomia moral. Estas

discussões perpassam a escola como também na família e assim, a autora conclui a partir da perspectiva piagetiana, que os contextos em que as interações por cooperação são enfatizados promovem a moral autônoma enquanto que contextos autoritários não, uma vez que na coação nas relações unidirecionais promovem sujeitos heterônomos.

“O auto-respeito na escola” foi uma pesquisa realizada por Vera Lucia Trevisan de Souza e Vera Maria Nigro de Souza Placco (2008); no qual as autoras abordam a questão da moral e do auto-respeito no ambiente escolar, tendo por objetivo pesquisar quais são os valores morais presentes neste contexto, bem como verificar quais são as interações que favorecem a construção e a manutenção desses valores, em particular o auto-respeito. Para isso, elegeram uma determinada escola como fonte das observações. Uma vez inseridas no espaço escolar, buscaram examinar e gravar em fitas cassete, os procedimentos de interações que aconteciam entre os envolvidos neste contexto, em especial a interação de uma determinada coordenadora de nome Helena, com as demais professoras e destas com os alunos.

Durante as observações presenciaram casos em que os indivíduos eram expostos a situações de indiferença, omissão, humilhação, vergonha, receio, culpa, punição e outros tantos fatores desestimulantes, que prejudicam a construção e internalização do auto-respeito e do respeito pelo outro. Como podemos verificar na seguinte citação de uma das cenas transcritas pelas autoras:

[...] Telma bate à porta e entra dizendo que a professora da 4^a série estava chamando Helena para resolver um problema com João, pois não o agüentava mais na sala. Helena pergunta à Telma o que está acontecendo com a turma, pois as queixas da professora são inúmeras. Telma responde: "Sabe o que é, Helena, a gente não agüenta mais esta professora. Ela está cada dia pior; ela humilha a gente, fingindo que não escuta nossas reclamações. Parece que não somos nada pra ela, que a gente não é ninguém". Helena diz que agora não tem jeito, que não dá para trocar a professora e que eles têm que ter paciência. Pede que Telma converse com a classe, pois seus colegas costumam ouvi-la e que mande João vir a sua sala. Telma pede desculpas pelas atitudes erradas que tivera na classe e sai. Alguns minutos depois, entra João. Ele está chorando e parece muito nervoso: "aqui nessa escola tem um monte de ladrão". Helena o repreende, dizendo que conte o que aconteceu e que não pode falar assim. "Ontem, roubaram meu estojo de dentro da minha mochila. Falei para a professora e ela não fez nada (enquanto falava chorava). Hoje roubaram minha caneta, falei de novo para a professora e ela não fez nada. Aí eu fiquei nervoso e xinguei".

Helena lhe diz que não pode xingar a professora, ao que ele retruca: "mas ela pode fingir que não escuta quando eu preciso de ajuda; então podia não escutar o palavrão!". [...], (SOUZA; PLACCO, 2008, p. 742).

Puderam também observar que a escola tem feito muitas coisas para evitar essas situações, e uma delas é o comprometimento com a ética em favor da construção de valores morais.

Estamos no início de dezembro de 2001 e encontro Helena tão animada que vai logo contando que a reunião do conselho foi um sucesso. Preparou a pauta antes, levou texto sobre atitudes e perguntou: de onde vem a falta de limites dos alunos? Quais seriam as saídas para lidar com as atitudes que tanto incomodavam as professoras? Helena foi anotando as respostas na lousa. O grupo, pela primeira vez, fez uma reflexão coletiva a respeito da questão, e propôs alternativas, como: envolver a família em discussões sobre o assunto, criar uma ficha individual para cada aluno e acompanhar o seu processo, buscando identificar suas dificuldades. Embora não aparecessem, de maneira explícita, indícios de necessidade de mudança das ações das professoras em sala de aula, como Helena esperava, ela julgava que houve avanço na conscientização das professoras de que aquele era um problema sério, que deveria envolver a participação de todos da escola. (SOUZA; PLACCO, 2008, p. 737).

Atitudes como essa tomada por Helena, são favorecedoras do desenvolvimento e manutenção do auto-respeito. Portanto "o respeito está presente na escola como valor para seus atores. Ele aparece nas ações e condutas da coordenadora, das professoras e alunos e também como ideal de conduta, sobretudo das professoras e coordenadora" (SOUZA; PLACCO, 2008, p. 738).

Concluiu ainda, que a construção e manutenção do auto-respeito no espaço escolar dependem da qualidade das interações que são mantidas entre os envolvidos. É importante nesse contexto, buscar saber o que os alunos pensam sobre questões relacionadas a ações morais e imorais, como forma de compreender a visão dos mesmos sobre o que consideram respeitar o outro e a si próprios. A partir daí, promover a auto-avaliação sobre a responsabilidade em suas atitudes.

No ano de 2009 tivemos três trabalhos importantes sobre a moral. O primeiro é de Sávio Silveira de Queiroz; Juliana Peterle Ronchi; Rosana Suemi Tokumaru (2009) que realizaram um estudo teórico intitulado "*Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão Kantiana*); com

o objetivo de identificar a importância das regras para Piaget. Para isto utilizaram textos do autor como também estudos realizados na perspectiva piagetiana.

Segundo Queiroz; Ronchi; Tokumaru (2009); Piaget descreve as concepções da construção do desenvolvimento moral, sobre a lógica de alguns aspectos já descritos anteriormente por Kant, como no caso em que “[...] a concepção de respeito, fundamental para o entendimento da diferenciação entre duas morais (autonomia e hetero-nomia), bem como a própria diferenciação da moral em duas”, (QUEIROZ; RONCHI; TOKUMARU, 2009, p. 74), apresentadas por Kant em sua tese, são também mantidas na tese de Piaget.

Concluem que há, portanto, aproximações entre as duas teorias, Piaget, por sua vez vai além das idéias apresentadas por Kant, e por esse motivo sua teoria é vista muitas vezes como sendo uma evolução da teoria de Kantiana.

Os autores seguem então, comentando a tese de Piaget sobre o desenvolvimento moral, apontando os mesmos aspectos já apresentados por nós no estudo do livro "*O juízo moral na criança*" (PIAGET, 1932/1994) e por isso vamos nos ater apenas em sua conclusão.

Portanto, um estudo da teoria do desenvolvimento moral de Piaget, mais precisamente sobre a constituição das regras nas crianças, embasado à luz da teoria de Kant, não apenas proporciona melhor compreensão de alguns termos empregados por Piaget, mas também permite resgatar uma reflexão sobre termos aplicados em teorias psicológicas que têm sido utilizados com interpretações diversas de seus significados filosóficos originais. (QUEIROZ; RONCHI; TOKUMARU, 2009, p. 74).

Resumidamente a conclusão a que chegam é a de que, a importância do estudo da constituição das regras para Piaget, era devido ao seu objetivo de construir uma teoria do desenvolvimento moral, capaz de elencar seu processo de construção imanente.

O segundo trabalho sobre a moral foi o de Júlio César Castilho Razera (2009). O autor apresentou uma resenha intitulada "*Piaget e os estudos contemporâneos sobre moral: interfaces ainda a discutir*", com o objetivo de promover uma discussão sobre apropriações equivocadas que alguns autores fazem de idéias veiculadas na obra "*O juízo moral na criança*" de Jean Piaget. Nas reflexões aponta que equívocos, como as fases apresentadas por Piaget a respeito do desenvolvimento da moralidade e a idéia de que Piaget não considerou os aspectos

sociais no desenvolvimento humano, são frutos de conceituações simplistas, sem argumentos suficientes que justifiquem a crítica, sobre a obra do autor.

O terceiro trabalho que encontramos sobre a moral na base de dados Scielo, é um estudo teórico e tem como título “*Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia*”, por Leonardo Lemos de Souza e Mario Sergio Vasconcelos (2009). Neste trabalho foram discutidos alguns aspectos da teoria sobre o desenvolvimento moral de Piaget, considerados como lacunas. Lawrence Kohlberg, por exemplo, avança nos estudos da moral apresentados por Piaget, na medida em que estuda o desenvolvimento moral até a idade adulta enquanto que Piaget estudou até a adolescência. Outra discussão apresentada é de Giullian, ao considerar que Piaget e Lawrence Kohlberg realizaram “pesquisas sob a ótica da moralidade masculina (caracterizada pela moral a partir do ideal de justiça e regida pela racionalidade), desprezando particularidades de uma moral feminina baseada na ética do cuidado (*care*), que considera as necessidades afetivas” Para Gilligan, a moral está fortemente influenciada pela cultura “ao estabelecer modelos de relações de gêneros, influenciaria a produção da representação de valores e de julgamentos baseados em princípios diferenciados entre homens e mulheres.” (SOUZA; VASCONCELOS, 2009, p. 347). O trabalho de Gilligan ainda é considerado como avanço, na medida em que introduz o conceito de self (Eu) como objeto da moral. Também são discutidos os estudos envolvendo a moral pró-social, principalmente, de Nancy Eisenberg (1976) sobre a evolução dos juízos de crianças e adolescentes em dilemas que envolviam ações pró-sociais. O altruísmo foi evidenciado nestas pesquisas pró-sociais.

Por fim em 2010, Sampaio, Leonardo Rodrigues, Camino, Cleonice Pereira e Roazzi, Antonio apresentaram uma pesquisa sobre o tema “*Produtividade, necessidade e afetividade: justiça distributiva e empatia em jovens brasileiros*”. O objetivo da pesquisa foi investigar se a empatia influenciava significativamente as decisões distributivas de 107 jovens. Foi aplicada uma história e avaliação com a Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal – EMRI; aos 107 jovens participantes, grupo composto por alunos de escolas públicas e particulares, sendo 52 do sexo masculino e 55 do sexo feminino, com idades variando entre 14 a 20 anos. Na história representando um contexto empresarial envolvendo nove trabalhadores. Destes trabalhadores haviam os que possuíam mais filhos, mas que produziam pouco e, os que tinham menos filhos, mas que produziam de acordo com

o nível exigido pela empresa. Assim, entre os trabalhadores haviam variações no nível de produtividade e de necessidade. Após ouvirem atentamente as histórias, era pedido para que os participantes indicassem como uma determinada quantidade “x” de dinheiro deveria ser dividida entre os nove trabalhadores.

Os resultados apontaram que entre os dois principais condicionantes existentes na história, necessidade e produtividade, a condicionante necessidade, representou intensa influência nas decisões dos participantes. A maior quantidade de dinheiro era dada ao personagem que apesar de pouca produtividade tinha maior número de filhos e por isso julgado como o mais carente, necessitando, portanto, de maior de ganho. Ao passo, que o trabalhador mais produtivo, porém com menos filho ou nenhum, recebia ora a maior quantia, ora a menor, demonstrando que os participantes variavam nas decisões de justiça distributiva por mérito ou necessidade. “[...] Esses resultados demonstram que, mesmo em um contexto cultural no qual se valorizam extremamente a competitividade e a produtividade, a noção de justiça distributiva pode ser fortemente influenciada pela afetividade (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2010, p. 13).

Houve também uma variação significativa na distribuição de dinheiro por conta da questão de gênero masculino e feminino dos participantes. O personagem que apresentava mais necessidade embora menos produtividade, ou produtividade normal, foi o mais gratificado por parte das mulheres participantes. “Esses resultados são indicativos de que os julgamentos distributivos das mulheres são norteados por uma preocupação com o cuidado e bem-estar dos envolvidos, portanto há uma priorização dos aspectos ligados à necessidade de quem recebe” (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2010, p. 169).

Já por parte dos participantes homens, o personagem mais recompensado foi o que apresentou maior produtividade “o que indica que eles, mais do que elas, preocuparam-se em recompensar aqueles que haviam sido mais eficientes e produzido mais” (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2010, p. 169).

Esses resultados indicam que, independentemente do nível de CE, os participantes foram sensíveis às diferenças na produtividade e buscaram distribuir o dinheiro de acordo com a produção de cada um, mas que apenas aqueles com nível médio e alto levaram em consideração também o nível de necessidade dos trabalhadores. Em outras palavras, a motivação produzida por maiores níveis de consideração empática fez com que os adolescentes usassem ambos os tipos de informação disponíveis na situação-problema (necessidade e produtividade) como variáveis importantes de serem ponderadas durante os julgamentos distributivos. (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2010, p. 169).

Por fim, os autores concluem seu trabalho reforçando a justificativa pelo tema, discorrendo sobre a importância do pesquisador que se propõem a investigar a justiça distributiva e o desenvolvimento sociomoral, levar em consideração aspectos ligados a vida afetiva, em especial os sentimentos empáticos dos sujeitos.

4 REFLEXÕES SOBRE AS PESQUISAS

O ser humano não nasce um sujeito moral, a moral é fruto de uma construção, que ocorre através das interações entre os sujeitos, processo que ocorre ainda na infância. Para Piaget as condições necessárias para o desenvolvimento de uma ação moral implicam na possibilidade de trocas interindividuais e na capacidade do sujeito em reconhecer que existem normas, regras, valores e pontos de vistas diferentes do seu e que devem ser respeitados.

Das pesquisas apresentadas, no período de 1997 até 2010, na base de dados Scielo, 9 foram estudos teóricos que ora apresentaram seu entendimento sobre o desenvolvimento moral em Piaget, e ora apresentavam lacunas supridas nas pesquisas atuais sobre o tema moralidade. Alguns estudos que criticavam a teoria Piagetiana do desenvolvimento moral foram consideradas insuficientes em sua argumentação por autores contemporâneos de Piaget e, portanto, sugerem mais cautela nos dados apresentados.

As contribuições teóricas foram importantes, pois constituem estudos sobre a obra do autor possibilitando avançar em novas reflexões como também pesquisas.

Com relação as virtudes os estudos de La Taille (2000) avançam com relação aos de Piaget considerando virtudes não estudadas pelo autor como a generosidade, coragem, humildade, fidelidade, altruísmo, etc.

Leonardo L. Souza e Mario S. Vasconcelos (2009) também avançam nas reflexões de alguns estudos atuais sobre a moral, apontando as pesquisas de Lawrence Kohlberg, enquanto avanço nos estudos do desenvolvimento moral. Enquanto Piaget estudou o desenvolvimento moral até a adolescência Kohlberg estudou até a idade adulta. Os autores ainda apontam que Giullian também contribuiu bastante ao considerar a moralidade sob a ótica da ética (cuidado) e não apenas da justiça. A cultura é vista enquanto espaço de vivencia moral constituinte de valores. Outro ponto é a apresentação do sef (eu) enquanto objeto de estudo da moral.

Biaggio (1999) discutiu o universalismo na obra de Piaget, apontando a necessidade de novas reflexões voltadas ao campo social uma vez que

temos valores universais e outros próprios da comunidade que poderão influenciar o desenvolvimento moral.

Lia Beatriz L. Freitas em dois estudos (1999, 2002). Na pesquisa de 1999, aponta que Piaget deixa inacabado o seu projeto que levaria a compreensão entre a ação moral e desenvolvimento moral, uma vez que o desenvolvimento moral não garante também uma ação moral por parte do sujeito. Em seu segundo estudo Lia, Beatriz. L. Freitas (2002), como também Sávio S. Queiroz, Juliana P. Ronchi e Rosana S. Tokumaru (2009) e os estudos de Julio C. C. Rezera (2009) avançam quando consideram o sentimento de respeito, a partir de Piaget, enquanto um elemento importante para justificar uma ação moral. Explicam então, a partir das idéias de Piaget, que o conteúdo moral é repetido não por si mesmo, mas por emanar de sujeitos respeitados no grupo. Todos estes autores consideram que em relação as idéias de Kant, Piaget também considerava a existência de 2 morais e avança, na medida em que para Kant a estrutura de desenvolvimento do sujeito apresenta-se enquanto um estado da consciência já estabelecido (a priori) em seu nascimento, para Piaget até, o apriori de Kant também precisa ser construído. Piaget então nos aponta o processo e não o estado de construção da consciência no sujeito.

Ainda investigando sobre a ação moral em Piaget, temos o trabalho de Menin (2002) que aponta, a partir de Piaget, o que já foi apresentado no trabalho de Lia Beatriz L. Freitas (2002), ou seja, que o sentimento de respeito ou afeição recíproca pelo “outro” justifica a ação moral do sujeito e não o conteúdo da moral em si. Com relação a escola Menin considera que não se deve ter uma disciplina a parte abordando questões morais, mas sim vivências reais em que o tema esteja presente. Aponta que é preciso começar pela ação diária do professor mantendo um equilíbrio entre o que fala e faz, na medida em que os alunos estão em processo de formação moral e assim um valor moral só pode atingir sua legitimidade se aquele que o apresenta como correto também o pratica. A autonomia moral na escola se consolida quando os alunos vivenciam situações em que são convocados a pensar sobre as suas ações. Neste caso, as interações por cooperação são as ideais para a autonomia moral e não ambientes autoritários, no qual os sujeitos são coagidos em suas ações por punição. Em termos de desenvolvimento moral, ambientes autoritários promovem sujeitos heteronomos, como também foi apontado na pesquisa de Silvia Parrat-Dayán (2007).

Quanto aos estudos de campo apresentados em nossa pesquisa totalizaram 5, sendo todos realizados no contexto escolar. As contribuições gerais apontam para os contextos cooperativos enquanto locus de desenvolvimento da moral com vistas a autonomia do sujeito.

Na solidariedade (TOGNETTA, ASSIS, 2006) o auto-respeito (SOUZA; PLACCO, 2008) é um valor que pode ser favorecido e mantido em contextos cooperativos assim como também outros valores relativos a ela. Assim, foi evidenciado nestas pesquisas que os ambientes cooperativos de interações por reciprocidade e respeito mútuo é um locus ideal para a autonomia moral.

Poderíamos então questionar sobre como as regras são desenvolvidas na escola?

Os estudos de Carbone e Menin (2004) apontaram que as regras são construídas no ambiente escolar e devem ser vivenciadas de modo que os alunos sintam-se como parte integrante de sua elaboração. Muitas vezes os alunos sentem-se injustiçados quanto ao cumprimento das regras, pois os professores as vezes transgridem as regras como também utilizam de punição para o mal comportamento e por isso, para que a regra seja legitimada pelo aluno além, de ser construída por eles deverá contar com a ação coerente do educador. A ação moral do educador é muito importante para promoção de contextos cooperativos e justos, sendo sua prática exemplos a serem observados pelos alunos.

Ainda com relação a justiça, a pesquisa de Sampaio, Camino e Roazzi (2010) evidenciaram que a justiça distributiva está associada principalmente a aspectos afetivos em prevalência dos aspectos racionais do sujeito ao realizar um julgamento em situações conflituosas.

Por fim as pesquisas, como a de Martins (1997), sobre moral na escola e as regras ali vivenciadas apontaram que a transgressão a regra está ligada a punições ou obrigações sociais, em sujeitos da educação infantil. Mas embora Piaget aponte para a moral da heteronomia para depois evoluir para a moral da autonomia, é preciso considerar, ambientes autoritários, na medida em que promovem o desenvolvimento de sujeitos não autônomos e portanto, não conscientes de sua responsabilidade moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões em torno do livro de Jean Piaget possibilitou-nos compreender os pressupostos necessários para a evolução moral. Com isto, percebemos que a construção da personalidade moral do sujeito, segundo a teoria Piagetiana, está ligada a busca do ser humano em estabelecer normas e regras baseadas geralmente nos costumes do grupo a que pertence.

O valor constituído no grupo toma dimensões muitas vezes contrárias, se o compararmos a uma outra sociedade, e diante disto poderíamos questionar, sobre como um sujeito desenvolvido moralmente tem ações que nós julgamos erradas.

A resposta está na origem da moral, que para Piaget não está no conteúdo da moral, mas no respeito e afeição recíproca ao grupo. Por isso, se estivermos diante de uma situação, na qual questionamos se a ação de um sujeito é moral ou não, precisamos antes de apresentarmos julgamentos inocentes e reducionistas, refletir sobre quais são os valores morais daquele grupo. Só assim, poderemos compreender de modo contextual e, portanto, mais próximo da verdade, a relação de regras compartilhadas no grupo.

As idéias de Piaget são até hoje fonte para compreensão sobre o universo moral como também para prosseguimento em novas pesquisas sobre o tema, como as que discutimos em nosso trabalho. A amostra de dados apresentada em nossa pesquisa, embora reduzida em termos quantitativos, é representativa e significativa, na medida em que revela historicamente o percurso evolutivo do tema nos últimos 13 anos.

Concluimos assim, que as pesquisas sobre a moral tem se constituído num campo de interesse da sociedade atual, dado a tentativa de responder sobre o modo como os sujeitos tem se relacionado dentro de um contexto globalizado e abrangente, no qual valores morais são trocados em tempo e espaço próprios da sociedade atual. Assim, novas pesquisas são necessárias para a compreensão sobre a moral redimensionando-a na medida em que o ser humano também se modifica nas relações que estabelece com o meio.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

BIAGGIO, A. M. B. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2010.

CARBONE, R. A.; MENIN, M. S. S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2010.

FREITAG, B. **Itinerário de antigona**: a questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 1992.

FREITAS, L. B. L. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2010.

_____. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. Publicação original em 1969.

LA TAILLE, Y. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2010.

MARTINS, R. A. Concepção de roubo em pré-escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2010.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2010.

PARRAT-DAYAN, S. Contextos autoritários y cooperativos y su repercusión en el desarrollo del sujeto. **Educação em revista**, Curitiba, n. 30, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

40602007000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2010.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. Original publicado em 1932.

PIAGET, J. **La règle morale chez l'enfant**: Em zweiter sommerkurs für psychologie in Luzern. Luzern: Stiftung Lucerna, 1977. Original publicado em 1928.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris: PUF, 1992. Original publicado em 1932.

PIAGET, J. **Où va l'éducation?** Paris: Denoël/Gonthier, 1988. Original publicado em 1972.

PIAGET, J. **Sagesse et illusions de la philosophie**. Paris: PUF, 1965.

QUEIROZ, S. S.; RONCHI, J. P.; TOKUMARU, R. S. Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de piaget: uma reflexão Kantiana. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2010.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Piaget**: modelo e estrutura. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

RAZERA, J. C. C. Piaget e os estudos contemporâneos sobre moral: interfaces ainda a discutir. **Psico-USF (Impresso)**, Itatiba, v. 14, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 set. 2010.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P.; ROAZZI, A. Produtividade, necessidade e afetividade: justiça distributiva e empatia em jovens brasileiros. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 set. 2010.

SOUZA, L. L.; VASCONCELOS, M. S. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2010.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. O auto-respeito na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2010.