

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.006](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT04.006)

FUNDAMENTOS COGNITIVOS E AFETIVOS PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MORAL NA ESCOLA

ELOÁ LOSANO DE ABREU

Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba. Email: eloa.losano@academico.ufpb.br

JÚLIO RIQUE NETO

Professor Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba. Email: julio.rique@cchla.ufpb.br

RESUMO

As questões sobre moralidade têm permeado cada vez mais o ambiente escolar, seja na consideração da escola como um espaço primordial de desenvolvimento integral da criança, seja na importância da formação docente para favorecer o desenvolvimento moral. Nesse sentido, a partir de uma visão construtivista, as concepções piagetianas a respeito dos procedimentos para educação moral, chamados de métodos ativos, servem de base para propostas de promoção de um espaço propício e acolhedor para as questões morais na escola. O presente trabalho realiza uma revisão dos principais elementos cognitivos e afetivos essenciais em qualquer modelo de educação moral, voltados para a construção de um ambiente facilitador para o desenvolvimento moral. Serão abordados aspectos como o estímulo a tomada de perspectiva e a empatia para promover a autonomia moral, bem como a importância do professor como o mediador desse processo dentro da escola. Além da literatura sobre a psicologia do desenvolvimento moral, será apresentada uma proposta bem-sucedida de aplicação desses fundamentos na escola, através do trabalho de Rheta De Vries para a construção de uma atmosfera moral. Por fim, traremos os princípios guiadores de Marilyn Watson para a construção de uma relação de confiança com os alunos, baseada no afeto e no cuidado, considerando ser essa a base para apresentar aos estudantes os princípios morais de respeito, igualdade e cooperação.

Palavras-chave: Educação Moral, Escola, Autonomia Moral.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é explorar teoricamente o desenvolvimento da moralidade numa perspectiva sociocognitiva do desenvolvimento, especificamente no contexto da escola. Para isso, define-se a moral no domínio consciente, como resultado do processamento de pensamentos e julgamentos sobre que é o bom e o certo, respaldados em noções como justiça, deveres, regras, normas e papéis sociais. Nessa perspectiva, a compreensão sobre o que é o bom e o certo vai depender da idade, porque depende de características do desenvolvimento cognitivo e afetivo em cada fase da vida. Assim, conforme se desenvolve, o indivíduo tende a ter melhores respostas, ou seja, respostas mais acertadas para as situações sociais porque incluem, dentro do possível, as mais diversas soluções para os conflitos morais ou diferenças e divergências de opinião. A inclusão das diferenças em conflitos morais é muito importante, pois gera cooperação social, eliminando as falsas divergências. Dessa forma, o que é certo não depende do fato de haver sempre um consenso de opiniões e interesses, mas do entendimento da importância de considerar e aceitar a diversidade de opiniões como parte da vida social, e que, portanto, deve ser encarada com racionalidade e consciência, para uma tomada de decisão considerada justa.

Na perspectiva sociodesenvolvimentista adotada nesse trabalho, o desenvolvimento e a educação moral não ocorrem através de processos unilaterais, como a doutrinação do caráter, treinamento de comportamentos específicos ou imposição de valores e virtudes escolhidas pela sociedade ou pelos mais velhos. Nessa perspectiva, se educa moralmente tendo respeito pelas características do pensamento das crianças e dos jovens, que assumem papel protagonista no seu próprio desenvolvimento. A educação moral ocorre, portanto, através da construção de contextos de cooperação e reciprocidade social nos espaços de desenvolvimento da criança, dentre eles, a escola.

Neste capítulo, serão abordados os procedimentos necessários para a promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento moral segundo Jean Piaget, procedimentos estes apresentados pelo autor no V Congresso Internacional de Educação Moral (1930) e publicados na obra "Cinco Estudos de Educação Moral" (1996). Para compreender a proposta do autor, no entanto, é preciso resgatar sua concepção de moralidade e seus estudos sobre o desenvolvimento moral na infância e adolescência.

DESENVOLVIMENTO MORAL

Jean Piaget é considerado um dos teóricos mais importantes da Psicologia do Desenvolvimento, trazendo contribuições essenciais para a compreensão da inteligência e da moralidade, especialmente no desenvolvimento infantil. Durante toda sua carreira, Piaget se dedicou a detalhar minuciosamente o desenvolvimento cognitivo durante a infância e a adolescência, elaborando um modelo de desenvolvimento de estágios. Nesse modelo, a inteligência é definida a partir de uma estrutura que se desenvolve a partir de constantes e progressivos processos de assimilação e acomodação dos conceitos e representações que ajudam o indivíduo a interagir no meio e responder as demandas sociais (Piaget, 1964/2010).

Segundo Piaget (1964/2010), desde a primeira infância, existem funções constantes que não se modificam ao longo das idades e que fazem parte do processamento de informações. Uma dessas funções é a motivação para a ação. Em todas as fases da vida existe uma motivação central, ou um interesse subjacente a toda ação, podendo este interesse ser voltado para necessidades biológicas, afetivas ou intelectuais. Esse interesse é o motor da inteligência, na medida em que a mesma atua para responder ou saciar estes interesses. O que muda ao longo do desenvolvimento é o conteúdo e a complexidade de pensar sobre os mesmos.

Em contrapartida a essas funções invariantes, existe em cada fase do desenvolvimento intelectual estruturas que são variáveis. Estas estruturas serão, conforme Piaget (1964/2010), "as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo, de outra, e duas dimensões: individual e social" (p. 15). É pautado nessas estruturas variáveis que Piaget apresenta os estágios de desenvolvimento da inteligência (ou cognição), que evoluem da primeira infância até a adolescência. Cada estágio se estabelece na medida em que surgem novas estruturas constitutivas da capacidade de pensar sobre a realidade. As características de cada estágio permanecem quando o pensamento é aprimorado por novas estruturas que surgem, pois a cada nova estrutura o pensamento necessita de nova organização e equilíbrio. Em outras palavras, cada estágio estabelece um equilíbrio particular entre o organismo e a realidade, até que em um determinado momento, uma situação social vai desestabilizar esse equilíbrio, conseqüentemente, levando a necessidade de assimilação e acomodação das novas estruturas para restabelecer a harmonia do pensamento e do comportamento da pessoa na realidade.

Além do desenvolvimento das estruturas formais da inteligência, Piaget (1964/2010) ressalta a importância da afetividade no processo de desenvolvimento infantil. Segundo o autor, embora os afetos não se organizem em estruturas lógicas como a inteligência, eles atuam como o motor que promove o desenvolvimento, que estimula e permite que a criança tenha vontade de aprender. Assim, a afetividade se desenvolve em paralelo com o desenvolvimento das habilidades intelectuais, e auxilia no engajamento e na organização das informações sociais. Por isso, quando se busca compreender o desenvolvimento da moralidade infantil, não se pode desconsiderar esses dois aspectos essenciais do desenvolvimento: cognição e afeto. Esses elementos são centrais na concepção de Piaget a respeito do desenvolvimento e a promoção da moralidade.

Piaget (1932/1994), em “O Juízo Moral da Criança”, define a moralidade a partir do desenvolvimento, na criança, de uma compreensão sobre o que é certo e o que é errado a partir de princípios que, ora serão externos e impostos pela figura de autoridade, até que sejam internalizados e regidos pela autonomia de decisão, já na adolescência. Nesse sentido, o autor aponta dois elementos centrais para o desenvolvimento moral: o respeito e a justiça.

No que se refere ao respeito, Piaget (1932/1994) identifica que o desenvolvimento vai ocorrer na passagem de uma noção de respeito unilateral para o respeito mútuo. O respeito unilateral é característico na primeira infância, durante o período que Piaget chamou de realismo moral, definido como uma tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados a partir das imposições de uma (ou mais) figura de autoridade. As regras, nesse período, são consideradas imutáveis e a noção de descumprimento leva a necessidade de uma forte punição e repreensão. O respeito unilateral é, portanto, resultado da coação do adulto sob as decisões da criança.

Piaget indica três características principais do realismo moral: (1) O senso de dever é essencialmente heterônomo, ou seja, a regra é oferecida externamente, sem influência da consciência, e não pode ser quebrada em nenhuma situação; (2) A regra é executada sem haver o racionalismo da criança, ou seja, sem haver elaboração de seu conteúdo pela criança; (3) Desenvolve uma responsabilidade objetiva, ou seja, as ações são avaliadas e julgadas tendo como base apenas as suas consequências, do cumprimento ou não com as regras estabelecidas.

Conforme a criança se socializa com pares e se depara com diferentes situações e decisões sendo tomadas por pessoas diferentes, surge a compreensão da

função da regra como organizadora das relações sociais e como resultado de acordos entre as partes envolvidas. Piaget (1932/1994) identificou nas crianças mais velhas uma compreensão mais abstrata da regra, não sendo regidas pela imposição externa, mas apresentando uma noção muito mais interiorizada e compreensiva das funções das regras. Assim, o tipo de respeito que passa a orientar as decisões da criança e do adolescente será o respeito mútuo, fruto das relações de cooperação. Com essa transição, o senso de responsabilidade, que antes era objetivo, passa a ser subjetivo. Ou seja, as crianças mais velhas conseguem realizar um julgamento da ação considerando seus aspectos concretos e subjetivos, e compreendem a influência dos sentimentos e das intenções nas ações.

Parece evidente, diante do exposto, que a coação limita o entendimento da situação pela criança, enquanto o respeito mútuo e a cooperação permitem um julgamento mais abrangente e mais completo, com maior liberdade para a criança refletir sobre a ação. Assim, quando passa a utilizar o respeito mútuo em suas relações, a criança se liberta do realismo moral.

Com relação ao desenvolvimento das noções de justiça, Piaget (1932/1944) analisou a compreensão das crianças a respeito das sanções aplicadas aos atos, de modo que o tipo de sanção escolhida pela criança em situações de descumprimento da regra representa a tipo de noção de justiça que ela utiliza em seus julgamentos, e a influência da autoridade adulta em suas decisões. Dessa forma, há duas noções de justiça: a justiça retributiva, que se realiza a partir de uma proporcionalidade entre o ato condenado e sua punição, com uso da sanção expiatória; e a justiça distributiva, regida pelo princípio da igualdade, e o uso de sanções por reciprocidade e consideração das intenções da pessoa ao cometer a falta.

Assim, Piaget (1932/1944) apresenta a relação entre o uso das sanções e o tipo de sentimento moral que a criança possui. A noção de expiação é essencialmente construída pela moral heterônoma, onde o julgamento é guiado apenas pela obediência às regras impostas externamente, moldadas pela coação do adulto. Esse tipo de moralidade costuma predominar durante os primeiros anos de vida da criança. Enquanto que a sanção de reciprocidade é fundamentada essencialmente na moral autônoma, nos sentimentos de cooperação e de solidariedade, e passa a ser o raciocínio predominante no final da infância, adolescência e vida adulta.

OS PROCEDIMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO MORAL NA PERSPECTIVA DE PIAGET

Considerando a evolução da heteronomia para a autonomia, Piaget (1930) aponta que a educação moral mostra-se relevante como uma oportunidade de potencializar relações sociais das crianças que favoreçam o desenvolvimento moral. De acordo com o autor:

São as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. Não há, portanto, moral sem sua educação moral, 'educação' no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo (Piaget, 1930, p. 03).

Evidentemente, ao se colocar a importância da educação moral, é preciso considerar que a educação pode se realizar para atingir fins diversos, não necessariamente favorecendo ao desenvolvimento de uma moral autônoma. Dependendo dos meios e das técnicas utilizadas, os procedimentos educacionais levarão a criança a se desenvolver de maneira totalmente dependente da autoridade do adulto, e guiando suas ações baseada numa moral heterônoma. Entretanto, Piaget não considera a educação que desenvolve este tipo de moral na criança como uma educação "moral". Daí sua ênfase na compreensão de quais são os fins a que se pretende uma educação moral verdadeira e a partir desses fins, é possível desenvolver os métodos necessários para alcançá-los. Nesse sentido, deve-se determinar qual a verdadeira finalidade da educação moral, que Piaget (1930) afirma ser "construir personalidades autônomas aptas à cooperação". E, para atender a esta finalidade, é necessário estabelecer uma relação que permita a criança superar o respeito unilateral (necessário no começo da infância) e tomar decisões pautadas no respeito mútuo:

O respeito mútuo é uma espécie de forma limite de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, e pais e professores devem fazer tudo o que for possível, segundo cremos, para converterem-se em colaboradores iguais à criança. Cremos, no entanto, que esta possibilidade depende da própria criança, e pensamos que durante os primeiros anos um elemento de autoridade fatalmente se mescla às relações que unem as crianças e os adultos (Piaget, 1930, p. 14).

Como métodos de promoção da educação moral, Piaget (1930) apresenta os “métodos ativos”, nos quais a base está na investigação da própria criança acerca das atividades escolares. Ou seja, o método se concentra em prover as crianças de situações onde elas possam vivenciar experiências morais e desenvolver em cima dessas experiências próprias a sua moralidade. Nessa perspectiva, a educação moral se apresenta ao longo de todo o processo educativo e não é desenvolvida a parte de outras experiências escolares. Os trabalhos desenvolvidos numa classe que utiliza de métodos ativos são realizados em coletivo, ou pensando na coletividade da turma, e são baseados em “condutas coletivas de ajuda recíproca” (Piaget, 1930, p. 20). Dessa forma, todas as atividades escolares fazem parte do desenvolvimento da moralidade da criança.

Uma escola com métodos ativos incentiva a cooperação nas atividades, através de decisões coletivas sobre como cada tarefa deve proceder e como realizá-la para obter os melhores resultados para a classe. Este recurso é indicado por Piaget (1930) como sendo um dos procedimentos mais decisivos na educação moral voltada para o respeito mútuo entre as crianças. Esse e os outros procedimentos do método ativo se baseiam no conceito desenvolvido de *self-government*¹, o que possibilita uma autonomia para que a criança possa descobrir a sua realidade e lidar à sua maneira com as demandas morais as quais ela se depara.

Para que a autonomia e a cooperação ocorram, é preciso que a criança passe por um processo denominado por Piaget de descentração cognitiva. Esse processo consiste em conseguir visualizar uma situação sem considerar apenas sua perspectiva, e surge com a diminuição do egocentrismo, permitindo que a criança tome decisões envolvendo o bem-estar coletivo e não mais apenas o seu bem-estar independente das consequências no outro. Essa habilidade de descentração propicia que os conflitos, assim como as tarefas a serem executadas pela classe, sejam resolvidos e executados de acordo com uma norma estabelecida coletivamente pelas crianças considerando o que é mais proveitoso para todas.

Portanto, como princípio guiador de todas as ações dentro de um método “ativo” de educação moral, Piaget (1930) define: “1° - não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma; 2° - em consequência, criar um

1 Organização que dá autonomia para as crianças definirem o sistema que governará a turma. Nesta organização, as crianças criam uma espécie de governo, onde elas criam leis próprias que irão orientar as suas ações, e se organizam inclusive em poderes executivo, legislativo e judiciário, como se estivessem vivendo em uma cidade, e onde elas seriam responsáveis por sua administração.

meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas” (pp. 24).

Piaget (1932/1994) salientou a importância de pais e professores nesse processo, no sentido das interações que eles deveriam ter com as crianças. Para o autor, o estabelecimento de interações sociais positivas, valorizando o respeito e a cooperação, é crucial para o desenvolvimento de uma consciência moral autônoma, pois elas propiciam oportunidades para as crianças conhecerem realidades diferentes da sua, facilitando o processo de descentração.

Diante do exposto, e considerando a importância da escola e dos professores na educação moral, serão apresentadas duas propostas de atuação que utilizam os pressupostos piagetianos na atuação em sala de aula, construindo um ambiente propício ao desenvolvimento moral.

CRIANDO UM AMBIENTE FACILITADOR PARA A EDUCAÇÃO MORAL: **ATMOSFERA MORAL**

Rheta DeVries (1994) desenvolveu uma abordagem construtivista de ensino, baseada em estratégias que propiciem a construção de uma atmosfera moral, para que a escola seja um ambiente que facilite a promoção da educação moral. Nessa abordagem, a autora utiliza de conceitos piagetianos e de princípios semelhantes aos da “comunidade justa” desenvolvida por Lawrence Kohlberg.

Kohlberg (1970) acreditava que os elementos fundamentais para uma educação moral eram: a ligação social entre os membros da comunidade e o cuidado com os membros do grupo. Esses elementos passaram a ser considerados por Kohlberg após sua experiência no *kibutz* Sassa, onde ele pôde observar o funcionamento de uma comunidade que orientava suas ações baseada no coletivismo e onde a vontade do grupo era mais predominante do que a vontade de um líder, inclusive no ambiente escolar. A partir desta experiência, Kohlberg desenvolveu o modelo da “comunidade justa”, onde os métodos educativos eram baseados na democracia, incentivando a coletividade, o sentimento de pertença e de cuidado com o grupo (Power; Higgins; Kohlberg, 1989).

Assim como Piaget (1932/1994), DeVries (1994) enfatiza a importância da vida social das crianças para o seu desenvolvimento intelectual e moral. Por isso, partindo do pressuposto da importância das interações sociais entre crianças, entre crianças e seus cuidadores (pais) e entre crianças e educadores, a autora indica

como primeiro passo na construção de uma abordagem para a educação moral a formação de uma atmosfera, que ela denomina de “atmosfera sociomoral”, onde as atividades a ser desenvolvidas serão orientadas pelo respeito mútuo.

Tratando mais especificamente do ambiente escolar, DeVries (1994) denominou de “classe moral” a estrutura ideal para a promoção do desenvolvimento moral. Neste tipo de classe, o princípio que rege todas as ações é: “Faça e trate os outros como você gostaria de ser tratado”. Tal princípio é baseado na lei da reciprocidade, e exige que as crianças reflitam sobre suas ações e as consequências dessas ações nos outros membros da classe, considerem os direitos de cada membro da classe e se responsabilizem por seus atos. Ao aderirem a este princípio, as crianças aprendem a razão para seguir determinadas regras, e não apenas reproduzem as regras vindas externamente.

Numa atmosfera sociomoral, as crianças passam a lidar com questões morais em todos os aspectos da sua vida. Através do contato com um ambiente que propicie o estabelecimento de normas sociais de convivência, a criança passará a compreender a importância do outro e das relações interpessoais para a sua vida social.

A atmosfera sociomoral se constrói através de duas relações básicas na escola: a relação educador-criança, com uma orientação educacional baseada no afeto e a relação criança-criança, que deve ser estabelecida com respeito e cooperação recíprocos. DeVries (1994) se fundamenta em conceitos piagetianos para explicar a importância dessas relações, especialmente o papel do educador na construção desse ambiente.

O educador deve estabelecer com as crianças uma relação que tenha como base o respeito mútuo e a cooperação. Para que a criança respeite o professor, é fundamental que ela seja também respeitada por ele. Essa reciprocidade permite o desenvolvimento da autonomia da criança, já que ela terá oportunidade de regular seu comportamento de acordo com a sua vontade. Piaget (1932/1994) explica que a autonomia é um exercício importante para habilitar a criança a pensar independentemente, para desenvolver nela as suas convicções morais, de modo que ela oriente suas ações através da cooperação, considerando o que for melhor para a maioria. Numa relação pautada no respeito mútuo e na autonomia, a criança se sentirá motivada a agir cooperativamente. O educador tem papel fundamental nessa construção através de uma postura que expresse respeito pelas crianças, e que

valorize todas as características delas, atentando para seus pensamentos, sentimentos e experiências.

Demonstrar interesse pela demanda da criança é essencial, pois a percepção de que suas ideias são importantes para o educador faz com elas sintam-se seguras e valorizadas, motivando-as a se engajar em relações positivas com ele. De acordo com a autora, esse respeito se expressa na organização da classe, das atividades e durante a interação com a criança.

A relação entre as crianças também é essencial para o desenvolvimento da noção de reciprocidade. Baseada nos pressupostos de Piaget, DeVries (1994) salienta ser esta relação determinante para a construção dos sentimentos e valores morais, bem como favorece o desenvolvimento cognitivo e de habilidades sociais. De acordo com a autora, uma relação positiva entre crianças facilita o reconhecimento por elas da necessidade da reciprocidade nas relações interpessoais. Com o surgimento do sentimento de reciprocidade, a criança tem condições de realizar a tomada de consciência, e desenvolver o sentimento empático necessário para resolver conflitos sociais.

Assim, com um bom estabelecimento dessas duas relações (criança-educador e criança-criança), tem-se a base para a efetividade de uma atmosfera moral na escola. Conseqüentemente, o desenvolvimento moral das crianças ocorrerá durante as situações cotidianas, ou seja, nas atividades escolares, nas brincadeiras, na tomada de decisões, etc. Considerando que os conflitos são inevitáveis em qualquer situação interpessoal, e que obrigam o indivíduo a refletir sobre a melhor maneira de resolvê-los, em uma "classe moral", os conflitos se tornam uma oportunidade de exercitar a autonomia e o respeito mútuo, através das ações adotadas coletivamente para a sua resolução, permitindo que a criança reflita sobre cada situação a fim de encontrar a melhor solução. De acordo com Piaget (1964/2010), o conflito cognitivo exerce influência para a aquisição de novas estruturas de conhecimento, na busca da melhor solução. O conflito cognitivo é tão importante porque provoca o desequilíbrio, e motiva a criança a modificar seu comportamento ou pensamento para restabelecer o equilíbrio e resolver o conflito.

Nas situações de resolução de conflitos, o educador deve assumir um importante papel, o de mediador, para auxiliar as crianças no movimento reflexivo que leve a tomada de decisões morais. DeVries (1994) destaca que o educador deve oferecer condições para que a criança tenha autonomia e segurança, incentivando valores como reciprocidade e acordo mútuo e aceitando os sentimentos das crianças com

respeito. Essa postura permite que as crianças reconheçam a responsabilidade de todas as partes do conflito, aprendam as estratégias para evitar que o conflito se repita e as encoraja a assumir o controle de sua própria vida.

Além dos conflitos que surgem no cotidiano escolar, DeVries (1994) aponta uma estratégia para propiciar oportunidades de reflexão e resolução de conflitos: a utilização de dilemas morais. Tais dilemas podem ser baseados em situações hipotéticas, criadas previamente, ou surgir a partir da discussão de alguma experiência vivenciada por alguma criança da classe. A escolha entre os dois tipos de dilemas deve ser feita com cuidado e considerando seus aspectos favoráveis e desfavoráveis dependendo das características das crianças. De acordo com DeVries, os dilemas reais trazem uma carga motivacional maior para sua resolução, já que a criança ou é parte envolvida ou conhece as partes envolvidas no dilema, e pode reconhecer mais facilmente os elementos do conflito, bem como as consequências de cada solução possível. Entretanto, justamente por as crianças estarem envolvidas emocionalmente na resolução, a condução da discussão deve ser feita com cautela, para evitar danos emocionais ou afetivos entre as partes envolvidas no dilema.

No tocante aos dilemas hipotéticos, estes não envolvem emocionalmente as crianças, e permitem uma discussão mais imparcial e racional sobre as possíveis soluções do conflito. Por não serem afetadas diretamente com as consequências da solução do dilema, e sabendo que sua opinião não vai ofender ou magoar nenhum colega da classe, as crianças sentem-se mais seguras para escolher entre o certo e o errado, e tomar a decisão que elas considerem mais justa para a situação. Em contrapartida, o fato de não estarem familiarizadas com os personagens do dilema pode diminuir a motivação para refletir sobre todos os aspectos envolvidos na solução do dilema (DeVries, 1994).

A intenção de trabalhar com dilemas morais é fazer com que as crianças exercitem a habilidade de tomada de consciência, reconhecendo os diferentes pontos de vista que podem existir numa situação e que cada solução pode trazer consequências diferentes para cada parte envolvida no dilema. A partir desta reflexão, a criança terá mais condições de avaliar qual a solução mais justa para os envolvidos. O objetivo da discussão de dilemas morais não é obter um consenso na classe, mas promover a reflexão nas crianças, desenvolver nelas a habilidade de reconhecer que uma situação pode ter mais de uma solução e é preciso escolher aquela que favoreça todos, ou a maioria dos participantes.

Ao apresentar os elementos que compõem um ambiente facilitador para a educação moral, DeVries (1994) considera, assim como Piaget, a importância da afetividade nesse processo, inserida nas ações. Para que possa ser estabelecido este ambiente propício para a autonomia infantil, da cooperação e da reciprocidade entre crianças, todo o processo deve envolver um forte sentimento de confiança entre crianças e entre criança e educador. Nesse sentido, como abordagem complementar ao que foi exposto por DeVries, Marilyn Watson (2003) apresenta como desenvolver essa confiança no ambiente escolar.

COMO CRIAR UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA COM CRIANÇAS DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Watson (2003) apresenta em sua obra os procedimentos necessários para que educadores possam desenvolver uma estrutura afetiva que propicie o desenvolvimento moral em sala de aula. De acordo com a autora, o sentimento que será a base para essa estrutura é a confiança, tanto entre os alunos como entre aluno e educador. O objetivo de Watson é semelhante ao apresentado por DeVries (1994), porém Watson preocupa-se com a base afetiva que deve ser desenvolvida para que seja possível a construção da atmosfera moral que DeVries apresenta.

Através de uma perspectiva construtivista piagetiana, Watson (2003) desenvolveu um projeto educacional que teve como objetivos: estabelecer relações de suporte afetivo entre alunos e entre aluno e educador; ajudar a compreensão dos alunos das razões e expectativas que orientam o funcionamento de uma classe; incentivar a cooperação e a colaboração como estratégias de resolução de conflitos; utilizar estratégias não punitivas para combater os maus comportamentos e prover a criança de uma noção da ética social.

A orientação teórica de Watson, além dos pressupostos piagetianos, compreende a teoria do apego, originalmente proposta por John Bowlby (1989). Esta teoria assume que a criança se desenvolve a partir do processo de socialização iniciado nas relações com os primeiros cuidadores, e que este processo será responsável por orientar sua ação em todas as relações interpessoais. O desenvolvimento das habilidades sociais da criança depende, portanto, da qualidade dessa socialização. De acordo com a teoria, quando a relação com os cuidadores procede de maneira positiva, dedicando afeto e compreensão à criança, ela desenvolverá uma base cooperativa e de confiança para se engajar em relações sociais

também positivas. Por outro lado, aquelas crianças que não foram socializadas positivamente, que tiveram relações interpessoais negativas com seus cuidadores, baseadas no medo da autoridade e na punição, desenvolvem baixa autoestima, pouca afetividade e confiança para estabelecer relações interpessoais, podendo inclusive se comportar com agressividade na resolução de conflitos. Essas são as crianças que requerem mais dedicação do educador.

Nesse sentido, a escola vai desempenhar dois papéis, dependendo do tipo de interação que a criança está apta a estabelecer: com aquelas crianças que já tiveram uma base afetiva positiva com os cuidadores, cabe à escola incentivar este tipo de relacionamento, motivando as crianças a se engajarem em relações cooperativas e a tratar as outras crianças com respeito mútuo; e para aquelas crianças que não tiveram essa base afetiva nas primeiras relações, caberá à escola desenvolver esta base, e as relações de afeto com o educador serão essenciais para a aquisição de confiança dessas crianças. Somente após a construção dessa base afetiva é que essas crianças poderão iniciar o processo de engajamento em relações cooperativas e de respeito mútuo com as outras pessoas (Watson, 2003).

Assim, Watson (2003) apresenta os passos iniciais para o desenvolvimento de relações de afeto e confiança entre os membros da classe. A autora destaca que é preciso sempre ter em mente que uma turma escolar é composta por crianças de temperamentos, sentimentos e experiências de vida diferentes. Por esta razão, o primeiro passo para conquistar a confiança dessas crianças é permitir que elas compartilhem com as outras suas experiências e ideias, sem nenhuma restrição. Essa liberdade permite às crianças conhecerem as semelhanças e diferenças entre elas e ajuda a orientar o comportamento coletivo. O educador é parte integrada nesse processo, atuando ativamente nessa partilha de experiências, ou seja, demonstrando interesse em conhecer igualmente todas as crianças e compartilhando também com elas as suas ideias e história de vida. Dessa forma, as crianças compreenderão que estão numa relação de igualdade com o educador, facilitando o sentimento de confiança para com ele.

O segundo passo depois de estabelecer a confiança mútua entre as crianças é desenvolver em sala de aula uma estrutura que propicie uma convivência saudável entre todos os membros, onde cada criança tenha a segurança necessária para se engajar nas relações sociais. Watson (2003) orienta que essa estrutura deve ser construída através do desenvolvimento das características essenciais para as relações sociais positivas, que são: confiança básica, habilidade de regular emoções,

forte senso de si, condições de orientar seu comportamento na resolução de conflitos. Para isso, é preciso estabelecer na classe um “senso de comunidade”, baseado nos princípios kohlberguianos da “comunidade justa”, e onde serão definidos direitos e obrigações para todas as crianças. Ao estabelecer esta estrutura, as crianças estarão em condições de construir e reconstruir o seu entendimento sobre o significado das relações sociais e como elas devem proceder, através do reconhecimento das qualidades em outras crianças e aceitação de suas diferenças, além de elaborar estratégias sociais e emocionais positivas para a resolução de conflitos sociais. A composição desses elementos constitui uma “comunidade do cuidado” na classe (Watson, 2003).

Convivendo numa classe regida pelo senso de comunidade, as crianças estão preparadas para se engajarem em relações sociais baseadas em valores morais como justiça, reciprocidade, respeito às regras e ao próximo, entre outros. A facilidade para engajar-se nesses valores depende da idade da criança. Watson (2003) identificou em seu trabalho que crianças mais novas, no início da escolaridade, têm mais dificuldade em compreender a necessidade desses valores nas relações sociais, principalmente devido à sua dificuldade em analisar situações e sentimentos muito abstratos e, por isso, não conseguem relacionar suas ações com valores morais. Nesses casos, deve-se pensar em maneiras de explorar esses temas da forma mais concreta e aproximada da realidade da pessoa quanto for possível.

Todo o funcionamento da classe moral deverá ser cotidianamente reforçado e exercitado, em todos os âmbitos das relações em sala de aula. Os valores utilizados nas situações interpessoais devem ser a base de todas as ações dos membros da classe. É preciso que as crianças compreendam esses valores e seus significados, pois eles serão utilizados em todas as situações de conflito social. Uma técnica indicada por Watson (2003) para ajudar as crianças a exercitar o uso desses valores é a indução. Esta técnica, desenvolvida por Hoffman (2000), é utilizada para ajudar as crianças a tomarem a perspectiva de outra criança numa situação de conflito e perceber que suas ações podem estar causando sentimentos negativos na outra criança. Após a criança desenvolver essa habilidade, o autor indica a apresentação da reparação como uma possível solução para o conflito. A indução proporciona duas coisas que as outras técnicas educativas não proporcionam: ela chama a atenção para o sofrimento do outro e deixa este sofrimento evidente para a criança e aponta qual é a ação da criança que está causando o sofrimento em outra, criando condições para desestimular, através da empatia, a repetição desta ação negativa.

De acordo com Watson (2003), a indução permite suscitar na criança o princípio moral da reparação, através do qual a criança compreende que numa comunidade regida pelo senso de cuidado, é uma obrigação moral reparar as mágoas causadas em outro membro da comunidade, sempre que isso for possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, foram expostas duas propostas de atuação para o estabelecimento de uma abordagem que facilite a educação moral, voltada para desenvolver a autonomia, o respeito e a cooperação entre as crianças. As duas abordagens são semelhantes em propósito, modificando apenas no foco de atenção. Rheta DeVries apresenta como suscitar os sentimentos morais através da reflexão para a resolução de conflitos. A autora indica a utilização de discussões de dilemas morais, numa estratégia de racionalizar as questões de modo que a criança consiga identificar todas as possíveis soluções e escolha pela alternativa que se apresente mais justa para a maioria. É possível dizer que esta autora se volta mais para os elementos cognitivos da promoção do desenvolvimento moral, sem negligenciar a importância de se estabelecer uma relação positiva com as crianças. Marilyn Watson, por sua vez, apresenta as estratégias necessárias para a construção dessa relação positiva, que envolva confiança, afeto e consideração pela criança. Portanto, pode-se dizer que sua obra apresenta os elementos afetivos necessários para o desenvolvimento moral. Sendo assim, as duas obras apresentadas são complementares e integradoras, e permitem uma visão dos aspectos básicos para o desenvolvimento de qualquer programa ou abordagem educacional voltada para a promoção do desenvolvimento moral na criança.

Tais obras são de extrema importância, pois mostram uma combinação de fatores a partir das experiências de professoras exercitando os pressupostos da educação moral em sala de aula. Deve-se destacar que a educação para o desenvolvimento moral é constituída de uma base principal, que é única independente dos valores morais que se pretenda desenvolver, e de outros elementos que serão estruturados a partir dos objetivos de cada trabalho. A base de qualquer modelo de educação moral deve integrar os elementos apresentados neste capítulo: o incentivo a autonomia, ao respeito mútuo, a reciprocidade, a justiça, a cooperação, ao conflito cognitivo e a confiança. Além desses, existem outros elementos cognitivos e afetivos que podem ser integrados às propostas analisadas nesse trabalho,

como os trabalhos voltados para a educação socioemocional, promoção de habilidades sociais, empatia, etc. Como exemplo, o estudo realizado por Abreu, Moreira e Rique Neto (2018) utilizou os pressupostos apresentados nesse trabalho para fundamentar uma proposta de intervenção educacional com vistas a promoção do entendimento do perdão como uma possível estratégia de resolução de conflitos. Através de um programa de atividades desenvolvidos ao longo de sete meses com crianças de aproximadamente sete anos de idade, os autores observaram que as crianças passaram a se relacionar de maneira menos conflituosa, com mais afeto e compreensão da situação do outro, além de desenvolver habilidades como tomada de perspectiva social, que favoreceram a compreensão do perdão como uma possível resposta a algumas situações de injustiça e conflitos interpessoais. Os resultados desse e de outros estudos de intervenção mostram a relevância e a pertinência prática da revisão teórica realizada nesse capítulo.

REFERÊNCIAS

ABREU, E. L.; MOREIRA, P. L.; RIQUE NETO, J. Educação Moral para o Perdão em Crianças. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 10, n. 1, p. 92– 109, 2018.

BOWLBY, J. **Uma base segura**: Aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **Moral classrooms, moral children**: Creating a constructivist atmosphere in early education. New York: Teachers College Press, 1994.

HOFFMAN, Martin L. **Empathy and moral development**: Implications for caring and justice. New York: Cambridge University Press, 2000.

KOHLBERG, L. **Moral stages as a basis for moral education**. Canadá: University of Toronto, 1970.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1994.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução: M. A. M. D'Amorim; P. S. L. Silva. Rio de Janeiro: Forense Editora Universitária, 2010. Título original: Six études de psychologie.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In L. Macedo (org.) **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

POWER, F.C.; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L. **Lawrence Kohlberg's approach to moral education**. Mass: Columbia University Press, 1989.

WATSON, Marilyn. **Learning to Trust: Transforming Difficult Elementary Classrooms Through Developmental Discipline**. San Francisco: Jossey – Bass, 2003.