

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS/CFCH  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/FE

LUCIENE PEREIRA PINTO

**DESENVOLVIMENTO ÉTICO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

RIO DE JANEIRO  
2016

LUCIENE PEREIRA PINTO

**DESENVOLVIMENTO ÉTICO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada, como pré-requisito para a conclusão do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Judith Sucupira da Costa Lins

RIO DE JANEIRO

2016

Dedico esta monografia a Deus, por ter sido meu fiel amigo, aos meus filhos Juliana e Vinicius e ao meu esposo Valdir, por todo o apoio e incentivo. À minha orientadora, que não desistiu de mim em momento algum.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que fez surgir em meu coração o desejo de cursar Pedagogia, quando ainda cursava formação de professores no ensino médio e me concedeu saúde, força, ânimo, vigor para enfrentar os desafios, as adversidades que só Ele sabia que iriam existir. Deus acreditou em mim!

À minha família preciosa, por todo o apoio, palavras de incentivo e pelo modo como compreendeu as minhas muitas ausências. Só Deus e vocês sabem o quanto foi difícil e desafiador para nós. Deus nos sustentou!

Eu me emociono ao lembrar dos professores que tive o privilégio de conhecer na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Meu sincero agradecimento a todo o corpo docente que me ajudou a aprender e a saber aprender.

Em especial, à minha professora e orientadora, Maria Judith Sucupira da Costa Lins, que acreditou em meu potencial, me incentivou e que tenho como referência de ser humano que ensina e vive a ética. Acredita e incentiva a acreditarmos nas pessoas. Foi muito gratificante e enriquecedor o tempo em que frequentei o Grupo de Pesquisa sobre ética na Educação, por ela coordenado. A convivência com graduandos, mestrandos e doutorandos me fez apreciar cada vez mais as questões éticas. Suas orientações esclareciam qualquer dúvida que pudéssemos apresentar. Guardarei o seu exemplo de vida, de profissionalismo e espero ser pelo menos um pouco parecida na vida dos meus alunos, colegas de trabalho e família. Agradeço a Deus, por tê-la conhecido!

“Deus nos deu dons...se alguém tem o dom de ensinar, haja dedicação no ensino”. (Rm12:6-7)

## EPÍGRAFE

“ Ética se aprende desde a infância, dentro de um contexto cultural”. (SUCUPIRA LINS, 2007, p.65)

## RESUMO

Esta monografia tem como objeto a questão ética na educação infantil. Apresenta como tema o Desenvolvimento Ético na Educação Infantil. Como a criança aprende ética? Este é um problema trabalhado a partir de uma análise bibliográfica referenciada em Retha DeVries e Betty Zan (2007). Estas pesquisadoras são conhecidas desta área e acreditam que o respeito por outros deve ser continuamente praticado. Esta monografia tem como objetivo identificar situações de ensino/aprendizagem de ética na obra das referidas autoras. Outro objetivo é oferecer aos professores deste segmento, embasamento teórico para o ensino/aprendizagem de ética. Segundo a análise da obra das citadas autoras, observou-se que as relações interpessoais são o contexto ideal para que o ensino de ética ocorra. Notou-se o quanto é primordial que o profissional docente conheça os aspectos cognitivo, intelectual e afetivo das crianças (por faixa etária) com as quais trabalha. Como fundamentação teórica básica, selecionamos Piaget (1994), por meio de quem abordamos o julgamento moral na criança. Em Aristóteles (Séc. IV a. C, 2009), o estudo se referenciou nas virtudes. Com MacIntyre (2001) constatamos que a desordem moral nos dias atuais exige o conhecimento de ética. Buscamos conhecimentos acerca da Filosofia da Educação na obra de Maritain (1963). Estudamos ainda, artigos de Sucupira Lins para embasar as questões éticas. Buscou-se na metodologia da hermenêutica, desenvolvida por Paul Ricoeur (1983), a análise da obra de Rheta DeVries e Betty Zan (2007). Esta metodologia tem como ponto de partida analisar rigorosamente a vontade humana. Ricoeur (1983) objetivou formular uma teoria de interpretação do ser e tem como instrumento o pensamento dos outros e pretende romper com qualquer forma de ligação com o idealismo. Ao nortear a análise da obra de Rheta DeVries e Betty Zan (2007), esta metodologia possibilitou o reconhecimento da sensibilidade das citadas autoras acerca do desenvolvimento da moralidade humana. Mostrou a importância e a possibilidade de se trabalhar educação moral na educação infantil. Acrescentou-se a constatação de que, apesar da pouca idade, as crianças podem aprender questões morais. Foi possível identificar a relevância do papel do professor nas interações entre as crianças e na organização de um ambiente sócio moral. Concluímos que a moral não só pode como deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil. Notamos que é por meio da cooperação entre crianças e entre crianças e adulto, que se desenvolve a moralidade autônoma. O papel do professor irá encorajar ou inibir a construção desta moralidade.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação Moral; Ensino/Aprendizagem de Ética; Educação Infantil.

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO 1

1.1	INTRODUÇÃO	8
1.2	PROBLEMA E JUSTIFICATIVA	9
1.3	HIPÓTESE E OBJETIVOS	10
1.4	METODOLOGIA	10

### CAPÍTULO 2 - REFERENCIAIS TEÓRICOS 13

2.1	Ensino de ética na infância e sua relevância no processo de formação do ser humano: o que pensam alguns autores sobre o desenvolvimento moral e ético na criança	13
2.2	Rheta DeVries e Betty Zan	19
2.3	Jean Piaget	23
2.4	Lawrence Kohlberg	28
2.5	Sucupira Lins	31

### CAPÍTULO 3 Aprendizagem de Ética na perspectiva de Rheta DeVries e Betty Zan 33

3.1	Ambiente e situações que favorecem o desenvolvimento ético nas crianças	33
3.2	O papel do professor na construção da moralidade autônoma	35

### CAPÍTULO 4 - Considerações Finais 39

Referências	41
-------------	----

## CAPÍTULO 1

### 1.1 INTRODUÇÃO

Esta monografia trata da questão ética na Educação Infantil. Observa-se que a ausência de ética pode ser demonstrada na dificuldade das crianças quanto à aquisição de hábitos de virtude, explicados por Aristóteles (Séc. IV a. C, 2009). O comportamento moral das crianças, em geral, não expressa os valores previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais (1997) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

O presente trabalho tem como tema o Desenvolvimento Ético na Educação Infantil, segundo a perspectiva filosófica e psicológica de duas autoras. Há um conflito moral nas atitudes infantis, explicam as autoras selecionadas: “ O conflito interpessoal pode oferecer o contexto no qual as crianças tornam-se conscientes de que outros têm sentimentos, ideias e desejos” (DEVRIES E ZAN 2007, p.90). Esta constatação pode ser um desafio para o professor, que deverá estar disposto a lidar com situações que exigirão capacidade para aproveitar esta oportunidade e ensinar atitudes éticas.

Ao ingressar no curso de pedagogia e participar de estudos sobre o desenvolvimento ético de crianças, entendi que poderia encontrar respostas para as seguintes questões: é possível ensinar ética a crianças de 4 a 5 anos de idade? Como ensinar ética? Como fazer as abordagens adequadas às capacidades das crianças?

A leitura dos referenciais teóricos aqui apresentados nos dá condições quanto ao modo de intervir nos conflitos interpessoais. Acreditamos na relevância das questões éticas para uma vida em sociedade, voltada para atitudes que respeitem o bem comum. Se esta questão for bem trabalhada na primeira infância, é possível que tenhamos um ambiente menos individualista e mais solidário. Para isso, o desenvolvimento moral da criança é da maior importância.

A partir da obra das autoras Rheta DeVries e Betty Zan (2007) e de outros referenciais teóricos selecionados: Aristóteles (2009), MacIntyre (2001), Piaget (1994), Biaggio (2006), Sucupira Lins (2007 e 2010), Maritain (1963), entendemos ser possível ensinar ética na primeira infância. Por meio de situações práticas, as autoras explicam as possibilidades de se ensinar ética de modo que as crianças percebam a presença e sentimentos dos outros. As



autoras apresentam situações que podem servir de exemplo para a prática de professores preocupados com o desenvolvimento moral de seus alunos.

## 1.2 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

O problema dessa monografia é entender as possibilidades de Desenvolvimento Ético na Educação Infantil por meio de literatura filosófica e psicológica pertinente. Encontrei caminhos em diversas fontes e selecionei a obra de Rheta DeVries e Betty Zan (2007) como a base para melhor entender como é possível se atuar na formação de crianças de modo que estas entendam o que é certo ou errado, e consigam lidar com seus pares respeitando seus pertences e seus espaços. Outros autores contribuem com suas ideias para essa monografia. Embora a escola não seja a única instituição social capaz de educar moralmente as crianças, não deve, ou, não se espera que se ausente desta responsabilidade. A criança não nasce ética e ética “se aprende desde a infância”. (SUCUPIRA LINS, 2012). Ética se aprende na família, na escola, na igreja e demais instâncias da sociedade.

Nesta perspectiva, os PCNs (BRASIL, 1997 Vol.8, p.8-9) indicam que “cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos”. Além de reconhecerem que direta ou indiretamente a sociedade educa moralmente seus membros. Esclarecem ainda, que as influências mais marcantes no comportamento das crianças são provenientes da família, dos meios de comunicação, da escola e do convívio com outras pessoas.

Nos PCNs, encontrei ainda respaldo para afirmar a relevância deste tema na educação, por se tratar de uma referência curricular nacional que oferece diretrizes para o exercício da cidadania. Neles estão registrados alguns textos da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1998, no qual encontramos elementos que indicam questões morais. Lê-se nos incisos I “construir uma sociedade livre, justa e solidária; IV “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, MEC/SEF PCN Vol. 8, p.8 1997).

Essa monografia se justifica plenamente por oferecer subsídios para a reflexão de professores engajados na tarefa de educar na Educação Infantil.

Há uma crise de valores (MACINTYRE, 2001) na sociedade, denominada por este filósofo, de desordem moral. Precisamos educar as crianças, ainda na fase da heteronomia (PIAGET, 1994). É possível o aprendizado de virtudes universais aristotélicas ensinadas não como uma lista decorada, mas por meio de vivências no cotidiano. A educação moral se faz necessária, mesmo com crianças na Educação Infantil. Piaget (1994, p. 93) explica que “as

primeiras formas da consciência do dever na criança são essencialmente formas de heteronomia”. Esta será explicada mais adiante.

O contínuo aprofundamento nos estudos de ética e sobre o desenvolvimento ético na Educação Infantil mostra a relevância do papel do professor.

É animador tratar deste tema quando identificamos em documentos que são os livros de autores renomados internacionais e nacionais, orientações para incluirmos no cotidiano escolar, o ensino de ética. Outros destes documentos que propõem esta ideia, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As propostas pedagógicas incluem entre três princípios, um sobre ética na perspectiva “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidade e singularidade”. (BRASIL, 2009).

### **1.3 HIPÓTESE E OBJETIVOS**

Apresento como hipótese, a partir da análise do pensamento das autoras Rheta DeVries e Betty Zan (2007), que é possível entender como as crianças aprendem ética e lhes proporcionar as oportunidades de mudanças de comportamento. Estas mudanças acontecem nas interações com seus pares e com os adultos.

O objetivo geral desta monografia é analisar a obra teórica de Rheta DeVries e Betty Zan (2007) referente à Educação Infantil com ênfase na ética.

Apresento a seguir dois objetivos específicos.

1. O primeiro tem por finalidade identificar situações de ensino/aprendizagem de ética na obra das referidas pesquisadoras.

2. O segundo objetivo pretende oferecer aos professores deste segmento, embasamento teórico para o ensino/aprendizagem de ética.

Esses objetivos guiarão nosso trabalho e permitirão uma conclusão que responderá à hipótese estabelecida.

### **1.4 METODOLOGIA.**

A metodologia desta monografia de cunho bibliográfico e documental é a hermenêutica tal como é proposta por Paul Ricoeur (1983). Esta metodologia tem como ponto de partida analisar rigorosamente textos que expressem a vontade humana de compreensão. Ricoeur (1983) objetivou formular uma teoria de interpretação do ser. A referida obra tem como instrumento o pensamento dos outros, isto é, análise de significado na escritura de

autores. Ricoeur (1983) pretende romper com qualquer forma de ligação com o idealismo, que tende a confundir o leitor. Para essa importância, o filósofo organiza a análise de forma o mais concreto possível. Ao selecionar basicamente a análise da obra de Rheta DeVries e Betty Zan para esta monografia, entendemos que esta metodologia possibilitou o reconhecimento da contribuição das citadas autoras para a compreensão do desenvolvimento da moralidade infantil. As autoras mostram a importância e a possibilidade de se trabalhar educação moral na educação infantil. Para definir seu trabalho, Ricoeur (1983) afirmou que “a hermenêutica é a teoria das operações, da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos” (RICOEUR, 1983, p.17). Durante toda a análise que fiz, tive a preocupação de compreender e interpretar. Essa é a grande finalidade de Ricoeur (1983), unir compreensão e interpretação.

Para este autor, a aporia ou dúvida, que tenta apresentar em relação à interpretação de textos e do discurso como texto, está entre a explicação e a compreensão. Assim acontecerá a hermenêutica que segundo o autor “possui uma relação privilegiada com as questões da linguagem”. (RICOEUR, 1983, p.18). Ao propor um tipo de interpretação que não se coadune com qualquer ideologia, Ricoeur (1983) entende que o discurso aparece no texto e deve ser analisado respeitando as diferentes linguagens regionais, levando-se em conta a questão da polissemia. O autor propõe que tenhamos sensibilidade com o contexto em que se apresenta a polissemia.

Para que a interpretação ocorra, é preciso discernir, ou, reconhecer “a mensagem relativamente unívoca que o locutor construiu apoiado na base polissêmica do léxico comum”. (RICOEUR, 1983, p.19). Esta interpretação busca manter o mesmo significado, identificando a intenção unívoca do locutor, isto é, a objetividade de sua mensagem apesar dos múltiplos significados.

Segundo o referido autor, o texto é uma comunicação na e pela distância. Considera que “ não é a escrita que suscita um problema hermenêutico, mas a dialética da fala e da escrita”. (RICOEUR, 1983, p.44). Considera o texto como paradigma na comunicação. O ponto de partida de sua teoria de texto é a concepção da linguística da frase como algo que suporta a dialética do evento e a ultrapassa. No entanto, a linguagem oral difere da escrita.

O evento para Ricoeur (1983, p.45,46) é o próprio discurso, que pode ser oral ou escrito. Algo acontece quando alguém fala, motivo pelo qual considera o discurso um evento. Um dos sentidos que o autor atribui ao discurso é o fenômeno temporal da troca, quando se estabelece o diálogo, podendo se prolongar ou interromper-se.

Ao analisar a obra de DeVries e Zan (2007) por meio desta metodologia, é possível perceber que o texto apresenta um discurso que nos motiva a prosseguir no diálogo e nas ações que envolvem o ensino e a aprendizagem de ética, na Educação Infantil.

Nesse primeiro capítulo faço a apresentação desta monografia. No segundo capítulo é abordado o desenvolvimento humano na infância, fazendo-se uma relação com questões éticas por meio de estudo de referenciais teóricos. Neste capítulo destaco as perspectivas de Rheta DeVries e Betty Zan (2007). No capítulo 3 apresento algumas questões sobre como a intervenção do professor e o ambiente escolar podem contribuir para o processo de construção da moralidade autônoma. Por entender que ética se aprende pela prática, por meio de vivências no cotidiano, considero primordial a aquisição de conhecimentos teóricos acerca desta questão. No capítulo 4 se encontram as considerações finais que constituem as conclusões desta monografia e abrem espaço para a continuação do discurso aqui apresentado.

É importante aproveitarmos as oportunidades que surgem nas interações entre crianças e entre crianças e adultos, para o aprendizado de atitudes éticas. Não se trata de institucionalizar todas as análises sobre as ações das crianças, apenas de aproveitar situações que explicam ao professor como fazer as intervenções adequadas de modo que a criança vá, aos poucos, percebendo a importância das regras sociais, isso porque na faixa etária pesquisada pelas autoras selecionadas, as crianças já não se encontram mais na fase da anomia.

Poderíamos nos perguntar se de fato é relevante ensinar ética às crianças em idade pré-escolar. Será que elas irão se lembrar de algo? Se considerarmos que é primordial a existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social e, para esta finalidade é que as regras existem, então consideraremos a fase da heteronomia um grande privilégio para ensinar valores morais aos pequenos. Fase esta que será detalhada no capítulo 2. Por enquanto, observemos que

Na heteronomia, a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que a definem, isto é, as regras emanam dos mais velhos. Ela é naturalmente governada pelos outros e considera que o certo é obedecer às ordens”. (VINHA E TOGNETTA, 2008, p.11240).

De acordo com Vinha e Tognetta (2008), diversos estudos confirmam que o desenvolvimento moral é influenciado pela qualidade das relações que se estabelecem nos ambientes sociais em que a criança interage, não apenas na família. Sugerem as autoras, a importância de a criança ter a oportunidade de viver socialmente em grupo e a escola é um local ideal para que tenham essa experiência. Ainda que durante a fase da heteronomia o

controle seja externo, há uma aceitação de regras exteriores ao sujeito, o desenvolvimento moral é interno.

## **CAPÍTULO 2 REFERENCIAIS TEÓRICOS**

### **2.1 Ensino de Ética na infância e sua relevância no processo de formação do ser humano: o que pensam alguns autores sobre o desenvolvimento moral e ético na criança**

A abordagem acerca do ensino de ética na infância apresenta sua relevância por ser a fase ou etapa da vida em que os valores aprendidos/ensinados poderão ser melhor desenvolvidos. Isto é possível por se encontrarem no estágio que Piaget (1994) denomina de heteronomia, ou, moral heterônoma, quando a criança passa a ter consciência da regra e a recebe de outras pessoas.

Embora se trate de um respeito unilateral, nesta etapa a criança passa a compreender e cumprir as regras morais e no que concerne a esta questão, o referido autor considera 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 1994, p.23). Nesta direção, Comenius já afirmava que “a formação do homem se faz muito mais facilmente na primeira idade”. (COMENIUS apud Vilarinho 1987, p.12).

Em seus estudos acerca da educação pré-escolar (EPE) no mundo ocidental, Vilarinho (1987) explica as mudanças ocorridas na trajetória histórica da EPE por meio de propostas pedagógicas formuladas por pensadores e educadores. Estas propostas rompiam com a ideia de Educação Infantil da antiguidade que se restringiam às experiências vivenciadas na família e na vizinhança. Tais experiências eram baseadas na imitação, repetição e visavam a sobrevivência nos aspectos de higiene, alimentação, afeto, carinho e participação paulatina na vida adulta.

De acordo com Vilarinho (1987), as mudanças ocorridas na educação infantil, dependendo do contexto, apresentavam diferentes finalidades

Na Grécia buscou uma preparação para a liberdade; em Roma, o treino para a vida prática; na Idade Média, o amoldamento disciplinar e, no Renascimento, os valores humanistas que acabaram desembocando no individualismo do século XVIII. (VILARINHO, 1987, p.11).

Ao apresentar as primeiras formulações teóricas, a referida autora explica que foi ao longo dos séculos XVI e XVII que as mudanças na EPE de fato começaram a acontecer. Nestes séculos as teorias formuladas foram permeadas por novos valores direcionados por problemas científicos e filosóficos. Estes problemas poderão ser melhor explicados em outra oportunidade. Entre os pensadores e educadores que Vilarinho (1987) apresenta, está Comenius. Segundo a autora, este educador formulou a primeira teoria de valorização da infância e afirmava que “ só é firme o que se aprende na primeira idade.” (VILARINHO, 1987, p.12). Esta assertiva pode ser considerada nos dias atuais para o ensino/aprendizagem de ética na Educação Infantil.

Entendemos que para ensinarmos ética às crianças de modo adequado, é preciso conhecermos as capacidades cognitivas, afetivas e morais das mesmas, considerando que “ética se aprende desde a infância, dentro de um contexto cultural” (SUCUPIRA LINS, 2007). Nesta direção, autores como Jean Piaget em “ O Juízo Moral na Criança” (1994), Biaggio em “Ética e Educação Moral” (2006) e Rheta DeVries e Betty Zan em “ Ética na Educação Infantil” (2007), Alasdair MacIntyre (2001) em Depois da virtude, Ética a Nicômaco (ARISTÓTELES, 2009), Sucupira Lins (2007), nortearão o tema abordado nesta monografia. Acrescente-se a metodologia da hermenêutica (PAUL RICOEUR, 1983).

Ao escrever o prefácio de “O Juízo Moral na Criança”, Ives de La Taille situa a obra de Piaget com possibilidade de associar as “questões morais” à abordagem científica e afirma que o título em questão é um marco na história da reflexão humana sobre moralidade. Segundo Tayle, o objetivo de Piaget é “ através da moralidade infantil, pensar a moralidade humana” (TAYLE apud PIAGET, 1994, p.10). Justifica a importância desta obra por considerar que “ há, sem dúvida uma certa ideia de crise moral no ar”. (TAYLE apud PIAGET 1994, p.14).

Para explicar esta ideia, encontramos em MacIntyre (2001) a hipótese de que na sociedade atual verifica-se uma desordem moral. É possível perceber uma “linguagem moral” por conveniência, uma vez que “ o radical moderno confia tanto na expressão moral de suas posturas e, em consequência, nos usos positivos da retórica da moralidade, quanto qualquer conservador”. (MACINTYRE, 2001, p.19).

Enquanto se trata apenas de uso de uma linguagem, não é possível afirmar que há a moralidade de fato, o que reforça a hipótese deste autor acerca de uma mudança. O referido filósofo afirma que a linguagem da moralidade passou de um estado de ordem para um estado de desordem e isso está relacionado com uma mudança de significado, dificilmente percebido. Essa alteração se justifica pela teoria do Emotivismo, que procura explicar todos os juízos de

valor e dar significado aos enunciados que emitem juízos de valor moral, fundamentada no uso de expressões de preferência de sentimentos ou atitudes.

Neste sentido, referindo-se ao Emotivismo, MacIntyre mostra que não é possível “discernir entre a verdade e a falsidade” (SUCUPIRA LINS, 2007, p.38), sem que a racionalidade seja a via pela qual o ser humano realize julgamentos e que “ O Emotivismo é um dos entraves à esse julgamento, bloqueando a capacidade racional do ser humano e levando-o a tomar decisões somente baseadas em preferências pessoais”. (SUCUPIRA LINS, 2007, p.39).

Ao analisar a filosofia moral de MacIntyre, Sucupira Lins (2007, p.34) destaca o confronto entre a desordem moral existente, tendo como principal causa o Emotivismo e a proposta da Virtude como a prática da vida moral. Nesta direção, a autora apresenta uma proposta de Educação Moral norteadas pela filosofia de MacIntyre (SUCUPIRA LINS, 2007, p.36-38), deixando claro que a possibilidade de o ser humano ter uma vida ética é por meio da razão, sua característica exclusiva e marcante.

A importância da racionalidade na vida moral consiste no fato de não nos deixarmos envolver pelas emoções, que venham a impedir a prática de ética na sociedade. Quando o ser humano deixa de analisar a realidade social e justifica suas atitudes por meio do prazer individual, está evidenciando a presença do Emotivismo e se afastando da ética (MACINTYRE, 2001).

Entendemos que agir racionalmente é agir compreendendo e praticando virtudes e, baseadas no pensamento de Aristóteles (2009), MacIntyre (2001) destaca a Justiça, Temperança, Fortaleza, Prudência e Honestidade como virtudes essenciais à vida social. Para esta monografia, as virtudes analisadas na obra de Aristóteles (2009) são o Respeito, Temperança e Justiça. A aquisição de virtudes é uma das tarefas esperadas da ação pedagógica e para isso deve ser levado em conta a realidade das crianças e do entorno da escola. É importante ensinarmos virtudes às crianças, visto que “ não nascemos com a consciência de nós mesmos nem do mundo à nossa volta” (SUCUPIRA LINS, 2007). É preciso que alguém nos ensine valores que serão aceitos numa etapa da vida em que a consciência formada já exista.

A respeito das virtudes, Aristóteles (2009) apresenta dois tipos, a intelectual e a moral ou ética. A primeira exige experiência e tempo, a segunda, por ser desenvolvida pelo hábito, evidencia que não nascemos éticos uma vez que, nenhuma propriedade natural pode ser alterada por esta via. Virtude é a mediania entre o excesso e a deficiência. O autor explica ainda que as virtudes não são geradas em nós nem através da natureza nem contra ela, mas

que temos a capacidade de adquiri-las e é por meio do hábito que são aprimoradas e amadurecidas, especialmente ética se aprende pela prática. Para um melhor desenvolvimento do controle de nossas atividades, o autor sugere a importância de ensinar virtudes morais desde a infância ao afirmar que

Nossas disposições morais são formadas como produto das atividades correspondentes. Consequentemente, nos compete controlar o caráter de nossas atividades, já que a qualidade destas determina a qualidade de nossas disposições. Não é, portanto, de pouca monta se somos educados desde a infância dentro de um conjunto de hábitos ou outro; é, ao contrário, de imensa, ou melhor, de suprema importância. (L II cap1 1103b1. 20-25).

A questão do hábito explicada por Aristóteles se diferencia da explicação encontrada na psicologia que considera o hábito o resultado de condicionamentos.

A partir do entendimento de que nossas ações determinam a qualidade de nossas disposições, nos deparamos com o fato de que muitas vezes queremos encontrar pessoas boas, honestas, mas é preciso lembrar que se faz necessário alguém lhes ensinar a serem assim. Sabemos que ser virtuoso e respeitador da Lei não torna a pessoa passiva, ao contrário, é possível ser um sujeito crítico, questionador e ao mesmo tempo manter o respeito pelo outro.

Do mesmo modo, ser virtuoso deve ser uma ação voluntária. Aristóteles (2009) explica que as virtudes são um meio para chegarmos a um fim e são voluntárias porque depende de nossa escolha fazer o bem ou o mal. “ se, portanto, somos responsáveis por realizar uma coisa quando é correto realizá-la, também somos responsáveis por não a realizar quando não a realizar é incorreto.” (L III cap. 5 1113b1.10).

Retornemos à explicação inicial acerca do que é a virtude (mediania) entre o excesso e a deficiência. Uma das virtudes pesquisadas nesta monografia é a temperança ou moderação, a qual é definida por Aristóteles como uma virtude das partes irracionais. Para essa virtude Aristóteles (2009) a considera a mediania em relação aos prazeres (excesso) e desregramento (intemperança). O autor diferencia prazeres do corpo de prazeres da alma. Quanto aos prazeres do corpo, Aristóteles não está se referindo aos que são relacionados aos sentidos da visão, olfato, tato, paladar, salvo por associação, como no caso do olfato por lembrar aos que gostam de frutos, rosas e incensos, os seus desejos. Ou seja, aqueles que demonstram descontrole quanto aos prazeres dos sentidos do tato e do paladar. O prazer é saudável, na medida certa e para que isto ocorra, é necessário que seja racional. Referindo-se aos prazeres, quando ocorre em excesso é considerado desregramento (descontrole) e é censurável.



Para um ser humano moderado, a pessoa nem extrai prazer nas coisas que o desregrado mais gosta como também não extrai prazer na falta, apenas num grau moderado, suas escolhas ocorrem pela razão. Quanto aos prazeres da alma, não há como atribuir significado de moderado ou desregrado, por não afetar o corpo. Em relação a quem é desregrado, o autor explica que assim são considerados ao se excederem, de todas as formas, por gostarem de algumas coisas que são erradas mais do que a maioria das pessoas.

Para a criança, isso teria algum sentido? Ao pensar na virtude e em nossas disposições morais, na capacidade de controlar o caráter de nossas atividades, notamos que a virtude irá implicar na qualidade de nossas disposições. Aristóteles (2009) afirma a importância de ensinar virtudes morais desde a infância e que se aprende pela prática, com ações justas e moderadas. É do nosso entendimento que ninguém é virtuoso de nascença, segundo o autor, não nascemos nem bons nem maus, ninguém é virtuoso por uma questão de capacidade nata.

Outra virtude a ser considerada é nomeada por Aristóteles de autorrespeito e tem como característica a grandeza de alma. Esta virtude apresenta em seus polos ou extremos a vaidade, que representa o excesso, e, segundo o autor, é a qualidade de quem é tolo. No outro extremo temos a modéstia. Podemos considerar que uma pessoa tenha grandeza de alma quando reivindica muito e de fato merece muito. Quem reivindica muito sem merecer está se mostrando vaidoso, ainda que esta situação não se aplique a todos que agem desse modo.

A pessoa modesta é aquela que reivindica menos do que merece (ARISTÓTELES 2009). Nesta direção, enquanto aquele que tem grandeza de alma, embora reivindique o que merece, por fazê-lo com exatidão, encontra-se na mediania, ou seja, demonstra exercer a virtude do autorrespeito.

Aristóteles (2009) esclarece que a reivindicação e o merecimento do homem de alma grandiosa diz respeito à honra que é considerado o maior dos bens externos, porque não depende de possuir fortuna alguma para ter honra.

Aqueles que detêm os bens da fortuna sem a virtude não tem a justificativa para reivindicar alta dignidade e não podem ser corretamente designados como dotados de grandeza de alma, posto que a verdadeira dignidade e grandeza de alma não podem existir sem a virtude plena. (L IV cap. 3 1123b1. 25).

Sobre a virtude justiça, Aristóteles (2009) esclarece que esta é que nos permite ter a disposição moral para realizarmos atos justos, desejar o que é justo. Por meio dela podemos ter um certo tipo de controle sobre nossos sentimentos e sobre nossas ações. É possível tratarmos uns aos outros de igual modo, com atos justos. Em se tratando do pensamento

aristotélico, entendemos que o oposto à justiça é a injustiça, que se apresenta pelo tratamento desigual entre as pessoas.

De acordo com o referido autor, o indivíduo que transgride a lei e toma para si mais do que tem direito, que age por ganância, é considerado injusto por suas ações indicarem uma postura não equitativa. Para o autor, ser justo significa respeitar a lei e respeitar a igualdade. Uma atitude injusta não se dá pelo fato de o indivíduo apenas tomar para si a maior parte das coisas, é preciso destacar que se considera injusto o indivíduo que não é equitativo no sentido de tomar a maior parte das coisas boas e a menor parte do que não é bom.

Apesar de Aristóteles (2009) tratar da justiça nos sentidos particular e universal, sendo a primeira o hábito que realiza e pratica a equidade e o segundo o cumprimento da lei, não abordaremos essa questão aqui, mas somente nos referimos porque Aristóteles as leva em conta fortemente.

Para Aristóteles (2009), a justiça é a “virtude perfeita”, embora difícil de ser praticada, porque nem todas as pessoas que praticam algum tipo de virtude o fazem dirigindo-se aos outros e a justiça se constitui um desafio e uma proposta de formação de cidadania onde o outro é considerado, onde o bem alheio também é levado em conta. O referido autor considera a justiça uma totalidade da virtude justamente por enfatizar que aquele que a pratica, o faz em relação aos outros.

Por considerarmos a escola um espaço formador de cidadãos e cidadanias, entendemos ser de suma importância considerarmos as reflexões de Aristóteles sobre as virtudes éticas para o trabalho realizado em escolas que atendem o segmento Educação Infantil. Estas virtudes ensinadas desde a primeira infância permitem educar as crianças de modo que estejam aptas ao convívio social, consigam conviver respeitando a presença do outro e que o individualismo não seja a tônica das relações.

Maritain (1963) define a educação como tendo a finalidade de orientar o homem no dinamismo crescente, para que se torne uma pessoa humana “dotada de conhecimentos, de capacidade julgadora e virtudes morais”. (MARITAIN 1963, p.27). Para este autor, é preciso que a educação tenha alguma finalidade e acredita que é pela educação que o homem é despertado. O homem não deve ser visto apenas como um ser físico, mas também como alguém dotado de capacidades. De acordo com Maritain, falta à educação moderna compreender que o homem pode ser formado para a generosidade, o respeito aos outros e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma independência a sua liberdade.

## 2.1 RHETA DEVRIES E BETTY ZAN

Com Rheta DeVries e Betty Zan (2007) será possível compreendermos como as regras podem ser ensinadas por meio de um ambiente sócio moral na escola. As autoras apontam como princípio principal de uma educação construtivista, a ênfase no ambiente sócio moral, onde impera o respeito pelo outro e isto tem a ver com “ toda a rede de relações interpessoais em sala de aula”. E é nessas interações cotidianas que as crianças devem construir seu entendimento moral.

DeVries e Zan (2007) não só apresentam alguns conceitos básicos construtivistas como também explicam o modo prático como os professores podem cultivá-los. Nesta direção, notamos que não se trata apenas de um desenvolvimento intelectual das crianças, mas de uma proposta que abrange também, os aspectos social, moral e afetivo, principalmente ancorados num relacionamento cooperativo entre professor e aluno. Embora a obra das referidas autoras aqui apresentada seja de cunho prático, fundamenta-se em teoria baseada nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil.

Nossa ênfase neste momento será voltada para o capítulo dois da obra de DeVries e Zan (2007), onde abordam a questão “crianças morais”. Os capítulos três e quatro nortearão nossa perspectiva nos capítulos dois e três desta monografia. Ao se referirem ao termo “crianças morais” as autoras falam sobre crianças que enfrentam situações que fazem parte de sua vida.

Embora suas questões morais quanto ao conteúdo, sejam diferentes das do adulto, as questões básicas são as mesmas. Algumas preocupações como pensarem em si mesmas primeiro, depois nos outros, quanto à agressão, uso correto de roupas para ocasiões especiais, participação igual (na arrumação), são algumas situações que envolvem os direitos e as responsabilidades, parecidos com as preocupações dos adultos, com o crime e com a violência, oportunidades iguais de emprego.

As autoras enfatizam que se trata de um processo no qual a criança enfrenta questões sobre o que acreditam ser bom ou mau, certo e errado. “ Constroem seu senso de moral, a partir de experiências cotidianas” (DEVRIES e ZAN 2007, p.37). Essa aprendizagem resulta do incentivo do adulto à cooperação da criança, porque “ uma vez que engendra uma atitude mais voluntária por parte da criança, por algum tempo durante a infância, esta obediência oferece uma base para o desenvolvimento moral mais tardio” (DEVRIES e ZAN 2007, p.38).

Também não se trata de criança cujo comportamento seja socialmente positivo, como compartilhar, ajudar, consolar, este é apenas um comportamento vantajoso e obediente. Se ao

invés de elogiar o comportamento, o professor mostrar que a criança fez o outro se sentir melhor, essa experiência pode fazer a criança se descentrar e reconhecer os sentimentos da outra criança, o que é um objetivo construtivista. Nesta perspectiva, crianças morais não são aquelas com boa educação, que dizem “ por favor”, “ obrigado”, pois estas palavras são apenas hábitos de comportamento verbal e não significam relacionamentos baseados na ética, é melhor um incentivo à gentileza sincera.

As autoras não se referem à religião porque segundo as mesmas, é possível ser moral sem ser religioso. Elas explicam que

Quando falamos de crianças morais, não queremos dizer que meramente exibem um conjunto de traços ou comportamentos morais. Nem queremos dizer crianças que meramente são obedientes, polidas ou religiosas (DEVRIES e ZAN, 2007, p.40).

Para justificar a importância de ensinar regras morais às crianças pequenas, encontramos em DeVries e Zan (2007) algumas explicações acerca das características da moralidade infantil. De acordo com as pesquisadoras, as crianças pequenas são consideradas realistas morais porque julgam o certo e o errado, o bom e o mau, a partir do que lhes é observável ou “real”. Devido à limitação intelectual, a criança concebe as regras morais como arbitrárias, por não haver um entendimento de suas razões, neste sentido, quando o adulto diz que não pode bater ou agarrar, o realista moral recebe essa orientação como uma regra adulta arbitrária. A autora define esta atitude como obediência cega, chamada de heteronomia, isto é, “ a regulação moral e intelectual por outros” (DEVRIES e ZAN 2007, p.40).

No realismo moral, a criança obedece às leis e não consegue perceber a diferença entre um ato intencional do ato sem intenção, por exemplo: se está organizando brinquedos numa sequência e outra criança sem querer passa e derruba, haverá o desejo de punição. A partir do pressuposto de que as regras morais e sociais têm a ver com nossas relações com os outros, a criança pequena tem capacidade limitada para se colocar na perspectiva de outros e pensar sobre seus sentimentos e emoções, assim “ é difícil para a criança pensar sobre o ponto de vista do outro” (DEVRIES e ZAN 2007, p.41).

Mas, será este um motivo para desanimarmos? Devemos desistir de ensinar, trabalhar, construir regras morais com as crianças pequenas só porque apresentam essa dificuldade? Penso que não. Ao comentarem os trabalhos de Selman, DeVries e Zan (2007) apresentam um modelo de “avaliação do entendimento interpessoal que reflete no comportamento interpessoal” (DEVRIES e ZAN 2007, p.41). Ou seja, a progressão do egocentrismo à

reciprocidade e desta à maturidade ou, a capacidade de assumir a perspectiva do outro, ancorada nas pesquisas de Piaget sobre o julgamento moral.

Ao analisar a teoria de Piaget sobre a adoção da perspectiva nos níveis de entendimento interpessoal, Selman (SELMAN Apud DEVRIES e ZAN 2007, p.41) desenvolveu um modelo que permite avaliar os níveis desenvolvimentais de entendimento interpessoal que se expressam durante a interação. Especialmente útil na avaliação de crianças pequenas, com pouca habilidade verbal e que não conseguem, ainda, responderem de modo reflexivo. A importância deste método se dá pelo fato de descrever como as crianças formam juízo sobre os outros, sendo entendido como fundamentalmente cognitivo.

Os fatores cognitivos, afetivos e situacionais são observados. Depois de usar dados de entrevistas com as crianças, Selman (SELMAN apud DEVRIES e ZAN 2007, p. 43) conceituou cinco níveis (0-4) de adoção de perspectiva que se enquadram nos dois tipos de entendimento interpessoal, a saber: negociação e experiência compartilhada. Nível 0 (dos 3 aos 6 anos) a criança pequena não reconhece que as experiências subjetivas e íntimas como: sentimentos, intenções e ideias) dos outros, podem ser diferentes das suas ações, não percebe que o outro tem um ponto de vista. Os outros são vistos como objetos.

No nível 2 (dos 5 aos 9 anos), a criança descentra-se e sabe que cada pessoa tem uma experiência subjetiva única, mas só considera uma perspectiva de cada vez. Não apresentarei os níveis seguintes por não se tratarem de crianças pequenas, de 4 e 5 anos. Sobre os dois tipos de entendimento interpessoal, explicaremos brevemente a dinâmica de cada um. Começamos pelas estratégias de negociação, estas ocorrem nas interações durante um dinamismo interpessoal em desequilíbrio, que se caracteriza por alguma tensão. É considerado leve quando uma pessoa pede algo a outra, e forte, quando se exige que a outra pessoa faça algo. DeVries e Zan (2007) explicam que no nível 0, as estratégias são egocêntricas e impulsivas, frequentemente físicas: lutar, bater, retraimento e exercícios de força, agarrar ou gritar, (DEVRIES e ZAN 2007, p.44).

A respeito das experiências compartilhadas, DeVries e Zan (2007) as caracterizam como uma dinâmica interpessoal em equilíbrio, geralmente são relaxadas e amistosas, ancoradas na relação íntima entre os indivíduos. Refletem a progressão do egocentrismo e “impulsividade para a unilateralidade, depois para a reciprocidade e, finalmente, para a cooperação” (DEVRIES e ZAN 2007 p.44). Afirma-se ainda, que no nível 0 (3 a 6 anos) as experiências compartilhadas se caracterizam por imitação reflexiva, ex: duas crianças em competição de arroteo ou rindo juntas sem controle.

No nível 1(5 a 9 anos) as experiências são caracterizadas pelo entusiasmo expressivo, sem preocupação com a reciprocidade, ex: em jogos de fantasia paralelos entre crianças, uma afirma ser “a mamãe” e a outra afirma ser “ o super-homem”. DeVries e Zan (2007) explicam que a moralidade está envolvida com o entendimento interpessoal e que os níveis apresentados por Selman permitem a avaliação do desenvolvimento sócio moral das crianças e que a maior parte deste entendimento interpessoal se encontra no nível 1. Ao citarem exemplos práticos de situações em sala de aula, onde a observação de crianças morais ocorreu, as autoras comentam algo em que acredito profundamente

Desejamos salientar que até mesmo com pouca idade, as crianças podem aprender questões morais, tais como respeito pela propriedade, orientações para não machucar os outros e para ajudar vítimas de agressão. Desejamos que elas reconheçam a injustiça quando a veem, que prefiram o justo ao injusto e se sintam compelidas a falar contra a injustiça (DEVRIES e ZAN 2007, p.48).

Estas observações também permitiram verificar que o nível de entendimento interpessoal atuado depende mais da experiência do que da idade. DeVries e Zan (2007) destacam que o “ descentramento” ou “ coordenação de perspectiva (tanto afetiva quanto cognitiva) é primordial para construir padrões morais que considerem as perspectivas e os sentimentos dos outros. A criança moral é uma criança intelectualmente ativa.

Para as pesquisadoras, o raciocínio moral e o intelectual envolvem o descentramento, avaliação da causalidade e relação entre meio-fins, que são os processos cognitivos. Ao falar sobre crianças morais, as autoras as descrevem como crianças que enfrentam questões interpessoais que naturalmente permeiam suas vidas e que as crianças pequenas são realistas morais.

É importante entendermos a vida moral da infância e o quanto isso nos ajuda a “saber o que podemos sensatamente esperar das crianças, em termos de moralidade, seja em curto ou longo prazo” (DeVries e Zan 2007, p.50), as referidas pesquisadoras nos ajudam a reconhecer o desenvolvimento moral e elaborar maneiras adequadas de apoio ao desenvolvimento. Entendemos a relevância de não fazermos julgamentos morais das crianças a partir da observação do comportamento delas e sim, analisando o que elas dizem acerca de questões morais. Este é um modo de reconhecermos se estão no estágio da heteronomia ou autonomia intelectual.

DeVries e Zan (2007) explicam o modo como as crianças pensam sobre regras morais e sobre os outros. É fato que a criança não pensa como o adulto, por isso mesmo não devemos delas exigir qualquer correspondência às nossas expectativas. As teorias e os estudos dessas

teorias ora aqui apresentados, nos asseguram que devemos compreender as fases em que cada grupo de crianças, por faixa etária, se encontra e assim planejarmos atividades que contemplem tanto suas necessidades quanto capacidades.

É necessário entendermos a importância do papel do adulto para interagir com as crianças de modo a proporcionar um desenvolvimento moral, na qual seja privilegiada a ideia de pensamento intelectual ativo.

Ainda que num primeiro momento em que ocorra uma situação conflitante entre as crianças e pareça melhor resolver pela via da coerção, é preciso lembrar que se trata de uma oportunidade para proporcionar às crianças vivências em que tenham a percepção de si mesma e do outro, ou seja, a prática de descentrar-se e que de preferência favoreça a construção, na criança, da moralidade autônoma.

Na verdade, o conflito entre as crianças pode ser um contexto construtivo ou destrutivo, dependerá de como o professor irá conduzir a situação. Caso não haja uma orientação adequada, no sentido de promover a cooperação, poderá surgir na sala de aula um ambiente sócio moral. Neste ambiente os conflitos não resolvidos poderão criar um “clima de insegurança, raiva e ansiedade” (DEVRIES e ZAN 2007, p.65). Esta constatação indica mais uma vez a relevância da atuação do professor comprometido com questões éticas.

A escola pode não ser considerada para alguns como o local ideal para ensinar ética, sobre esta questão DeVries e Zan afirmam que

Algumas pessoas julgam que a escola não deveria se preocupar com a educação social e moral, mas deveria centrar-se no ensino de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual. O problema com essa visão é que a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não (DEVRIES e ZAN 2007, p.35).

Alguns professores talvez não estejam engajados na educação social e moral diretamente, mas agem assim no momento em que usam de sanções para o comportamento das crianças. Não podemos nos esquivar do fato de que tanto a escola quanto a creche não podem estar livres de valores, não há neutralidade.

## 2.2- JEAN PIAGET

Para que possamos entender como as virtudes morais podem ser aprendidas pelas crianças de quatro a seis anos de idade, é imprescindível o estudo da obra filósofo suíço, Jean Piaget (1994), que é considerado um dos pilares do estudo sobre moral. Por meio de sua obra

entenderemos algumas características do pensamento infantil e refletiremos sobre o desenvolvimento da moralidade humana. Nesta direção, a obra *O Juízo Moral na Criança* será nosso aporte teórico.

Para Piaget (1994), só havia sentido elaborar hipóteses sobre a moralidade humana a partir da verificação de um conjunto de fatos estabelecidos por meio de experimentos e não por intuição ou fé. Entrevistou crianças e contribuiu com a abordagem científica da moralidade, o que tornou *O Juízo Moral na Criança* um marco na história da reflexão humana sobre a moralidade. Ao fazer isso, Piaget (1994) contribuiu para o campo da psicologia e referenciou outros estudos nesta área. É importante considerar que Piaget teve como objetivo pensar a moralidade humana através de estudos sobre a moralidade infantil.

Piaget (1994) explica que as relações em que ocorrem coação conduzem às práticas sociais em que o pensamento moral associa o bem às ordens de autoridades. As relações de cooperação, que implicam respeito mútuo, conduzem à uma moral autônoma, que irá depender da assimilação racional das normas aceitas. Esta é a tônica da assertiva piagetiana e embora seja percebida no desenvolvimento das crianças, também é possível identificar entre os adultos.

Piaget (1994) entende que é preciso pensar o homem datado historicamente e situado geográfica e culturalmente. Embora algumas teorias tenham tentado mostrar que não existe uma “natureza humana”, em suas pesquisas, Piaget (1994) constatou que os estágios de desenvolvimento por ele estabelecidos, eram encontrados em diferentes países e classes sociais. A racionalidade compõe a natureza humana e por conta dessa realidade é que se torna possível tomarmos consciência de “nossos aspectos irracionais”. (PIAGET 1994, p.13). Esta é uma constatação que assegura a possibilidade do ensino e aprendizagem de ética.

A partir do pressuposto de que a moralidade tem que ser racional, é pelo fortalecimento do ego que se torna possível desenvolver uma condição de convivência humana em que se verifique o equilíbrio social e pessoal. Piaget (1994) via no estudo da criança um acesso privilegiado ao conhecimento do homem. Para entendermos como a criança aprende, em nosso caso, valores morais, é preciso revermos alguns conceitos explicados por Piaget (1994), como assimilação/acomodação. O conhecimento ocorre através da assimilação das informações do meio. Estas assimilações ocorrem por meio de estruturas mentais e estas estruturas também se modificam por meio de contato com os objetos físicos e sociais do meio. Ao ser assimilada, ocorre a acomodação da nova informação, que é a modificação de modo a propiciar a aprendizagem.



Piaget (1994) emprega este conhecimento para explicar a evolução moral da criança, que, a princípio aprendem regras morais apenas pela imposição do adulto. Quanto à evolução moral da criança, a interpretação ou assimilação acerca da moral adulta decorre de estruturas mentais já existentes, motivo pelo qual ainda não consegue se apropriar de modo racional o porquê das regras. As crianças acreditam serem boas devido a imposição do adulto. Para Piaget (1994), estas estruturas servirão para um novo tipo de interação social, a cooperação.

Esta nova forma de interagir socialmente exigirá um movimento de acomodação, ou seja, ocorrerá uma modificação nas estruturas anteriores, caso isto não ocorra, a criança permanecerá acreditando que as regras morais somente serão legitimadas pela imposição de alguém. Como esta questão da cooperação nas relações sociais dos dias atuais é rara, há um grande risco de as crianças se tornarem adultos, conservando a moral heterônoma.

Por meio de seus estudos, Piaget (1994) procurou respostas para o que vem a ser respeito à regra, do ponto de vista da criança. Analisou as regras do jogo social por serem obrigatórias para a consciência do jogador honesto. Desse modo, o autor nos incentiva a acreditar que “A moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto. Nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer as leis dessa formação”. (PIAGET 1994, p.22). A educação infantil constitui um tempo e espaço privilegiado para a formação da moralidade.

Para Piaget (1994), toda moral consiste num sistema de regras e o respeito que o indivíduo adquire por estas regras é o que indica a moralidade. Com a finalidade de explicar como a consciência passa a respeitar a regra, Piaget analisou a psicologia da criança.

De acordo com a proposta desta monografia, que é pesquisar o desenvolvimento ético na educação infantil, nos deteremos aos resultados obtidos pelo referido autor, para este segmento escolar.

Estudando sobre a consciência da regra, o autor descreve o grupo de crianças com idade entre dois e cinco anos no segundo estágio, chamando-o de egocêntrico. Nesse estágio, a criança joga cada uma para si, sem preocupação com o significado das regras, apenas imitam o jeito de jogar. Mesmo na natureza da relação da criança com o adulto, esta fica separada, seu pensamento fica isolado. A criança vive, deste modo, o egocentrismo intelectual inconsciente, favorecido pelo egocentrismo espontâneo. O único modo de superar é vivenciando uma interação social fundamentada na cooperação. O egocentrismo é a matéria social da criança. Ela recebe as regras de um jogo ou mesmo de convivência vindas de fora e as pratica por imitação, mas não há, ainda, a consciência da regra nem de grupo. Neste segundo estágio, o do egocentrismo, a criança ao jogar, não ganha para vencer os demais, joga

apenas para si. Não há disputa, há diversão individual. A criança vivencia o prazer motor e não o prazer social. (PIAGET 1994).

Piaget (1994) pesquisou a vida moral da criança a partir de jogos e suas regras. Ele observou que a criança assimila de modo inconsciente as regras às quais é submetida e que as pratica basicamente por imitação. No que se refere à consciência das regras, Piaget (1994) nota que esse período é caracterizado pelo prazer individual, e que por isso a criança procura satisfazer seu interesse motor e o da fantasia simbólica.

Para este autor, desde o primeiro estágio, a criança convive com atitudes que lhe indicam o que é permitido e o que é proibido, por isso, acredita-se que as origens da consciência da regra, ainda que de um modo restrito, têm relação com o conjunto de vida moral da criança (PIAGET 1994).

A partir destas informações nos deteremos no segundo estágio, que é iniciado no momento em que a criança aceita as regras de um jogo, recebidas de fora, o que mais adiante Piaget (1994) vai chamar de coação e está relacionada com o egocentrismo. Por isso a criança as aceita ou por imitação ou por contato verbal. Neste segundo estágio, Piaget (1994) explica que a criança entende e recebe novas regras (do jogo) mas não as recebe como se fosse algo novo. Esta é a dificuldade de retrospecção, além de que a criança não apresenta organização da própria memória.

Estas constatações nos asseguram que precisamos ensinar e mesmo elaborar com as próprias crianças, regras ou combinados de convivência. Uma boa sugestão é, junto com a turma, avaliar os espaços da unidade escolar e dialogar acerca do que podemos ou não, fazer nestes espaços.

Do mesmo modo, as regras morais são ensinadas por imposição, de modo externo à consciência do indivíduo, e haverá de certo modo a prática, mas sem a transformação de comportamento, pois nessa idade, antes do raciocínio, isso não seria possível. Somente quando a criança começa a raciocinar é que viverá a regra conscientemente, como explica Piaget, “ Depois do respeito unilateral, surge o respeito mútuo; a regra torna-se, deste modo racional, isto é, apresenta-se como o produto de um mútuo engajamento” (PIAGET 1994, p.77).

O egocentrismo é descrito como o comportamento pré-social por marcar a transição entre o individual e o social, ou seja, entre o estágio do egocentrismo e o estágio da cooperação.

De acordo com as conclusões apresentadas por Piaget (1994), a criança de quatro e cinco anos ainda não tem a consciência das regras e se relaciona com seus pares e adultos por

meio do egocentrismo. Este se constitui um período ideal para que o adulto, na perspectiva da autonomia consciente, eduque a criança com ações cooperativas. Ainda que seja um trabalho repetitivo, esta repetição é fundamental para que se estabeleça o equilíbrio entre a acomodação e a assimilação. Lembremo-nos que a pedagogia da repetição tem ótimos resultados nessa fase da vida.

É possível que em idade ulterior estes ensinamentos sejam lembrados de um modo positivo e favorável à prática de regras morais. A este respeito, Piaget esclarece que “nada é mais próprio às recordações da infância do que essa impressão complexa de atingir o que possui de mais íntimo e, ao mesmo tempo, de ser dominado por algo superior que aparece como uma fonte de inspiração”. (PIAGET 1994, p.81). O adulto passa a ter o privilégio de atuar na formação de cidadãos que considerarão o bem comum nas relações interpessoais.

Este autor nos diz que a criança pequena, ainda na fase do egocentrismo, pode respeitar as regras não somente por coação ou porque acreditam na origem adulta das regras. Agem sim “pelo fato de existir uma lógica interna, que vem a ser a do respeito unilateral” (PIAGET, 1994, p.82). O referido autor observou que o respeito passa a ser mútuo, ou seja, com racionalidade, quando ultrapassa o período marcado pela intervenção da coação e do egocentrismo. Assim, ao falarmos em respeito mútuo, falamos também em regras racionais e, conseqüentemente, em autonomia da consciência. Sobre esta autonomia, mais adiante a veremos em nossa abordagem ancorada nos escritos de DeVries e Zan (2007). Piaget (1994) estudou a consciência das regras do jogo na infância e em seguida analisou as realidades morais que o adulto impõe à criança, assunto que veremos a seguir.

Piaget (1994) mostra que a pressão do grupo sobre o indivíduo é o que explica o sentimento do respeito, origem de toda moralidade, apontando assim, a importância do grupo social no desenvolvimento ético da pessoa.

A heteronomia e a autonomia das consciências são os dois polos na evolução da aceitação das regras (PIAGET, 1994). Há um alerta para o fato de que, quanto mais o grupo de convivência for fechado entre si, a criança crescerá, vivenciando a coação moral, o que a tornará mais e mais dependente e conformista. Essa não é nossa perspectiva de desenvolvimento da consciência moral das regras. O fato de as regras do jogo serem conservadas e respeitadas por conta da coação do adulto sobre a criança, faz com que estas regras sejam assimiladas a outros deveres, além de que essa é a possibilidade da criança se desenvolver eticamente, devido ao período cognitivo em que se encontra.

Quanto à prática da moral das crianças, Piaget (1994) empregou um método investigativo a respeito de como a criança julga o bem e o mal, na realização dos atos.

O modo como a criança julga determinado tipo de conduta é o que vai nos indicar o desenvolvimento de sua capacidade de efetuar julgamento do valor moral. Nem sempre a criança verbaliza algo que corresponda às suas ações, entretanto, a importância de verbalizar se dá pelo fato de possibilitar uma tomada de consciência daquilo que diz.

Nas observações do autor notamos que “o pensamento verbal da criança consiste numa tomada de consciência progressiva dos esquemas construídos pela ação” (PIAGET 1994, p.98). Ao praticar a regra de um jogo, de modo egocêntrico, a criança o faz em respeito ao mais, é um “juízo teórico” e pode não corresponder à própria ação. Piaget (1994) considera este fato natural porque o egocentrismo é inconsciente, embora o respeito em si seja consciente, ao passo que praticar a regra de modo racional, seguido do respeito mútuo corresponde um juízo teórico e prático de modo autônomo. Segundo o autor, isto justifica um atraso em relação ao juízo verbal e juízo efetivo. Sobre este assunto Piaget diz que “A noção de autonomia aparece, assim, na criança com um ano de atraso, aproximadamente, em relação ao exercício da cooperação e à consciência da autonomia” ( PIAGET 1994, p.99). Esta assertiva serve de orientação para que não ocorram expectativas exageradas do adulto.

Entendemos que para chegar à moral autônoma, é preciso que antes a criança tenha vivenciado experiências sobre ética.

Isto se faz por meio de situações práticas, no cotidiano, como sugere Piaget

É fácil destacar suas próprias necessidades (guardar os brinquedos, asseio do próprio corpo, etc.), suas próprias dificuldades e mesmo seus próprios erros, fazendo-lhes perceber as consequências, e criar assim uma atmosfera de ajuda e compreensão recíproca: a criança se encontrará desde então, não em presença de um sistema de instruções que exigem uma obediência ritual e exterior, mas de um sistema de relações sociais (PIAGET 1994, p.113).

O que aqui propomos é que nossas ações permitam desenvolver na criança a necessidade de cooperar, a fim de que a moral da reciprocidade e não da obediência, a moral da intenção e da responsabilidade subjetiva seja fortalecida, seja mais evidente na vida da criança, à medida que cresce e se desenvolve eticamente.

## **2.4 LAWRENCE KOHLBERG**

Acrescente-se a esta monografia a teoria de Kohlberg traduzida e explicada por Biaggio (2006), sobre o do julgamento moral. Esta teoria versa sobre a possibilidade do ser

humano, que nasce como criança e sem princípios morais se transforma numa pessoa que respeita os outros e vive em sociedade.

Assim como Piaget, Kohlberg focalizou o julgamento e o comportamento moral, observando o conhecimento das crianças acerca do certo e do errado. Isto acontece numa sequência de estágios que todas em pessoas, mesmo em diferentes culturas, vivenciam. Trata-se de um enfoque cognitivista. Ao fazer uma relação com o que Piaget escreveu, Kohlberg conceituou de um modo mais preciso e discriminado os estágios da moralidade, considerando a “dimensão da heteronomia-autonomia” (BIAGGIO 2006, p.23).

Este autor elaborou seis estágios de desenvolvimento moral organizados em três níveis: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6). O primeiro corresponde à maioria das crianças com menos de 9 anos, alguns adolescentes, e muitos criminosos adultos, e será neste estágio que nos deteremos mais nesta monografia porque o foco do trabalho está na reflexão feita por DeVries e Zan (2007). O segundo apresenta características da maioria dos adolescentes e adultos da sociedade americana e outras sociedades ocidentais. O nível pós-convencional corresponde a um grupo bem pequeno de adultos (5%), depois dos 20 ou 25 anos.

O termo convencional é uma referência à convenção social, e corresponde a um sistema de regras morais, papéis e normas socialmente compartilhados (BIAGGIO 2006). Segundo o autor, no nível pré-convencional os indivíduos ainda não entendem e nem respeitam normas morais de modo compartilhado. Neste nível, as regras da sociedade são externas ao eu.

Para caracterizar os estágios 1e2, que compõem o nível pré-convencional, Kohlberg (apud BIAGGIO, 2006) explica que a moralidade de um ato é definida a partir das consequências físicas, de modo que se há punição, logo a pessoa está moralmente errada; não havendo punição, está moralmente correta. Este autor explica que “a ordem sociomoral é definida em termos de status de poder e de posses em vez de o ser em termos de igualdade e reciprocidade” (KOHLBERG, 1971a, p.164 apud BIAGGIO, 2006, p.25).

Esta ação moralmente correta se define quando o indivíduo satisfaz suas necessidades. Para o autor, trata-se de um estágio moralmente egoísta, visando apenas o prazer pessoal. Com a finalidade de avaliar o tipo de pensamento de cada estágio, Kohlberg propôs um dilema, usado como instrumento de sua pesquisa na Avaliação de Entrevista do Julgamento Moral. Este dilema se refere ao roubo de um remédio, feito por um marido (Heinz), para salvar a vida da esposa gravemente enferma, sem possibilidade alguma de obter o remédio por vias legais.

A avaliação consistiu na análise das respostas a dilemas morais e, como o dilema de Heinz é o mais conhecido, apresentamos algumas questões que foram apresentadas: o marido deveria ter feito isso? Por que? E se ele não gostasse da mulher, ainda assim deveria roubar o remédio? E se fosse um amigo? E se fosse um estranho? E se fosse um animal doméstico? Você acha que as pessoas devem fazer tudo para obedecer à lei?

Kohlberg (apud BIAGGIO, 2006) desenvolveu um modelo de entrevista clínica nos moldes piagetianos, mas não iremos abordar aqui os detalhes de como esse modelo foi refinado porque isso não está em nosso enfoque. Na teoria de Kohlberg os estágios não refletem conteúdos morais e sim, como o indivíduo raciocina para resolvê-los. Cada estágio superior integra estruturas dos estágios iniciais, que não são excluídos e sim, amadurecidos. Para este autor, “ o cerne da moralidade é a justiça ou os princípios de justiça” (BIAGGIO 2006, p.34). A criança pode desenvolver atitudes éticas por meio da virtude justiça, nas interações do cotidiano escolar.

Tanto Piaget (1994) quanto Kohlberg (apud BIAGGIO 2006) percebiam em seus estudos que existem dois tipos de moralidade. Para o primeiro, as crianças desenvolvem inicialmente, a moralidade heterônoma, de obediência às regras impostas por outros e, em seguida, depois de um longo processo de desenvolvimento cognitivo e social, a moralidade autônoma. Esta última envolve o respeito mútuo entre iguais e pelas regras que resultam do contato social, da cooperação.

Inicialmente Kohlberg (apud BIAGGIO 2006) não encontrou esses dois tipos de moralidade, mas em seus últimos trabalhos distinguiu, em cada estágio, dois subestágios, o A e o B, o primeiro como mais heterônomo e o segundo mais igualitário e flexível. Além da justiça, Kohlberg (apud BIAGGIO 2006) reconheceu que a moral também inclui uma virtude utilizada nos ensinamentos cristãos éticos, que é o amor (ágape), isto é, o verdadeiro amor por ser desprendido e se definir pela importância do outro de modo a gerar comportamentos nos quais se encontram a caridade, a fraternidade, a generosidade, a ajuda e o compartilhar.

É importante lembrar que para Piaget (1994) e Kohlberg (apud BIAGGIO 2006), não há abandono dos estágios iniciais, o que ocorre é a permanência e desenvolvimento em estágios mais evoluídos ou, posteriores. Com os referidos pesquisadores, vimos como as regras morais podem ser aprendidas e como se desenvolvem. As pesquisadoras Rheta DeVries e Betty Zan (2007) explicam como estas regras podem ser ensinadas por meio de um ambiente sócio moral na escola e têm como fundamentação teórica o pensamento dos dois autores aqui estudados.

## 2.5 – SUCUPIRA LINS

Para melhor entendermos do que se trata a Educação Moral, Sucupira Lins (2007) apresenta uma reflexão esclarecedora. A autora reconhece os desafios deste assunto complexo, bem como a relevância de tal análise. Para a referida autora, a família e a escola constituem as instituições responsáveis pela aprendizagem de princípios morais. A ausência destes ensinamentos impedirá a formação de sujeitos capazes de atuarem na sociedade com atitudes voltadas para o bem comum. Sobre esta formação, Sucupira Lins (2007) afirma que “A rigor não se pode pensar a Educação desvinculada da formação ética da pessoa” (SUCUPIRA LINS, 2007, p. 149). Para a autora, a Educação é um conceito de mudança, que visa o aperfeiçoamento da pessoa.

Sucupira Lins (2007) justifica o título Educação Moral relacionando-o a uma modalidade de aprendizagem, por observar que o ser humano nasce dotado de potencialidades e que precisa passar por um processo em que se afaste de suas limitações primitivas. Para que a aprendizagem moral ocorra, é imprescindível o papel da família e do professor no processo de desenvolvimento ético dos alunos.

Ainda que os valores socioculturais, filosóficos, religiosos, artísticos, materiais, intelectuais e afetivos norteiem a organização da educação, Sucupira Lins (2007) explica que os valores éticos e morais são a base de sustentação para os demais, do ponto de vista educativo. Para que o ensino e aprendizagem de ética ocorra é preciso considerar a reflexão da autora segundo a qual “Ética não se entende necessariamente a partir de uma apresentação de um sistema de normas e regras de vida, mas de um conjunto de valores que marcam esta vida”. (SUCUPIRA LINS, 2007, p. 152). A ação moral não acontece a partir do nada e os valores de uma pessoa são a base de seu comportamento. No entanto é preciso que se entenda que ao se falar em “valores de uma pessoa” não estamos nos referindo a um relativismo ou subjetivismo na ética, mas ao fato que a pessoa constrói a sua reta consciência no meio social a partir da vivência das virtudes e incorpora os valores. Aristóteles (2009) denomina esse processo de *‘habitus’*.

A referida autora afirma ainda, que a vida moral alcança algo superior no ser humano, que transcende a sua ação e observando que essa sempre acontece no contexto social. Desse modo, se manifestará na relação social em que cada pessoa se encontra.

A organização do trabalho escolar conta com a ação de professores engajados na formação intelectual das pessoas e deve se comprometer com a formação moral. Para Sucupira Lins (2010), a formação de professores é extremamente relevante e deve ser uma das

questões centrais da política pública. Ao enfatizar a formação de professores no que diz respeito à Ética, Sucupira Lins (2010) não desqualifica o ensino de disciplinas e esclarece que tanto a formação quanto a informação são aspectos de formação de professores, ambos têm a mesma importância. O primeiro aspecto é voltado para os valores e virtudes e o segundo, para o domínio de conteúdos.

A autora destaca o papel da disciplina Ética na formação de professores por estar no centro da ação educativa e por ser a ciência que lida com o comportamento, observando o que é certo e errado. Para que o professor ensine ética aos seus alunos é necessário que primeiro tenha passado pelo processo de ensino e aprendizagem de ética, porque como afirma a autora “ninguém nasce dotado de capacidade ética” (SUCUPIRA LINS, 2010, p.4). Esta constatação justifica a necessidade de se aprender Ética nos cursos de formação de professores.

Ao analisar a formação de professores nos cursos de licenciatura e priorizar a formação de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, Sucupira Lins (2010) observou que não havia a presença de uma disciplina que orientasse o futuro professor à agir de modo a proporcionar no aluno, o desenvolvimento da ética. Esta observação serviu de base para afirmar a necessidade de garantir o ensino da Ética nos cursos de formação de professores.

Como orientação ao ensino de Ética nos referidos cursos, a autora explica que “ trata-se da oportunidade de se entrar em contato com diferentes enfoques teóricos e refletir sobre pesquisas realizadas em diferentes situações” (SUCUPIRA LINS 2010, p.8). Segundo a autora, esta não é uma orientação baseada em uma ética de obrigações, punições e recompensas. Sucupira Lins (2010) propõe uma reflexão acerca do exercício das virtudes cuja finalidade é o desenvolvimento da vida social feliz, no sentido da consideração e do respeito ao bem comum como prioridade.

A relação professor e aluno é constituída de vivências intensas. O aluno tem no professor uma figura de referência e o professor precisa estar ciente de que o desenvolvimento intelectual e ético desta pessoa depende de sua ação. De acordo com a autora, compreender esta relação é primordial para afirmarmos a necessidade da Ética nos cursos de formação de professores.

Sucupira Lins (2010) apresenta em sua reflexão sobre a formação de professores, a assertiva de que para ser moral a pessoa precisa ser educada. Esta educação acontecerá se os futuros professores tiverem contato com conhecimentos relacionados com questões éticas e se proponham a construir em sala de aula possibilidades de desenvolvimento moral das crianças.



## CAPÍTULO 3

### APRENDIZAGEM DE ÉTICA NA PERSPECTIVA DE RHETA DEVRIES E BETTY ZAN

Para apagar qualquer traço de realismo moral, é preciso colocar-se ao nível da criança e dar-lhe um sentimento de igualdade. (PIAGET 1994 , p.113)

#### 3.1- Ambiente e situações que favorecem o desenvolvimento ético nas crianças

Nossa perspectiva neste terceiro capítulo é abordar algumas situações que geralmente acontecem no espaço de educação escolar, em nosso caso, de educação infantil e que se tornam situações favoráveis à construção da moralidade na vida das crianças. Como foi dito anteriormente, este capítulo será fundamentado nos estudos de DeVries e Zan (2007), registrados no capítulo três, sob o tema: Como o Ambiente Sócio Moral Influencia o Desenvolvimento Infantil.

Para que as crianças se desenvolvam moralmente, é necessário que primeiro exista um ambiente sócio moral, conforme apontam os estudos de DeVries e Zan (2007). Podemos nos perguntar: se o ambiente não for sócio moral, como a criança construirá valores morais? Neste caso, se o professor for um profissional comprometido com vivência de valores morais na vida das pessoas durante a infância, então a sala de aula poderá se tornar um ambiente sócio moral. DeVries e Zan afirmam que os sentimentos morais são originados nas relações interpessoais e que é por meio destas que ocorre a construção do eu pela criança.

Além disso, irá depender do tipo de ambiente sócio moral geral da vida de uma criança, para que ela aprenda “ de que forma o mundo das pessoas é seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório” (DEVRIES e ZAN 2007, p.51). São os adultos que determinam como deve ser este ambiente sócio moral, no qual a criança experiencia suas interações diárias. As ações e reações do adulto com a criança, formarão o relacionamento entre ambos. As relações entre as crianças também contribuem para este ambiente, tendo o adulto como limitador e possibilitador dessas relações.

É importante lembrar que a noção de conservação estudada por Piaget (1994) e explicada por DeVries e Zan (2007) nos esclarece que os sentimentos, interesses e valores das crianças pequenas são instáveis, com tendência a não serem conservados de uma situação para

a outra. O sistema afetivo mais estável de sentimentos e interesses, é construído aos poucos pela criança pequena, quando vai surgindo a conservação.

A consciência do eu surge como um objeto social, isto é, por meio das interações sociais. É nas experiências de percepção do modo como as pessoas nos veem que surge a possibilidade da formação de uma nova consciência de nós mesmos, enquanto objetos sociais, seguido de elaborações de nossos autoconceitos, o que caracteriza o descentramento.

Nesta direção, entendemos que a criança percebe as reações dos outros sobre si mesma, e a partir dessa experiência se registra um avanço no autoconhecimento porque

a construção do self progride paralelamente à construção correspondente do outro, enquanto ser de pensamentos, sentimentos e valores, tal como o próprio indivíduo formamos consciência de nós mesmos à medida que experimentamos reações dos outros às nossas ações” (DEVRIES e ZAN 2007, p.53).

Entendemos com isso que, a maneira como iremos reagir às ações das crianças nas situações cotidianas que envolvem questões morais, irá influenciar o modo como elas construirão o eu, ou, atitudes éticas.

Para Piaget, a “simpatia” ou “antipatia” por si mesmo e pelos outros, são o ponto inicial dos sentimentos morais. A criança percebe e constrói uma hierarquia acerca do que é valorizado ou não. De acordo com DeVries e Zan, “os valores morais são tanto afetivos quanto intelectuais” (DEVRIES e ZAN 2007, p.53).

Para que se configure um ambiente sócio moral favorável ao desenvolvimento ético, é primordial considerar o relacionamento professor-aluno. DeVries e Zan (2007) retomam pesquisas e teorias de Piaget (1932/1965 apud DEVRIES e ZAN, 2007) e comentam que este autor descreveu duas espécies de moralidade que correspondem a dois tipos de relacionamentos adultos-crianças: “ um que promove o desenvolvimento infantil e outro que o retarda” (DEVRIES e ZAN 2007, p.53). Um ambiente sócio moral em que o adulto age apenas de modo impositivo pode retardar o desenvolvimento ético das crianças.

Desse modo, entendemos o valor de uma boa relação entre adulto e criança. Na relação de obediência unilateral, a criança leva em consideração a afeição e observação que faz das atitudes do adulto que com ela convive durante boa parte de sua infância. Por outro lado, se esta relação ganhar tom de ameaça, incentivo ao medo e autoritarismo, em nada contribuirá para que ocorra o desenvolvimento de uma moralidade saudável. Pode ocorrer um atraso neste desenvolvimento ou, quem sabe, rejeição. Sobre esta relação, faremos uma abordagem com maior ênfase no próximo capítulo.

Não se espera que um ambiente sócio moral privilegie a exposição de regras prontas em cartazes, contendo instruções para um tipo de comportamento em que o respeito aconteça unilateralmente. Se o adulto tentar socializar e instruir a criança pela via do autoritarismo, poderá estabelecer apenas relação heterônoma, ou seja, a criança segue as regras sociais dadas pelos outros sem se organizar interiormente para que haja o desenvolvimento em direção à autonomia. DeVries e Zan (2007, p. 54), afirmam que “ o indivíduo autonomamente moral segue convicções internas sobre a necessidade de respeitar as pessoas no relacionamento com outros”, enquanto se houver um ambiente sócio moral impositivo, as crianças se socializam superficialmente, podendo apresentar dificuldades para considerar o ponto de vista do outro e de desenvolverem a moralidade autônoma.

### **3.2 – O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE AUTÔNOMA**

Acreditamos que os professores não devem ser técnicos, mas profissionais teoricamente sofisticados (DEVRIES e ZAN, 2007, p.14).

É fato que os adultos determinam a natureza do ambiente da criança por meio de interações, de duas maneiras, conforme estudos apresentados por DeVries e Zan (2007). Quando o adulto é coercivo ou heterônomo, tende a orientar a criança para uma moralidade da obediência cega, e esta demonstra preocupação com as regras que lhes são externas ao seu próprio sistema de regras. O adulto cooperativo incentiva a criança à auto-regulação, além de encorajá-las nas interações com os colegas. O professor não deve obrigar a criança a se relacionar com outra, essa maneira impositiva, controladora de lidar com a criança somente contribuirá para que a mesma construa um eu indeciso e dependente do controle dos outros. Apresentarei neste momento a importância de o professor atuar como construtivista, proporcionando interações que privilegiem experiências compartilhadas.

Quando falamos em moralidade autônoma não nos referimos ao fato de deixar a criança se desenvolver moralmente por conta própria, muito menos que o professor fique sentado, se omita e deixe a criança sozinha, pois essa atitude inibirá o desenvolvimento da autonomia e impedirá a passagem da heteronomia para a autonomia. Ao contrário, o professor que atua numa perspectiva construtivista, irá pensar num tipo de relação permeada pela reciprocidade. Esta relação vai surgindo “do respeito pelas crianças como pessoas e do respeito pela natureza de seu desenvolvimento”. (DEVRIES e ZAN 2007, p.80). Para agir

como um professor construtivista, espera-se que este não suponha que as crianças pensem como adulto.

Segundo DeVries e Zan (2007), o método pelo qual o relacionamento opera é o de cooperação e isto significa conquistar um objetivo comum. Além de o professor construtivista considerar o ponto de vista da criança, encoraja a mesma a considerar o ponto de vista de outros. Neste processo de interação com a criança, o professor ao cooperar com ela, não quer dizer que deixará de lado sua autoridade. Entretanto, ao fazer uso da coerção, que às vezes é necessário, é importante que o adulto considere o modo como irá tratar as crianças. Sabemos que em cada sala de aula as crianças passam por situações em que a interação com o adulto é permeada tanto pela coerção quanto pela cooperação. O professor que acredita muito mais na segunda opção, proporcionará o desenvolvimento moral das crianças, de modo que estas também passem a considerar o que os outros pensam ou sentem. Ao citarem Piaget (1994), DeVries e Zan (2007) comentam que

é apenas evitando o exercício da autoridade desnecessária que o adulto abre caminho para que as crianças desenvolvam mentes capazes de pensar independente e criativamente e desenvolvam sentimentos morais e convicções que levem em consideração o melhor para todos (DEVRIES e ZAN, 2007, p.57).

De acordo com as autoras, o melhor método para que seja desenvolvido o relacionamento autônomo entre adulto-criança é o de cooperação. Cooperar, neste sentido, é realizar um objetivo comum ao mesmo tempo em que os sentimentos e as perspectivas próprias e dos outros são considerados.

Nossa perspectiva de desenvolvimento ético, conforme citada no começo desta monografia, está relacionada com uma ética voltada para o bem comum. Por meio da interpretação e reflexão das obras aqui citadas, observamos ser praticamente impossível uma criança sentir vontade de pensar no outro, à medida que cresce, sem que seja direcionada, ou, sem que tenha a oportunidade de construir uma moralidade capaz de pensar no outro.

Se as experiências das crianças são baseadas na pura obediência, que procede de um controle externo rígido, elas irão desenvolver um raciocínio moral com base em seus próprios interesses e apresentar pouca preocupação com outros.

O que de fato pode influenciar o comportamento das crianças quando estão por sua própria conta é a demonstração de apoio a uma construção gradual da “moralidade, conhecimento, inteligência e personalidade” (DEVRIES e ZAN 2007, p.57). O professor que

expressa respeito pelas crianças pode estabelecer a base para a construção do auto respeito e respeito por outros.

Acreditamos que não é e não será pelo controle externo, pela imposição de regras, pela via da coerção que as crianças desenvolverão uma moralidade capaz de pensar no outro e suas demandas. Para evitar que isto ocorra, é primordial a presença de um professor construtivista, ou seja, um adulto que respeite o processo de construção moral, afetivo, social e cognitivo da criança (SUCUPIRA LINS, 2015). É preciso estar atento ao desenvolvimento integral da criança e que o professor seja alguém que atue com a intenção de proporcionar às crianças momentos em que possam regular o próprio comportamento.

Trata-se, neste sentido, de uma relação adulto-criança, denominada por Piaget (1994) de “autônomo” e “cooperativo”.

Sabemos que nem sempre é possível cooperar com as crianças e às vezes podemos nos encontrar confusos entre um contexto e outro, entre querer que as crianças apenas obedeçam e querer que a criança coopere. Para estarmos mais seguros entre uma postura e outra, DeVries e Zan (2007) explicam a diferença entre obediência e cooperação na relação adulto-criança. É preciso lembrar que a obediência também acontece em uma sala de aula construtivista. Voltando ao pensamento de DeVries e Zan (2007) “ a diferença entre apelar para a obediência e para a cooperação é que em uma relação cooperativa o professor pede, ao invés de dizer, sugere ao invés de exigir, e persuade, ao invés de controlar” (DEVRIES e ZAN 2007, p.58). O professor influencia o modo como as crianças irão interagir entre si.

O professor construtivista proporciona o encorajamento para que as crianças sejam auto reguladoras, isto é, construtoras da autonomia. Ao ter a oportunidade de experienciar o ato de regular o próprio comportamento, a criança constrói um eu confiante, capaz de se valorizar e aos outros, de maneira positiva.

É notório observarmos nos estudos de DeVries e Zan (2007), sempre ancorados nas pesquisas de Piaget, que a criança se desenvolverá, dependendo de como será sua relação com o adulto.

Se esperamos que as crianças desenvolvam a moralidade autônoma, voltada para o bem comum, temos que nos esforçar para que nossas ações sejam permeadas por atitudes que marquem o desenvolvimento ético. As ações precisam ser voltadas para a construção de um eu orientado para a cooperação com outros.

A cooperação dos adultos favorece a construção da “inteligência, personalidade, sentimentos e convicções morais e sociais pelas crianças” (DEVRIES e Zan 2007, p.59). A cooperação reduz a pressão para a obediência sem reflexão e encoraja a auto regulação.

Sabemos que a realidade mostra que nem acontece só a coerção e nem somente a cooperação, mas tanto um modo de interação quanto o outro influenciam o desenvolvimento infantil. O que esperamos é que as salas de aula morais promovam o desenvolvimento moral nas crianças, assim como o social e o emocional e que sejam salas de aula em que o ambiente sócio moral seja interacionista, cooperativo, em vez de ser tenso e desagradável.

Nesta perspectiva, DeVries e Zan (2007) explicam a relevância de o professor construtivista incentivar o relacionamento da criança com seus pares, porque “ caracterizam-se por uma igualdade que jamais pode ser alcançada nas relações adulto-criança” ( DEVRIES e ZAN 2007, p.61). As autoras consideram ainda, o fato de que a autonomia pode ocorrer apenas em um relacionamento de igualdade e este acontece com facilidade entre as crianças, raramente com o adulto, ainda que existam desigualdades entre as crianças.

É neste processo de interação entre crianças e entre adulto-criança, que a criança experimenta um misto de comportamentos que irá permear a formação de sua própria personalidade. É a cooperação a fonte de superação das limitações egocêntricas e permite que a criança leve outras perspectivas em consideração. Daí a importância de a relação adulto-criança ser mais cooperativa que coerciva, sendo primordial a atuação do professor no sentido de encorajar as crianças à cooperarem umas com as outras. E também que valorize a construção do equilíbrio emocional, a capacidade de enfrentar conflitos, assim como a construção de entendimento interpessoal e valores morais.

A atuação do professor no momento em que a auto regulação das crianças fracassa, torna-se essencial para que as interações entre as crianças ocorram e sejam orientadas no sentido da descentralização. Ou seja, da consideração pelos sentimentos dos outros. A esse respeito DeVries Zan comentam que

O valor da interação com colegas depende não apenas das capacidades das crianças para engajarem-se umas às outras, mas também da capacidade do professor para engajar-se ocasionalmente como um companheiro de seus alunos (DEVRIES e ZAN 2007, p.64).

Como exemplo podemos citar a participação de um professor num jogo com as crianças. O professor aceita as regras do jogo e suas consequências, assumindo o papel de jogador juntamente com as crianças. Nesta situação, o professor deixa de lado sua autoridade, o que permite às crianças o exercício da autonomia. Temos a convicção de que, embora as crianças precisem interagir umas com as outras, o valor dessa interação dependerá de como o

professor irá intervir. É nesse sentido que a formação ética do professor (SUCUPIRA LINS, 2015) tem fundamental importância.

#### **CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a realização do trabalho bibliográfico aqui apresentado, foi possível observar a possibilidade de se ensinar e aprender ética na Educação Infantil. A análise dos referenciais teóricos apresentados confirmou a necessidade de ensinar ética na primeira infância, porque nenhuma criança nasce ética e a mesma “se aprende desde a infância” (SUCUPIRA LINS, 2012). Acrescente-se a esta constatação, a evidência da “desordem moral” causada pelo “emotivismo” (MACINTYRE, 2001). Encontramos neste autor respaldo para realizarmos uma educação moral, voltada para o bem comum baseada na obra *Ética a Nicômaco*, apresentada por Aristóteles (séc. IV a. C, 2009). Nossa hipótese de que é possível as crianças aprenderem ética se confirmou na análise e interpretação com base na teoria de Paul Ricoeur (1983) por meio da obra das pesquisadoras Rheta DeVries e Betty Zan (2007) a qual se constituiu a base desta monografia.

Nosso objetivo de analisar a obra das referidas autoras acerca do ensino de ética, identificando situações em que o ensino de ética pudesse ocorrer e apresentar alternativas aos professores deste segmento foi plenamente alcançado. As autoras DeVries e Zan (2007) explicam por meio de situações práticas as possibilidades de se ensinar ética na educação infantil, conforme se pode notar na análise feita ao longo dessa monografia.

No decorrer do trabalho de análise e interpretação da obra dessas autoras juntamente com os pensadores auxiliares aqui selecionados, notamos a importância do papel do professor no processo de interação entre as crianças, para a construção da moral autônoma.

Nesta perspectiva foi possível entender que não só houve a compreensão do problema proposto, como a possibilidade de ampliação a partir da descoberta de novos problemas. Entre eles, a formação do profissional docente voltada para o ensino de ética (SUCUPIRA LINS, 2015) e a superação de uma relação professor-aluno baseada no autoritarismo.

A metodologia desenvolvida por Paul Ricoeur (1983) contribuiu para que houvesse o entendimento das obras estudadas para esta monografia. A partir da compreensão de que o discurso enquanto obra escrita também é causador de mudanças, analisamos a obra de DeVries e Zan (2007) na expectativa de observar possíveis mudanças no desenvolvimento ético de crianças por elas observadas. Desse modo, foi possível identificar a relevância do

papel do professor nas interações entre as crianças e na organização de um ambiente sócio moral.

Concluimos que os ensinamentos e a prática da moral não só podem como devem estar presentes no cotidiano da Educação Infantil. Aprendemos com a análise e interpretação do pensamento dos autores estudados que é por meio da cooperação entre crianças e entre crianças e adulto, que se desenvolve a moralidade autônoma. O papel do professor irá encorajar ou inibir a construção desta moralidade.



## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. ÉTICA A NICÔMACO. 3 ed. Tradução de Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2009.

BIAGGIO, Ângela. Ética e Educação Moral. 2 ed. São Paulo. Moderna, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). CRFB 1988, Apud MEC/SEF PCN vol.8, P.8 1997) disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 out. 2015.

DEVRIES, R.; ZAN, B. A Ética na Educação Infantil: O ambiente sócio moral na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

MACINTYRE, Alasdair. Depois da Virtude: um estudo em teoria moral. Tradução de Jussara Simões. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MARITAIN. Jacques. Rumos da Educação. 3ed. Tradução Inês Fortes de Oliveira. Rio de Janeiro: agir, 1963.

PIAGET, J. O julgamento moral na criança. 4ed. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIERETTI, Jaqueline Barbieri. Da heteronomia à autonomia: ambiente escolar e desenvolvimento moral. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/coppem/wp-content/uploads/2011/08/34-Jaqueline-Barbieri-Pieretti.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

RICOEUR. Paul. Interpretação e Ideologias: organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro, F. Alves, 1983.

SUCUPIRA LINS, M, J. C. Educação Moral na Perspectiva de Alasdair MacIntyre. Rio de Janeiro, ACCESS, 2007.

SUCUPIRA LINS, M. J. C. - EDUCAÇÃO MORAL NA APRENDIZAGEM ESCOLAR, in

Barreto, M. & Mettrau, M. – Rumos e Resíduos da Moral Contemporânea, p.148-168, Ed Muiraquitã, 2007, Niterói, RJ.

SUCUPIRA LINS, M. J. C. – Ética e Formação de Professores, maio de 2010. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul – RS – Brasil – ISSN 2177 Disponível em:[http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico5/Etica%20e%20formacao%20de%20professores.pdf-644x](http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico5/Etica%20e%20formacao%20de%20professores.pdf-644x) Acesso: 03/04/2016.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. A educação pré-escolar no mundo ocidental e no Brasil – perspectiva histórica e crítico – pedagógica. Tese de doutorado apresentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.

VINHA, Telma Pileggi. TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A Construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/295\\_902.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/295_902.pdf). Acesso em:02 nov. 2015.