

---

## AS CONTRIBUIÇÕES PSICOGENÉTICAS PARA A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA: DA ESCOLA PARA A VIDA

---

Bianca de Oliveira<sup>1</sup>

### Resumo

As escolas apresentam-se como ambientes profícuos para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças, uma vez que este meio possibilita o encontro das diferenças. É a partir das diferenças que aparecem os conflitos, elemento indispensável para as crianças aprenderem a conviver em uma sociedade democrática, desde que aproveitado de forma adequada pelos docentes. Nesse sentido, este artigo apresenta as contribuições da teoria psicogenética na qualidade das relações sociais estabelecidas nos centros escolares como um elemento imprescindível para a construção da personalidade dos estudantes. A partir de um estudo realizado sobre as propostas de educação moral na perspectiva construtivista, discute-se conceitos fundamentais para que o professor compreenda a forma como a criança lê e interpreta o mundo para que sua intervenção favoreça o desenvolvimento integral da criança sem anulá-la. Apresenta-se, assim, algumas possibilidades de trabalho com os conflitos, os valores morais e o protagonismo infantil nas escolas que favoreçam a construção de personalidades morais autônomas.

**Palavras Chave:** Convivência Democrática. Cooperação. Desenvolvimento moral. Educação moral. Relações Interpessoais.

---

<sup>1</sup> Discente do programa de pós-graduação Mestrado Profissional Docência para Educação Básica. Faculdade de Ciências. UNESP - Universidade Estadual Paulista - Campus de Bauru. São Paulo - Brasil. E-mail: [bianca.deoliveira3@gmail.com](mailto:bianca.deoliveira3@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2624-7338>

---

## PSYCHOGENETIC CONTRIBUTIONS TO DEMOCRATIC COEXISTENCE: FROM SCHOOL TO LIFE

---

### Abstract

Schools presents as environments useful for the development of children's the self-government, since this enviroment enable the metting the differences. It is from the differences that conflicts appear, an indispensable element for children to learn to live in a democratic society, provided that it is properly used by teachers. That way, this article presents the contributions the psychogenetic theory in the relationships quality at school as an essencial element for the construction of student's personality. From a study on the proposed of the moral education in the constructivist perspctive, we discuss fundamental concepts for the teacher to understand the way the child reads and construes the world so that his intervention favors the integral development of the child without disregard it. We presents some possibilities of working with conflicts, moral values and infant protagonism in schools that favor the development of the moral personality and of self-government.

**Keywords:** Democratic sociability. Cooperation. Moral Development. Moral Education. Interpersonal Relationships.

### Introdução

Os centros escolares se apresentam como ambientes em que as interações sociais são construídas com base na qualidade das relações estabelecidas. Com frequência, essas relações ficam centralizadas na figura do professor que mantém o processo de ensino e aprendizagem sob seu domínio como forma de estabelecer o controle do grupo de crianças e planejar as intervenções pedagógicas com foco nas grandes áreas do conhecimento previstas pelo currículo.

Nesse contexto, a formação moral das crianças fica ofuscada na forma de currículo oculto, ademais, a postura do docente como alguém que controla e

direciona o grupo acentua as relações de heteronomia, coação e respeito unilateral. Assim, as escolas têm formado o sujeito capaz de solucionar problemas de ordem técnica-científica, mas inapto a resolver conflitos de ordem moral, uma vez que as regras sempre foram impostas por agentes externos ao sujeito, a fonte de conhecimento limitou-se ao adulto e a ele devotou-se a obediência absoluta, pois só ele era capaz de resolver os conflitos de forma justa.

Se o *telos* da educação é formar cidadãos capazes de (con)viverem em um espaço de relações complexas, divergentes e múltiplas, é preciso repensar as práticas pedagógicas que ressoam na qualidade das relações estabelecidas entre o adulto e a criança, a criança e o adulto, as crianças e seus semelhantes, o grupo de crianças e o adulto e o adulto e o grupo de crianças a fim de que seja favorecido o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do respeito mútuo.

Piaget (1994) em sua obra *O juízo moral na criança* oferece o entendimento mais aprofundado a respeito da influência das qualidades de relações estabelecidas entre o sujeito e o meio em sua formação moral. Por meio de sua teoria é possível construir caminhos educacionais que proporcione a formação integral da pessoa humana.

### **Discussão teórica**

As crianças com idades entre dois e sete anos apresentam um elo entre o respeito oriundo da coação dos mais velhos ou dos adultos e a conduta egocêntrica. Para que o processo de escolarização favoreça o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do respeito mútuo faz-se necessário que os profissionais da educação compreendam como a teoria psicogenética concebe o egocentrismo infantil e a combinação do respeito unilateral e a regra coercitiva a fim de que possam modificar suas concepções, fazeres e relações.

O egocentrismo, segundo Piaget (1994), constitui na confusão que a criança tem de separar o eu do mundo exterior. É simultaneamente pré-social, em que marca a transição entre o individual e o social, e social, em relação à coação, ou seja, é a ausência de consciência de si e a ausência de objetividade.

A criança egocêntrica, portanto, no âmbito intelectual não distingue o externo do interno, o subjetivo do objetivo, assimilando sua fantasia às opiniões e vontades recebidas pelo adulto ou pelos mais velhos. Na ação, a criança interpreta à sua maneira os modelos adotados, cedendo a todas as sugestões advindas da pessoa adulta ou mais velha a quem respeita, de tal maneira que estes exercem todo o poder sobre ela.

Na criança há uma lógica interna que estabelece o respeito unilateral e o conformismo obrigatório para com os mais velhos: a idade. Toda a regra, orientação e ensinamento advindos de uma pessoa mais velha a quem respeita é interpretada como sagrada, obrigatória, imutável e boa. Isso porque o respeito unilateral pressupõe uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado, nesse caso, a criança respeita o adulto, o caçula respeita o irmão mais velho, as crianças pequenas respeitam as crianças mais velhas, em função de uma coação inevitável do superior sobre o inferior, caracterizando a primeira forma de relação social, denominada relação de coação.

Entretanto, há um segundo tipo de relação social, em que os indivíduos se consideram iguais e se respeitam reciprocamente, relações baseadas na cooperação, no diálogo, no consentimento mútuo, livre de coação, constituindo as relações de respeito mútuo.

Vê-se assim, o quanto a qualidade das relações estabelecidas entre os adultos e as crianças podem fortalecer ou suavizar a coação exercida pelos mais velhos sobre os mais novos. Desse modo:

O único meio de evitar essas refrações individuais implicaria na verdadeira cooperação, de tal maneira que a criança e o mais velho executassem, cada um, a parte de sua individualidade e a parte das realidades comuns. Porém, justamente, para conseguir isso, são necessários espíritos que se interpenetrem e que se relacionem entre si, portanto a igualdade e a reciprocidade, assim como as realidades que não criem o respeito unilateral tal como ele é (PIAGET, 1994, p. 80).

Nesse sentido, o docente deve estar disposto a criar um ambiente em que seu controle seja minimizado e que as relações sociais ali estabelecidas estejam baseadas na autonomia, na cooperação, no diálogo, na reciprocidade e na justiça, com o propósito de favorecer à criança o seu descentramento, isto é, a dissociação de seu eu das sugestões do mundo físico e social, a partir da cooperação. Porquanto para que a criança seja capaz de situar o seu eu em relação ao pensamento comum, é necessário que ela se liberte do pensamento e da vontade do outro (PIAGET, 1994).

Esse processo de alcance da autonomia acontece por meio de um trabalho situado entre as etapas do desenvolvimento moral estabelecidos por Piaget, ou seja, é preciso que a criança alcance gradativamente um “nível” de desenvolvimento moral superior ao que ela esteja. Assim, é imprescindível conhecer as etapas do desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana, como um primeiro passo para que o professor realize o diagnóstico de seus alunos e oriente sua prática. Piaget (1994) estabelece a existência de duas morais na criança: a heteronomia e a autonomia.

No estágio da heteronomia a criança encontra-se sob o domínio da coação adulta, manifestando-se a moral do dever puro em que “a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias” (PIAGET, 1994, p. 250). Revela-se, assim, o realismo moral que é resultante do egocentrismo e das relações de coação. Desse modo, a criança

assimila o bem à obediência às regras impostas pelo adulto e o mal à desobediência ou a transgressão dessas regras. Por conseguinte, a regra é observada ao pé da letra e a responsabilidade é objetiva.

No estágio da autonomia as regras são construídas a partir do consentimento mútuo, em que a coação dá lugar gradativamente à cooperação, que tem por princípio a solidariedade, acentuando a autonomia da consciência, a intencionalidade e a responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1994).

Logo, as investigações realizadas por Piaget demonstraram que a coação exercida pelos mais velhos sobre os mais novos combinam-se facilmente à mentalidade e a conduta egocêntricas, resultando em uma noção completamente exterior e realista da regra. A cooperação, por sua vez, atenua o egocentrismo prático e a mística coação, convertendo-se em uma noção interiorizada e compreensiva da regra (PIAGET, 1994).

Lawrence Kohlberg, com base nos estudos realizados por Jean Piaget a respeito do desenvolvimento do juízo moral, aprofundou a teoria a partir da análise dos raciocínios apresentados pelos sujeitos diante dos dilemas morais ao analisar a capacidade da pessoa colocar-se no lugar do outro ao raciocinar moralmente em sua resolução. Assim, Kohlberg propõe que a construção da moralidade pode ser estabelecida a partir de seis estágios universais contidos em três níveis de juízo moral.

Em sua teoria, os níveis indicam as perspectivas na resolução dos problemas morais, enquanto os estágios indicam os critérios pelos quais o indivíduo raciocina moralmente. Cada nível de juízo moral comporta basicamente três aspectos: 1) a forma como o bem é definido e os tipos de situações valorizadas; 2) o tipo de raciocínio que é utilizada para defender a percepção do “bom”; e 3) o aspecto social do estágio (PUIG, 1998).

Kohlberg utiliza o conceito de estágio para definir o processo de amadurecimento moral e entende o juízo moral como uma capacidade cognitiva do indivíduo que lhe permite distinguir o certo do errado, essa competência relaciona-se à noção de justiça como um princípio de igualdade e equidade. Para ele o desenvolvimento intelectual e as relações sociais são fundamentais para possibilitar a promoção do desenvolvimento do juízo moral. Nesse sentido, os centros escolares têm a responsabilidade de criar espaços que favoreçam desequilíbrios cognitivos que potencialize o desenvolvimento intelectual uma vez que este condiciona e delimita não apenas o juízo moral, como também o grau de empatia e de alteridade (PUIG, 1998).

O quadro a seguir descreve os três níveis e os seis estágios de juízo moral proposto por Kohlberg:

**Quadro 1: Os níveis e os estágios do juízo moral descritos por Kohlberg**

<p><b>Nível pré-convencional</b></p> <p>O bem se define em função da obediência literal a regras ou ordens concretas por trás das quais se supõe pressão ou castigos. As regras não chegam em nenhum caso a compreender-se como expectativas da sociedade. Em outras ocasiões, o bem se define em função dos próprios interesses do eu. Para julgar uma conduta nunca se leva em conta a intenção que a motivou. As razões para seguir as regras são: o próprio interesse, a evitação do castigo, a deferência com o poder, evitar dano físico às demais pessoas, e o intercâmbio de favores. A perspectiva social é a de um membro da sociedade que julga, a partir de suas regras.</p>	<p><b>Estágio 1: heterônomo</b></p> <p>O bem se define como obediência cega às regras e à autoridade, a evitação do castigo e o não fazer dano físico às pessoas. A perspectiva social é egocêntrica. confunde-se com a da autoridade. Não relaciona pontos de vista nem considera a intencionalidade ou os interesses psicológicos. Julga segundo as dimensões físicas das ações.</p>
	<p><b>Estágio 2: hedonista-instrumental do intercâmbio</b></p> <p>O bem se define como satisfação de necessidades, e a manutenção de uma estrita igualdade em intercâmbios concretos. A perspectiva social é individualista e concreta. Separa seus próprios interesses de todos os demais. O bem é, portanto, relativo. Os interesses individuais são tratados como intercâmbios instrumentais de serviços, de forma estritamente igual.</p>
	<p><b>Estágio 3: conformidade com as expectativas e relações interpessoais</b></p>
<p><b>Nível convencional</b></p>	

<p>O bem se define em função da conformidade e da manutenção das regras, papéis e expectativas da sociedade ou de grupos pequenos, como o da religião ou da denominação política. Conformar-se e manter as regras e papéis significa mais do que simplesmente obedecê-los, implica uma motivação interna relacionada com eles. As razões para seguir as regras são: a aprovação e a opinião social geral, a lealdade às pessoas e aos grupos e o bem-estar dos indivíduos e da sociedade. A perspectiva social é a de um “um indivíduo” em relação a outros indivíduos, ou as dimensões ou consequências físicas de regras e ações.</p>	<p>O bem se define como um bom desempenho do papel social: conformando-se às expectativas dos demais. A perspectiva social é a de um indivíduo entre indivíduos. Considera as expectativas e sentimentos dos demais. Relaciona pontos de vista segundo a Regra de Ouro aplicada de forma concreta. Situa-se em relações diádicas interpessoais.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Nível pós-convencional</b></p> <p>O bem se define em função de direitos humanos universais, valores e princípios que a sociedade e o indivíduo devem manter. Quando a lei protege os direitos humanos, existe o dever moral de cumpri-la, mas quando a lei vai contra os direitos humanos, existe o dever moral de não cumpri-la. As razões para seguir as regras são: o “contrato social”, ou compromisso geral que temos, pelo fato de viver em sociedade, de manter e respeitar os direitos dos demais; a concordância com princípios que qualquer pessoa deveria considerar válidos. A perspectiva social é a de um indivíduo que vai além da sociedade, construindo princípios superiores a ela.</p>	<p><b>Estágio 4: sistema social da consciência</b></p>
	<p>O bem se define como o cumprimento do dever social, em função da ordem e do bem-estar da sociedade. Distingue claramente o ponto de vista social do acordo interpessoal. Adota a perspectiva do sistema que define papéis e regras, julgando através dele as relações interpessoais.</p>
	<p><b>Estágio 5: contrato social, utilidade e direitos do indivíduo</b></p>
<p>O bem se define em função de direitos básicos, valores ou contratos legais de uma sociedade. É a perspectiva de um indivíduo racional que conhece valores e direitos prévios para a sociedade. Integra perspectivas através de mecanismos formais e legais. Reconhece o ponto de vista moral e o ponto de vista legal, mas os integra com dificuldade.</p>	
<p><b>Estágio 6: princípios éticos universais</b></p>	
<p>O bem se define em função de princípios éticos universais que toda a humanidade deveria manter. É a perspectiva do ponto de vista moral no qual devem basear-se todos os acordos sociais. É a perspectiva de um indivíduo racional que reconhece a essência da moralidade: o respeito pela pessoa como fim em si mesma e não como um meio.</p>	

Fonte: Díaz-Aguado, 1999, p. 32-33, adaptado.

O tipo de relações sociais estabelecidas no ambiente escolar influencia no desenvolvimento moral, motivando a forma como as crianças resolvem os conflitos com quais se deparam cotidianamente. Em ambientes autoritários e coercitivos tendem a reforçar a heteronomia dos sujeitos conduzindo-os a solucionarem os conflitos de modo agressivo e submisso, ao recorrer à força física, à humilhação, à agressão verbal e/ou ao adulto. Em contrapartida, os ambientes



cooperativos baseiam suas relações na democracia, na cooperação, na autonomia, no respeito mútuo, na tolerância, na justiça e na solidariedade, onde os adultos encorajam as crianças a se descentrarem, coordenando diferentes perspectivas, a se autorregular, a utilizarem o diálogo como um meio de raciocinar e agir moralmente, a buscarem formas justas e recíprocas de se resolver um conflito.

A construção da moral autônoma contém implicações pedagógicas em que o educador tem a responsabilidade de planejar intervenções que favoreçam a autonomia moral dos educandos, para tanto, o docente deve criar na classe uma atmosfera de autogestão, interações sociais cooperativas e democráticas, protagonismo infantil e dialogicidade.

A criança ao interagir com o meio social inicia um processo de ressignificação ou reconstrução de valores, princípios e regras que lhes são apresentadas com as estruturas mentais construídas anteriormente. Diante disso, os centros educacionais devem ser um lugar de convivência democrática onde os valores morais e princípios éticos universais são discutidos e refletidos, e não impostos, uma vez que as experiências sócio morais são essenciais para que a criança tenha capacidade de colocar em prática os procedimentos conscientes (juízo moral, compreensão e autorregulação) ao enfrentarem problemas morais.

De acordo com Puig (1998) o papel do adulto na formação moral das crianças é o de uma pessoa experiente, colaboradora, segura a respeito dos valores universais, não-dogmática, generosa e humilde que convida a refletir e agir com ela. Isso porque, a educação moral possui um caráter sistemático e complexo onde hábitos, juízos, pressões inconscientes, sentimentos e emoções, cultura, crenças, hábitos e experiências relacionam-se simultaneamente, de modo que o sujeito deve realizar um equacionamento moral que permitirá a resolução do conflito de forma crítica e criativa.

O equacionamento moral só será possível se o educador propiciar momentos em que os recursos morais possam ser aprendidos pelas crianças à medida que interagem com o grupo heterogêneo de pessoas, uma vez que a decisão moral é tomada sempre por “um sujeito individual junto com outros sujeitos” (PUIG, 1998, p. 27). Portanto, a construção moral se situa entre o individual e o coletivo.

Diante do exposto, a cooperação aparece como um elemento essencial nas relações que permeiam a autonomia moral, conduzindo o sujeito a superar o egocentrismo a partir da descentração, da coordenação de pontos de vista e da reflexão. Vê-se, assim, que a cooperação influencia no desenvolvimento intelectual e moral da criança, por haver um paralelismo entre esses dois tipos de desenvolvimento.

Segundo Piaget (1930/1998 apud BECKER, 2012) é possível compreender a cooperação a partir de quatro perspectivas: 1) como um elemento da moral autônoma que tem sua gênese no sentimento de respeito, uma vez que será este sentimento de respeito que possibilitará a aquisição de sentimentos morais; 2) como possibilidade de construir a personalidade da criança, pois a cooperação conduz à submissão efetiva do eu às regras e aos valores reconhecidos como bons; 3) como um princípio de igualdade advindo da noção de justiça onde a criança colocará a justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência; e 4) como respeito mútuo.

A cooperação, como um método, conduz a criança a reconhecer que seu próprio ponto de vista é apenas mais um entre os demais, não podendo ser compreendido como absoluto, nem abandonado por completo, mas relacionado aos demais na busca da manutenção da lógica da reciprocidade. Tem-se aqui as condições necessárias para a concretização do método cooperativo nos centros

escolares: desfazer-se do egocentrismo intelectual e moral, libertar-se das coações sociais e criar um ambiente em que as relações sejam simétricas por meio da reciprocidade.

Qual o papel do adulto na formação das crianças em um ambiente que se busca relações simétricas e livres de coação? Não está se sugerindo que o adulto saia de cena e deixe tudo no domínio infantil, ao contrário, o adulto desempenha o papel de um especialista, um tutor, um guia que opera com as crianças sem impedir a liberdade da criança e nem proibir seus primeiros passos em direção à autonomia. Deixando para trás a ideia de que os adultos são obrigatoriamente superiores intelectual e moralmente às crianças.

Como, então, transpor a cooperação no trabalho pedagógico realizado pelas escolas? Para Piaget o trabalho em grupo aparece como uma opção metodológica propícia para o exercício da autorregulação, do autogoverno e da lógica das relações a partir da coordenação de diferentes pontos de vistas e do respeito mútuo por meio do diálogo, a aprendizagem significativa e ativa, em que o professor se relaciona com as crianças em um nível de igualdade simétrica sem perder seu prestígio, respeito e autoridade. Assim, a cooperação conduz pouco a pouco à superação das relações de coação e aparece como uma alternativa à educação tradicional conteudista.

A educação ativa promove a autorregulação intelectual que favorece a autorregulação moral que lhe é paralelo. Assim, a cooperação leva a uma ética da solidariedade e da reciprocidade, influenciando diretamente na construção da personalidade ao promover a tomada de consciência de si e a capacidade da pessoa se situar no conjunto entre outros pontos de vista possíveis.

Nesse sentido, aconselha-se aos professores a promoverem em suas classes relações de cooperação entre as crianças por meio do diálogo, do acordo

mútuo, de ações coletivas que prefiguram as sociedades democráticas. Isso porque é nas relações interindividuais que o respeito e as regras se desenvolvem, são nas relações constituídas entre a criança e o adulto ou entre ela e seus pares que permitirão a tomada de consciência do dever e da consciência de si no outro (MENIN, 1996).

Um ambiente de ensino e aprendizagem em que a coação exercida pelo adulto sobre a criança é predominante apresentará resultados diferentes de um ambiente educacional em que há a livre cooperação entre os adultos e as crianças e entre as crianças e seus semelhantes. A qualidade das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar influenciará na formação das consciências e provocará o aparecimento de comportamentos bastante diversos e até mesmos opostos.

Se o *telos* educativo se estabelecer na formação de personalidades autônomas, aptas à convivência democrática apresenta-se adequado a adoção de métodos cooperativos e recíprocos, mas se o objetivo for o de formar personalidades heterônomas, será suficiente proceder de forma contrária ao que se tem discutido até aqui.

Em um processo de educação ativa, o desenvolvimento moral encontra-se inserido na totalidade do processo de ensino e aprendizagem. Seno assim, “a educação forma um todo, e a atividade que a criança executa com relação a cada uma das disciplinas escolares supõe um esforço do caráter e um conjunto de condutas morais, assim como supõe certa tensão da inteligência e mobilização de interesses” (MENIN, 1996, p. 20). A dimensão moral engendra-se a toda rotina e atividade escolar de tal maneira que o próprio princípio da atividade conduz à autonomia, à colaboração, à cooperação, à autorregulação, ao sentimento de respeito mútuo, solidariedade, responsabilidade e tolerância.

Com base nas investigações realizadas por Díaz-Aguado (1999), Sastre; Moreno (2002) e Araújo (2007) apresentaremos algumas possibilidades para o professor criar um ambiente democrático e desenvolver um trabalho de caráter transversal que contribua na formação integral da criança, contemplando as dimensões físicas, intelectuais, emocionais, morais e atitudinais.

As possibilidades de trabalho que veremos aqui estabelecem seus fundamentos nas práticas discursivas e simbólicas coletivas, promovendo diálogos transformadores porque acreditam:

[...] na importância do protagonismo das pessoas para enfrentar os conflitos e entendem que tal processo deve enforçar não apenas as emoções, intenções e crenças dos participantes, mas também os domínios simbólicos, narrativos e dialógicos como o meio pelo qual se constroem e se transforma significados e práticas, permitindo o aparecimento de identidades, mundos sociais e novas formas de relação (ARAÚJO, 2007, p. 48-49).

A proposta apresentada por Araújo (2007) parece-nos adequada e apresenta-se como um grande guarda-chuva de possibilidades para seu desenvolvimento. Esse pesquisador propõe o trabalho com as assembleias de classe, constituindo-se em um momento institucional organizado de palavra e diálogo em que os alunos e professor da classe se reúnem para discutir e refletir sobre tudo o que os seus membros considerarem pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar, envolvendo o espaço específico da sala de aula.

As assembleias de classe inauguram um espaço para o diálogo, a negociação, a resolução de conflitos e a elaboração e reelaboração de regras, contribuindo para a construção de personalidades morais autônomas, de valores e atitudes éticas. Oportuniza ao professor conhecer melhor seus alunos e “temas como disciplina e indisciplina deixam de ser responsabilidade somente da autoridade docente e passam a ser compartilhados por todo o grupo-classe” (ARÚJO, 2007, p. 51), pois há uma responsabilidade compartilhada entre todo o grupo, em

que se tornam responsáveis não apenas pela elaboração das regras, mas também pela cobrança e respeito por elas.

As assembleias de classe estabelecem uma mudança radical na qualidade das relações interpessoais estabelecidas nos centros escolares e, se forem coordenadas com base nas relações de respeito mútuo, reciprocidade, tolerância e solidariedade permite a construção real e verdadeira de um ambiente de ensino e aprendizagem dialógico e democrático. Para que este fim seja alcançado faz-se necessário que as assembleias de classe sejam realizadas periodicamente por meio de encontros semanais com duração de aproximadamente sessenta minutos e em um espaço determinado, que pode ser a própria sala de aula.

Díaz-Aguado (1999) propõe a discussão de dilemas morais hipotéticos e reais a fim de favorecer o desenvolvimento do raciocínio moral, privilegiando o aspecto cognitivo na construção autônoma de valores.

A partir de suas investigações, Díaz-Aguado descobriu que os estudantes avançaram no nível de desenvolvimento do juízo moral quando os professores utilizaram estratégias de interrogação adequadas aos níveis prévios dos indivíduos e quando os professores contribuíram com seus raciocínios morais nos diálogos e nas discussões, proporcionando maiores níveis de equilíbrio e maturidade.

O procedimento de discussão moral proposto demonstra-se adequado para trabalhar com indivíduos que apresentam estágios de raciocínios anteriores ao quarto, como proposto por Kohlberg, porque os indivíduos com idades entre 8 e 16 anos não alcançam pontuações superiores ao quarto estágio, de acordo com os resultados de diversas investigações. Sendo assim, o trabalho com os conflitos e discussões morais aparecem como estratégias adequadas para o desenvolvimento moral das crianças e adolescentes.

A proposta de Díaz-Aguado ao discutir dilemas morais é a de possibilitar a compreensão do raciocínio moral dos educandos a partir de seus argumentos e conhecer as estratégias mais adequadas para favorecer o desenvolvimento moral. Nesse sentido, os dilemas podem ser utilizados para atender diferentes finalidades, diagnosticar níveis prévios antes e depois de uma intervenção educativa, iniciar um trabalho com dilemas até que os estudantes compreendam o que é efetivamente um conflito de valores, ou como um instrumento de análise dos raciocínios morais do próprio decente, dentro de sua formação.

Para que a discussão moral alcance os objetivos propostos é importante que na classe haja um clima de confiança o que fornecerá a cooperação e o diálogo entre as crianças, para isso a orientação do professor precisa ser diminuída, a fim de evitar que a discussão se converta em lição.

O uso de dilemas hipotéticos ajudará os estudantes a compreenderem um conflito moral, tornando-os capazes de reconhecerem os dilemas morais presentes em sua vida. É importante que os dilemas utilizados se enquadrem no nível de desenvolvimento real e potencial das crianças, ou seja, que o trabalho seja iniciado em consonância com o estágio moral em que se encontram, conduzindo-os pouco a pouco ao estágio subsequente. Para isso pode-se aplicar diferentes procedimentos como o uso de imagens ou ilustrações, dramatização dos conflitos, curta-metragem e etc., favorecendo a assimilação ao transformar conceitos abstratos e complexos em informação fácil de entender e de estabelecer relações com a própria experiência, proporcionando a vivência emocional.

A discussão moral inicia-se com uma discussão coletiva envolvendo todo o grupo-classe, em seguida, divide-se a classe em pequenos grupos para oportunizar a participação direta de cada criança. Depois, todos os pequenos

agrupamentos voltam-se à discussão coletiva em que o porta-voz ou o representante de cada grupo compartilhará as conclusões e os principais argumentos debatidos.

O momento de discussão dos dilemas morais proporciona os adequados a tomada de consciência dos processos cognitivos que intervêm na tomada de decisões morais, favorece a descentração a partir da adoção de diferentes perspectivas e contribui para o desenvolvimento das capacidades comunicativas a partir da escuta ativa do raciocínio de seus companheiros, do expressar suas próprias ideias, da percepção de ideias opostas ou divergentes e de coordenar os diferentes pontos de vistas em relação ao seu.

A discussão de dilemas morais pode ser utilizada como uma estratégia do professor durante a realização das assembleias de classe ou em momentos diversos da rotina da classe, isso porque, o desenvolvimento moral se baseia na criação de conflitos e na proposição de processos de descentração possibilitados por meio do diálogo e das discussões morais com base na atmosfera moral do grupo-classe em que se estabelecem as relações sociais, havendo assim, uma intervenção eficaz no raciocínio e na ação moral.

Sastre e Moreno (2002) propõem um trabalho educacional que concede relevância e importância às emoções com o objetivo de capacitar as crianças a analisarem seus sentimentos em situações específicas por meio de diferentes linguagens que contribuirão na construção de estratégias de solução de problemas morais difíceis.

Nessa abordagem os conflitos são transformados em objetos de conhecimentos integrados aos saberes curriculares a partir da união entre o desenvolvimento cognitivo e emocional dos educandos nas rotinas e atividades escolares.



A proposta apresentada por Sastre e Moreno (2002) é fruto de um trabalho experimental nas salas de aula realizados por mais de sete anos. Durante esse período as pesquisadoras observaram que as crianças se demonstram motivadas a tratar dos sentimentos envolvidos nas relações interpessoais, proporcionar a sua aprendizagem requer estratégias simples, apresentando resultados satisfatórios. Conhecer os sentimentos e as emoções implica um trabalho cognitivo que envolve a conscientização dos próprios estados emocionais, de suas possíveis causas e de suas consequências, em suma, como o indivíduo reage sob a influência de determinada emoção.

Sabe-se que os conflitos interpessoais estão sempre acompanhados de sentimentos e, muitas vezes, constituem a própria causa dos conflitos. Dessa forma, Sastre e Moreno (2002, p. 55) consideram que a “aprendizagem da resolução de conflitos deve ser precedida ou acompanhada de uma aprendizagem emocional [...]”, que fornecerão às crianças conhecimentos fundamentais sobre seu próprio conhecimento emocional e sensível aos sentimentos das demais pessoas. Assim, a proposta metodológica das pesquisadoras direcionadas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm início com uma aprendizagem dos sentimentos e emoções a partir de situações e conflitos próximos a sua realidade.

Sastre e Moreno (2002) recomendam que a intervenção pedagógica seja iniciada com uma sequência de atividades coletivas e individuais em que as crianças são desafiadas a identificar as emoções expressadas em situações diversas, suscitadas por diferentes causas. Em seguida, propõem-se a análise de uma série de conflitos fictícios selecionados dentre os que costumam apresentar-se no grupo-classe e/ou do grupo-escola, a fim de habituar as crianças a refletirem de maneira adequada sobre os conflitos, uma vez que a resolução de conflitos de forma satisfatória é necessária descentrar-se do próprio ponto de vista, coordene-

nando simultaneamente outras perspectivas. Mas, para que esse objetivo seja alcançado, as atividades propostas devem tornar os indivíduos capazes de organizar e ordenar os fatos de maneira causal, separar as variáveis pertinentes das que não são, analisando a situação, expor adequadamente o problema e buscar uma solução.

Essa proposta deseja formar personalidades autônomas e conscientes, a partir do autoconhecimento e da sensibilidades e disponibilidade para aprender sobre o outro, fomentando o diálogo, a cooperação, a autoconfiança e a confiança em seus companheiros. Proporcionando uma convivência satisfatório e a melhoria na qualidade de vida e das relações interpessoais, tornando a convivência humana mais satisfatória.

### **Considerações finais**

A escola e a sociedade se fazem a partir das relações interpessoais construídas entre seus atores, por essa razão os centros escolares devem se preocupar com a qualidade das relações ali estabelecidas, integrando os aspectos morais e emocionais em seus currículos, tempos e espaços. Ao longo deste artigo, foram discutidas as perspectivas psicogenéticas a respeito do desenvolvimento moral e a importância da qualidade das relações interpessoais para o desenvolvimento da autonomia moral a partir da cooperação e a resolução de conflitos morais. Foram apresentadas também propostas de intervenções educacionais com base nas abordagens comunicativas e discursivas a partir de investigações de diferentes pesquisadores que ao longo de sua experiência comprovaram os benefícios das propostas na mudança de qualidade da atmosfera dos ambientes de ensino e aprendizagem, no aperfeiçoamento das estratégias utilizadas para resolver conflitos morais e no avanço do desenvolvimento do juízo moral dos educandos.

Espera-se assim, contribuir com a prática pedagógica dos docentes que entendem que o *telos* da educação não consiste apenas no ensino de conteúdos técnico-científicos que preparam as crianças para o porvir (trabalho e ensino superior), mas sim à formação humana comprometida com conhecer-se a si mesmo, sensível ao outro e que seja capaz de aplicar todos os conhecimentos construídos ao longo de sua permanência nas instituições escolares em todas as esferas de sua vida.

### Referências

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.

CAMARGO, L. S.; BECKER, F. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, mai./ago. 2012.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Construção moral e educação: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

MENIN, M. S. S. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

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

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

SASTRE, G. V.; MORENO, M. M. **Resolução de conflitos e aprendizagem: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

Recebido em: 04/11/2019  
Aprovado em: 18/01/2020