



### O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ÉTICAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA DE CAMPO

#### THE DEVELOPMENT OF ETHICAL SKILLS IN ELEMENTARY EDUCATION: A FIELD RESEARCH

José Paulo dos Santos Rosas de Castro<sup>1\*</sup>

#### RESUMO

A habilidade de racionalizar o que se compreende como certo ou errado, o que é bom ou o mau, é uma das construções cognitivas mais complexas da evolução da estrutura do pensamento humano. As evidências teóricas sobre a ética evolucionária estimularam a busca de uma melhor compreensão de como acontecem os estímulos para o desenvolvimento das habilidades éticas humanas na etapa da Educação Fundamental. Surgiu assim a principal questão da pesquisa: seria possível identificar na educação fundamental, atividades pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento de habilidades éticas das crianças? Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica centralizada nos seguintes descritores: Educação Fundamental e habilidades éticas. Em seguida, fizemos uma pesquisa de campo de observação direta, de forma não participante, com o registo dos dados observados. Finalmente, analisamos os registros de forma explicativa. Construíram-se inferências com o apoio de uma triangulação interdisciplinar da análise de conteúdo com as linhas teóricas de autores de referência na área. As observações revelaram uma realidade educacional em crise profunda quanto às competências relacionadas aos estímulos para o desenvolvimento das habilidades éticas das crianças no ambiente escolar. Ficaram evidentes as carências de conhecimentos teóricos e de didáticas pedagógicas por parte dos profissionais da educação observados nesta pesquisa. Não foi identificada, em nenhum momento, a proposição de transversalidade da ética sendo realizada.

**Palavras-chave:** educação escolar; ética; atividades pedagógicas.

#### ABSTRACT

The ability to rationalize what is understood as right or wrong, what is good or bad, is one of the most complex cognitive constructions in the evolution of the structure of human thought. Theoretical evidence on evolutionary ethics stimulated the search for a better understanding of how stimuli occur for the development of human ethical skills in the Elementary Education stage. The main research question thus emerged: Would it be possible to identify, in elementary education, pedagogical activities aimed at developing children's ethical skills? Initially, bibliographical research was carried out centered on the descriptors: Fundamental Education and ethical skills. Next, direct observation field research was carried out, in a non-participant manner, with the recording of observed data. Finally, the records were analyzed in an explanatory manner. Inferences were constructed with the support of an interdisciplinary triangulation of content analysis with the theoretical lines of reference authors in the area. The observations revealed an educational reality in deep crisis regarding skills related to stimuli for the development of ethical skills in children in the school environment. The enormous lack of theoretical knowledge and pedagogical didactics, observed in this research, became evident. The proposition of transversality of ethics being carried out was not identified at any time.

**Keywords:** school education; ethics; pedagogical activities.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil.

\*Corresponding author: José Paulo dos Santos Rosas de Castro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7314-7650>; e-mail: paulocastroz@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

A habilidade de racionalizar o que compreendemos como certo ou errado, o que é bom ou o mau, é uma das construções cognitivas mais complexas da evolução da estrutura do pensamento humano. A formação ética acontece no pensamento humano desde o primeiro dia de sua existência, e a origem das estruturas morais remontam a princípios anteriores ao desenvolvimento da espécie humana.

A interpretação dos fenômenos morais não é uma tarefa de pesquisa fácil. As pesquisas recorrem regularmente a entrevistas, questionários ou observações de comportamentos para desenvolver análises posteriores. Em pesquisas sobre ética, na etapa da educação fundamental, é comum identificar a dificuldade de interpretar o desenvolvimento moral em crianças.

Nietzsche diz que foi enquanto criança, que com “[...] alguma instrução histórica e filológica, acrescida de uma capacidade inata e seletiva nas questões psicológicas em geral” (Nietzsche, 2018, p. 9), mergulhou num processo profundo de pesquisa sobre o desenvolvimento das habilidades éticas humanas. As evidências teóricas sobre a ética evolucionária lançadas por Waal (2009) e por Damásio (2012), impulsionam a busca de uma melhor compreensão dos estímulos para a evolução das habilidades éticas. Desta forma surge a principal questão da pesquisa: É possível identificar na educação fundamental, atividades pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento de habilidades éticas das crianças?

O papel da educação escolar é vital para o desenvolvimento dos juízos morais, pois é neste universo que as crianças, entre si e entre outros atores, encontram-se inicialmente com os conceitos e atos cordiais da interação e da integração social ampla. Este aspecto construtivista da educação, atuando sobre os juízos morais das crianças, pode estimular a reflexão ética e a ação sobre o mundo, construindo significados:

[...] O sujeito humano em geral... utiliza normas de todo o tipo, cognitivas, éticas, etc. [...] Ele está engajado no mundo e atribui a tudo um significado tanto vital, social ou pessoal, quanto um ponto de vista epistemológico [...]. O que precisa ser fortemente enfatizado é que é o próprio sujeito, em suas relações interpessoais e em sua própria espontaneidade, quem está na origem desses significados, não o filósofo ou o psicólogo (Piaget, 1971 apud Colby e Kohlberg, 1987, p. 4, tradução nossa?).

Este trabalho teve como objetivo principal identificar estímulos pedagógicos direcionados para o desenvolvimento de habilidades éticas das crianças numa turma do 3.º ano do ensino fundamental público, no município de Ponta Porã/MS. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica nas bibliotecas do sistema *Pergamum* da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul<sup>3</sup>,

---

<sup>2</sup> [...] The human subject in general...uses norms of every kind, cognitive, ethical, etc. [...] He is engaged in the world and attributes to everything a meaning from vital, social or personal, as well as epistemological, points of view [...] What needs to be strongly emphasized is that is the subject himself in his interpersonal relationships and in his own spontaneity who is the origin of these meanings, not the philosopher of the psychologist.

<sup>3</sup> <https://pergamum.ufms.br/pergamum/biblioteca/index.php>.

centralizada nos seguintes descritores: Educação Fundamental e Habilidades Éticas. Não encontramos resultados com esses descritores em conjunto.

Em seguida, fizemos uma pesquisa de campo, de observação direta, com registro em Diário, dos comportamentos, das emoções e dos sentimentos manifestos pelos indivíduos observados, de forma não participante. Finalmente, analisamos os registros que foram descritos, de forma explicativa. Construímos inferências com o apoio de uma triangulação interdisciplinar da análise de conteúdo com a Epistemologia Genética de Piaget (1994), a Educação Moral de Durkheim (2017), a Psicologia dos níveis morais de Colby e Kohlberg (1987), a ética evolucionária presente em Waal (2009) e a neurociência de Damásio (2012).

Os dados obtidos permitiram a conclusão de que a transversalidade da ética, proposta pedagógica feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros (Brasil, 1997), não foi identificada em nenhum momento da etapa de observação. Muito pelo contrário, ficou evidente o despreparo do corpo pedagógico perante tal proposição. As conclusões revelaram uma necessidade de remodelação das abordagens pedagógicas para incluir os estímulos para o desenvolvimento de habilidades éticas das crianças.

## **MATERIAL E MÉTODO**

Faz-se necessário o seguinte questionamento: por que consideramos importante triangular diversas correntes de pensamento, como as de De Waal (2009), de Damásio (2012) com Durkheim (2017), Piaget (1994) e Colby e Kohlberg (1987)? Esta triangulação de linhas teóricas ajuda a conectar as emoções, os sentimentos, os comportamentos e os juízos morais num único eixo de abordagem. Abordamos neste trabalho algumas habilidades morais, que para além de serem comuns nas discussões sobre a resolução de conflitos e dilemas do dia a dia escolar, são também objeto de pesquisa dos autores de referência: a empatia, a reciprocidade, a cooperação e a justiça.

Frans De Waal traça paralelos entre o comportamento moral primata e o humano, desde a pacificação e a moralidade até a cultura. Suas pesquisas recentes abordam o gênero, a empatia, a cooperação, a aversão à desigualdade e a cognição social em chimpanzés, bonobos e outras espécies de animais:

A moralidade é um fenômeno socialmente válido e determina a interação dos indivíduos entre si. Para promover a cooperação e a harmonia dentro de uma comunidade, a moralidade impõe limites ao comportamento, especialmente quando os interesses colidem. As regras criam um *modus vivendi* entre ricos e pobres, saudáveis e doentes, velhos e jovens, casados e solteiros, e assim por diante. (Waal, 2009 apud Castro, 2021, p. 28).

A abordagem da ética evolucionária pode ajudar bastante no entendimento dos estímulos para o desenvolvimento das habilidades éticas em humanos. Ao invés de analisar apenas as falas ou as escritas, analisamos os comportamentos inatos e adquiridos. António Damásio é um

neurocientista que pesquisa emoções e sentimentos humanos. As descobertas da ética evolucionária trianguladas com os conhecimentos da neurociência mostram que as emoções e sentimentos fazem parte dos fundamentos biológicos estruturais dos juízos morais humanos:

Vejo a essência da emoção como a coleção de mudanças no estado do corpo que são induzidas numa infinidade de órgãos por meio das terminações das células nervosas sob o controle de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento. Muitas das alterações do estado do corpo — na cor da pele, postura corporal e expressão facial, por exemplo — são efetivamente perceptíveis para um observador externo. (Com efeito, a etimologia da palavra sugere corretamente uma direção externa a partir do corpo: emoção significa literalmente "movimento para fora") (Damásio, 2012, p. 155).

É importante compreender que existem diferenças entre sentimentos e emoções. Para Damásio (2012, p. 146) as "[...] emoções desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem ter também o papel de orientação cognitiva". Esclarece que existem diferenças entre as emoções da infância, dependentes de um mecanismo pré-organizado e as emoções dos adultos, construídas sobre essa pré-organização. Define as emoções infantis como primárias e as emoções adultas como secundárias.

Para Damásio (2012), as crianças estão programadas para reagir emocionalmente de modo pré-organizado quando certas características dos estímulos são detectadas. As reações emocionais pré-organizadas são recursos úteis no desafio da sobrevivência humana, dada a evidente fragilidade de uma criança. A emoção que se relaciona com um fenômeno que a desencadeou é uma percepção da relação entre tal fenômeno e o estado emocional do corpo. Esta consciência proporciona uma estratégia de proteção ampliada:

Pense no seguinte: se vier a saber que o animal ou a situação X causa medo, você tem duas formas de se comportar em relação a X. A primeira é inata, você não a controla; além disso, não é específica de X: pode ser causada por um grande número de seres, objetos e circunstâncias. A segunda forma baseia-se na sua própria experiência e é específica de X. O conhecimento de X permite-lhe pensar com antecipação e prever a probabilidade de sua presença num dado meio ambiente, de modo a conseguir evitar X antecipadamente, em vez de ter de reagir a sua presença numa emergência (Damásio, 2012, p. 150).

As emoções primárias não descrevem toda a gama dos comportamentos emocionais humanos. Elas constituem um processo básico de apoio ao desenvolvimento cognitivo. A este processo inicial, segue-se o mecanismo das emoções secundárias. Esta nova etapa ocorre quando começamos a ter sentimentos complexos e a formar ligações sistemáticas entre diversas categorias de objetos e situações, por um lado, e emoções primárias, por outro.

Resumindo, para Damásio (2012), as emoções são combinações de processos avaliativos mentais, simples ou complexos, com respostas dispositivas dirigidas ao corpo, resultando num estado emocional. E o que são os sentimentos? Os sentimentos não significam a mesma coisa que emoções. Sentimentos são alterações emocionais que não podem ser identificadas por outras pessoas e só são percebidas pelo indivíduo que as produz. É um relato individual do que está

acontecendo no organismo a cada momento, ou seja, é uma imagem da paisagem do seu corpo no decurso de uma emoção, a qual se encontra em incessante mutação:

O que é um sentimento? O que me leva a não usar indistintamente os termos "emoção" e "sentimento"? Uma das razões é que, apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitos que não estão: todas as emoções originam sentimentos, se se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções. (Damásio, 2012, p. 159)

Lawrence Kohlberg foi um psicólogo e professor, que se especializou na investigação sobre educação e argumentação moral, se tornando conhecido pela sua teoria dos níveis de desenvolvimento moral. Propôs em sua teoria seis estágios de desenvolvimento moral, divididos em níveis universais e invariáveis, para todos os seres humanos, embora não seja sempre possível atingir os últimos estágios.

Colby e Kohlberg (1987) expressam a importância da educação escolar na formação moral, pois a ação do educador deve conter estímulos para o desenvolvimento de habilidades éticas do aluno. "O desenvolvimento moral é tópico de grande interesse para a psicologia, assim como para a filosofia, a sociologia e a educação" (Biaggio e Kohlberg, 2006, p. 20), ou seja, é possível estimular os alunos a conquistarem os níveis mais altos do desenvolvimento moral.

Jean Piaget foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Piaget abordou a formação do juízo moral em crianças mediante uma epistemologia genética interdisciplinar entre a psicologia e a biologia. Definiu a moral como um "[...] sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (Piaget, 1994, p. 23).

Émile Durkheim foi um sociólogo, psicólogo social e filósofo francês. Considerado o pai da sociologia, tornou-a uma disciplina acadêmica e é citado como um dos principais arquitetos da ciência social moderna. Para Durkheim (2012, p. 39) a "[...] moral é um sistema de regras que predeterminam a conduta". Este autor já alertava, em 1930, para a importância da abordagem interdisciplinar entre as ciências sociais e as ciências biológicas, como sendo um dos melhores caminhos para a interpretação da moralidade humana: "[...] Sem dúvida, dado que o mundo social não é separado por um abismo do mundo natural, mas o reproduz em seus traços fundamentais, as ciências da natureza física constituem, para a moral, uma propedêutica cuja utilidade é inquestionável (Ibid., p. 265).

A empatia é uma habilidade embasada num processo biológico básico denominado contágio emocional. De acordo com Hatfield et al. (1993, apud Waal, 2009, p. 26, tradução nossa): "[...] quando o estado emocional de um indivíduo induz um estado correspondente ou intimamente relacionado em outro, falamos de contágio emocional<sup>4</sup>". Apesar de ser um fenômeno biológico

<sup>4</sup> [...] when the emotional state of one individual induces a matching or closely related state in another, we speak of "emotional contagion.

básico, há nele algo a mais do que um indivíduo sendo afetado pelo estado de outro. Os dois indivíduos se envolvem em processos de interação e reciprocidade (Waal, 2009).

A reciprocidade, é considerada por Waal (2009) como um dos blocos fundadores da moralidade humana. As emoções retributivas, especialmente as que contemplam os atos sociais de gentileza e de respeito, possuem paralelo com o altruísmo recíproco. Tomamos como exemplo, o comportamento do humano quando sente vontade de devolver, em justo equilíbrio, a assistência que lhe foi doada por outra pessoa.

Araújo (2001, p. 3) cita a obra de Piaget, *Ecrits Sociologiques*, para definir a cooperação como “[...] toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se acreditem como tais. Dito de outra forma, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio”.

Vásquez (1992, p. 5), define ética como “[...] a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano”. São as habilidades éticas que permitem interpretar moralmente o mundo e elaborar significados:

A ética é a ciência de inferir o que é certo ou errado, o que é dever ou direito, o que é bom e o que é mau. É a nossa habilidade ética que usa a lógica para interpretar a moralidade. Assim, o conceito de habilidades éticas se refere às capacidades racionais, lógicas, que permitem aos indivíduos estabelecerem juízos de valor e grau sobre os fenômenos sociais. (Castro et al., 2021, p. 28-29).

Rique et al (2013, p. 244) conceituam moral como a “[...] socialização através de raciocínios de justiça. Para eles, “[...] esses raciocínios possuem uma organização estrutural interna e progressiva, nos moldes da teoria cognitiva de Piaget”]. Sendo assim,

A psicologia moral de Piaget oferece, portanto, uma abordagem científica para tratar as questões morais, superando as especulações, as reflexões do campo filosófico e também o caráter polarizado entre “o bem e o mal”, seja numa perspectiva inatista, ou como processo de simples aculturação. Para isso, apresenta dados empíricos por meio de entrevistas clínicas, relatos de histórias e proposições de dilemas sociomorais com crianças, realizados com o seu próprio método de pesquisa: o método clínico-crítico. (Nakano, Oliveira, 2018, p. 64).

Sabe-se dos riscos e dos perigos existentes na análise de um conteúdo tão complexo quanto ao registro de comportamentos, emoções e sentimentos, quando triangulados com a moralidade, dado o profundo hermetismo a que esta temática é submetida. Bardin (1977) coloca a análise de conteúdo como uma técnica eficaz na análise de dados qualitativos, tão complexos na sua subjetividade, como as emoções, os sentimentos e juízos morais.

Foi para ajudar neste desafio que optamos pela triangulação analítica dos dados, registrados com os conceitos teóricos interpretados e explicados à luz de autores de referência. Para Denzin e Lincoln (2006) a triangulação permite o uso de múltiplos métodos, de forma a assegurar uma compreensão em profundidade dos fenômenos pesquisados. A triangulação pode ser interpretada como um caminho seguro para a validação da pesquisa. É uma forma de

multiplicar as práticas metodológicas, as perspectivas e os observadores em uma mesma pesquisa, garantindo mais rigor, mais riqueza e complexidade ao trabalho.

Esta pesquisa foi aprovada pela *Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona*, sob o número IRB00003099. Como dissemos, fizemos inicialmente uma pesquisa bibliográfica nas bibliotecas do sistema *Pergamum* da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, centralizada nos descritores: educação fundamental e habilidades éticas. Para Severino (2007, p. 112), "[...] a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.". Não obtivemos resultados de trabalhos acadêmicos com estes descritores em conjunto. Assim, utilizamos autores de referência como principal fonte de triangulação.

Numa segunda fase, foi realizada uma pesquisa de campo com observação direta, não participante. A pesquisa de campo objetivou obter dados e descobrir novos fenômenos. "O interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade" (Marconi, Lakatos, 2003, p. 167).

Para o registro das observações da pesquisa de campo, desenvolvemos um diário com estratégia de registro dos comportamentos, emoções e sentimentos, identificáveis como relacionados a estímulos pedagógicos das habilidades éticas em crianças. A pesquisa de campo foi feita numa turma matutina de 29 alunos(as), de uma escola pública municipal de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul.

Foram seis dias de atividades de observação e registro, divididas por três meses, com uma duração média de quatro horas diárias, totalizando vinte e quatro horas de observação. Este estudo aconteceu durante os meses de abril, maio e junho do ano de 2019. A escola tinha quatorze docentes em atuação que dividiam as responsabilidades profissionais por seis salas de aula, entre os turnos matutinos e vespertinos, de segunda a sexta-feira.

Na turma observada atuava uma professora regente, uma assistente educacional e discentes em residência pedagógica de um curso superior público de formação de professores. A turma observada frequentava o turno matutino com início das atividades às sete horas e com conclusão do turno diário às onze horas e vinte minutos. Não nos foi permitido acesso às informações acadêmicas da professora de referência, portanto não nos foi possível tecer considerações sobre o caminho de formação.

Como forma de coletar os dados, optou-se pelo registro descritivo no diário, da observação direta dos comportamentos, emoções e sentimentos dos indivíduos presentes em sala de aula. Esta observação não consistiu apenas em ver e ouvir, mas também em examinar os fatos ou fenômenos que se desejava estudar. Primeiramente, no campo do estudo dos comportamentos morais, "[...] a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os

quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento" (Markoni e Lakatos, 2003, p. 169).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Visamos com este artigo compreender as conexões entre os estímulos pedagógicos para o desenvolvimento das habilidades éticas nas crianças e o processo educacional. Para Piaget (1994) são quatro os estádios de desenvolvimento da moralidade nas crianças: motor-individual; egocêntrico; cooperação nascente e codificação de regras. É por volta dos sete ou oito anos de idade que se manifesta o terceiro estágio, o da cooperação nascente. Este momento é o que mais corresponde à faixa etária e cognitiva da turma observada pela pesquisa. Esta é a principal etapa socializadora da criança, nas quais as interações iniciam um processo de vivência de importantes habilidades morais como a cooperação, a reciprocidade, a justiça e a empatia. Os estímulos morais da criança já não surgem mais somente do seu interesse psicomotor egocêntrico, mas também do seu interesse social.

Este estágio moral, assim como esta etapa de desenvolvimento cognitivo, acontece seguindo um processo universalmente aplicável e estruturado por habilidades e competências sociobiológicas humanas. Compreendemos que os estímulos pedagógicos, diversos e múltiplos na sua construção social, são fenômenos que se unem às pré-disposições biológicas humanas e promovem uma construção diversificada e singular das habilidades éticas. Tanto para Jean Piaget como para Lawrence Kohlberg, "[...] a sequência de estágios porque passa a pessoa é invariante, universal, isto é, todas as pessoas, de todas as culturas, passam pela mesma sequência de estágios, na mesma ordem, embora nem todas atinjam os resultados mais elevados" (Biaggio e Kohlberg, 2006, p. 23).

Nas aulas do ensino fundamental, normalmente a partir dos sete anos de idade, o estágio moral da cooperação nascente fica evidente nos comportamentos infantis. As atividades e brincadeiras coletivas das crianças fortalecem os conceitos da cooperação, da justiça, da reciprocidade e da empatia, entre outros. É nesta etapa que surgem as complexas indagações éticas sociais na criança, sobre o que é considerado justo ou injusto, correto ou incorreto, bom ou mau. Estimulada pelas anteriores construções cognitivas do estágio egocêntrico e de heteronomia ao mundo adulto, o nascente estágio da cooperação estimula a crescente autonomia da criança e a coloca perante os novos e desafiantes juízos morais sociais.

A criança começa a compreender que a justiça heterônoma das coisas, uma elaboração cognitiva das primeiras etapas de desenvolvimento moral, não existe na forma imanente, mas sim por determinação do mundo dos adultos, por exemplo, descobre que o Papai Noel não existe e que era tudo uma invenção para substanciar uma data festiva. Depara-se com a desconstrução de muitas das suas verdades sentidas anteriormente e a confiança no mundo adulto fica abalada.

Por fim, a criança busca a identificação social desenvolvendo a empatia e o sentimento de pertencimento ao vivenciar a reciprocidade, equilibrando seus dilemas junto com as outras crianças com quem partilha a mesma etapa cognitiva. É neste contexto que a escola representa o encontro com os estímulos pedagógicos que podem potencializar o desenvolvimento das habilidades éticas das crianças para uma melhor percepção de mundo que comporte um olhar mais justo, democrático e pacífico sobre a sociedade em geral.

### **Análise triangular do conteúdo do Diário do Pesquisador**

Nos registros do primeiro dia de observação, foi identificada uma turma com comportamento agitado, ruidoso e envolvida em atividades autodidatas em detrimento da tarefa proposta pela professora. O modelo tradicional de aula, de cópia para o caderno da divisão silábica exposta no quadro, não estimulava o interesse da grande parte das crianças. Elas se distraíam com brincadeiras, criando um ambiente ruidoso e agitado. Foi possível identificar cooperação, reciprocidade e busca de justiça através dos jogos que as crianças desenvolviam entre si:

Chegaremos à conclusão de que o sentimento de justiça – embora podendo naturalmente ser reforçado pelos preceitos e exemplo prático do adulto -, é, em boa parte, independente destas influências e não requer, para se desenvolver, senão o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças. É quase sempre à custa e não por causa do adulto que se impõem à consciência infantil as noções do justo e do injusto. (Piaget, 1994, p. 156)

Não foram detectados estímulos pedagógicos com apelo ao desenvolvimento de habilidades éticas das crianças. As tentativas de atrair as crianças para as tarefas de silabação demonstraram serem ineficazes, culminando numa postura de imposição corporal e de elevação do tom de voz da professora, numa investida de impor autoridade e ordem. O comportamento considerado adequado parecia ser a total imobilidade das crianças, durante as quatro horas, sentadas nas cadeiras, enfileiradas, junto com seus pares e copiando as sílabas do quadro.

O respeito pela autoridade é um sentimento que desenvolve de dentro para fora e não de fora para dentro. Quando o educador usa da imposição do seu poder de adulto através de posturas ameaçadoras, sejam elas corporais ou verbais, nada mais consegue do que gerar o medo ou indiferença nas crianças. Torna-se autoritária e não mais autoridade.

Identificar uma punição autoritária gerou vários dilemas morais nos observadores e, provavelmente, também nas próprias crianças que expressavam raiva, medo e constrangimento. Para William James (apud Damásio, 2012, p. 146), “[...] poderá alguém imaginar o estado de raiva e não ver o peito em ebulição, o rosto congestionado, as narinas dilatadas, os dentes cerrados e o impulso para a ação vigorosa, mas, ao contrário, músculos flácidos, respiração calma e um rosto plácido?”. O medo é uma resposta emocional, o medo de ser punido, de ser reprimido. “[...] O medo alimenta o ódio e o ódio alimenta o medo. O medo fala a língua da incerteza, da

insegurança e da falta de proteção que nossa época fornece em grandes quantidades e abundância." (Bauman, Donskis, 2001, p. 11). Observamos que as quatro crianças foram retiradas da sala, por consequência das brincadeiras ruidosas que faziam entre elas e ainda, foram punidas com o impedimento de usufruir do horário de recreio coletivo, sendo confinadas, durante esse tempo, em pé, dentro do espaço da secretaria administrativa.

Não identificamos nesse momento, diálogos ou reflexões pedagógicas sobre a ética dos comportamentos considerados motivadores da punição. Ao não se identificar uma pedagogia explícita neste ato, inferiu-se que não foram elaborados objetivos pedagógicos nesta punição. Existiu apenas o punir algo compreendido vulgarmente como errado, de uma forma automática, retributiva, sem reflexão, cujo único objetivo seria o de retirar as crianças da sala de aula. Que sentimentos morais podem ter sido provocados nas crianças com esta punição? Para Damásio (2012) os sentimentos são desencadeados após um processo mental de avaliação que é voluntário e não automático. Nesta etapa escolar, as crianças tendem a manifestar o mecanismo das emoções secundárias e a criar ligações entre os sentimentos morais, que neste caso, pode ter sido a injustiça.

As pesquisas de Colby e Kohlberg (1987) concluem que o juízo moral evolui ao longo da vida humana e que o adulto carrega nas habilidades éticas os florescimentos que ocorreram durante todas as etapas de desenvolvimento cognitivo. Dificilmente, ao nosso ver, tais habilidades adquiridas irão regredir. Quanto mais alto o nível de escolaridade dos sujeitos, mais altas são as pontuações. Com a evolução do ensino formal, as pontuações tendem a subir, enquanto nos indivíduos que não dão seguimento para os níveis superiores de educação as pontuações estabilizam em pontuações menores (Rest e Thoma, 1985).

As vivências infantis proporcionam fortes estímulos ao desenvolvimento do juízo moral. Para Damásio, as vivências com sentimentos de injustiça criados por punições inadequadas, podem gerar na criança um marcador somático negativo que ficará registado definitivamente na estrutura genética moral:

Qual a função do marcador-somático? Ele faz convergir a atenção para o resultado negativo a que a ação pode conduzir e atua como um sinal de alarme automático que diz: atenção ao perigo decorrente de escolher a ação que terá esse resultado. O sinal pode fazer com que você rejeite imediatamente o rumo de ação negativo, levando-o a escolher outras alternativas. O sinal automático protege-o de prejuízos futuros, sem mais hesitações, e permite-lhe depois escolher entre um número menor de alternativas. [...] Em suma, os marcadores-somáticos são um caso especial do uso de sentimentos gerados a partir de emoções secundárias. Essas emoções e sentimentos foram ligados, pela aprendizagem, a resultados futuros previstos de determinados cenários. Quando um marcador-somático negativo é justaposto a um determinado resultado futuro, a combinação funciona como uma campanha de alarme. Quando, ao contrário, é justa posto um marcador-somático positivo, o resultado é um incentivo. (Damásio, 2012, p. 191)

A essência do sentimento de injustiça é uma percepção combinada de estados corporais e de pensamentos. Quando os estados corporais negativos se repetem com frequência, ou quando se verifica um estado corporal negativo persistente, como vemos acontecer na vivência de

punições com sentimentos de injustiça, tendem a aumentar os pensamentos suscetíveis de serem associados a situações negativas, de incompreensão, revolta, entre outros e o estilo e a eficiência do raciocínio social da criança são afetados (Damásio, 2012).

Durkheim (2017, p. 55) destaca que “[...] o importante é que toda a atividade tenha sempre um objetivo preciso ao qual esteja vinculada, que a limita na medida em que a determina”. A Educação Fundamental é estrutural para a formação das habilidades éticas das crianças. Segundo Durkheim (Ibid 2017, p. 34), “[...] esse é o momento crítico para a formação do caráter moral” e alerta para a importância da escola para o aprendizado moral: “[...] A bem dizer, ao contrário da opinião muito difundida de que a educação moral deveria competir à família, acredito que o papel da escola na educação é e deve ser da mais alta importância” (Ibid 2017, p. 34).

As brincadeiras entre crianças estão enraizadas no *contágio emocional*, uma habilidade neurobiológica que embasa a empatia, a simpatia e a antipatia, “[...] uma vez que as expressões de simpatia emergem em uma idade precoce, em praticamente todos os membros da nossa espécie, elas são tão naturais quanto o primeiro passo<sup>5</sup>” (Waal, 2009, p. 28, tradução nossa).

Nos registros do segundo dia de observação, identificamos que um grupo de crianças iniciou uma brincadeira de empurrões e gestos obscenos, verbalizando insultos moderados e não foi detectada alguma mediação por parte dos educadores presentes. As brincadeiras aumentaram de tom até uma criança agredir violentamente outra, aí foi quando um adulto parou a agressão, separando fisicamente as crianças. Como “resolução” do conflito, uma das crianças envolvida na agressão, foi chamada para o exterior da sala e a outra, foi orientada a ficar sentada na sua cadeira.

Detectamos que a punição, em resposta ao ato, foi determinada pelos adultos presentes sem a devida interpretação dos fatos ocorridos. Não buscaram descobrir a causa da agressão e tampouco, dialogaram sobre o acontecido. Esta é uma situação que, sem uma interpretação ética, pode levar que os juízos que determinam sanções gerem mais danos do que o que foi criado pelo crime original:

Há duas noções distintas de justiça. Dizemos que uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta. Dizemos, por outro lado, que uma repartição é injusta quando favorece uns à custa de outros. Nesta segunda acepção, a ideia de justiça implica apenas a ideia de igualdade. Na primeira acepção, a noção de justiça é inseparável daquela de sanção e define-se pela correção entre os atos e sua retribuição (Piaget, 1994, p. 157).

Para transformar esse momento numa oportunidade de reflexão ética, as crianças teriam de ser confrontadas sobre a agressão de uma forma pedagógica, mas não foram identificadas ações neste sentido. Parece que os educadores assumiram que o “[...] uso de ferramentas e

<sup>5</sup> “Since expressions of sympathy emerge at an early age in virtually every member of our species, they are as natural as the first step (WAAL, 2009, p. 28).

competências numéricas, por exemplo, são vistos como marcas de inteligência, mas considerar que lidar adequadamente com os outros não o é.”<sup>6</sup> (Waal, 2009, p. 27, tradução nossa).

Atos que envolvem comportamentos agressivos recorrentes, como a violência escolar ou o *bullying*, refletem ações declaradas como imorais ou até ilegais pela nossa sociedade, mas as escolas perdem oportunidades únicas de estimular o desenvolvimento ético das crianças sobre estes fenômenos sociais disruptivos. A postura regular dos educadores foi evidenciada como sendo responder aos conflitos com posturas corporais e verbais coercitivas, impondo o tamanho do corpo e o tom da voz sobre as crianças, mas pensamos que foi sem resultados efetivos.

Nos registros do terceiro dia de observação, identificamos atitudes arbitrárias e autoritárias nos educadores, impondo posturas e comportamentos de imobilidade a uma classe de crianças, na tentativa de disciplinação. Esta postura se afasta completamente das abordagens pedagógicas reflexivas e ativas. “Para conferir à ação educadora a energia que lhe é necessária, devemos tentar atingir os sentimentos fundamentais que estão à base de nosso temperamento moral” (Durkheim, 2017, p. 37).

Como dissemos anteriormente, submeter as crianças às regras impostas por educadores, sem uma reflexão coletiva com a turma, pode ser compreendida como uma ação autoritária e de coação heterônoma. Estas posturas tendem a ser base para sentimentos de injustiça e de desigualdade:

[...] Então, o que ocorrerá, quando contarmos às crianças, sob a forma grosseira e esquemática, indispensável num interrogatório dirigido a todos, histórias que põem a necessidade de igualdade em choque com o fato da autoridade? Os indivíduos examinados darão razão ao adulto, por respeito à autoridade (confundindo-se neste caso a justiça com a Lei, mesmo se esta seja injusta), ou defenderão a igualdade por respeito ao ideal interior, mesmo que este esteja em oposição à obediência? (Piaget, 1994, p. 210).

A noção de autoridade foi brilhantemente descrita por Durkheim (2017, p. 44) como “[...] a ascendência que exerce sobre nós toda a força moral que reconhecemos como superior a nós”. Será que as crianças sentiam a força das professoras como moralmente superiores? Ao voltarem para as brincadeiras, após terem sido avisadas para não o fazerem, as crianças demonstraram claramente que não.

Nos registros do quarto dia de observação verificou-se a tentativa de conter as brincadeiras entre as crianças através da imposição corporal e de um tom de voz alto, separando e controlando os elementos considerados subversivos. Falar com entonação de grito foi identificado como um método comum para tentar disciplinar as crianças.

Para Durkheim (2017), o educador não deve almejar que as crianças tenham atitudes diferentes do que as que podem ser comportadas pelo grau de desenvolvimento de sua etapa cognitiva. Usar o grito em sala de aula tende a provocar nas crianças a percepção que este é um

---

<sup>6</sup> Tool use and numerical competence, for instance, are seen as hallmarks of intelligence, whereas appropriately dealing with others is not.

comportamento usual e correto para termos entre os indivíduos, e de tanto serem repetidos entram na ordem dos comportamentos aceitáveis. Então, por que punir uma criança quando ela grita na sala de aula? Se o grito do educador é ato aceitável por que o grito da criança também não o é? Como destacar a igualdade como um valor social fundamental quando se vivenciam atos recorrentes em que o autoritarismo se impõe sobre as crianças em atos de valor desigual?

Para Piaget (1994, p. 236), a criança considera injusto “[...] quando o adulto não segue perante as crianças as regras por ele mesmo ordenadas (punir por uma falta não cometida, proibir alguma coisa que antes se permitiu etc.)”. Ficou evidente que a educadora colocou o silêncio como uma obrigatoriedade para as crianças e o grito permissível para ela. Uma sanção só seria considerada justa para as crianças se existisse equivalência de pesos e medidas para os mesmos atos. “A educação tradicional é frequentemente antidemocrática e inconstitucional” (Kohlberg; Turiel, 1971, p. 5).

É possível inferir que nos espaços educacionais da Educação Fundamental, onde a infância encontra uma oportunidade de estímulo aos valores sociomorais, encontra-se um momento oportuno de intervir como educador diferenciado. Assim como Pulaski e Ribeiro (1983, p. 100), acredita-se que “[...] os pais e professores, ao que parecem, fariam bem em seguir o exemplo de Piaget e estimular a atividade lúdica entre suas crianças”.

Nos registros do quinto dia de observação, identificamos que quando alguma criança não atendia a postura que os educadores entendiam como correta, era repreendida rispidamente na postura do grito. Para Tapp e Kohlberg (1971), os educadores são agentes sociais cuja função não deve ser institucionalizar a obediência cega, mas estimular o desenvolvimento de diversas perspectivas sobre valores e princípios morais. Ao usar o grito como atitude recorrente de controle, fica evidente a institucionalização da obediência cega como método educativo. Durkheim (2017, p. 58) descreve que “[...] a onipotência absoluta é apenas outro nome que se dá para a extrema impotência”.

Nos registros do sexto e último dia de observação não identificamos comportamentos distintos dos observados nos dias anteriores. As crianças estavam aparentemente tranquilas, mas, de forma geral, identificamos o desinteresse nas tarefas e preferência a brincar entre os pares. As educadoras continuavam com as mesmas atitudes impositivas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos registros revelou uma realidade educacional em profunda crise quanto às competências pedagógicas relacionadas com o desenvolvimento das habilidades éticas. Ficaram evidentes as enormes carências de conhecimentos teóricos e de didáticas pedagógicas, por parte dos profissionais da educação observados nesta pesquisa. Não se identificou a proposição de transversalidade da ética sendo realizada.

O trabalho de Castro (2019) evidencia-nos uma crise ética na pedagogia dos cursos superiores de formação de professores, o que pode ser o início de um ciclo educacional desvirtuoso moralmente:

Foram identificados no curso de formação superior de professores, pelas nossas observações, fenômenos morais interpessoais de agressão física e verbal, de tentativas de destruição de pertences, de rejeição e exclusão, de negação de reciprocidade, entre outros. As novas tecnologias foram usadas como o principal meio estimulador e facilitador destes comportamentos. Quanto aos fenômenos sócio-morais convencionais identificamos a manipulação de comunicações, o descumprimento de horários, regulamentos, responsabilidades e tarefas, além de outros comportamentos diversos. Estas observações se demonstraram perturbantes, pois identificar estes comportamentos com regularidade, principalmente nos cursos de formação de professores, nos lança a questão: Que moral devemos nós, educadores em formação, aprender com esses autores e/ou co-autores formadores dos futuros docentes? (Castro, 2019, p. 271).

A transversalidade da ética proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros foi uma proposta inovadora para o currículo escolar brasileiro. Essa proposição demonstra a importância da temática da ética. O fato deste tema ser o primeiro a ser abordado pelo documento, entre todos os temas transversais, não foi uma decisão sem sentido. A ética embasa qualquer consideração moral presente nos temas transversais. Como pensar a educação sem refletir sobre o que é certo fazer quando uma criança apresenta debilidade em sua saúde? Como decidir o que fazer perante um crime contra o meio ambiente? Como tratar outra pessoa caso ela tenha uma orientação sexual diferente? Como tratar uma etnia ou costumes distintos? Como interpretar a justiça perante os dilemas de trabalho e consumo? Sem uma reflexão embasada nas habilidades éticas, será muito difícil expressar pensamentos e decisões que respeitem os direitos humanos fundamentais nas diversas áreas.

Este caminho percorrido, entre diversas linhas teóricas de pensamento, levou à descoberta uma nova arte de pensar a ciência, não pautada na recusa da integralidade do ser humano em toda a existência biológica e social, mas sim num olhar integrador das partes. Encontramos respostas para as inquietações acadêmicas num olhar integrador entre diversas correntes teóricas. Esperamos que esta contribuição, que reconstruiu moralmente os pesquisadores, permitindo novas interpretações dos dilemas da vida humana, possa também estimular a construção de novos rumos para a educação escolar brasileira.

A brincadeira, pelo significado determinista dos educadores leigos nestas teorias dos estímulos morais, é representada regularmente como sendo um comportamento inadequado quando identificado em sala de aula. A brincadeira é ludicidade, é um estado de espírito, um sentimento positivo e criativo na raiz da vida moral. Formar a vida moral na criança não deve ser interpretado como direcioná-la para uma virtude em particular. Deve ser compreendida como um estímulo para o desenvolvimento integral das disposições éticas gerais nos indivíduos que uma vez constituídas, são diversificadas facilmente pelas singularidades sociais humanas.

O desenvolvimento de habilidades éticas é um processo inevitável e progressivo de interação da criança com o seu meio social. As potencialidades das crianças estimuladas por uma

pedagogia ética estruturam o futuro desenvolvimento moral das habilidades sociais. Desde os primeiros dias de vida o humano já detém as bases para o seu desenvolvimento ético futuro, que se devidamente estimuladas, irão seguir um processo estruturado. À heteronomia sucederá a autonomia, ao egocentrismo seguirá a reciprocidade e a cooperação.

Constatar a ausência de habilidades e conhecimentos pedagógicos no ambiente escolar da Educação Fundamental, permitiu compreender o quanto se necessita reavaliar a pedagogia da ética no ensino básico e a ética da pedagogia no ensino superior. É preciso compreender que a qualidade na educação não pode ficar alijada das construções morais; essa foi uma descoberta essencial desta pesquisa. Verificamos, que nos diversos ambientes educacionais pesquisados, a ética e a moralidade não são vistas como objetos pedagógicos, nem abordadas nas didáticas educacionais. Os educadores não viram nestes conceitos as oportunidades geradoras de habilidades sociais. Perderam assim, oportunidades únicas, potencialmente emancipadoras e integradoras para a criança.

Por vezes, observamos um caminho oposto ao raciocínio ético. A opressão do outro, a imobilização corporal, as punições injustas, as ameaças abertas e veladas, os constrangimentos pela busca de poder, foram comportamentos que evidenciaram a era da desimportância com o outro em que se vive atualmente. Receamos que a educação escolar tenha contribuído para este olvidamento moderno de valores morais que outrora nos constituíram humanos.

Mas, neste ambiente desolador criado pelo mundo adulto, uma constatação encheu-nos de esperança num futuro melhor. As crianças construíram caminhos alternativos na aquisição de habilidades éticas, independente das forças contraditórias. Estes magníficos pequenos seres ainda se manifestam ferozes bandeirantes, abrindo trilhas de desenvolvimento, habilitados com a imaginação e a criatividade da ludicidade do peculiar mundo infantil.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BAUMAN, Z; DONSKIS, D. **Cegueira Moral**: A perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BIAGGIO, A.M.B.; KOHLBERG, L. **Ética e Educação moral**. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, J.P.S.R. *et al.* Dimensões acadêmicas da cegueira moral: um relato de experiência. Horizontes-Revista de Educação, 2019, 7.14: 258-272.

CASTRO, J. P.S. R. *et al.* Uma investigação sobre educação moral numa instituição escolar de educação especial do município de Ponta Porã, mato grosso do sul. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 9, p. 23-36, 2021.

- COLBY, A.; KOHLBERG, L. **The measurement of moral judgment**, Vol. 1. Theoretical foundations and research validation; Vol. 2. Standard issue scoring manual. Cambridge University Press, 1987.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2012.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Penso, 2006.
- DURKHEIM, É. A educação moral. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2017.
- KOHLBERG, L., & TURIEL, E. **Moral development and moral education**. In: G.Lesser (Ed.), Psychology and educational practice. Chicago: Scott, Foresman, 1971.
- MARCONI, M. d. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed.-São Paulo: Atlas, 2003.
- NAKANO, J.V.C; OLIVEIRA, F. N. O desenvolvimento moral e a noção de justiça em pesquisas brasileiras apoiadas na perspectiva piagetiana: Revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**.V. 10,n. 1, p. 60-91, 2018.
- NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.
- PIAGET, J. **Biology and knowledge**. Chicago: University of Chicago Press, 1971.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- REST, J. R.; THOMA, S. J. Relation of moral judgment development to formal education. **Developmental Psychology**, v. 21, n. 4, p. 709, 1985.
- RIQUE, J. et al. Julgamento moral de jovens em diferentes contextos políticos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 65, n. 2, p. 243-257, 2013.
- TAPP, J. L.; KOHLBERG, L. Developing senses of law and legal justice. **Journal of social issues**, v. 27, n. 2, p. 65-91, 1971.
- WAAL, F. D. **Primates and philosophers**: How morality evolved. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2009.
- VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.