

Francine Bohne Ritta Petter

**SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR INFANTIL MEDIANTE A
INTERAÇÃO: UM TEMA A PARTIR DE TRÊS
ENFOQUES PIAGETIANOS**

Passo Fundo

2024

Francine Bohne Ritta Petter

SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR INFANTIL MEDIANTE A
INTERAÇÃO: UM TEMA A PARTIR DE TRÊS
ENFOQUES PIAGETIANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

P499s Petter, Francine Bohne Ritta
Socialização escolar infantil mediante a interação [recurso eletrônico] : um tema a partir de três enfoques piagetianos / Francine Bohne Ritta Petter. – 2024.
890 kB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2024.

1. Interação social em crianças. 2. Desenvolvimento moral.
3. Socialização. 4. Educação de crianças. I. Cenci, Angelo Vitório, orientador. II. Título.

CDU: 37.015.4

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Francine Bohne Ritta Petter

Socialização escolar infantil mediante a interação: um tema a partir de
três enfoques piagetianos

A banca examinadora abaixo, APROVA em 20 de agosto de 2024, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Angelo Vitório Cenci

Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Cleriston Petry

Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT

Dr. Marcelo José Doro

Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha esperança, ao meu desejo e à pessoa que me tornei ao longo de minha existência.

Na sequência, ao meu esposo Luís Augusto Petter - Nino - por sempre ter me incentivado através de atitudes e ações em prol de meu aprimoramento acadêmico, respeitando e apoiando sempre a minha vontade e desejo por aprender, mesmo tendo que me deslocar até Passo Fundo.

Por fim, aos meus amigos, de perto ou de longe, que sempre apoiaram e aplaudiram a minha trajetória profissional. A minha eterna amiga, Michele Franke, “minha guru” dos estudos.

Como é difícil escolher poucas pessoas entre tantas para dedicar. Mas, dedico, sem pestanejar, ao meu orientador Dr. Angelo Vitório Cenci pela paciência e conhecimento, aos meus colegas Joka, Ivan, Márcio Macedo por todo o apoio e leituras. E, especialmente a professora e Dr^a Flávia Burdzinski de Souza pelas contribuições ao tema.

RESUMO

A presente dissertação desenvolve como temática central a socialização escolar mediante interação, discutindo-a a partir de três enfoques de matriz piagetiana. O objetivo geral é explorar autores dessa tradição de modo a compreender como eles abordam a socialização escolar infantil e qual é o alcance de suas abordagens para o fomento de práticas nessa direção na atualidade. A problemática do estudo é formulada da seguinte maneira: Qual é o significado atribuído à socialização escolar infantil nos enfoques teóricos de Jean Piaget, Yves de La Taille e Joseph Maria Puig e qual seu alcance para a atualidade? A fim de tematizar-se essa questão, buscou-se o recurso metodológico da hermenêutica, por meio de estudos bibliográficos e webgráficos dos autores referidos e de alguns de seus comentaristas. A pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro trata sobre a socialização moral em Piaget, mediante os conceitos de cooperação, reciprocidade, respeito mútuo e solidariedade. O segundo discorre sobre a socialização moral em sentido neopiagetiano em La Taille e no volume 8 dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), que trata sobre a ética. O terceiro inicia apresentando exemplos de práticas alicerçadas em políticas educacionais neoliberais e que assumem um caráter heteronomizante na escola, razão pela qual contrastam com processos de socialização como interação e cooperação em sentido piagetiano e neopiagetiano. Como contraponto a tais práticas, recorre-se a Joseph Maria Puig e sua concepção de socialização escolar mediante práticas morais. Com base nesse autor, aborda-se o que é uma prática moral e o modo como a socialização moral pode ser aprimorada pelos diferentes tipos deas práticas morais. Conclui-se que a perspectiva de Piaget e as abordagens neopiagetianas de La Taille, dos PCNs e de Puig possuem um papel importante para o fomento de práticas de socialização escolar infantil na atualidade. Esse papel torna-se ainda mais importante em razão de que tais perspectivas teóricas, por defenderem uma concepção de interação marcadamente voltada à autonomia, possibilitam fazer frente a práticas socializadoras heteronomizantes de cunho neoliberal, tais como Programas de leitura ancorados em plataformas digitais, Gamificação, Educação Financeira e Homeschooling.

Palavras-chave: Socialização escolar infantil. Interação. Desenvolvimento moral. Práticas morais.

ABSTRACT

This dissertation presents as its theme the socialization of school through interaction, discussing it from three Piagetian approaches. The general objective is to explore authors in order to understand how they approach children's socialization at school. The problem of this study is formulated as follows: What is the meaning attributed to children's school socialization in the theoretical approaches of Jean Piaget, Yves de La Taille and Joseph Maria Puig and what is its scope for the present day? The research has as specific objectives the exploration of authors in order to understand how they approach children's socialization at school, to present the theme of school socialization in Piaget, through its four fundamental concepts, taking as reference the work "On Pedagogy - unpublished texts - by Jean Piaget", to explain the concept of socialization in La Taille, presenting contemporary school practices that go against school socialization and finally to discuss Puig's approach to school socialization, through moral practices. In order to address this issue, the methodological resource of hermeneutics was sought, through bibliographical studies of the aforementioned authors and some of their commentators. The research is presented in three chapters. In the first, we address moral socialization in Piaget, through four fundamental concepts. To this end, we begin by revisiting the concept of cooperation, then address the concepts of reciprocity, mutual respect and solidarity addressed by the author. The second discusses moral socialization in the neo-Piagetian sense in La Taille and in volume 8 of the National Curricular Parameters (PCNs), which deals with ethics. The third begins by presenting examples of practices based on neoliberal educational policies and which assume a heteronomizing character in schools, which is why they contrast with socialization processes such as interaction and cooperation in the Piagetian and neo-Piagetian sense. As a counterpoint to such practices, we turn to Joseph Maria Puig and his conception of moral socialization through moral practices. Based on this author, we address what a moral practice is and how moral socialization can be improved by different types of moral practices. We conclude that Piaget's perspective and the neo-Piagetian approaches of La Taille, the PCNs and Puig play an important role in promoting children's socialization at school practices today. This role becomes even more important because such theoretical perspectives, by defending a conception of interaction interactively proposed to autonomy, make it possible to face heteronomizing socializing practices of a neoliberal nature, such as Reading programs anchored on digital platforms, Gamification, Education Finance and Homeschooling.

Keywords: Children's socialization at school. Interaction. Moral development. Moral practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Por que incentivar a leitura diariamente?	50
Figura 2 - Aqui a tecnologia se torna aliada.....	51

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	A SOCIALIZAÇÃO MORAL EM PIAGET: QUATRO CONCEITOS FUNDAMENTAIS....	16
2.1	Cooperação.....	17
2.2	Reciprocidade	22
2.3	Respeito Mútuo.....	24
2.4	Solidariedade	27
3	LA TAILLE, OS PCN E A SOCIALIZAÇÃO MORAL NEOPIAGETIANA ..	33
3.1	Moralidade e questões éticas na vida em sociedade	33
3.2	A dimensão da afetividade na socialização	39
3.3	A dimensão da racionalidade	41
4	PUIG E A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR MEDIANTE PRÁTICAS MORAIS	49
4.1	Práticas de socialização heteronômicas escolares no contexto neoliberal.....	49
<i>4.1.1</i>	<i>Programas de leitura.....</i>	<i>51</i>
<i>4.1.2</i>	<i>Gamificação</i>	<i>54</i>
<i>4.1.3</i>	<i>Educação Financeira</i>	<i>55</i>
<i>4.1.4</i>	<i>Homeschooling.....</i>	<i>57</i>
4.2	Práticas e socialização escolar	59
4.3	As práticas morais e seu papel socializador na escola	65
<i>4.3.1</i>	<i>Práticas de reflexividade.....</i>	<i>65</i>
<i>4.3.2</i>	<i>Práticas normativas</i>	<i>67</i>
<i>4.3.3</i>	<i>Práticas de deliberação.....</i>	<i>69</i>
<i>4.3.4</i>	<i>Práticas de virtude</i>	<i>70</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
	REFERÊNCIAS	78

1 INTRODUÇÃO

A elaboração da presente dissertação foi motivada por duas razões. A primeira delas, deveu-se à urgência na valorização e função da escola na vida das crianças, pois, por mais malvista e maltratada que a escola e professores sejam ou estejam, a instituição escolar é fundamental na vida das crianças a fim de que elas socializem com outros pares, diferentes adultos e se construam enquanto sujeitos. A pandemia nos exigiu a permanência em casa, e manteve milhares de crianças e jovens em seus lares, por um período integral. Desta forma, a escola, o espaço escolar, tornou-se evidente e primordial na vida dos sujeitos, comprovando assim sua eficiência e necessidade para o desenvolvimento humano, especialmente, para a socialização escolar infantil.

Nesse período, estava eu na coordenação pedagógica da Educação Infantil acompanhando as rápidas mudanças e decisões governamentais desde o “fique em casa”, “retornem”, “afastem novamente as crianças”, até que, por fim, optou-se, sensatamente, pela suspensão das aulas. As equipes diretivas permaneceram por um mês em casa, realizando trabalhos remotos, sendo que professores e crianças definitivamente não retornariam à escola até segunda ordem. Junto à equipe diretiva, em meu município, as funcionárias retornaram também para as instituições de ensino, a fim de criarmos estratégias pedagógicas para que as crianças não perdessem o vínculo com a escola e também para a oferta de alimentos às famílias mais necessitadas.

As atividades remotas foram pensadas e elaboradas pelas professoras a fim de que a escola não se distanciasse das crianças, bem como estratégias para a manutenção de vínculos. Vídeos, narrações de histórias, músicas, envio de lembranças, entre outras ações foram realizadas neste período. Estando na coordenação, pude acompanhar o medo, o desejo de retornar e as saudades da escola, tanto dos pequenos, como das famílias. No regresso, pude comprovar que é na escola que se brinca, interage, aprende e socializa.

A escola, sua utilidade, foi colocada em pauta através dos especialistas na área e de “curiosos”. Questionou-se sua função e importância para o desenvolvimento infantil escolar, retomando-se a discussão sobre o espaço que a instituição escolar deve ocupar na vida das crianças e seu papel fundamental para a aquisição e consolidação de aprendizagens.

Muitas vezes é na escola que a criança pode interrogar, é ouvida e tenta compreender o mundo. Há quem defenda o ensino a distância para todas as classes e faixas etárias, e também quem discorde, critique e reflita se realmente existe aprendizado infantil nessa modalidade. As famílias ficaram exaustas pelo isolamento social e sem a escola para seus filhos. Os professores

ficaram mais sobrecarregados, tendo que editar, criar vídeos, arriscar-se na tecnologia, e na ocasião pandêmica, instados à força a compreender e utilizar as tecnologias educacionais. Adolescentes ainda permaneceram mais “presos” em seus computadores, celulares, por quatro horas ou mais. Muitas famílias, por falta de meios financeiros, não tiveram acesso aos recursos tecnológicos necessários para as crianças acompanharem as aulas. Houve o caso de muitas crianças (bebês, crianças bem pequenas e pequenas) assistindo lives, realizando atividades remotas, mesmo as menores de três anos, em que a exposição a telas não é recomendada pelo Conselho de Pediatria. A “interação” aconteceu através das telas de celulares e notebooks dentro das casas e dos apartamentos, quando havia suporte e recursos para isso.

O segundo motivo que levou a escrita desta dissertação é o risco do *homeschooling* na vida de alguns estudantes brasileiros.¹ Vivemos um momento desafiador, tenso e atípico na educação mundial, no período de 2020 a 2021, mas que ainda respinga nas instituições escolares. Quem já vivenciou outra crise sanitária ou até mesmo o afastamento escolar no período da H1N1, em meados de 2012, em que ficamos por volta de quinze dias sem atividades escolares no Rio Grande do Sul, jamais pensou que viveríamos algo tão intenso e incerto, com a propagação da pandemia do COVID-19.

Por conta da calamidade pública instalada no Brasil e no mundo, as crianças foram impedidas de irem à escola e deixaram, portanto, de socializar, de interagir com seus pares, com crianças de diferentes idades e com adultos além de seu núcleo familiar. Essa situação trouxe à tona a discussão sobre o papel socializador da escola na vida das crianças, bem como sua função e importância para o desenvolvimento infantil.

É sabido que o fechamento das escolas provocou um desgaste emocional e pedagógico nas crianças, pois, principalmente, em se tratando de crianças pequenas, a maioria delas não deu conta das aulas on-line, interações via computadores, tablets e celulares. A interação e a socialização acontecem de um modo singular na escola e, hoje, defende-se que esta, em situações como a pandêmica, deve ser a última a fechar e a primeira a abrir as portas, desde que tenha condições sanitárias para tal.

¹ A *homeschooling* é uma modalidade de educação em que o ensino, ao invés de ser desenvolvido na escola, passa a acontecer no âmbito doméstico. Nela, a responsabilidade pelo ensino fica a cargo dos pais e tutores. Seus defensores argumentam que as crianças e os adolescentes não precisariam ir à escola para aprender. Todavia, há muitas críticas a esse modelo, sobretudo por sua visão reducionista de aprendizagem e simplificadora da socialização infantil. De acordo com Marcon, Dourado e Bordignon (2022, p. 812), “a concepção de educação e de relação pedagógica inerente à proposta de Educação Domiciliar é profundamente restritiva, limitada e reducionista. A ideia de construção do conhecimento fica limitada à instrução no sentido de apropriação de informações. A noção de formação e de construção do conhecimento é muito mais complexa do que o domínio de informações”.

A escola da infância não é assistencial, como era no passado e no início de sua constituição. A etapa da Educação Infantil lutou muito para conquistar seu espaço na sociedade e comprovar sua importância e finalidade. Além de educar, ela tem a função de cuidar, constituindo-se esse em um compromisso com a dignidade humana mediante os bebês e crianças, público-alvo da Educação Infantil. A escola da infância é a rede de proteção e, tratando-se da escola pública, muitas vezes é ali que as crianças recebem cuidados com a higiene, saúde e alimentação adequada, sendo este espaço caracterizado como um lugar de cuidado e educação.

Por meio da Constituição Federal de 1988, mediante o reconhecimento legal do dever do Estado, a Educação Infantil passou a fazer parte da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira (Hartmann, 2023). Sendo a educação “um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). A educação concebida como um direito da criança, conforme fundamentada pela Constituição Federal, foi garantida também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A partir da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDBEN), a Educação Infantil deixa de ser meramente uma missão social e passa a ser ação de caráter educacional.

Desta forma, “a instituição tem corresponsabilidade juntamente com a família, pela promoção do desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências e conhecimento, além de garantir às crianças higiene e saúde, pois educar e cuidar são entendidos como aspectos indissociáveis da educação de crianças” (Hartmann, 2023, p. 58). Como lembra ainda Hartmann (2023, p. 58), na LDBEN, em seu título primeiro, é destacado que

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais e deixa claro no parágrafo primeiro que a educação escolar se desenvolve em instituições próprias para este fim.

Ou seja, lugar de criança é na escola, pois é nas instituições de ensino que a educação formal e socializadora acontece, e não fora dela. Aproveitando a “tragédia” da pandemia, a proposta do *homeschooling* entrou em discussão, sendo a pergunta que não quer calar a seguinte: a prática ou defesa do *homeschooling*, por que ou para quem serviria? Com o argumento de que a escola é um lugar “perigoso”, onde as crianças estão sujeitas a riscos e “ideologias”, o discurso ganhou fôlego. Mas, será que é somente nas escolas que existem estes

problemas? Na vida, nas convivências, nas “amizades”, as crianças e jovens não correm riscos? Viver por si só já é um risco, uma montanha russa de sensações, sentimentos, emoções, ofertas. Não seria melhor preparar as crianças e os adolescentes para a vida e seus enfrentamentos ao invés de colocá-los numa redoma de vidro?

Sendo a educação um direito da criança e do adolescente para o seu desenvolvimento enquanto pessoa – preparo para o exercício da cidadania, cabendo ao Estado assegurar a educação pública de qualidade, desde a pré-escola – quais seriam as vantagens do *homeschooling*? Desde 1934, a obrigatoriedade escolar existe, sendo punidos os pais ou responsáveis pela não matrícula ou envio de seus filhos à escola, havendo uma força tarefa de equipes gestoras, Conselhos Tutelares e Rede de Apoio à Escola (RAE) para que crianças e adolescentes estejam nos espaços escolares. No caso da pandemia, a autorização do ensino domiciliar à distância foi permitida e utilizada pelas circunstâncias em que nos encontrávamos e temos ciência de suas consequências e suas fragilidades, principalmente para as crianças e jovens.

No Brasil temos, segundo Censo Escolar de 2023, 47,3 milhões de estudantes matriculados, considerando todas as etapas educacionais (Brasil, 2023). E, segundo a Associação Nacional do Ensino Domiciliar (ANED), consultada por Araújo (2022), 15 mil são educados em casa, com a defesa de que os filhos são educados nos princípios da fé, ensinando valores da família, desvalorizando as aprendizagens ocorridas na escola e julgando, nos últimos tempos, as instituições escolares como “berço do marxismo”.

A educação é um direito fundamental das pessoas, previsto constitucionalmente. Distingue-se dos direitos políticos porque representa direitos que se concretizam pela ação do Estado, e aprovar o *homeschooling* seria validar uma atitude abstencionista por parte do Estado, colocando a educação nas mãos de grandes empresas e plataformas de ensino que já estão de olho neste novo mercado, e desta forma aumentando o abismo social já existente. Citando Ranieri (2017), o direito à educação no plano individual prende-se à realização pessoal, é corolário da dignidade humana e dos princípios da liberdade e igualdade. No plano coletivo liga-se à vida em sociedade, auxiliando a pessoa a se tornar política, comprometida com os direitos humanos e a paz. Sendo assim, o direito à educação e suas repercussões não somente beneficiam a pessoa, mas também a coletividade, em que interesses particulares e públicos se fundem, promovendo uma mudança social.

No modelo do *homeschooling*, a interação será única e exclusivamente familiar, tudo indica que as mães devem assumir essa função, abrindo mão de atuarem no mercado de trabalho e obterem a sua própria renda. É o modelo dos sonhos do patriarcado, retirando das mulheres

um direito conquistado a custos e alvo ainda de muitas críticas por parte de quem não enxerga o potencial da mulher.

Na nota técnica do Fórum Nacional de Educação (FNE), que é um espaço de diálogo entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, nascida de uma reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação, a prática do *homeschooling* é combatida ferozmente, uma vez que permitir a educação somente nos lares impediria a socialização e interação, pois as escolas não fornecem apenas a educação formal e acadêmica, mas também são ambientes importantes para o desenvolvimento de habilidades sociais e de convivência com diferentes pessoas.

Na escola é onde nos tornamos, como se poderia dizer, “mais gente”, pois escola não é somente um local para se testar e consolidar conhecimentos, uma vez que há a saída do núcleo familiar, para a interação, socialização com outros e com o mundo. Segundo Grigorowitschs (2008) a especificidade dos processos de socialização na infância, de um ponto de vista sociológico, repousa no fato de que as crianças participam de uma série de modalidades de interações sociais. E uma das interações fundamentais ocorre dentro da instituição escolar, entre crianças, adultos, professores e demais funcionários. Passamos a vida interagindo, socializando, aprendendo, mas ao longo dos anos as interações ocorrem de formas diferentes. A escola é um espaço privilegiado de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos (Oliveira, 2012, p. 70).

Nas interações entre os pares, reforçada na escola da infância, o jogar e o brincar² revelam-se fundamentais para o desenvolvimento desta socialização. Brincando, jogando, as crianças estão aprendendo regras, lidando com frustrações, aprendendo a partilhar, esperar, a colocar-se no lugar do outro. As crianças necessitam de uma jornada acolhedora e desafiadora. A brincadeira e o jogo são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Ao brincar o educando desenvolve competências e habilidades para a vida, de forma prazerosa e significativa. Trata-se de aprender através da ludicidade, proporcionar momentos lúdicos em que as crianças possam partir da realidade para o imaginário, explorando materiais, bem como estimular as relações interpessoais através da brincadeira. Brincar é um direito da criança e este deve ser preservado, garantido e incentivado pela escola. Este um dos objetivos propostos pela

² Jogar: Piaget encontrou nos jogos de regras, um ambiente propício para o estudo da questão de como é possível a aquisição de uma consciência autônoma. Brincar: é um movimento livre, espontâneo, sem regras, onde as crianças desempenham papéis, brincam, sonham, imaginam. Jogar e brincar são funções que demarcam influências na vida das crianças. (Nota da autora).

Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil, permitindo assim a socialização e interação das crianças entre elas e com seu meio.

Grigorowitschs (2008) compreende a socialização infantil como uma série incontável de processos, por meio dos quais as crianças aprendem, compartilham, criam e reproduzem ação, pensamento e comunicação, colocando-as no mundo. A Educação Infantil se faz na presença, a vida que acontece ali é coletiva, as aprendizagens acontecem nas relações, na ética do encontro. Segundo a autora,

Os processos de socialização envolvem um ser humano individual (todo um espectro de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas); suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião, etc.); bem como as distinções sociais que podem se manifestar em todas essas relações (sua pertença racial, de gênero, de estratificação social, etc.) (Grigorowitschs, 2008, p. 5).

A presente dissertação nasceu motivada justamente pelos impactos da Covid-19 e pelos riscos do Projeto da *homeschooling* sobre as crianças no que diz respeito à falta de socialização escolar decorrente da não presença delas na escola. Essas duas situações – que têm em comum o impedimento de uma socialização convivial entre as crianças e suas consequências – nos levou a revisitarmos autores que tratam da socialização escolar a partir do viés piagetiano, visando articulá-los sob o enfoque da socialização escolar, mediante as interações singulares possibilitadas pelo espaço e tempo da escola. A questão orientadora pode ser formulada da seguinte maneira: *De que modo Piaget, La Taille e Puig abordam a socialização escolar infantil e qual a contribuição teórica desses autores para o tema na escola atual?* Essa pergunta de pesquisa se estrutura em torno de conceitos-chave, tais como cooperação, reciprocidade, respeito mútuo, solidariedade, racionalidade, afetividade e práticas morais.

Com a intenção de clarear o problema ora apresentado, a pesquisa é desenvolvida através de um aprofundamento teórico e bibliográfico, de cunho hermenêutico, sendo que optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa. De acordo com Lima e Miotto, “a pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (2007, p. 38).

A pesquisa é apresentada em três capítulos. No primeiro, tratamos sobre a socialização moral em Piaget, mediante quatro conceitos fundamentais. Para tal, iniciamos com a retomada do conceito de cooperação. Em seguida, abordamos os conceitos de reciprocidade, respeito mútuo e solidariedade tratados pelo autor. Após, no segundo capítulo, discorreremos sobre La Taille, os PCNs e a socialização moral neopiagetiana, em especial o volume 8 destes, que trata

sobre a ética. No terceiro capítulo, iniciamos apresentando exemplos de práticas alicerçadas em políticas educacionais neoliberais e que assumem um caráter heteronomizante na escola, razão pela qual contrastam com processos de socialização como interação e cooperação. Como contraponto a tais práticas, recorreremos a Joseph Maria Puig e sua concepção de socialização moral mediante práticas morais. Com base nesse autor abordamos o que é uma prática moral e o modo como a socialização moral pode ser aprimorada pelas práticas morais, além dos tipos de práticas morais propostas pelo autor com esse objetivo.

2 A SOCIALIZAÇÃO MORAL EM PIAGET: QUATRO CONCEITOS FUNDAMENTAIS

O presente capítulo visa tratar a forma como o autor Jean Piaget aborda o tema socialização infantil, tendo como base conceitos fundamentais centrados na cooperação, na reciprocidade, no respeito mútuo e na solidariedade para a constituição da criança.

Jean Piaget (1896-1980) dispensa apresentações biográficas, sendo atualmente um dos autores mais citados no campo educacional. Porém, seu nome está mais ligado às obras psicológicas, à epistemologia e até mesmo à filosofia, do que a Pedagogia.

Segundo Freitas (2013), vários autores censuraram Piaget porque ele teria ignorado o papel do social em suas obras, alegando que haveria um preconceito socioeconômico em relação à teoria piagetiana e um interesse particular, por parte de Piaget, em retratar as sociedades industrializadas. Ainda conforme Freitas (2003), Pepe (1996) encontrou resultados que contradizem essa ideia e afirmam que Piaget, em sua teoria, exerceu grande influência sobre a dimensão social da psicologia da criança.

O interesse de Piaget pela educação teve início no Instituto Jean-Jacques Rousseau e na Agência Internacional de Educação. Por mais que Piaget tentasse ignorar a Pedagogia, muitos de seus estudos, pesquisas e ações refletiram diretamente nesta área do conhecimento, sendo ele um dos mais importantes teóricos da psicologia do desenvolvimento. Dos aproximadamente sessenta livros que publicou, apenas dois têm um conteúdo pedagógico: “Psicologia e Pedagogia”, e “Para onde vai a educação?”.

Segundo as autoras Parrat-Dayan e Tryphon (1998, p. 7), “os escritos de Piaget sobre educação permaneceram praticamente ignorados, o que nos leva a pensar que ele nada disse a esse respeito”.

Por fim, Piaget se insere no contexto educacional, originado na virada do século XIX, momento em que se iniciam as aspirações de reforma do ensino, havendo uma recriminação da escola clássica, tradicional, expositiva e autoritária, dando lugar a uma nova escola, uma nova pedagogia em que a criança construa e elabore os conhecimentos, uma educação centrada na criança. Procura-se, dali em diante, dar à criança uma educação sob medida, que respeite sua personalidade; os programas e o professor passam para segundo plano (Piaget, 1998, p. 9).

O movimento da escola nova almejava levar para a prática da sala de aula esta reforma na forma de ensinar e aprender. Sendo que alguns dos princípios do movimento eram preparar a criança para o exercício da cidadania, conforme afirmação abaixo:

[...] o triunfo do espírito sobre a matéria, de respeitar e desenvolver sua personalidade, de formar seu caráter, de despertar nela centros de interesse intelectuais, artísticos e sociais por meio do trabalho manual e da organização de uma disciplina pessoal livremente aceita e por fim estimular seu espírito de cooperação, em suma, preparar o futuro cidadão (Piaget, 1998, p. 9).

Neste sentido, Piaget defende que a sociabilidade não nasce com o indivíduo e que este necessita do outro para se constituir. Durante a vida, os indivíduos relacionam-se entre si e com a sociedade. Desta forma, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento social das crianças e, conforme o modelo de ensino em que se alicerça, é capaz de promover ou dilacerar os processos socializadores.

Freitas (2003, p. 16) reforça que:

De acordo com a teoria piagetiana, em nossa carga hereditária, existem pautas potencialmente humanas. No momento do nascimento, aquilo que nos caracteriza como seres humanos está presente apenas a título de virtualidades. A ocorrência de trocas com o meio físico e social é condição *sine qua non* para que essas virtualidades se atualizem. Sem essas trocas não há conhecimento nem ética possíveis. Em função disso, podemos dizer que Jean Piaget foi um dos autores que, no século XX, contribuiu para romper com a dualidade indivíduo-sociedade [...].

Sendo assim, neste capítulo, o objetivo principal será de explicitar os conceitos vinculados à ideia de socialização infantil em Piaget. Para tal, iniciaremos com a retomada do conceito de cooperação. Na sequência, abordaremos os de reciprocidade, respeito mútuo e solidariedade tratados pelo autor.

2.1 Cooperação

Conforme Piaget, pai da Epistemologia Genética, o conceito de cooperação pode ser compreendido, pelo menos, de duas formas: como um produto – originado após o desenvolvimento da criança -, ou como uma metodologia – a ser aplicada pelos docentes. “Tais significados estão relacionados, por sua vez, com os aspectos intelectual e moral, os quais são contemplados no desenvolvimento da cooperação e indispensáveis para a compreensão desta” (Camargo; Becker, 2012, p. 528).

De acordo com Piaget, existe um paralelismo entre o desenvolvimento intelectual e moral, sendo que para que a moral se desenvolva é necessária uma condição intelectual por parte dos indivíduos. “Segundo Piaget, o conhecimento é possível graças ao funcionamento das estruturas mentais” (Freitas, 2003, p. 24). As estruturas mentais são definidas por Ramozzi-Chiarottino (1998) como estruturas orgânicas, específicas para feitos do conhecimento. Sendo

que essas estruturas não são inatas aos indivíduos, necessitam de interação com o meio para a sua concretização.

Ainda, para o autor, a mentalidade infantil caracteriza-se pela ausência de uma verdadeira lógica das relações e das classes, possuindo a criança uma grande dificuldade em considerar a realidade do ponto de vista objetivo, e pela ausência de normas verdadeiras. Neste caso, Piaget analisa como se constrói a lógica no centro das atividades próprias do indivíduo, e por outro lado como se constroem as relações de ordem intelectual com os outros indivíduos, vivenciados no processo de socialização.

O autor afirma que a lógica é o equilíbrio em sua forma final das ações, implicando o raciocínio e o agrupamento das ações com reversibilidade. Caimi (2006, p. 59) afirma que

A lógica não é inata nem se constitui de repente no pensamento formal; ela tende para o equilíbrio final, sendo desenvolvida nas etapas de equilíbrio (pré-lógica). Há, segundo Piaget, uma continuidade funcional rumo ao equilíbrio, mas uma heterogeneidade das estruturas que marcam as etapas dessa equilíbrio.

E como essa equilíbrio pode ser compreendida? Através dos estágios de desenvolvimento descritos pelo autor é possível verificar de que forma acontece a evolução da criança, em relação à sua mentalidade e ao desenvolvimento da lógica. Esses estágios do desenvolvimento, definidos por Piaget - sensório-motor, simbólico ou pré-operatório, operatório concreto e formal - nada mais são do que caminhos a serem percorridos por qualquer ser humano na construção de suas estruturas mentais, mas isso não quer dizer que todos farão este trajeto (Freitas, 2003).

De forma breve, descreve-se os estágios teorizados por Piaget. No período sensório-motor (0 a 2 anos), não se pode falar ainda em uma socialização da inteligência, mas de uma inteligência individual. É o período em que o bebê está aprendendo a se reconhecer e a separar-se de sua mãe, ainda não reconhecendo o outro. Por não fazer uso da linguagem, suas ações são pautadas na prática, precisando experimentar, explorar, sendo que não é capaz de reconhecer o desejo e necessidades de seus pares. “Os contatos do bebê com seu meio não são trocas interessando o intelecto como tal” (Caimi, 2006, p. 60).

A transição entre o individual puro e a cooperação terá início no período pré-operatório (de 2 a 7 ou 8 anos). Até seus sete, oito anos, o pensamento da criança são pré-lógico, pré-causal e pré-moral, por isso a exigência de alguns comportamentos dentro da escola se tornam inviáveis para esta fase do desenvolvimento, sendo fundamental o conhecimento por parte dos educadores, neste momento, na vida da criança. Nesta fase, o pensamento e ações são

egocêntricas, e a escola tem um papel crucial. “As trocas interindividuais caracterizam-se por um egocentrismo que está a meio caminho do individual e do social e que pode se definir por uma indiferenciação relativa do ponto de vista próprio e do ponto de vista do outro” (Caimi, 2006, p.60).

A partir do período operatório-concreto (de 8 a 11 anos) ocorre um progresso visível de socialização, sendo que a criança se torna capaz de cooperar, não pensando mais somente em si, mas analisando pontos de vista e enxergando o real. Este progresso é possível através da reflexão, da colaboração, de exposições ordenadas, da aplicação das regras comuns e da reciprocidade.

Por fim, o período operatório-formal (dos 12 aos 14, 15 anos) exacerba o desenvolvimento lógico e a capacidade de cooperação, sendo que o indivíduo socializado é capaz de cooperar, colocar-se no lugar do outro, de forma inteligente e equilibrada. O fato de algum indivíduo específico ou algum grupo social não ter atingido cada um dos níveis do desenvolvimento não significa que a teoria de Piaget esteja errada. Isso porque estamos diante de sujeitos concretos, com suas histórias e circunstâncias particulares, habitando lugares específicos, pertencentes a uma classe social.

Piaget “não tratou do sujeito psicológico, mas do sujeito epistêmico, um sujeito ideal, universal, que não corresponde a ninguém em particular, embora sintetize as possibilidades de cada uma das pessoas e de todas as pessoas ao mesmo tempo” (Freitas, 2003, p. 25).

Antes do período formal, o pensamento racional está pouco desenvolvido na criança, necessitando ela da interação, da cooperação e da vinculação para aprender. A lógica constitui uma moral para o pensamento, ou seja, ela não consiste em mecanismos inatos que se impõe, segundo um determinismo inelutável, mas em regras propostas à consciência intelectual e às quais esta pode se submeter ou se opor, compreendendo que a razão não está pronta nos seres humanos e nem é inata, necessitando da cooperação para sua formação (cognitivo e moral).

Para Piaget, se acreditarmos que somente o método de memorização tem valor, estaremos vinculados à escola clássica, mas na medida em que se acredita no trabalho em grupo, na formação do pensamento, na pesquisa social e ativa, então a cooperação e o trabalho coletivo serão o berço para a atividade individual com disciplina.

É sabido que, por muito tempo, a tarefa da escola foi de transmissão de conteúdo, de saberes passados de geração para geração. Segundo afirmação de Piaget (1998 p. 138),

Povoar a memória e treinar o aluno na ginástica intelectual pareciam, pois, ser as únicas coisas necessárias, uma vez que se concebia a estrutura mental da criança como

idêntica à do homem feito e que, portanto, parecia inútil formar um pensamento já plenamente constituído que apenas exigia ser exercitado.

Piaget se opõe radicalmente aos métodos da escola clássica, tradicional, à memorização dos conteúdos, pois “se o objetivo da educação é formar seres autônomos, então o ensino baseado na transmissão oral e na autoridade do professor deve ser abolido” (Piaget, 1998, p. 12).

Desta forma, os processos cooperativos e socializadores são essenciais para a educação, pois o método da cooperação provocará uma descentração intelectual e haverá, assim, o desenvolvimento da criança. Ao longo das relações, esta vai se desenvolvendo, assimilando conhecimentos, tendo empatia, cooperando e aprendendo.

Três tipos de observações, realizadas por Piaget, sobre a visão simplista das tarefas de ensino e da educação intelectual, vieram para abolir a escola tradicional, impondo aos educadores uma necessidade de colaboração entre os alunos para a construção do conhecimento e uma nova metodologia de ensino. A primeira foi denominada de observação banal, expondo a dificuldade que o professor muitas vezes tem de se fazer compreender pelos educandos, sendo que esta observação foi tomando força de forma lenta ao longo do processo educacional.

Assim, na Idade Média, quando o ensino individual foi substituído pelo coletivo, de forma simultânea ou para grandes classes, alguns profissionais perceberam a dificuldade de “transmitir conhecimentos”, necessitando de intermediários entre a fala do professor para a compreensão dos educandos, surgindo assim os monitores de ensino.

A segunda observação feita foi de entender que o pensamento racional está pouco pré-formado na criança, necessitando ela da interação, da cooperação e da vinculação para aprender. A lógica constitui uma moral para o pensamento, ou seja, ela não consiste em mecanismos inatos que se impõe segundo um determinismo inelutável, mas em regras propostas à consciência intelectual e às quais esta pode se submeter ou opor.

E, por fim, compreender que a razão não está pronta nos seres humanos e nem é inata, necessitando da cooperação para sua formação. Antes de raciocinar “corretamente”, a criança brinca com o pensamento e o utiliza de acordo com suas normas. A principal tarefa da educação intelectual não é povoar a memória, mas sim, formar o pensamento.

Sendo assim, a partir destas observações é possível compreender que o desenvolvimento cognitivo e moral na criança pode ser alcançado mais diretamente através do trabalho em grupo, definido por Piaget nos seguintes termos:

Ele implica, com efeito, a livre colaboração entre os alunos e supõe, por conseguinte, a cooperação. Esta contribui para reduzir o egocentrismo e fornece às crianças a

oportunidade de conciliar seus interesses individuais com uma disciplina comum. Nesse sentido, ela desenvolve a personalidade (Piaget, 1998, p. 13).

A atividade em grupo, proposta na escola, e que permitirá aos sujeitos desenvolverem a cooperação, é o meio natural e condutor para a evolução dos indivíduos e da intelectualidade. Por essa razão, o autor afirma que os pedagogos encontraram, através da sociologia do pensamento, o seguinte dado:

Foi precisamente esse dado fundamental da sociologia do pensamento que os profissionais da sociologia do pensamento encontraram quando, depois de estabelecer que a criança não é passiva, mas ativa e que a razão, longe de ser inata no indivíduo, elabora-se pouco a pouco, descobriram que a vida do grupo é o meio natural dessa atividade intelectual e a cooperação, o instrumento necessário para a formação do pensamento racional (Piaget, 1998, p. 140).

Ainda, em Piaget, no artigo “Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo”, encontramos a seguinte afirmação:

A cooperação, com efeito, é um método característico da sociedade que se constrói pela reciprocidade dos trabalhadores e a implica, ou seja, é precisamente uma norma racional e moral indispensável para a formação das personalidades, ao passo que a coerção, fundada sobre a autoridade dos mais velhos ou do costume, nada mais é do que a cristalização da sociedade já construída e enquanto tal permanece estrangeira aos valores racionais (Piaget, 1998, p. 141).

Ou seja, através da cooperação, exercida e praticada através do trabalho em grupo, o sujeito vai raciocinando, se desenvolvendo moralmente e intelectualmente. Sendo assim, através desta prática vamos aprendendo a nos conhecer através do atrito, da discussão, da troca de conhecimentos, informações, nos conflitos de ideias, na oposição de vontades e opiniões. Através da compreensão mútua, vamos nos reconhecendo e aprendendo a viver e a conviver.

Desta forma, “a formação da personalidade, no duplo sentido de uma tomada de consciência do EU e de um esforço para situar esse eu no conjunto das outras perspectivas; é, portanto, o primeiro efeito da cooperação” (Piaget, 1998, p.142).

O segundo efeito da cooperação é a libertação do eu de sua satisfação imediata, vivenciada no período sensório-motor e que antecede a linguagem, pois neste período a objetividade “inexiste”, porque no pensamento da criança o que prevalece é a satisfação imediata dos interesses e desejos (Piaget, 1998). Neste período, por questões intelectuais não amadurecidas, há uma dificuldade da criança em perceber o ponto de vista do outro.

Ao nascer, o ser humano vive um processo de adaptação do organismo com o novo meio, o mundo, e neste momento os únicos instrumentos que o bebê possui são os reflexos (respostas programadas na carga hereditária da espécie, disparadas automaticamente com os

estímulos), sendo constatados por Piaget que esses reflexos são modificados com a experiência (Freitas, 2003).

A assimilação da realidade, no princípio, ocorre por parte da criança em crenças e regras – estruturas – nascidas do eu. Sendo assim, somente a cooperação e as experiências são capazes de provocar essa transformação e tornar claro o pensamento, auxiliando o indivíduo a renunciar a si mesmo em prol de interesses coletivos, colocando-se do ponto de vista dos outros.

A partir do momento em que a criança é capaz de pensar em prol de todos e não somente de si mesma há uma consolidação dos princípios morais, fundamentais nas relações e nas atividades cooperativas.

Por fim, Piaget afirma que

A cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que sem dúvida coroa o funcionamento da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional (Piaget, 1998, p. 144).

Desta forma, a cooperação cria as condições indispensáveis para a constituição plena da razão. “Somente a cooperação possibilita a constituição de realidades racionais, sendo que ela constitui a relação social mais profunda e mais importante para a elaboração de normas racionais” (Freitas, 2003, p. 82).

2.2 Reciprocidade

Ao longo do desenvolvimento, a criança necessita adquirir a observação, a experiência, a coerência formal das afirmações e dos raciocínios, e a dedução dos pensamentos, pois a criança não nasce pronta e estas habilidades não são inatas.

Na escola, um dos espaços socializadores, sabe-se que a autoridade do professor não será o suficiente para impor tais aspectos e auxiliar a criança a se desenvolver, por isso é através da ajuda recíproca, do trabalho em grupo, da colaboração e do esforço da criança que a verdade e a realidade se constituem.

Piaget destacou a função do professor e sua importância na educação da criança. Na obra “Sobre a Pedagogia - textos inéditos”, o autor afirma que “o papel do professor é o de confeccionar no espírito da criança uma ferramenta, um método que lhe permita compreender o mundo. Esse instrumento psicológico funda-se na reciprocidade e na cooperação que, somente elas, permitem à criança escapar da tirania do egocentrismo” (Piaget, 1998, p. 20).

É na necessária relação com o outro, com a troca, na experiência entre pares e também com outros adultos - diferentes dos pais - que a criança se constituirá como sujeito. A criança precisa experimentar a realidade e colocar em prática os conhecimentos para assimilá-los. Através de sua atividade, a criança constrói, portanto, seus próprios instrumentos operatórios para compreender o mundo.

Assim, a evolução da criança não ocorre de forma espontânea, sendo necessária uma socialização real que promova seu desenvolvimento intelectual e ajude na construção da personalidade. É de fora que o indivíduo recebe as regras ou a obrigação de obedecer. “É óbvio que a evolução da criança não consiste apenas no florescimento progressivo de suas aptidões inatas, mas, sobretudo, numa socialização real que transforme qualitativamente sua personalidade” (Piaget, 1998, p. 115).

A sociedade não povoa somente o espírito da criança, mas também contribui para formá-lo e dar estrutura. Quando bebê, a criança, por não saber falar, por não buscar o outro para interagir e agindo através da imitação, nada conhece da realidade social “e, por isso”, ainda não se pode falar em uma socialização de fato, sendo que até a idade adulta assistimos a uma conversão gradual do indivíduo.

A criança, por algum tempo, por não ser realmente capaz de socializar a sua conduta de pensamento e não sendo capaz de situar-se no mesmo plano dos demais, está envolta num egocentrismo inconsciente e espontâneo, naturalmente ocorrido em função das realidades não assimiladas (Piaget, 1998).

Sendo assim, a criança acredita que o grupo serve a ela. O egocentrismo nas relações entre as crianças e os adultos manifesta-se pela dificuldade que os pequenos têm de compreender o porquê das regras e da obediência. Podemos verificar este momento através da seguinte afirmação:

Nas relações entre as próprias crianças, ele aparece como um obstáculo à coordenação. Por exemplo, quando brincam com bolas de gude, os pequenos, antes dos 6 ou 7 anos, aplicam as regras cada um à sua maneira e inclusive acreditam poder ganhar todos ao mesmo tempo, por não se preocuparem com o aspecto normativo desse jogo social. A socialização ainda é apenas superficial e as regras em nada modificam a arbitrariedade do prazer individual. Mas esse egocentrismo permanece inconsciente e cada um acredita de boa-fé que todo mundo pensa como ele (Piaget, 1998, p. 116).

O mesmo vai acontecer do ponto de vista intelectual, quando os interesses individuais entram em conflito com as regras e normas verdadeiras e o pensamento prefere satisfazer este “eu”. A lógica das relações supõe a reciprocidade e, enquanto o egocentrismo domina o espírito, a criança está exposta a não compreender o manejo das relações mais usuais.

Quando a criança tenta se fazer compreender e compreender o outro, ainda há predominância do egocentrismo, sendo ela incapaz de se colocar do ponto de vista alheio. O indivíduo, inicialmente, não consegue nem expor sem equívocos seu pensamento, nem apreender o dos outros sem assimilá-lo por seu. Com efeito, a definição e a estabilidade dos conceitos dependem em parte de sua utilização coletiva. Por outro lado, e sobretudo, a lógica das relações supõe a reciprocidade e, enquanto o egocentrismo domina o espírito, a criança está exposta a não compreender o manejo das relações mais usuais (Piaget, 1998, p. 116).

Portanto, a substituição do egocentrismo do ponto de vista próprio e os absolutos ilusórios da coerção verbal por um método de relações verdadeiras garantem a compreensão recíproca e a constituição da razão a partir do momento em que o indivíduo pensa em função dos outros. Por fim, “o ser humano somente alcança a sua forma mais sublime de socialização quando apresenta a reciprocidade moral em suas trocas sociais” (Bastos, 2020, p. 20). Define-se interação como a troca entre duas ou mais pessoas, contemplando as ações e reações entre elas, sendo construída progressivamente ao longo do desenvolvimento humano.

2.3 Respeito mútuo

O controle mútuo, próprio dos grupos de trabalho, e o equilíbrio pessoal caracterizam o desenvolvimento da razão infantil, sendo esta apreendida através da cooperação promovida pelos trabalhos em grupo. Neste sentido, Piaget fez a seguinte descoberta:

Que com a idade o respeito muda de natureza. Isso porque, à medida que as trocas sociais são estabelecidas também com outras crianças (e não apenas com os adultos) e a criança passa a ver os adultos como seus iguais, não mais como superiores, desenvolve-se ao lado da coação social, a cooperação (Freitas, 2003, p. 77).

E através da cooperação, aprendida também nos trabalhos em grupo, o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo. “Diz-se que existe respeito mútuo quando dois indivíduos se atribuem, reciprocamente, um valor pessoal equivalente” (Freitas, 2003, p. 77).

Piaget (1998, p. 148) afirma que “o trabalho em grupo é essencialmente ‘ativo’, ou seja, está fundado não em coerções externas, mas em interesses intrínsecos ou que são objeto de um total assentimento interno da personalidade”. Quando há respeito entre os envolvidos, quando o verdadeiro trabalho é a pesquisa pessoal e ativa, sem que sejam colocadas condutas receptivas, então existe organização, disciplina e ordem. Assim, o grupo é ao mesmo tempo o estimulador e o órgão de controle (Piaget, 1998). Desta forma, o equilíbrio entre o trabalho pessoal e o

controle mútuo, próprio dos grupos de trabalho, é, portanto, o meio mais propício para o estabelecimento desse outro equilíbrio, que caracteriza o desenvolvimento da razão infantil.

Conforme Piaget, o grupo é ao mesmo tempo o estimulador e o órgão de controle, quando constituído sem amarras ou imposições de superiores. Em estudos realizados por Piaget verificou-se ainda que a quantidade de conhecimentos adquiridos é tão grande no trabalho em grupo quanto nos estudos individuais, para estudantes que apresentam o cognitivo na média, e mais benéfico ainda para os abaixo da média, comprovando-se que as pesquisas, conteúdos, programas e currículos serão aprendidos tanto de forma coletiva quanto individual.

Porém, Piaget ressalta que o trabalho em grupo é vantajoso para a aquisição e formação do pensamento, promovendo a independência intelectual dos membros, com vistas a objetividade e progresso do raciocínio:

Quando o grupo funciona normalmente, ou seja, quando não há abusos de poder do líder, ou preguiça e automatismo em alguns dos liderados, as relações sociais que definem o trabalho em comum consistem essencialmente em trocas e discussões: ou seja, a atividade pessoal se desenvolve livremente, numa atmosfera de controle mútuo e de reciprocidade (Piaget, 1998, p. 151).

Toda a formação da inteligência depende do equilíbrio dos fatores acima. “A invenção própria ao espírito experimental e a dedução só se torna racional se for regulada graças às normas da objetividade e da coerência lógica, e essas normas só se revestem de um valor vivo se forem aplicadas a uma atividade construtiva” (Piaget, 1998, p. 151). Neste sentido, o exercício da moralidade e o da lógica supõem a vida em comum. A consciência moral e a razão provêm de tendências inatas ou são inteiramente devidas à ação da sociedade sobre o indivíduo.

Contudo, cada grupo social, sociedade, possui regras morais e maneiras de pensar obrigatórias, impostas mutuamente entre os indivíduos, e que devem ser respeitadas por todos, devido às tendências e imposições sociais. E por mais que a consciência humana independa da sociedade, esta não se abstém de dar um conteúdo concreto para obrigar o indivíduo a se submeter.

Desde a infância, vivenciamos as regras morais, de pensamento e socializadoras, sendo que a socialização ocorre inicialmente de forma vertical, construída através das ações dos pais e adultos sobre a criança, sentindo ela uma mistura de amor, medo e respeito pelos adultos cuidadores. Esta coerção só é possível porque existe uma espécie de respeito que o inferior sente pelo superior, podendo se apresentar também de forma material.

Assim, inicia-se o primeiro processo de socialização da criança. Do ponto de vista moral, o respeito unilateral, que o inferior sente pelo superior, conduz a criança a considerar e

respeitar as regras recebidas dos mais velhos (pais e demais adultos). Já para o intelecto é possível uma coerção do adulto sobre o pensamento da criança, uma vez que ela sente “medo” e respeita esse adulto, pois o que sai da boca dele é considerado verdade.

Assim se explica o sucesso da autoridade. Os resultados indiretos dessa situação são tão fáceis de compreender quanto seus efeitos imediatos: na medida em que a moralidade é adquirida de fora, ela permanece heterônoma e produz uma espécie de legalismo ou de “realismo moral”, no qual os atos não são avaliados em função das intenções, mas de sua concordância com a regra (Piaget, 1998, p. 117).

Todavia, essa verdade de autoridade não apenas prescinde de verificação racional, mas atrasa as operações da lógica obtidas através do esforço pessoal e controle mútuo. Mas, um processo possível de socialização pode ocorrer quando a ação dos indivíduos uns sobre os outros acontece através da igualdade de fato ou de direito, suplantando a autoridade.

Ora, embora a cooperação nunca se desvencilhe completamente de toda coerção e embora o respeito não possa chegar a uma total reciprocidade, o segundo processo define um ideal cujos efeitos são qualitativamente diferentes dos da coerção. Enquanto esta última tem por resultado essencial impor regras e verdades já elaboradas, a cooperação (ou as tentativas de cooperação) provoca, ao contrário, a constituição de um método que permite ao espírito superar a si mesmo incessantemente e situar as normas acima dos estados de fato (Piaget, 1998, p. 118).

Neste momento, desaparece aqui a coerção, nascendo a cooperação e o respeito mútuo entre os indivíduos. A cooperação conduz a uma ética da solidariedade e reciprocidade e não mais a uma simples obediência de regras impostas. Essa moral é o desabrochar de um bem interior, independente da pressão ou deveres externos, com a progressiva autonomia da consciência. Citando Freitas (2003, p. 82),

É nesse sentido que entendemos a afirmação de Piaget de que a cooperação é a forma de equilíbrio em direção à qual tendem as relações coativas, quando desaparecem as diferenças de idade, melhor dito, quando elas se tornam irrelevantes. Se o respeito que a criança sente pelos mais velhos dá origem a uma primeira forma de obrigação - a obediência - do respeito que os indivíduos sentem uns pelos outros provém a obrigação moral propriamente dita.

Se o convívio social permitir relações simétricas de cooperação - o fazer junto, sem liderança ou liderados, a autonomia moral torna-se possível. Do ponto de vista intelectual a mesma cooperação conduz a uma crítica mútua e a progressão da objetividade, sendo que cada sujeito conduz seus pensamentos através de um sistema próprio de referências e interpretação, e o resultado é uma coordenação dos pontos de vista.

Tanto a coação como a cooperação, tipos de relações sociais, dão origem aos diferentes tipos de respeito, vistos acima. Completando, com Freitas (2003, p. 77),

Piaget denominou respeito unilateral à valorização não-recíproca de indivíduos. Esse sentimento é gerado em uma relação coativa, cujo protótipo é a relação estabelecida entre a criança e os mais velhos, particularmente, os seus pais. O valor atribuído pela criança ao adulto acarreta duas importantes consequências: 1) a criança adota a escala de valores do adulto respeitado: imita os exemplos que ele lhe dá, assume os seus pontos de vista etc. 2) a criança reconhece um direito constante do adulto lhe dar ordens e prescrever normas de conduta. O respeito é unilateral porque o adulto não recebe ordens e consignes das crianças, e caso as recebesse, não se sentiria obrigado por elas. É claro que o adulto também respeita a criança, mas em outro sentido: não lhe causa danos, considera seus desejos e necessidades etc.

Com a evolução da criança ela começa a perceber o adulto como seu igual e através da cooperação há o desenrolar do respeito mútuo. “O sentimento de medo transforma-se no medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado, e a *consigne* transforma-se em acordo mútuo” (Freitas, 2003, p. 77).

Por fim, necessitamos do outro para nos constituirmos sujeitos pensantes, dotados da razão, tendo os princípios da cooperação, solidariedade e respeito mútuo como base para as relações verdadeiras. O desenvolvimento natural da criança passa do respeito unilateral – uma obediência cega a uma fonte de autoridade (pais, adultos, professores, etc.) – ao respeito mútuo, surgido por intermédio da cooperação.

2.4 Solidariedade

Piaget (1998, p. 61) questiona como se desenvolve o espírito de solidariedade na criança, sendo que ele nos sugere estudar como as crianças se relacionam e se comportam durante os jogos com regras. Em um jogo, com bolas de gude, por exemplo, podemos perceber a existência de uma solidariedade externa, ou seja, as crianças são solidárias porque estão sujeitas a uma regra externa, absoluta e intangível. “A unidade do grupo, repousa, assim, numa mesma obediência e não na decisão comum que resulta de uma vontade de se entender e de cooperar” (Piaget, 1998, p. 61).

A disciplina permanece por muito tempo exterior ao indivíduo, nos métodos fundamentados na coerção e somente no respeito unilateral. Embora a criança aceite a disciplina, ela não adere às regras ao seu eu, sendo apenas uma obediência legal e desfavorável à formação da personalidade e solidariedade nos indivíduos.

Porém, há um segundo tipo de solidariedade, denominado de solidariedade interna, sendo que mesmo com a existência das regras sagradas e transcendentais, as crianças elaboram as leis, que lhe são internas, e estão sujeitas a revisão e reajustes. Para tanto, é preciso compreender o que é uma regra, independentemente de sua origem.

Uma regra não é um simples hábito individual, pois o hábito, se não puder ser coercitivo em graus diversos, nunca se apresentará, enquanto simples hábito, como obrigatório. Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos (Piaget, 1998, p. 61).

Este fato social é baseado no respeito, unindo os indivíduos uns aos outros. O respeito é a base para as condições morais, sendo necessário sabermos ouvir, respeitar, aceitar regras e conselhos. É suficiente que a criança respeite seus pais ou professores para que os conselhos prescritos por esses sejam aceitos por ela, e mesmo sentidos como obrigatórios. Para Piaget (1998), o respeito é um fato primário, do qual até mesmo a lei deriva. Esta afirmação, essencial para a educação moral, posto que leva logo de início a situar as relações de indivíduo a indivíduo acima de qualquer ensinamento oral e teórico, parece-nos confirmado por tudo o que sabemos sobre a psicologia moral infantil.

O respeito apresenta-se como uma inegável unidade funcional e por abstração podemos distinguir pelo menos dois tipos de respeito: primeiro, o respeito unilateral definido pelo respeito do mais novo pelo mais velho, da criança para o adulto, respeito por quem ordena, havendo uma desigualdade entre o que respeita e o que é respeitado. A lógica das relações baseia-se na coação do inferior pelo superior, caracterizando-se pela primeira forma de relação social.

A segunda forma de respeito é o mútuo, apresentando-se através da igualdade entre os indivíduos, sendo a segunda forma de relação social, baseada na cooperação e na não subordinação. “Os indivíduos que estão em contato se consideram iguais e se respeitam reciprocamente” (Piaget, 1998, p. 28). A cooperação é a essência das relações entre os indivíduos. De modo geral, o respeito ligado à coação resulta em apenas dever. Piaget (1998, p. 29) ressalta a seguinte questão em relação ao dever:

Mas, o dever primitivo assim resultante da pressão do adulto sobre a criança permanece essencialmente heterônomo. Ao contrário, a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mas interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tomar-se inteiramente autônomo.

Tomemos como exemplo um jogo, sendo que crianças pequenas tendem a respeitar as

regras dos adultos, respeitando-as de forma unilateral e assimilando-as como um dever, devendo elas serem disciplinadas e respeitar de forma sagrada e imutável o que foi posto pelos adultos, sem consciência dos fatos, permanecendo elas de forma exterior. No caso dos mais velhos, dos adultos, esses constroem as próprias regras através da cooperação e do respeito mútuo. Esta regra autônoma passa a participar de suas personalidades e é seguida escrupulosamente.

Do mesmo modo, existem deveres impostos pelos adultos que, embora apareçam como tais, permanecem sem sentido: a regra de não mentir, mesmo que respeitada pela consciência dos pequenos, não é efetivamente observada em seu comportamento. Entretanto, somente quando a criança participa da construção das regras, através da colaboração, é que ela é capaz de assimilar e aplicá-las. Há, então, dois tipos de regras que acompanham o respeito: a regra exterior e a interior, mas somente a interior é capaz de promover a transformação do comportamento.

Piaget encontrou nos jogos de regras, principalmente no jogo de bolinha de gude, praticado pelos meninos na época, um ambiente propício para o estudo da questão de como é possível a aquisição de uma consciência autônoma. Pois, as regras de jogos, assim como as regras morais, são passadas de geração em geração e mantidas graças ao respeito que os sujeitos têm por elas, e ao contrário das regras morais, as regras de jogos são elaboradas pelas crianças e não pelos adultos. Segundo Bovet (*apud* Freitas, 2003, p. 74) “o respeito é um sentimento que se desenvolve na criança em função da interação que ela estabelece com o seu meio social”.

Os efeitos do respeito unilateral e do respeito mútuo são muito diferentes no que concerne à personalidade, sendo que a coação adulta sozinha não reprime o egocentrismo infantil, pois a submissão ao adulto e a fantasia anárquica do eu não são tão contraditórias quanto parecem ser. A anomia e a heteronomia acomodam-se entre si, conduzindo as crianças a pensarem que é permitido mentir em alguns casos, por exemplo, quando ninguém percebe.

Em relação a responsabilidade, a oposição também é nítida quando Piaget solicitou a avaliação das crianças sobre relatos de mentiras, roubos, transgressões, sendo que as mesmas acreditam que a mentira mais grave é a mais difícil de acreditar e a menos “feia” é a menos aparente, e o roubo mais grave é daquilo que tem mais valor, o mais custoso.

“A intenção não desempenha um papel ínfimo: o ato material, ou melhor, a própria materialidade da desobediência à regra é tudo. Ao contrário, quando há cooperação, há responsabilidade subjetiva e julgamento em função das intenções” (Piaget, 1998, p. 30). Porém, o meio social, onde acontecem as trocas, as cooperações e a coação, não é homogêneo. Mesmo em grupos pequenos, em que Piaget pesquisou os jogos, existem dois tipos de relação social: a

coação e a cooperação.

Na história da educação moral, os dois tipos de responsabilidade encontrados na criança constituem indícios da exterioridade ineficaz da relação de coação e também da interiorização própria do respeito mútuo e da cooperação. Piaget denomina coação social toda relação entre dois indivíduos na qual exerce influência um elemento de autoridade ou de prestígio, e de cooperação toda relação em que os indivíduos se percebem como iguais e não existe o elemento de autoridade ou prestígio.

Quando falamos em senso de justiça, o respeito unilateral vai predominar sobre o respeito mútuo, sendo que as crianças irão dar razão para o adulto, considerando justo aquilo que está de acordo com as regras recebidas. Por volta dos sete, oito anos, a vida social das crianças começa a se firmar e sua necessidade de ser igual aos demais adultos ganha força.

A adesão aos grupos e a cooperação se convertem em fatores de igualdade, colocando na criança o senso de justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência. Assim, a reação da criança vai se diferenciar em relação à justiça retributiva ou à noção de sanção, variando quando ela for dominada pelo respeito unilateral ou mútuo, sendo a coação do adulto a origem da noção de sanção expiatória, e a única forma de impor uma regra e de esta ser executada pela criança através da censura ou dos castigos. Se é considerado normal que a criança respeite o adulto através da coação, repreensão e censura, a dor seria a consequência “socialmente aceitável” da desobediência.

Contudo, quando as relações se baseiam nos princípios de cooperação e reciprocidade, do respeito mútuo, a criança desvincula-se da sanção expiatória e tende para a pura reciprocidade. Em nossas sociedades, conseqüentemente, o próprio conteúdo da moral é o da cooperação. “As regras prescritas, mesmo sob a forma de deveres categóricos e de imperativos com motivos religiosos, só contêm, a título de “matéria”, o ideal de justiça e de reciprocidade próprios à moral do respeito mútuo” (Piaget, 1998, p. 32).

Nessa esteira, Piaget verificou que uma das formas de trabalho a ser utilizada pela escola, e que permite o desenvolvimento da solidariedade nas crianças, é o *self-government*, ou o que denominamos de trabalho em grupo. Este método nasceu, aproximadamente, em 1900, desenvolvendo-se em diversos países, em função de dois tipos de preocupações. Uma delas foi em relação às diversas ideologias políticas que passaram a dar importância para os fatores coletivos, fazendo com que os educadores buscassem desenvolver a vida social em classe.

Outro motivo se deu em relação aos próprios educadores que passaram a utilizar tal método em função da preocupação com as crianças e respeito por elas, admitindo que estas possuem uma atividade espontânea e ao longo do desenvolvimento são capazes de trabalhar em

grupo e pensar no coletivo. O florescimento dos sistemas de trabalho em grupo “deve-se à conjunção entre os fatores sociológicos relativos ao adulto e aos fatores psicológicos relativos à criança” (Piaget, 1998, p. 138).

Através da prática do método dos trabalhos em grupo, no que tange à moralidade, confirma-se que ele contribui para desenvolver ao mesmo tempo a personalidade do aluno e seu espírito de solidariedade. No caso da personalidade, ela é o eu com disciplina, com aceitação e encarnação das normas coletivas. O método “cria entre os indivíduos um laço bem diferente daquele que resulta da simples obediência comum: uma solidariedade interna ou orgânica, tanto mais forte quanto as personalidades diferenciadas concorram para o mesmo fim e se sintam responsáveis pelo laço social” (Piaget, 1998, p. 126).

Este método promove um maior senso de responsabilidade, progressão do autocontrole e formação do caráter, através do desenvolvimento da solidariedade, sendo seu exercício um remédio para nos tornarmos mais humanos pelo contato com os iguais, com liberdade de expressão e espírito de camaradagem.

A escola tradicional, cujo ideal se tornou, pouco a pouco, preparar para os exames e para os concursos mais do que para a própria vida, viu-se obrigada a confinar a criança num trabalho estritamente individual: a classe ouve em comum, mas os alunos executam seus deveres cada um por si (Piaget, 1994, p. 301). É contra isso que o método do trabalho em grupo reage, pois, a escola tradicional “mata” o desenvolvimento intelectual e moral das crianças, reforçando o egocentrismo.

Por meio do método do trabalho em grupo, a cooperação é promovida ao nível de fator essencial do trabalho intelectual, permitindo que as crianças se organizem, prosseguindo em suas pesquisas comuns e formando equipes de forma espontânea e à vontade, promovendo assim atitudes solidárias e respeitosas.

Para Piaget o social é um equilíbrio entre o todo e as partes, sendo este todo, o coletivo, e as partes o egocentrismo, e o equilíbrio de ambos a cooperação. A criança vai tomando consciência disto através da comunicação, da participação e da cooperação. Trata-se de sair de si para enxergar o outro, levando em contexto que se inserem as relações sociais com o sentimento de respeito, promovendo a autonomia da consciência. Para compreendermos as especificidades dos processos de socialização na infância precisamos entender como a criança desenvolve sua identidade individual e qual o papel do outro neste processo.

Retomando que não há identidade (eu) sem coletividade (nós), pois a criança, o indivíduo, necessita do outro para se constituir enquanto sujeito. E é nesta interação que a

criança adquire experiências, aprende a conviver, a cooperar, a ser. Por meio da convivência em grupo e da cooperação, ela vai se constituindo sujeito e aprendendo a “ser gente”.

Como vimos neste capítulo, precisamos do outro para nos construirmos enquanto pessoas, sendo a socialização algo aprendido através das interações, das atividades cooperativas, de propostas escolares com intenção pedagógica e promotoras da empatia, da solidariedade, do respeito mútuo e reciprocidade, permitindo o indivíduo sair de sua área de conforto e individualidade para aprender a conviver em sociedade.

3 LA TAILLE, OS PCNs E A SOCIALIZAÇÃO MORAL NEOPIAGETIANA³

Este capítulo trata das questões morais e éticas que norteiam uma sociedade, baseados principalmente no autor neopiagetiano La Taille. Também são considerados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em especial o volume que trata sobre a Ética, sendo um excelente documento para revisitarmos os conceitos sobre a moral e ética, bem como a sua relação com o desenvolvimento da socialização infantil.

3.1 Moralidade e questões éticas na vida em sociedade

A vida em sociedade e a convivência entre os seres humanos nos conduz a refletir sobre como devemos agir perante os outros, sendo esta uma questão fácil de ser elaborada, porém difícil de ser respondida, uma vez que, para a moralidade, existem diferentes interpretações psicológicas e pouco diálogo entre as diversidades teóricas. Essa questão, difícil de ser respondida, está centrada na Moral e na Ética, que muitas vezes são empregadas como sinônimos, sendo definidas como um conjunto de princípios ou padrões de conduta.

A Ética também pode ser explicada como Filosofia da Moral, ou seja, um pensamento reflexivo sobre os valores e normas que regem a vida dos seres humanos. “Para nós, portanto, falar em moral é falar em deveres, e falar em ética é falar em busca de uma ‘vida boa’, ou se quiserem, de uma vida que ‘vale a pena ser vivida’” (La Taille, 2007, p. 30).

A tarefa é delicada. Séculos de filosofia, de busca da sabedoria estão aí, tanto para mostrar-nos que o tema da “vida boa” ou “felicidade” é incontornável - se não o fosse, porque ele seria recorrente? - quanto para provar-nos que é de difícil abordagem - nunca houve unanimidade de opiniões. No emaranhado de teses sobre definições e meios de atingir este “supremo bem” que é a felicidade, é preciso provermo-nos de um método de análise, de passos que logrem nos aproximar de características minimamente convincentes para definir o plano ético (La Taille, 2007, p. 37).

Nessa mesma perspectiva, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 2000, p. 69), em seu volume 8, trazem a seguinte definição sobre a ética: “Um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, advogados, dos psicólogos, etc.)”. Também pode ser definida como formas precisas de conduta e regras exatas e fechadas (moral). Muitos julgam a palavra moral como algo pejorativo, associando ao moralismo, preferindo associar a palavra ética aos valores e

³ Abordaremos neste capítulo textos de La Taille e os PCNs em razão do autor ser referência na elaboração do volume que trata sobre a Ética.

regras priorizadas em uma sociedade. A escrita de um guia sobre o tema ética, como os PCNs, visa nortear as ações em sociedade, pautadas por princípios, valores e critérios para a convivência entre os sujeitos.

A definição para a questão moral é determinada por La Taille através da pergunta “como devo agir?”. Entendendo-se que o verbo “dever” necessita ser compreendido como no sentido obrigatório. Culturalmente não existem dúvidas quanto à exigência colocada aos indivíduos sobre agir conforme certas leis como uma realidade universal.

La Taille (2007, p. 25) afirma que “moral e ética são conceitos habitualmente empregados como sinônimos, ambos referindo-se a um conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias”. Tal comparação é aceitável uma vez que herdamos do latim a palavra moral e do grego a palavra ética. Duas culturas da antiguidade que sempre discutiram e refletiram sobre os hábitos dos seres humanos.

Note-se desde já que a exigibilidade das condutas, os deveres, portanto, tema central da grande maioria das reflexões modernas, não era o único que dominava os campos moral e ético. A questão da felicidade era central nas filosofias da Antiguidade [...] por enquanto, vale insistir sobre o fato de que os dois conceitos que nos ocupam podem ser legitimamente considerados sinônimos, logo, de emprego intercambiável (La Taille, 2007, p. 26).

A Ética pode também significar Filosofia da Moral, pois faz referência aos pensamentos reflexivos sobre as normas e regras que norteiam uma sociedade. Parte-se do pressuposto que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade (PCNs, 2000, p. 69).

Ainda, o autor afirma que:

Minha hipótese é a de que, para explicar a moralidade, notadamente do ponto de vista da afetividade, é preciso analisar se ela não estaria relacionada a algo que não se reduz a um conjunto de deveres. Dito de outra maneira, é preciso verificar se as motivações que levam um indivíduo a dar respostas à pergunta moral “como devo agir?” não seriam em parte as mesmas que o levam a responder à outra pergunta: “que vida quero viver?”. As teorias que acabamos de rapidamente revisar procuraram explicar psicologicamente o dever moral sem referências a outras dimensões existenciais. Penso que isso é um erro, e que, para compreendermos os comportamentos morais dos homens, devemos conhecer quais as opções éticas que eles assumem. Mas, para mostrá-lo, preciso, naturalmente, deixar claro que sentidos vou dar aos conceitos de moral e ética (La Taille, 2007, p. 25).

Questões ligadas à moralidade e a ética, para La Taille, necessitam ser explicadas a partir do conceito que ele dá às mesmas. Podendo a ética referir-se a um conjunto de normas e

princípios que um determinado grupo estabelece para seu exercício profissional, como o código de ética médica, jurídica, psicológica. Ainda referir-se a uma distinção entre os princípios que dão norte ao pensamento. E a moral, seria algo fechado, inviolável e de regras precisas.

Para La Taille (2007) a convenção mais utilizada para diferenciar o sentido moral do de ética, é de que a moral estaria reservada a um fenômeno social, e a ética para a reflexão científica ou filosófica sobre este fenômeno. Este fenômeno diz respeito ao conjunto de regras de conduta existentes em todas as comunidades humanas, cuja transgressão acarreta consequências. No entanto, a moral pode ser objeto de estudo científico, buscando-se saber a origem das regras e normas, suas histórias e condições de aplicação. A esse trabalho de reflexão - filosófico e científico - damos o nome de ética.

Algumas situações vivenciadas em sociedade colocam em discussão o tema, como por exemplo: seria ético, ou não, roubar um medicamento para salvar a vida de alguém desprovido de recursos? Privilegiando o valor da vida ou o valor da propriedade privada? Questões éticas de vida ou morte nos levam a refletir e julgar. La Taille faz a seguinte afirmação a esse respeito:

Essa diferença de sentido entre moral e ética é interessante. Por um lado, permite nomear diferentemente o objeto e a reflexão que incide sobre ele; portanto, demarcar níveis de abstração. E, por outro, permite sublinhar o fato de se poder viver uma moral sem nunca ter se dado o trabalho da reflexão ética. Aqui reencontramos uma possível oposição entre heteronomia e autonomia: para o heterônomo, assim definido por Piaget, basta a obediência à autoridade, à tradição; para o autônomo, sempre segundo a definição piagetiana, é necessária a reflexão, a busca de princípios que expliquem e legitimem a moral. Embora nem Piaget nem Kohlberg empreguem, a meu conhecimento, a diferença entre moral e ética que estamos apresentando, ela serve para descrever níveis de desenvolvimento moral (La Taille, 2007, p. 27).

Ainda, La Taille nos lembra que esta diferenciação é apenas uma convenção, e não única. Outra a ser considerada é a fronteira entre o público e o privado:

Reservar-se-ia o conceito moral para regras que valem para as relações privadas (os comportamentos que devem ter um bom pai ou uma boa mãe, por exemplo), e o conceito de ética para aquelas que regem o espaço público. Daí as referências aos “códigos de ética” de variadas profissões, ou da presença de expressões como “ética na política”, os “comitês de ética para a pesquisa em seres humanos”. Não faria muito sentido falar em “ética na família”. Note-se que a diferenciação entre espaços privado e público não implica diferenças de conteúdo: por exemplo, o não roubar ou o não mentir valem para os dois [...] (La Taille, 2007, p. 27).

Com o passar do tempo, as questões éticas mudam e assumem valores diferentes, conforme o grupo social e as circunstâncias. Várias questões como os direitos das mulheres, das crianças, igualdade de gêneros, entre outros, mudaram e continuarão mudando, conforme o

tempo e os sujeitos que compõem a sociedade. Neste sentido, Silveira (2009, p. 697) complementa:

Na Grécia antiga, por exemplo, a existência de escravos era perfeitamente legítima: as pessoas não eram consideradas iguais entre si, e o fato de umas não terem liberdade era considerado normal. Hoje em dia, ainda que nem sempre respeitados, os Direitos Humanos impedem que alguém ouse defender, explicitamente, a escravidão como algo legítimo.

Portanto, a moralidade humana deve ser enfocada no contexto histórico e social (Brasil, 2000, p. 70). A exigência social do cumprimento do dever diz respeito à forma, podendo receber variados conteúdos (o que é dever aqui, não é ali). Desta forma, um currículo escolar voltado para a formação ética necessita de uma reflexão pautada na sociedade contemporânea e no século em que vivemos. No entanto, as questões éticas e morais já são referenciadas desde a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988.

Em seu Art. 1º, lemos que a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos, em seus incisos III e V a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político. Um dos valores morais pautados neste aspecto, refere-se ao tratamento digno que todo ser humano deve receber.

Desta forma, as ações devem sempre ser respeitadas, sem humilhações ou discriminações em relação ao sexo ou etnia. Todos os seres humanos possuem o direito de ter suas opiniões, de expressá-las e de organizar-se em torno delas, sendo cada um livre para expor seus pontos de vista. Por isso, na escola este tema deve levar em conta as práticas reflexivas relacionadas onde esta instituição está inserida, bem como a diversidade de valores nela existentes. Outros valores e questões morais também são abordadas na Constituição, como: a construção de uma sociedade justa e livre; erradicação da pobreza; igualdade entre homens e mulheres - direitos e obrigações; repúdio ao racismo; liberdade de consciência e de crenças; a honra, imagem e intimidade das pessoas são invioláveis.

Estes valores possuem uma ótima base para a seleção de conteúdos sobre o tema *Ética*, sendo que os PCNs destacam três pontos acerca do referido tema. O primeiro é que a sociedade deve ter um núcleo moral, pois há regras, normas, que devem ser seguidas por todos para haver justiça:

Trata-se de um consenso mínimo, de um conjunto central de valores, indispensável à sociedade democrática: sem esse conjunto central, cai-se na anomia, entendida seja como ausência de regras, seja como total relativização delas (cada um tem as suas, e

faz o que bem entender); ou seja, sem ele, destrói-se a democracia, ou, no caso do Brasil, impede-se a construção e o fortalecimento do país (Brasil, 2000, p. 71).

O segundo ponto destacado é que a sociedade brasileira possui um caráter democrático. A democracia é um modo de sociabilidade e um regime político que autoriza a expressão das diferenças, a liberdade, a expressão de conflitos. Para além dos valores, deve haver a tolerância, a liberdade, a sabedoria para conviver com as diferenças. A valorização da liberdade não quer dizer que inexistam um conjunto central de valores, mas, pelo contrário, que existe uma fronteira entre a liberdade individual e a coletiva, permeada pelos valores e respeito à pluralidade.

O terceiro ponto é que a Ética trata de princípios e não de mandamentos. As regras existem, mas não estão acabadas, devendo-se sempre buscar a justiça entre os seres humanos. Por isso, a ética é um eterno refletir, pensar, construir. E a escola tem um papel fundamental na vida de seus educandos, auxiliando-os nessa construção a fim de serem livres e autônomos para pensar e julgar. Não há respostas prontas e pré-definidas para a questão “como ser justo?” ou “Como garantir o bem de todos?”.

Desta forma, cabe refletir sobre a função da escola nessa formação. Segundo os PCNs,

Na história educacional brasileira, a resposta foi, em várias épocas, positiva. Em 1826, o primeiro projeto de ensino público apresentado à Câmara dos Deputados previa que o aluno deveria ter “conhecimentos morais, cívicos e econômicos”. Não se tratava de conteúdos, pois não havia ainda um currículo nacional com elenco de matérias. Quando tal elenco foi criado (em 1909), a educação moral não apareceu como conteúdo, mas havia essa preocupação quando se tratou das finalidades do ensino. Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário falava em “formação da personalidade integral do adolescente” e em acentuação e elevação da “formação espiritual, consciência patriótica e consciência humanista do aluno”. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional colocava entre suas normas a “formação moral e cívica do aluno”. Em 1971, pela Lei n. 5.692/71, instituiu-se a Educação Moral e Cívica como área da educação escolar no Brasil (Brasil, 2000, p. 72).

De fato, houve uma preocupação com a formação moral do estudante ao longo da história, porém alguns poderão pensar na impossibilidade desta formação e julgarão que a escola deve abster-se deste assunto. Outros responderão sobre o objetivo da escola, que é o de ensinar conhecimentos acumulados pela humanidade, e ainda os que “torcem o nariz” para a formação moral por fazer relações com a malfadada Educação Moral e Cívica no currículo escolar. Apesar de se tratar de uma questão polêmica, os PCNs são claros ao afirmarem que cabe, sim, à escola empenhar-se na formação moral de seus educandos, apresentando aos docentes uma proposta diferenciada para o debate em sala de aula.

As pessoas não nascem boas ou más. A família, as mídias sociais, o ambiente e o convívio social têm influência na vida e no comportamento da criança, e é a sociedade que educa moralmente seus membros.

E, naturalmente, a escola também tem. É preciso deixar claro que ela não deve ser considerada onipotente, única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações. Também não se pode pensar que a escola garanta total sucesso em seu trabalho de formação. Na verdade, seu poder é limitado [...] (Brasil, 2000, p.73).

Somente a escola não é o suficiente para educar moralmente os sujeitos, visto que não é onipotente e, na verdade, seu poder é limitado; porém, mesmo com limitações, ela participa da formação moral de seus educandos. Através de seus professores, dos materiais didáticos, da organização institucional, das formas de avaliação, comportamentos da comunidade escolar, a escola participa da formação moral e este é um assunto que não pode ficar oculto. É dever da escola e de toda a sociedade fazer valer os ideais da Constituição Brasileira, contudo, vimos ao longo dos anos e dos últimos tempos ataques à escola e aos seus professores por condutas de reflexividade, diálogo e respeito às diferenças e aos oprimidos.

Quando uma pessoa possui um valor e legitima as normas, sem necessidade de olhar e controle externo, significa que ela internalizou as regras e pautou sua conduta por elas. Ela segue as regras e normas de uma sociedade sem preocupar-se com as consequências do não cumprimento delas. Segue-as porque estão internalizadas e fazem parte de sua rotina.

Sobre a psicologia moral encontramos uma diversidade nos métodos de pesquisa a fim de identificar a moral, alguns se baseiam em estudos de caso clínico; outros de entrevistas clínicas que partem de dilemas; em observações de comportamento; há os que privilegiam experimentos de laboratório; ou ainda uso de questionários. Desta forma, o adulto preocupado com a educação moral terá uma vasta opção pedagógica, frequentemente contraditórias entre si, desde aquelas que enfatizam as relações afetivas como nas que confiam na “sabedoria biológica” das pessoas, disciplinando as crianças com “banhos morais e culturais”, e por aí em diante (La Taille, 2007).

O autor nos propõe a escolhermos duas linhas demarcatórias para a psicologia moral. A primeira ênfase seria na afetividade e razão, e a segunda na definição do que é a moral. La Taille (2007) escolhe quatro abordagens representativas da psicologia moral para auxiliar. Émile Durkheim (1902/1974), Sigmund Freud (1929/1971), e os construtivistas Jean Piaget (1932) e Lawrence Kohlberg (1981). Os dois primeiros autores enfatizam a dimensão afetiva dos comportamentos, mas não definem um conteúdo preciso para a moral, já Piaget e Kohlberg

ênfatisam a dimensão racional e assimilam a moral a princípios de igualdade, reciprocidade e justiça.

Analisaremos essa posição, começando pelas dimensões afetivas (ação: pulsões e sentimentos) e racionais (operações de inteligência). A afetividade e a racionalidade são desenvolvidas desde a infância e prevalecem por toda a vida, desenvolvendo-se a partir das interações sociais, e como elas são a base da moral, há também um desenvolvimento da moralidade.

3.2 A dimensão da afetividade na socialização

Toda regra moral legitimada é imperativa, ou seja, indica que devemos fazer tal coisa e não outra. De acordo com La Taille, Durkheim diz que um “ser” capaz de despertar o sentimento do sagrado é o “ser coletivo”, ou seja, a sociedade, sendo que os indivíduos nada podem contra ela, “que obedece a leis próprias irredutíveis àquelas que regem seus membros: ela é essa força imensamente superior” (La Taille, 2007, p. 13). Neste sentido, um trabalho de formação moral consiste em gerar nas crianças e jovens o sentimento de sagrado em relação à sociedade, tendo como alvo o desenvolvimento de um sentimento em relação à comunidade e ao país.

Durkheim teria como essência do seu trabalho pedagógico a dimensão afetiva, o sentimento. Ele estima as faculdades racionais, mas não reserva a elas um papel importante na legitimação da moral. “Para ele, o indivíduo deve fazer uso de sua inteligência não para construir uma moral, mas sim para conhecer e compreender aquela imposta pela sociedade, e melhor aplicá-la” (La Taille, 2007, p. 13). Portanto, para que um indivíduo se incline a legitimar um determinado conjunto de regras, é necessário que o veja como traduzindo algo de bom para si, como dizendo respeito ao seu bem-estar psicológico, ao que se poderia chamar de seu “projeto de felicidade” (Brasil, 2000, p. 76).

Entretanto, Freud, pai da psicanálise, nos traz o conflito existente entre o indivíduo e a moral, pois, por um lado, o indivíduo quer às regras se submeter, tendo consciência de que este é o preço por viver em sociedade, mas ele também tem seus desejos e impulsos.⁴ Não aprofundaremos as instâncias psíquicas da teoria de Freud, mas ressaltamos a afirmação de que a consciência moral tem raízes inconscientes, e “a ação moral explica-se por um jogo de forças

⁴ A submissão às regras implica a perda da liberdade e a renúncia de seus desejos. Freud observa que um grande número de adultos segue as regras por medo das punições.

afetivas, cuja gênese é, ela mesma, fruto de pulsões e sentimentos experimentados pela criança em relação às figuras maternas e paternas - o complexo de Édipo-” (La Taille, 2007, p. 14).

Sendo assim, para que seja uma regra consciente, faz-se necessário que ela “entre” dentro da pessoa, sendo algo desejável e que traga alguma sensibilidade para o indivíduo. Ele precisa sentir que a regra é algo bom e lhe trará algum benefício, e que contribui para seu “projeto de felicidade”. Caso contrário, esse indivíduo não a legitima e tampouco a seguirá. Resumindo, as regras morais devem oportunizar a realização de uma vida boa ou serão ignoradas.

Brevemente, vimos que essas duas abordagens teóricas privilegiam o papel da afetividade para explicar os comportamentos morais dos indivíduos. Ambas se inclinam a considerar o ser humano como um ser heterônomo, sendo que para Durkheim a heteronomia se traduz pela obediência a algo exterior ao sujeito, ou seja, à sociedade, e, para Freud, ela é uma “ilusão”. Podendo o ser humano até acreditar que os comportamentos morais são advindos de uma vontade boa, mas, na verdade essa vontade é profundamente marcada pelos processos inconscientes.

O êxito na busca e construção do autorrespeito é fenômeno complexo, e quatro aspectos complementares são essenciais (Brasil, 2000). O primeiro tem relação com o êxito dos projetos de vida que cada um determina para si. Porém, sabe-se que os projetos de felicidade e vida são variados e diferentes de pessoa para pessoa, variando conforme as crenças, épocas, circunstâncias, no entanto, há um desejo que tem validade para todos e deve estar presente nos projetos de felicidade, o autorrespeito. Cada um possui consciência de si e de sua existência, sendo que as imagens que cada um tem estão associadas, intimamente, a valores. Cada um procura se respeitar como alguém merecedor de apreço. “Ninguém se sente feliz se não merecer mínima admiração, mínimo respeito aos próprios olhos” (Brasil, 2000, p. 77). Para a construção e êxito do autorrespeito é indispensável que as pessoas tenham êxito nos projetos de vida escolhidos para si, tendo sucesso nas suas escolhas. Outro fator refere-se à esfera moral para organizar a vida e convivência em sociedade, de forma justa, respeitosa e solidária. Se as regras forem vistas como injustas, dificilmente serão legitimadas.

O terceiro aspecto diz que o papel do juízo alheio é outro aspecto determinante para a construção do autorrespeito, pois a crítica ou olhar alheio são tijolos na elaboração da visão que temos de nós mesmos. E, por fim, a realização de projetos de vida de forma puramente egoísta podem levar a perda do respeito próprio, se eles não forem de fato consumados e bem-sucedidos.

O autorrespeito passa pelo projeto de vida pessoal, valores e regras. Os PCNs trazem a seguinte afirmação sobre a legitimação das regras morais:

Ora, para que as regras morais sejam efetivamente legitimadas, é preciso que sejam partes integrantes do respeito próprio, ou seja, que o autorrespeito dependa, além dos diversos êxitos na realização dos projetos de vida, do respeito pelos valores e regras morais. Assim, a pessoa que integrar o respeito pelas regras morais à sua identidade pessoal, à imagem positiva de si, com grande probabilidade agirá conforme tais regras (Brasil, 2000, p. 79).

A dimensão afetiva da legitimação dos valores e regras morais passa pela realização exitosa dos projetos de vida à absorção desses valores e regras como valor pessoal que se busca precaver para permanecer se respeitando. Neste sentido, a escola deve ser um espaço para que seus estudantes realizem seus projetos de vida, sendo a qualidade do ensino indispensável para a formação moral deles. Da mesma forma, as regras de convivência dentro do espaço escolar devem promover a justiça, o respeito, a solidariedade, e que os educandos tenham consciência e compreensão de que estes valores conduzem à uma “vida boa”, promovendo o respeito e o autorrespeito.

3.3 A dimensão da racionalidade

Para a legitimação das regras e valores morais, além da afetividade, é preciso que haja racionalidade nas ações. É verdade que sem investimento afetivo não há legitimação das regras morais, mas é verdadeiro também que a legitimação não existe sem a racionalidade, o juízo e a reflexão sobre as normas e regras. A moral pressupõe a responsabilidade e, esta, o juízo e a liberdade. Cada um é livre para agir e deve ser responsável pelas suas ações, arcando com as consequências.

Tais valores ou regras não serão legítimos se não sensibilizarem a inteligência. Pensar, refletir, apropriar-se de valores morais com o máximo de racionalidade é condição necessária para o uso correto e justo delas, bem como a base para a construção de novas regras. Neste sentido, Piaget e Kohlberg nos trazem o papel da razão e de uma autonomia possível para os indivíduos. Para que o sujeito passe da heteronomia (obediência a algo exterior ao sujeito) para a autonomia (faculdade de se governar por si mesmo), faz-se necessário o uso da razão.

O sujeito do conhecimento, estudado por Piaget, é aquele que, se ele tiver razão, é encontrado em todos quando há elaboração sobre o mundo e sobre si mesmo. Piaget percebeu que as estruturas lógicas e o conhecimento físico são elaboradas desde o nascimento, sendo

naturalmente desenvolvidas através da maturação biológica, variadas experiências de vida e ensinamentos formais.

Todavia, para o desenvolvimento da racionalidade faz-se necessário o uso e o desenvolvimento do diálogo, essencial à convivência democrática. Os interlocutores necessitam saber se expressar, expor suas opiniões e serem capazes de ouvir, entendendo os diferentes pontos de vista. Sendo assim, duas consequências centrais estabelecem-se para a educação. Os valores morais devem ser pensados, discutidos no ambiente escolar, e não impostos; e na escola deve se desenvolver a arte do diálogo.

Em relação ao respeito próprio, sua necessidade está presente em crianças ainda bem pequenas. Uma criança que é desrespeitada, humilhada, poderá ser marcada por toda a vida e com consequências psicológicas. Ao contrário, uma criança que é respeitada, ouvida, elogiada - de forma verdadeira -, criticada, quando necessário, será uma criança exitosa e estruturada emocionalmente. O respeito se traduz e aparece de formas diferentes nas diversas idades.⁵ Geralmente, por volta dos onze ou doze anos de idade o respeito se traduz em pequenos gestos concretos, não existindo ainda um projeto de vida nos pequenos.

A criança é o que ela faz, age de imediato. A partir dos doze anos o respeito se torna mais abstrato, aparecendo os traços de personalidade e há um vislumbre dos projetos de vida. E por volta dos quinze anos, fase da adolescência, os projetos de vida estão mais estruturados. O respeito próprio, a partir daí, não está alicerçado somente no sucesso momentâneo, mas, sim, em perspectivas referentes ao que é ser bom, um homem ou mulher de valor. Com o desenvolvimento da idade, os juízos e condutas morais também se desenvolvem, já que estão firmados na afetividade e racionalidade.

A heteronomia é a primeira etapa do desenvolvimento moral da criança e tem seu início por volta dos três, quatro anos e vai até aos oito anos de idade. Nesta fase, a criança legitima as regras que provém de pessoas com prestígio e força, vinda dos pais ou de quem desempenha este papel. A criança aceita as regras por medo de perder o amor dos pais, ainda mais se forem bons pais e se por outro lado os pais são vistos, pela criança, como poderosos ou que representem o medo, a criança também obedecerá incondicionalmente.

“A heteronomia moral é, em linhas gerais, a fase que Durkheim considera como a moralidade propriamente dita: respeito incondicional por figuras de autoridade, pelo grupo ou

⁵ A referência às idades apontadas no texto deve ser considerada realmente como referência aproximada. Sabe-se pela investigação científica, que as etapas do desenvolvimento não são pontualmente marcadas e cada momento é sempre mesclado pela etapa que se inicia e pela anterior.

pela sociedade” (La Taille, 2007, p. 16). Sendo que a autonomia é a superação dessa obediência moral a algo exterior ao sujeito, superação essa que provém tanto da necessidade de reciprocidade nas relações, quanto pela necessidade de legitimação dos princípios e normas morais pela inteligência.

A criança não procura saber o valor intrínseco das regras, basta ter vindo de alguém que é mais poderoso do que ela. Por isso, se fala de moral heterônoma: a validade das regras é exterior, associada à autoridade de quem provêm. Dessa heteronomia, quatro características complementares da moral decorrem. A primeira é o julgamento da criança de algum ato pelas suas consequências e não por sua intencionalidade. Por exemplo: a criança julga errado a quantidade do erro, e não a sua intenção. Para ela, uma pessoa que quebra dez pratos, sem querer, é mais culpada do que a que quebra um prato com intenção.

Outra característica diz respeito à interpretação das regras, pois na infância as regras e normas são levadas ao pé da letra pelas crianças, e essas não conseguem compreender o espírito da coisa. Por exemplo, se a regra é não mentir, a criança não saberá “usar” a omissão da verdade para proteger ou pelo bem-estar de alguém.

A terceira característica, diz respeito às condutas morais, pois embora a criança conheça as regras e as repita, frequentemente se comporta alheia a elas, não as executando de fato e contradizendo-as. Esse fator deve-se ao não entendimento, compreensão por parte da criança, agindo de forma estranha e pensando que está seguindo as normas.

Por fim, a última característica é o fato de a criança não se reconhecer capaz de criar novas regras, somente obedecendo às já existentes. Todas essas características ocorrem porque não há uma apropriação dos valores e das regras por parte das crianças.

A partir dos oito anos, em média,

A criança inicia um processo no qual pode cada vez mais julgar os atos levando em conta essencialmente a intencionalidade que os motivou, começar a compreender as regras pelo seu espírito (não mais ao pé da letra) e legitimá-las não mais porque provêm de seres prestigiados e poderosos, mas porque se convence racionalmente de sua validade. O respeito que antes era unilateral - no sentido de respeitar as “autoridades”, mas sem exigir a recíproca - torna-se mútuo: respeitar e ser respeitado (Brasil, 2000, p. 85).

Neste momento, a criança começa a se reconhecer como legítima e capaz de construir novas regras, colocando-as à disposição de seus pares. O medo que lhe acometia antes, de perder o amor dos pais ou outros cuidadores, passa a ser substituído pelo receio de perder o amor dos outros, a estima e o respeito próprio. La Taille (2007, p. 15) afirma que

O processo de construção dá-se na interação com o meio, e essa interação é mediada pelas ações do sujeito sobre esse meio. Se houver pouca interação, haverá pouca construção, e se a interação deixar pouco espaço às atividades estruturantes do sujeito, haverá pouca construção, ou construção parcial.

Neste sentido, a escola tem uma função primordial, auxiliando as crianças a se tornarem sujeitos autônomos. Piaget considerou a hipótese de que o rumo do desenvolvimento moral é o da autonomia, e em suas pesquisas concluiu os indícios dessa autonomia em indivíduos de até 12 anos. Porém, a conquista da autonomia não é imediata. Por um tempo, essa autonomia vai se estender a um grupo de amigos ou familiares; mais tarde a criança começa a se reconhecer como membro da sociedade, com suas leis e instâncias. É nesta época que poderá refletir sobre os princípios que organizam um sistema moral humano.

Mas, isso não quer dizer que a criança ou o sujeito seja autônomo em todas as situações da vida. Conforme o contexto em que o sujeito está inserido, poderá influenciar para o desenvolvimento ou impedimento de sua autonomia. Neste sentido, o que faz uma criança passar de um estado de heteronomia moral para um estado de autonomia moral?

Por muito tempo pensou-se que a educação moral deveria ser ensinada através de discursos moralizadores, punições e castigos, com modelos edificantes a serem reproduzidos. Hoje, é sabido que são as experiências de vida que provocam e estimulam o desenvolvimento da moral. Tomemos como exemplo uma criança que não é ouvida, respeitada, que não possa se manifestar, desenvolver suas ideias, desta forma, a racionalidade fica comprometida e acaba sendo refém das “autoridades”. Em relação ao autorrespeito, se a criança nunca pode se afirmar, ter êxito em suas empreitadas, se é constantemente humilhada, dificilmente desenvolverá o amor-próprio.

O desenvolvimento moral depende da afetividade, do respeito próprio e da racionalidade, e de que a qualidade das relações sociais tem forte influência sobre a moral, a socialização também tem íntima relação com o desenvolvimento moral. Assim sendo, as relações sociais efetivamente vividas e experimentadas têm influência decisiva no processo de legitimação das regras. Nesta esteira, La Taille destaca que Piaget “reconhece que a questão da motivação das ações humanas, entre elas as morais, não pode ser tratada sem uma teoria da afetividade, sem a referência a uma energética” (La Taille, 2007, p. 17). O autor volta à questão da moralidade ao afirmar que existe um paralelo entre a inteligência e a afetividade que são reorganizados ao longo da evolução psicológica:

Sem operações lógicas, o ideal moral da reciprocidade (típico da autonomia) não seria possível, uma vez que a criança pequena, por falta de pensamento reversível, ainda

não concebe operatoriamente a reciprocidade (que permanece parcial e fugaz). Piaget convence também ao lembrar que a moral pressupõe conservação de valores e não apenas investimentos afetivos passageiros (fazer uma promessa e cumpri-la, por exemplo, pressupõe a conservação; do contrário, a promessa não passaria de um roubo afetivo momentâneo, e nunca seria, portanto, cumprida), ou seja, que a própria afetividade se modifica na medida em que se modificam as estruturas do pensamento (La Taille, 2007, p. 17).

La Taille também observa que, neste ponto, Lawrence Kohlberg buscou complementar e trazer sofisticação à teoria de Piaget, dando ênfase no papel da razão, debruçando-se sobre o sujeito psicológico. Para ele, a evolução moral deve-se principalmente ao desenvolvimento da razão.

Vimos que Piaget considerou a hipótese de que o rumo do desenvolvimento moral é o da autonomia, e que, tendo encontrado nas suas pesquisas indícios dessa autonomia em sujeitos de 12 anos, mostrou-se satisfeito e passou a pesquisar outros temas: sua hipótese estava confirmada, e não lhe interessava entrar na complexidade do universo moral concreto dos indivíduos. Mas, tal foi o interesse de Kohlberg. Ele sabia, e Piaget também, aliás, que alguns indícios de autonomia não bastavam para afirmar-se que, de fato, um pré-adolescente é moralmente autônomo. E a experiência e as observações cotidianas eram suficientes para convencê-lo de que a autonomia moral era um fenômeno raro na população⁶. Assim, guardou de Piaget a ideia de que o caminho do desenvolvimento moral vai da heteronomia para a autonomia, mas mostrou que esse caminho é bastante longo e que a maioria das pessoas para no meio dele (La Taille, 2007, p. 18).

É preciso analisar se a moralidade não estaria relacionada somente à afetividade e a um conjunto de deveres que os seres humanos devem seguir. Mas, também é preciso verificar as motivações que levam um indivíduo a dar as respostas à crucial pergunta moral, “como devo agir e que vida quero viver?”. No caso da primeira pergunta, “como devo agir?”, o verbo “dever” aparece como obrigação, sendo que do ponto de vista cultural os indivíduos devem agir conforme certas leis universais. Não existe grupo humano sem regras ou leis, o que varia é a aplicabilidade destas normas.

La Taille (2007) diz que por mais que possamos ser extremamente céticos em relação às bondades humanas, é difícil afirmar que as ações realizadas por dever moral não existem. E que em volta de nós temos exemplos de atitudes explicadas pelo interesse individual. Ainda, ele nos traz a seguinte reflexão: se a moral fosse apenas discurso vazio, há tempos que a humanidade não falaria mais nela. Sua fonte, conforme destacaram seus grandes estudiosos, é o sentimento de obrigatoriedade:

⁶ É importante destacar o fato de Kohlberg ter vivido as terríveis experiências da Segunda Guerra Mundial. Os acontecimentos dessa época, que, para muitos, jogaram uma pá de cal sobre a crença no possível aperfeiçoamento moral dos homens, estimularam Kohlberg a aprofundar os estudos de psicologia moral, tanto para mostrar que a autonomia é possível, quanto para provar que é dificilmente alcançável.

No campo da psicologia, o fato de haver pesquisadores - e dos melhores - debruçando-se sobre o fenômeno moral, atesta que eles acreditam e provam que a moralidade é uma realidade psicológica. Durkheim, assim como Piaget e Kohlberg, não duvida da realidade do sentimento da obrigatoriedade. O costumeiramente céptico Freud tampouco: ele chegava a comparar as ordens do superego ao imperativo categórico kantiano, ao sentimento do dever incondicional. Para o filósofo, a fonte desses deveres é a razão; para Freud, é uma instância inconsciente, mas o que importa notar é que, para ambos, o sentimento de obrigatoriedade corresponde a uma realidade humana (La Taille, 2007, p. 32).

Esta realidade da moralidade humana, sustentada em afetividade e racionalidade, transforma e desenvolve-se a partir das interações sociais, construídas desde a infância e aprimoradas por toda a vida. Sendo que, como vimos, o respeito próprio, a sua necessidade, está presente em crianças bem pequenas e que as atitudes dos adultos determinarão seu equilíbrio psicológico. Desta forma, podemos afirmar que existe um plano moral, do ponto de vista sociológico, pelo fato de não se conhecer uma cultura sem um sistema moral, e na visão psicológica, pelo fato de os seres humanos serem passíveis de experimentar o sentimento de obrigatoriedade, do dever moral. Para tal, é importante considerar que,

No campo da filosofia moral, costuma-se fazer a distinção entre as teorias deontológicas e aquelas teleológicas. As primeiras rezam que os deveres morais devem ser obedecidos incondicionalmente por serem bons em si mesmos; as segundas afirmam que o valor moral de uma ação se mede a partir de suas consequências concretas no mundo. É por essa razão que quando se fala em deveres morais, costuma-se pensar que a perspectiva deontológica é adotada (La Taille, 2007, p. 32).

Em diversas situações, como não mentir, não matar, entre outras, o fato de fazer, concordar ou não nos definiria para um plano moral relacionado à abordagem teleológica e deontológica, mas o que nos conduz ao acerto é o sentimento de obrigatoriedade, amparado por uma razão psicológica. No caso, o sujeito necessita avaliar e medir as consequências de seus atos, e qual deles conduz ao Bem.

Posicionar-se diante de questões dessa natureza implica a eleição de valores, aceitação ou questionamento de normas, adoção de atitudes, ou seja, implica ser autônomo nas escolhas morais. “Isso é considerado pré-requisito para a cidadania, cujo exercício, portanto, requer autonomia moral” (Silveira, 2009, p. 4). Desse modo, o agente, “não somente se debruça sobre variadas alternativas de ação porque se sente obrigado moralmente a fazê-lo, como, uma vez tomada a decisão, age coerentemente com seu veredicto porque, para ele, agir de tal forma é um dever moral” (La Taille, 2007, p. 33).

Outra observação a ser destacada diz respeito à ideia de que o sujeito sempre saberá como agir quando se fala em obrigatoriedade. Em alguns momentos pode ser fácil, onde o dever

aparece claramente, sem os dilemas morais, mas em algumas situações tomar uma posição pode ser difícil, como em casos de aborto, suicídio, uso da inteligência artificial. Nestes casos, La Taille sugere o uso da sabedoria e a sinceridade: “eu não sei.”

Por outro lado, alguns deveres morais podem corresponder a exigências sociais consagradas por algumas instâncias da sociedade ou por interações sociais:

Em suma, seria um erro pensar que o sentimento de obrigatoriedade que caracteriza o plano moral seria apenas despertado por exigências sociais. É certo que tais exigências dão visibilidade às normas morais cuja transgressão acarreta sanções: costumam ser estas que a educação moral prioritariamente trabalha. Mas, no fenômeno moral não se limita a elas, embora seja provável que a consciência moral de muitas pessoas seja mero espelho das exigências sociais (La Taille, 2007, p. 34).

E a última observação do autor diz respeito à “frequência” do sentimento de obrigatoriedade, sendo impossível responder este questionamento com números. Sigmund Freud acreditava que o referido sentimento era raro, sendo seguido por homens e mulheres em função do castigo. Para Piaget, pelo fato de as regras não terem sido elaboradas pela inteligência do sujeito, ele comporta-se de forma errada, desobedecendo inclusive as regras tidas como sagradas para ele. Para La Taille, o sentimento de obrigatoriedade é valioso e constitui-se em um traço psíquico comum à maioria das pessoas:

Pessoalmente, penso que é traço psíquico frequente. E penso também que os “eclipses morais” - habituais, infelizmente - não se devem à uma suposta falta total de senso moral que acometeria a quase todos, mas sim ao simples fato de o sentimento de obrigatoriedade ser às vezes mais fraco do que outros sentimentos. Dito de outra forma, penso que a questão não está na frequência do referido sentimento na população, mas sim na frequência com que as pessoas o experimentam de forma o bastante forte para serem por ele inspiradas. O conceito chave para equacionar a questão parece-me ser o de conflito (La Taille, 2007, p. 35).

Neste sentido, o problema maior não está em detectar a presença ou ausência do sentimento de obrigatoriedade, mas sim a sua força e a não divisão de seres humanos morais e não-morais. Por fim, parafraseando os PCNs, e pensando-se na ideia do conflito proposta por La Taille, se o objetivo é formar um indivíduo respeitoso das diferenças, não bastam os discursos, sendo preciso vivenciar no cotidiano esse respeito; se o objetivo é formar alguém capaz de resolver situações pelo diálogo, é necessário promover debates, práticas dialógicas; se o objetivo é formar alguém solidário, deve-se oportunizar situações para isso; se o objetivo é que o sujeito seja democrático, deve-se dar oportunidade para a exposição de ideias e abertura ao juízo dos outros. Se o objetivo é o respeito próprio, é necessário acolher num ambiente onde haja respeito e valorização dos sujeitos (Brasil, 2000, p. 87).

Todavia, para que estes objetivos sejam alcançados, a escola é o lugar ideal para tais práticas. A escola precisa dar oportunidades, favorecendo situações, contextos, em que as crianças possam experienciar, sem medo de errar, as regras em prol das relações sociais.

Conclui-se este capítulo com um fragmento do poema de Paulo Freire, complementar a esse sentido da socialização escolar defendido pela tradição piagetiana: “Escola é... o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima” (Freire, 1989). A escola deve ser o lugar dos encontros, da busca pelo conhecimento, do respeito, da solidariedade, da união. Um local onde os estudantes, desde a infância, possam se reconhecer como sujeitos, sendo ouvidos, amados, um espaço para o desenvolvimento da razão, mas sem perder a emoção e o afeto.

Vimos sobre a afetividade e racionalidade serem desenvolvidas durante toda a vida e a partir das interações sociais, sendo o berço para o desenvolvimento da moral. Através das relações, principalmente, das situações e vivências ocorridas no chão da escola que nos tornamos seres sociáveis. Por muito tempo pensou-se que a educação moral deveria acontecer através de discursos normatizadores, castigos e opressões. Atualmente, é sabido que o desenvolvimento depende das experiências de vida e situações estimulantes e favoráveis ao desenvolvimento das questões morais e éticas.

4 PUIG E A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR MEDIANTE PRÁTICAS MORAIS

Como vimos no capítulo anterior, o processo de socialização faz parte da vida de todos os indivíduos e, à medida que estes vão se desenvolvendo, há uma evolução nos processos socializadores e nas formas de interação. Vimos que, em Piaget, a socialização escolar passa pela interação e seus aspectos fundamentais e que, em La Taille e nos PCNs, atualizando a perspectiva piagetiana, é dada ênfase nos aspectos da afetividade e da racionalidade como fatores que precisam ser entendidos como integrados para tal socialização.

Neste capítulo, vamos abordar a concepção de práticas morais de Puig como fator de complementação e de aprofundamento da socialização escolar em perspectiva neopiagetiana. Para esse autor, as práticas morais escolares precisam ser levadas adiante como um processo sistemático e possuem centralidade na socialização escolar dos educandos. Com base em Joseph Maria Puig vamos explorar o que o autor entende por práticas morais e os tipos de tais práticas, tais como de reflexividade, normativas, deliberativas e de virtude. Mas, primeiramente iremos tratar de práticas contemporâneas enraizadas no contexto da escola quando esta assume uma perspectiva neoliberal e postula a competição e o desempenho como princípios que conduzem práticas típicas de uma socialização escolar autonomizante. O objetivo, com a breve apresentação dessas na primeira parte deste capítulo, é contrastar sua feição heteronomizante com a orientação autonomizante sugerida pela proposta neopiagetiana de Puig apresentada na sequência.

4.1 Práticas de socialização heteronômicas escolares no contexto neoliberal

A sociedade contemporânea avança a passos largos em termos tecnológicos e, nessa esteira, a instituição escolar, avaliada pelo mundo neoliberal, é vista como retrógrada e não preparatória para este novo mundo marcado, entre outros aspectos, pela aceleração, pela competição, pelo desempenho, pela revolução digital e por uma grande transformação na forma das relações humanas. Vários estados e governantes brasileiros, além das empresas educacionais, acreditam que, para melhorar a escola e a qualidade dela, faz-se necessário mensurar o desempenho dos estudantes por avaliações de larga escala, e isso passa pela lógica da competição e de práticas individualistas próprias da concepção da educação tomada como capital humano.

A meritocracia, enquanto sua tradução ideológica, tem relação com o desempenho individual e exemplos de pessoas que tiveram sucesso profissional ou ascenderam

financeiramente são citados como forma de os indivíduos se destacarem e serem melhores que os outros. Na visão de mundo neoliberal, essa ideia tem centralidade e forte apelo por ser difundida como estando ao alcance de todos. Bastaria esforçar-se para tal e focar-se no desempenho pessoal e estar preparado para assimilar o espírito e práticas de competitividade desde cedo. O fato é que

Essa ideia tem se difundido em diversas narrativas na sociedade, contexto em que é valorizado cada vez mais o critério da meritocracia como meio de “justiça”. Na educação, a ideia de meritocracia passa a ser igualmente um critério de desempenho escolar, de modo que o sucesso educacional e profissional de alunos que tiveram acesso privilegiado à educação de qualidade torna-se regra e desconsideram-se certas contingências que reforçam a desigualdade (Fávero *et al.*, 2021, p. 275).

Casos de educandos que alcançam o sucesso, mesmo tendo um acesso precário à educação, são exaltados e difundidos por terem sido merecedores do êxito pessoal em razão de terem feito algo por eles próprios. Desta forma, é desconsiderado o porquê de todos não terem obtido o sucesso, sabendo-se que, principalmente os estudantes da rede pública, mesmo com todos seus esforços, são limitados por suas condições de vida e de oportunidades desiguais. Por conseguinte, “assegurar que todos os alunos participem da competição sob o respaldo de uma propalada igualdade de oportunidades, não se traduz em justiça” (Marcato; Conti, 2017 *apud* Fávero *et al.*, 2021, p. 276).

E de que forma a socialização, interação, cooperação são vividas e sentidas em um espaço onde a competitividade e o ser melhor do que o outro impera? Segundo Dardot e Laval (2021) a socialização, de forma integradora e de valores coletivos, ocorre de acordo com uma lógica concorrencial ao invés de cooperativa, e o indivíduo deve funcionar como um empreendedor de si mesmo, ou seja, deve valorizar-se subjetivamente e investir em si mesmo como se fosse um capital. Neste sentido, a educação desempenha um papel importante na produção destas novas relações sociais entre os indivíduos. Essa dimensão é bem discutida por Foucault ao mostrar como o neoliberalismo retoma a ideia de *homo oeconomicus*. Este

é um empresário, é um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda (Foucault, 2008, p. 311).

“Empresário de si” é a definição de Foucault, retomada por Dardot e Laval (2021), para definir a versão neoliberal do *homo oeconomicus* que uma certa educação, um certo tipo de socialização e de vida conduzirá a novas relações e a um determinado tipo de subjetividade

denominada pelos autores de “subjetividade capitalista”, buscando o acúmulo de mais valor, não da cooperação.

E de que forma a escola pode ser uma instituição justa, se estimula a competição e reforça a desigualdade entre as crianças, sob a lógica da formação do sujeito “empresário de si mesmo”? Algumas práticas adotadas em algumas instituições, já na Educação Infantil e que caminham para a meritocracia e o modelo de sociedade neoliberal, indo de encontro aos processos socializadores autonomizantes, serão elencadas a partir de agora. A ideia aqui não é condenar ou criticar tais práticas, mas refletir sobre as mesmas e discutir sobre seu papel na socialização, interação e cooperação entre as crianças.

4.1.1 Programas de leitura

Os Programas de leitura valem-se, para tal, do uso constante de aparelhos digitais como smartphones e tablets, ou seja, de recursos tecnológicos e de serviços criados por empresas ou empreendedores, baseados em experiências estrangeiras. A leitura digital é diferente da impressa porque reúne várias linguagens em um só documento, tornando, segundo seus idealizadores, mais prazerosa e eficiente para as crianças. Trata-se de uma leitura multimodal, em que a escrita aparece associada a outros efeitos. Com finalidade, pode ser um meio de difundir e estimular práticas leitoras. No Brasil existem alguns aplicativos e plataformas de leitura que são destinados às escolas públicas e privadas. O estado do Rio Grande do Sul possui duas plataformas em operação. Elas difundem a crença no poder da leitura digital para formar alunos brasileiros mais críticos.

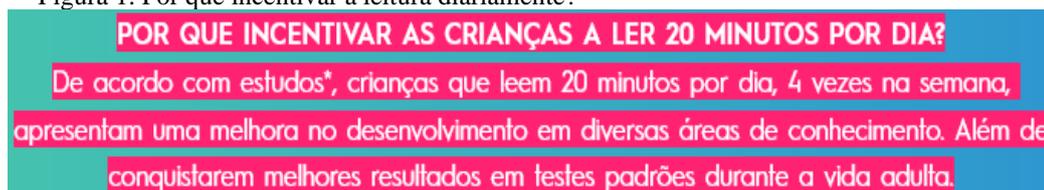
Todavia, não que isso não seja impossível, mas observa-se que esse modelo tende a ser levado adiante com frases prontas, impactantes e motivadoras. Através da gamificação, da aprendizagem divertida e com milhares de títulos, essas plataformas ranqueiam os estudantes pela quantidade de livros “lidos”, além de disponibilizar testes de fluência leitora e proficiência, baseando-se em propostas alinhadas à BNCC.

Com o objetivo de trazer inovações pedagógicas, especialmente no período da pandemia, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul disponibilizou aos estudantes da rede - crianças e jovens - duas plataformas de leitura: “Árvore” e o “Elefante Letrado”. Destinadas, também, aos professores, todos têm acesso a milhares de obras que podem ser acessadas pelo computador ou smartphone. A plataforma “Elefante Letrado” destina-se aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e oferece livros, jogos e relatórios de acompanhamento pedagógico dos estudantes gaúchos. Esta se ampara no discurso de respeito às habilidades dos

estudantes, desafiando-os a ampliar sua bagagem de leitura e escrita, além da ampliação da bagagem cultural. Ainda, os educandos podem produzir suas próprias produções escritas, sendo que os gestores e professores conseguem acompanhar os avanços, o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes através dos relatórios gerados, podendo compor uma “nota” para sua avaliação.

A esse respeito é oportuno observar a justificativa apresentada pela “Plataforma Elefante letrado” para o incentivo à leitura pelas crianças. Trata-se de algo que possui um sentido completamente instrumental, bem dentro da lógica neoliberal do princípio do desempenho e da concorrência: “Por que incentivar as crianças a ler 20 minutos por dia? De acordo com estudos, crianças que leem 20 minutos por dia, quatro vezes por semana, apresentam uma melhora no desenvolvimento em diversas áreas de conhecimento. Além de conquistarem melhores resultados em testes padrões durante a vida adulta”⁷.

Figura 1. Por que incentivar a leitura diariamente?



Fonte: Disponível em:

<https://www.elefanteletrado.com.br/#:~:text=POR%20QUE%20INCENTIVAR%20AS%20CRIAN%C3%87AS,padr%C3%B5es%20durante%20a%20vida%20adulta> . Acesso em: 10 mar. 2024.

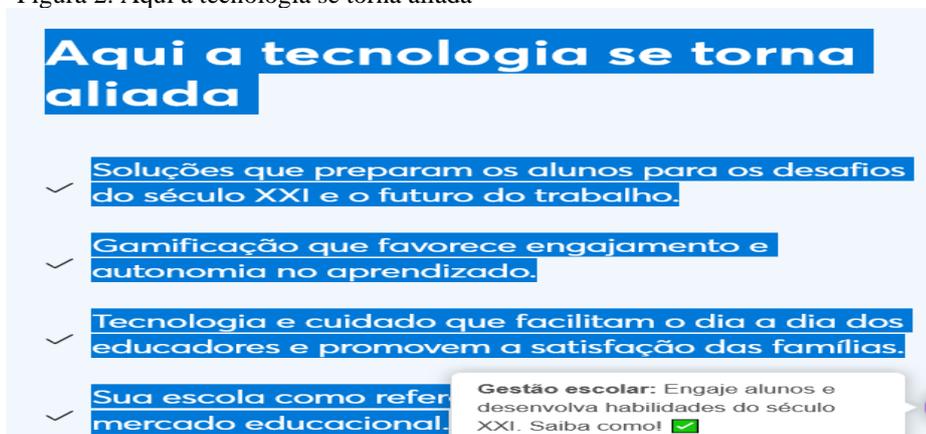
Dentro da mesma lógica, a “Plataforma Árvore de leitura”, destinada a estudantes dos anos finais do ensino fundamental e para os estudantes do ensino médio, justifica a tecnologia como “aliada” da leitura:

oferecendo “Soluções” que preparam os alunos para os desafios do século XXI e o futuro do trabalho. Gamificação que favorece engajamento e autonomia no aprendizado. Tecnologia e cuidado que facilitam o dia a dia dos educadores e promovem a satisfação das famílias. Sua escola como referência em inovação no mercado educacional.⁸

⁷ Essa justificativa encontra-se no próprio site da Plataforma: <https://www.elefanteletrado.com.br> . Acesso em: 10 abr. 2024

⁸ Conforme <https://www.arvore.com.br> . Acesso em: 10 abr. 2024

Figura 2. Aqui a tecnologia se torna aliada



Fonte: Disponível em: <https://www.arvore.com.br/> . Acesso em: 10 abril 2024

A outra plataforma utilizada a “Árvore” é muito semelhante, mas conta com o “plus” de trilhas, projetos e envio de atividades pela própria plataforma. Ambas, alinhadas a BNCC e ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Nestas plataformas, a promessa é de um ambiente lúdico e inovador, estimulando a leitura através da gamificação. Ou seja, em ambas, rankings de acesso e leitura são criados, a fim de que a disputa e a competição sejam criadas, sendo uma ferramenta na mão docente com a proposta avaliativa e comparativa. É por essa razão que, “Em vez de defender e difundir a ideia de uma escola meritocrática, deveríamos defender e promover a ideia de uma escola justa” (Fávero *et al.*, 2021, p. 286). E como seria essa escola justa? Uma escola que não humilha quem não sabe? Que acolhe e respeita as diferenças? Que cria estratégias para estudantes considerados fracos? Que respeite e promova a dignidade de seus estudantes? Uma escola justa, conforme defende François Dubet, seria a que preservaria melhor a dignidade e autoestima daqueles que não são considerados, ou que não são bem-sucedidos como se espera, além de ser capaz de olhar atentamente para os talentos dos alunos. Todavia, o modelo neoliberal meritocrático de escola vai em outra direção. Como indica Dubet (2004, p.543), há uma crueldade inscrita nesse modelo:

Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles

acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais [...].

Uma escola justa e que se preocupa com o ser humano, com a formação do sujeito crítico, autônomo e acolhedor vai preocupar-se em formar um sujeito capaz de questionar sobre o que crê e o que lhe é imposto, e não se preocupar e promover atividades e programas visando a competição, a meritocracia e a disputa. Programas de leitura digital podem ser inclusivos e fomentar uma educação formadora e cooperativa. Todavia, se orientados por uma perspectiva individualista e meritocrática, podem reproduzir e reforçar lógicas socializadoras heteronomizantes dentro da escola.

4.1.2 Gamificação

O termo foi utilizado pela primeira vez em 2002, pelo programador e pesquisador britânico Nick Pelling, tendo origem na indústria de mídia digital. Esse termo é visto como um conceito que propõe o uso de elementos de jogos com o objetivo de aumentar o engajamento com a participação ativa dos clientes, esperando-se assim que eles tenham mais motivação para comprar determinado produto. No contexto educacional, a gamificação é o uso de elementos de jogos em situações não relacionadas diretamente a esses, de forma a auxiliar o estudante a alcançar a aprender através de estágios de dificuldade e objetivos a serem atingidos. Visa permitir que o estudante cometa erros, através de competições com os pares, a fim de ensinar e divertir ao mesmo tempo. São abordagens de ensino e aprendizagem com vistas a conquistas, recompensas, mudança de níveis e rankings, dentro de um ambiente virtual de aprendizagem. Prevalece neste a hierarquia, a premiação e disputa, com pouca ou nenhuma interação socializadora entre os envolvidos.

De acordo com o discurso da gamificação, pode-se “aprender se divertindo” e os jogos empresariais e a gamificação adentram as salas de aula e a formação do professor, sob o viés da política neoliberal. Em uma pesquisa (Escobar, 2021) direcionada para a comunidade escolar, defendeu-se a prática do “xadrez gamificado”, em que os alunos são recompensados através de emblemas digitais, promovendo uma maior ludicidade na sala de aula, tornando a aprendizagem mais divertida e atraente. Segundo defensores da prática, a proposta entretém e diverte, prendendo a atenção dos estudantes e garantindo a aprendizagem dos conteúdos. Mas, a proposta pode também camuflar dificuldades de aprendizagem e mascarar dados, além de promover uma competição desnecessária e potencialmente avessa à cooperação:

Respeitante às redes sociais, com fundamento nos jogos digitais e, especialmente, nas chamadas “atividades gamificadas”, as pessoas estão produzindo informações e mais-valia social, pelo simples fato de “estarem em rede”. Ora, ao se envolverem nestas atividades gamificadas em rede, as pessoas se submetem à algoritmização que, em suma, é um processo de controle por intermédio de algoritmos. Em outras palavras, é recolher dados de uma pessoa ou mais, por exemplo, a partir de seus comportamentos digitais. Cada instante que a pessoa joga digitalmente em rede, acessa sites, realiza enquetes em redes sociais, precipuamente, está produzindo um apanhado de dados. Essas informações aprimoram os algoritmos e, por seu turno, um detalhamento minucioso desta pessoa é traçado, de tal modo a delinear toda a sua conduta na rede (construção de perfil). O fito é antever os comportamentos das pessoas, objetivando direcioná-los, esquadrinhá-los ou até neutralizá-los (Grando; Grillo, 2022, p. 4-5).

Ou seja, dá-se uma falsa impressão de que a interação remota e o trabalho em rede estão ocorrendo quando, na verdade, estão “criando dados digitais”, algoritmos para as redes, iludidos por um divertimento não real. “A suposta mecânica do jogo (gamificação) instituída para finalidades meritocráticas, tecnicistas e comportamentais” (Grando; Grillo, 2022, p. 5). Esse tipo de prática revela que até para divertimento estamos capitalizando o tempo, o tempo livre, ocorrendo uma financeirização do lúdico e conduzindo a nossa liberdade para práticas meritocráticas e de desempenho, com a intenção de produzir mais, vigiando inclusive o ócio.

Pode-se comprovar a banalização do lúdico, buscando dar essa conotação a objetos e ações que com efeito não são lúdicos. Um exemplo a esse respeito é pensar que um brinquedo é lúdico somente porque é colorido ou faz barulho, ou trabalhar com exercícios e tarefas gamificadas utilizando as tecnologias digitais de comunicação e informação. São discursos e práticas que emergem com a gamificação, tais como os quizzes e as interações através de telas arquitetadas por Coachs e marqueteiros digitais.

Muitas comunidades existentes nas redes sociais exaltam o uso da gamificação para a salvação dos professores, estimulando-os a entrarem nestes grupos, participarem de aulas e aprenderem técnicas para alavancar na profissão com o discurso de um excelente retorno financeiro. Durante a pandemia a gamificação foi utilizada como estratégia de ensino e aprendizagem por muitas empresas com o intuito de promover o conhecimento, as interações e o progresso na educação. Esse modelo foi divulgado em muitas *lives* sobre o tema.

4.1.3 Educação financeira

Atualmente a educação financeira é tratada como uma competência fundamental a ser trabalhada na escola, com a finalidade de formar poupadores e promover um crescimento no número de investidores brasileiros. Conforme o superintendente de Proteção e Orientação aos Investidores, José Alexandre Vasco, “a educação financeira é uma competência fundamental

para formar poupadores e permitir o crescimento em bases sólidas do número de investidores no Brasil. Sendo tão essencial ao cidadão, deve ter início o mais cedo possível, preferencialmente na escola [...]” (Krawczuk; Oliveira, 2021, p. 1).

O projeto, criado a partir de um acordo de cooperação técnica e o MEC, tem por objetivo capacitar professores em massa, gratuitamente e à distância, para desenvolver práticas e atividades vinculadas à educação empreendedora e projeto de vida, com a finalidade de formar cidadãos mais conscientes e “saudáveis” economicamente, trazendo benefícios à sociedade.

A partir do Decreto nº 10.393 de 9 de junho de 2020, passou a vigorar a Nova Estratégia de Educação Financeira, criando-se o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF), autorizando este Fórum a divulgar ações de educação financeira, previdenciária, fiscal e securitária, planejadas por seus membros ou por outros órgãos e entidades públicos e privados. Desta forma, amplia-se a participação do empresariado e “as parcerias surgem como uma fonte para transferir para a iniciativa privada capitais de investimento capazes de movimentar ações no campo educacional e ao mesmo tempo deflagram formas de adaptação da subjetividade ao contexto neoliberal” (Krawczuk; Oliveira, 2021, p. 3).

Com este programa, podemos evidenciar mais uma prova da privatização dos espaços públicos em direção ao que determina a economia capitalista. Essa política pretende reproduzir aspectos do *modus operandi* das reformas neoliberais na educação, e a educação pública como instrumento nas mãos das grandes empresas e corporações, bem como reflete a pressão sofrida pela adaptação da educação em prol do mercado financeiro.

Conforme um estudo realizado em 2010, pelo sítio eletrônico “Vida e Dinheiro” e instituições participantes, por motivo da criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira, o tema era abordado em muitos currículos e estados através do estudo e aplicação dos temas transversais nas escolas brasileiras. Em São Paulo, verificou-se que a partir de 2018 o tema era ministrado como uma disciplina no currículo escolar. Desta forma, a promoção da educação financeira nas escolas reforça o interesse das instituições do setor financeiro em incrementar os serviços e ganhos futuros através de uma “cultura” voltada para a análise de mercado.

Uma nova política, proposta por alguns gestores, que concede a gestão compartilhada dos serviços públicos com a iniciativa privada, vem permitindo a inserção destas empresas e instituições nas escolas brasileiras, retirando do Estado a responsabilidade dos serviços sociais.

No Brasil, o quadro regulatório de indução à privatização da educação inclui, entre outras legislações, o Decreto Federal nº 3.100/99 que versa sobre as OSCIPs, cuja finalidade é “realizar serviços sociais não mais considerados como função exclusiva

do Estado” por meio de parcerias e a Lei nº 11.079/2004 das Parcerias Público-Privadas (PPPs), que potencializou um novo regime de contratação na esfera pública, permitindo a entrega ou a gestão compartilhada de serviços públicos com a iniciativa privada (Krawczuk; Oliveira, 2021, p. 4).

Neste sentido, a educação financeira passou de tema transversal para adentrar no currículo através de empresas e instituições bancárias que desenvolvem programas e materiais pedagógicos para serem aplicados pelos docentes nas escolas públicas brasileiras. O tema é abordado desde a Educação Infantil, colocando-se em prática ações como “criação de cofrinhos”, uso de mascotes e jogos “pedagógicos”, ensinando os estudantes a guardarem dinheiro, lucrarem e a ter sempre mais. A questão a ser discutida neste aspecto não é o fato de as pessoas não terem uma cultura de boa administração do dinheiro, mas o foco no aprender a ter mais dinheiro, ser o melhor, etc.

4.1.4 Homeschooling

Como vimos anteriormente, essa proposta, nascida nos Estados Unidos pode receber nomenclaturas diferentes, como “educação domiciliar”, “educação em casa”, “ensino ou educação doméstica”. A proposta de ensino ou de “desensino” (grifo meu), defendida pelos seus idealizadores e seguidores, pretende educar crianças e jovens sob a guarda de seus pais ou responsáveis, sendo que estes ministrariam os conteúdos ou delegariam essa função a um tutor.

É sabido que este modelo de educação funcionou antes do surgimento da escola moderna e somente para alguns membros da sociedade, os meninos ricos. A educação não era para todos e o que pretendemos discutir aqui são os riscos que esta forma de educar poderá trazer à sociedade e ao sistema educacional com o surgimento de “bolhas sociais familiares”:

O risco pode estar no fato de os homeschoolers⁹ advogarem e pretenderem a liberdade educacional que seria a NÃO interferência do Estado na educação familiar que praticam; dessa forma, eles querem liberdade plena (métodos, instrumentos, conteúdos, material didático, professores ou tutores, etc.) inspirados que estariam nas instigantes teses da teoria da desescolarização (Ribeiro, 2020, p. 3).

Sendo assim, quais os riscos que esta forma de educação traria a sociedade brasileira, em relação ao currículo e, ainda, quais os riscos no processo de socialização e na formação de cidadãos? A prática não é novidade no Brasil e no Império o modelo era utilizado para educar os filhos das famílias mais abastadas, revelando o que o dinheiro poderia fazer em prol daqueles

⁹ Termo usado para definir os praticantes da educação domiciliar.

que o detém, revelando o abismo entre ricos e pobres. Atualmente atrai famílias de classe média e alta, demonstrando o caráter elitista da prática:

“Todavia, apesar do perfil socioeconômico das famílias homeschoolers, tanto no século XIX como no XXI, o que se tem de novo são as bases motivadoras. Naquela ocasião, as famílias escolarizavam seus filhos em casa porque o poder público não dispunha de uma vigorosa rede de ensino e suas estruturas formais. Aquelas famílias da época do Brasil Império ou do início do século XX contratavam professores particulares ou preceptores exatamente em decorrência de incipiente e frágil rede de ensino pública formal e suas carências. Tratava-se de “opção forçada” que mais tarde viria a ser suprida com o fortalecimento e consolidação de escolas públicas nas principais cidades do país. Hoje, as famílias fazem “opção espontânea” em não matricular seus filhos em escolas formais, sejam públicas ou privadas, porque têm sérias desconfiças dos resultados na formação moral e intelectual promovidas nas crianças e nos jovens pelo sistema escolar. Em outras palavras, a desconfiça para com o sistema formal de ensino é o ponto chave que marca a diferença nos dois momentos históricos (Ribeiro, 2020, p. 4).

A partir do século XX a educação passou a ser um direito de todos e ofertada exclusivamente pelo Estado, tornando-se uma obrigação do ente federativo. No entanto, “a devoção pelo *homeschooling*” passa pela defesa de que os pais têm o direito do tipo de educação a ser ofertada para seus filhos, do aprendizado individualizado e seletivo - escolhendo o estudante o que deseja aprender -, que a escola é um local perigoso, onde ideologias e crenças políticas dos docentes são impostas aos discentes, entre outros absurdos. Os defensores da prática argumentam, baseando-se em alguns teóricos, sobre a capacidade da criança aprender sozinha, entendida como construtora do saber e protagonista da sociedade. Essa afirmação pode até ser sedutora, apesar de termos ciência de que várias instâncias são responsáveis pela socialização do indivíduo.

A escola é um local onde a socialização formal acontece de modo a não ser plausível privar as crianças e jovens deste local de aprendizagens, relações, interações e berço da construção da cidadania. Permitir que a criança saia de sua “bolha familiar” é criar condições para que ela corra riscos, aprenda, erre, acerte, discuta e dialogue, seja capaz de crescer. São várias as críticas em relação ao *homeschooling*, mas a principal, defendida por Ribeiro (2020) e reforçada nesta dissertação, é a de que os adeptos e defensores desse modelo se unem em volta de uma percepção conservadora e individualista do mundo, provocando um fechamento em relação ao outro.

A *homeschooling*, ao prejudicar a socialização propiciada pela escola, acaba favorecendo uma concepção educativa individualista e competitiva, pouco afeita ao princípio fundamental da cooperação, indispensável para a vida democrática em sociedade. Em diálogo com Adorno, o pedagogo alemão Becker destacou a esse respeito: “Sou inclinado a afirmar [...]

que a competição, principalmente quando não é balizada em formas muito flexíveis e que acabem rapidamente, representa em si um elemento de educação para a barbárie” (Adorno, 2012, p. 161). No diálogo entre Adorno e Becker (Adorno, 2012), ambos compartilham essa ideia e defendem que a competição não deve estar inserida e promovida na escola, pois trata-se de um princípio, no fundo, contrário a uma educação humana. Adorno (2012) afirma que é necessário desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Paira sobre nós a tese de que precisamos ensinar a competir na escola, para que as pessoas possam competir na sociedade. Mas, a função da escola, o que ela precisa, é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas, sendo que a proclamação de valores civilizatórios deve ter uma função na vida dos educandos, permitindo que os mesmos façam escolhas e realizem tarefas, exponham os conhecimentos aprendidos, sendo capazes de refletir sobre suas debilidades e necessidades de evolução.

Todavia, se práticas heteronomizantes de cunho neoliberal não são adequadas a uma perspectiva emancipatória de educação, que tipo de práticas podem servir de base para ultrapassá-las? Que recursos a tradição que remonta a Piaget podem oferecer, além dos já apresentados no capítulos anteriores, para tal? Na sequência recorreremos à abordagem neopiagetiana de Joseph Maria Puig orientada por uma concepção de socialização escolar centrada no conceito de práticas morais.

4.2 Práticas e socialização escolar

A fim de compreender de que forma as práticas morais contribuem para a socialização escolar, é necessário elucidar o que é uma prática moral e de que forma essa se apresenta na escola. Uma prática é algo realizado por alguém, em determinada circunstância, e uma de suas características é sua visibilidade, sendo que as práticas escolares remetem àquilo que os educadores e as crianças fazem, de forma coletiva, na instituição escolar.

Primeiramente, vale destacar que as práticas – em sentido genérico - podem ser de diversas naturezas, conforme sua intenção, e podem ser aprendidas desde a infância através da educação, da família, dos meios de comunicação, podendo ter um caráter informal, na medida em que a função da prática não seja exclusivamente educacional; ou pode ser formal, na medida em que forem pensadas para educar. Seja ela formal ou informal, as práticas exercem uma ação educativa que não se pode apagar sobre todos os participantes.

Em sentido amplo, “as práticas são um conceito que designa fenômenos diretamente observáveis que expressam um sentido cultural e moral quase imediatamente acessível - pelo

menos para os sujeitos socializados na cultura à qual essas práticas pertencem” (Puig, 2004, p. 56). Contudo, as práticas morais permitem uma dupla abordagem teórica, pois elas podem ser diretamente observáveis e ter relação com o saber a ser utilizado pelos sujeitos mais ou menos socializados, ou ter referência com qualquer elaboração conceitual que uma prática permite e que pretendem alcançar um nível de conhecimento de forma espontânea.

A primeira abordagem nos permite reconhecer, narrar, esboçar e aplicar as práticas educacionais, já a segunda diz respeito à produção de saberes a partir das práticas observáveis à primeira vista. Vimos em Puig (2004, p. 56) que:

As descrições e propostas da primeira hermenêutica atuam como um espelho que reflete a intervenção dos educadores e como um mapa que orienta essa intervenção. A elaboração de novos significados teóricos da segunda hermenêutica introduz na vida cotidiana questões que até aquele momento permaneciam completamente invisíveis (Puig, 2004, p. 56).

Sendo assim, na primeira abordagem, trata-se de práticas que são vistas como palpáveis. E, na segunda, com a introdução de novos conhecimentos, essas práticas vão se tornando visíveis, através da otimização das intervenções educacionais. As práticas morais possuem características e funções específicas, conforme o contexto em que são desenvolvidas. Uma prática pode ser cívica, educacional, profissional ou ainda ter mais de uma característica. Puig (2004, p. 57) afirma que:

Quando uma turma de alunos organiza um sistema de tarefas que todos os pequenos grupos da classe vão realizando em rodízio, e periodicamente se reúnem para avaliar seu correto funcionamento, estamos diante de uma prática moral com uma clara utilidade para a convivência escolar. Quando a professora de uma classe apresenta um assunto, convida a ler um texto, comenta seu conteúdo, os grupos discutem os pontos controvertidos e uma situação mais representativa é dramatizada, estamos diante de uma prática curricular.

As funções desempenhadas pelas práticas sociais no cotidiano escolar e na sociedade são diversas e podem ser elencadas como de convivência entre os indivíduos, curricular, informais e interpessoais. Na instituição escolar, as práticas são poderosos cursos de acontecimentos organizados e norteadores para a organização educacional, visto que uma prática é uma direção de acontecimentos humanos nos quais participam diversas pessoas, traçando um roteiro para as ações dos mesmos. “Uma prática é um caminho que traça uma direção e um sulco que nos predispõe a segui-la de forma constante” (Puig, 2004, p. 58). Sendo assim, uma prática é constituída por acontecimentos organizados, pois ela tem uma intencionalidade, um objetivo a ser alcançado. “As práticas são constituídas por múltiplas ações

ordenadas de modo coerente e orientadas para alcançar um objetivo previamente fixado” (Puig, 2004, p. 59).

Cabe destacar que uma prática possui uma multiplicidade de ações ou fatos desenvolvidos por seus protagonistas. Puig destaca que:

Uma prática coordena uma variedade de ações humanas, e quanto maior for a variedade de ações ou acontecimentos requeridos por parte dos protagonistas, maior será sua força educacional: ela exige deles maior variedade de comportamentos. No entanto, além disso, trata-se de comportamentos ordenados de maneira coerente, ou seja, dispostos numa sucessão que pode ser narrada como se fosse uma história (Puig, 2004, p. 59).

Sendo assim, uma prática necessita ter sentido, estar organizada de forma coerente, como se contasse algo com começo, meio e fim. A prática, para tal, precisa possuir uma coerência, um fio condutor, ligando os fatos e conferindo uma enorme força educativa, uma vez que os “atores” estão mergulhados em uma história previsível.

Outra questão importante é em relação à rotinização da prática, pois esta necessita ser prevista e realizada com certa frequência, principalmente dentro da instituição escolar:

A rotinização das práticas tem uma clara utilidade pessoal e social: tornar desnecessária a obrigação de pensar a cada instante o que se deve fazer ou como se deve reagir diante de determinada situação, o que implica uma enorme economia de energia e, ao mesmo tempo, incrementa a eficácia dos comportamentos humanos. Entretanto, a principal utilidade da rotinização é a confiança proporcionada a todas as pessoas que as realizam. (Puig, 2004, p. 61).

A familiarização com a rotina estabelecida das práticas apresenta a vantagem pedagógica de provocar nos indivíduos sentimentos de segurança e clareza do que irá acontecer, sendo que a ausência da rotina produz angústia e rompimento dos níveis de socialização por ora atingidos. A rotinização das práticas dá também aos sujeitos um certo controle sobre si mesmos, permitindo antecipar condutas e possibilidade de envolvimento em ações desejadas, dando um poder de escolha e liberdade. “Ao mesmo tempo, as rotinas criam o cenário para a inovação e a criatividade no seio da vida social e na realização das práticas” (Puig, 2004, p. 61).

Uma rotina bem elaborada, prevista, planejada, mas não inflexível, permite ao professor saber aonde quer chegar, tendo ideias, acolhendo sugestões dos estudantes, permitindo o diálogo e a imaginação. Para os educadores, a rotina das práticas escolares é imprescindível quando se deseja alcançar o conhecimento, garantir a convivência escolar e consolidar a aprendizagem. As repetições acontecem semanalmente, a cada ano letivo, de forma insistente e persistente porque é sabido que sem repetição não há aprendizagem. Esse aspecto indica o

quanto socialização e aprendizagem estão implicadas uma na outra. No que tange à socialização, é possível perceber-se que muitas vezes as novas condutas não são assimiladas se não acontecerem por reiteração e também porque só vale a pena aprender aquilo que vai se repetir ou que se tem certeza da aplicação, de modo recorrente, em situações diversas. Esse aspecto da repetição está bem presente na dimensão moral da socialização escolar. Puig (2004, p.61-62) reforça que

[...] a educação moral sabe muito bem que a mera compreensão das normas ou o simples domínio das capacidades de julgamento moral não asseguram um comportamento coerente nem correto. Boa parte do problema implícito na transição do julgamento para a ação reside na capacidade de adquirir hábitos que garantam a ação que efetivamente se quer realizar. Mas a aquisição de hábitos depende da repetição, da possibilidade de realizar mais vezes os mesmos comportamentos pautados. A redundância aqui predispõe à virtude.

Toda a prática educativa supõe, implica, uma possibilidade de educação moral. Puig (2004, p. 61), em relação à prática moral, diz que “uma prática moral é um curso de acontecimentos culturalmente estabelecidos que permite enfrentar situações significativas complexas ou conflitantes do ponto de vista moral”. As práticas morais podem variar conforme a cultura, a época, a religião, a filosofia de cada sociedade, mas também podem ser universais e fundamentadas na razão e na consciência moral. “A moral é o resultado ou a síntese das soluções que demos a situações conflitantes que a existência nos levou a enfrentar” (Puig, 2004, p. 63). Valores e virtudes que pautam a nossa vida, nos auxiliam a resolver ou enfrentar conflitos, desta forma, as práticas morais também são formas ritualizadas para a solução de conflitos morais relevantes.

Ao longo de nossa biografia, podemos enfrentar problemas novos ou recorrentes. Com relação aos recorrentes na sociedade, a tradição cultural ensina a resolver através de práticas eficazes, quanto aos novos desafios é impossível contar com o recurso, uma vez que ainda não existe o conhecimento prático para ele. No último caso, concebe-se rituais, métodos para a resolução dos problemas, através de diálogos e do autoconhecimento, para se resolver da melhor forma o problema apresentado. Na escola, a formação de grupos, por exemplo, muitas vezes é um problema recorrente, visto que crianças, e mesmo os jovens, ainda possuem dificuldades de cooperar e ajudar-se mutuamente.

Neste caso, necessita-se o desenvolvimento de um método novo para tratar de um problema recorrente, uma assembleia de classe, por exemplo, em que todos sejam ouvidos e tenham voz para debater e conceber soluções em prol de todos os envolvidos. Vale lembrar que

[...] a escola vai ensinar tanto aquelas práticas que delineiam um modo de vida acabado como as que ensinam métodos para conceber soluções para novas situações de conflito moral trazidas para a realidade. Ambas são práticas, ambas são ensinadas, ambas contribuem para criar formas de vida; entretanto, umas são práticas substantivas, e outras são práticas também ritualizadas, mas que abrem um espaço para a criatividade moral (Puig, 2004, p. 64).

Como já referenciado, as práticas participam da ação humana em um contexto social e cultural. Através da criação entre o meio e o sujeito, é que se originam as práticas:

O meio cultural influencia o sujeito, na medida em que é atualizado pela ação do próprio sujeito, e o sujeito dá vida ao meio cultural e o transforma, na medida em que se deixa orientar e adota seus padrões culturais. Tudo isso ocorre no seio das práticas (Puig, 2004, p. 66).

Para se construir um meio educacional eficaz, o ideal seria a criação de práticas educacionais sistemáticas em que alunos e professores sejam protagonistas e recriadores de práticas úteis e vivas. As práticas caminham entre a ação humana e a cultura de uma comunidade, sendo atualizadas graças às ações humanas. As práticas morais movimentam-se pelas ações dos sujeitos, mas também as ações podem se desenrolar a partir das práticas morais. Sendo assim, o que podemos dizer da ação humana?

Em primeiro lugar, que se trata da ação realizada por um sujeito complexo. A participação ativa numa prática não se reduz a uma intervenção sustentada em uma única capacidade do sujeito. Não se trata de uma ação exclusivamente racional, nem unicamente regida por critérios emocionais. É a ação de um sujeito sistêmico, que atua a partir do conjunto de sua personalidade (Puig, 2004, p. 68).

Os sujeitos que colocam em prática a moral são seres complexos e devem ser vistos de forma holística, visto que ao colocar em prática as ações morais, ativa-se todas as dimensões da personalidade. Ainda, ao atualizar as práticas sociais, os sujeitos participantes que nela atuam utilizam uma mescla de ações, como: instrumental, estratégica e comunicativa. Dependendo da situação e os fins preestabelecidos haverá a aplicação dos meios adequados, sendo que “na maioria das situações propostas pelas práticas sociais e escolares, ocorre a presença simultânea dessas formas distintas de ação humana” (Puig, 2004, p. 68). Não bastasse isso, a ação humana que faz nascer as práticas é uma ação mediada por instrumentos socioculturais, encontrados desde os recursos até as linguagens, perpassando por conceitos de valor, normas, máximas ou princípios da moralidade.

Vimos também que as práticas são socialmente construídas, possuindo estas uma memória social, e estão inseridas culturalmente em uma sociedade/comunidade. Isso significa

que “as práticas são produtos culturais que estabelecem uma trilha que fixa o modo normal de realizar certas atividades” (Puig, 2004, p. 69). Isso se deve ao fato de as práticas serem um produto de uma comunidade, ter uma história, uma formação, sejam elas de forma oral ou expressa em documentos ou bibliografias, relacionando teoria e prática. Temos, assim, a cristalização das tradições orais ou escritas de uma comunidade, e, no caso das práticas escolares, o conhecimento implicado nelas vai desde as bibliografias até a experiência acumulada dos educadores.

Quando as crianças estão fora da escola ou elas são privadas do contato com a mesma e com os conhecimentos adquiridos propriamente na escola, elas sofrerão uma perda irreparável, pois a carência da socialização, das interações compromete a formação moral. As práticas não são imutáveis e novas práticas podem surgir ao longo da vida nas comunidades. As práticas devem ocorrer de acordo com um contexto e, no caso das ações pedagógicas, realizadas pelos educadores, consistindo em criar novas práticas adequadas à especificidade de cada situação e em aperfeiçoar as práticas herdadas. Ou seja, os educadores são os responsáveis por desenvolver e adaptar práticas sociais e culturais a fim de promoverem o êxito na tarefa de educar. Para isso, é necessário estabelecer alguns princípios para o desenvolvimento das práticas.

- a) As práticas supõem a ação combinada dos participantes: sabemos da impossibilidade da realização de uma ação humana de maneira totalmente isolada, por isso devemos compreender que as práticas são executadas com a intervenção de vários atores e de forma cooperativa (Puig, 2004);
- b) As práticas perseguem objetivos e expressam valores: as práticas são projetadas para alcançarem um objetivo funcional. Ao agirem de forma combinada, seus participantes buscam atingir objetivos, com finalidades pautadas em valores. “Realizamos as práticas para obter um resultado - seus objetivos -, mas realizamos a prática para atualizar e viver determinados valores - sua finalidade” (Puig, 2004, p. 75). Os educadores devem ter em mente quais objetivos pretendem alcançar e valores a serem atualizados, para que a execução da prática tenha sentido e não se perca no curso pedagógico;
- c) As práticas exigem o domínio das virtudes: a atualização das práticas acontece graças à ação humana e é pautada por valores. Desta forma, as práticas expressam valores porque os protagonistas estão aptos a relacionarem-se de forma virtuosa e, para isso, necessitam demonstrar certos comportamentos virtuosos. Na escola, as práticas adotadas, como assembleias, conselhos de classe envolvendo os educandos, deve permitir o aprimoramento do domínio das virtudes (Puig, 2004);

- d) As práticas formam a personalidade moral: as práticas exigem e ensinam virtudes, mas somente a virtude não é capaz de resumir todas as aprendizagens morais veiculadas pela prática. Ao longo do desenvolvimento das práticas, os participantes vão adquirindo e aperfeiçoando valores e normas, adquirindo mais responsabilidades, necessitando de menos auxílio e explicações (Puig, 2004);
- e) As práticas realizam-se em situações de “oficina”: Puig (2004) denomina situações de aprendizagem para o desenvolvimento das práticas de oficinas onde os sujeitos, conduzidos por um especialista, desenvolvem alguma prática, sendo que o conteúdo da mesma deve ser significativo socialmente e produza diferentes interações, como: troca de afeto, fala, escuta.

Para o desenvolvimento das práticas, cabe destacar que os professores não são filósofos profissionais, mas são aptos a filosofar e convertem suas ideias em práticas educacionais. Abordaremos a seguir alguns tipos de práticas apresentadas na realidade escolar e que, frequentemente, se mesclam e complementam.

4.3 As práticas morais e seu papel socializador na escola

As práticas morais constituem um campo específico dentro das práticas humanas e desempenham um papel socializador central na vida escolar, pois são um curso de acontecimentos estabelecidos culturalmente que permitem enfrentar situações de complexidade ou conflitantes, partindo-se das experiências pessoais e sociais. Elas são de diferentes tipos e é importante que se façam presente de modo articulados internamente e entre si na vida escolar.

4.3.1 Práticas de reflexividade

Puig (2004, p. 96) afirma que “as práticas de reflexividade expressam uma das mais antigas aspirações éticas do pensamento ocidental: o conhecimento e o cuidado de si mesmo.” Pensar sobre si mesmo deu lugar à individualidade, que mais tarde culminou na plena autenticidade e na autorrealização. Atualmente, o ideal ético da reflexividade é o autoconhecimento, a autoestima, autoavaliação e autorregulação. “A presença generalizada desse horizonte ético na consciência moderna converte em tarefa relativamente simples encontrar em nossas escolas práticas que realizem as aspirações éticas de reflexividade e autenticidade” (Puig, 2004, p. 96).

Jappe (2012, p. 80), a esse respeito, afirma que:

Mais do que em outros tempos, a reflexividade converteu-se em um procedimento moral imprescindível para a condução da vida em ambientes com menor peso da tradição e, que ao mesmo tempo, concentra maior pluralidade de formas de viver, ou seja, em sociedades complexas.

De certo modo, trata-se de responder como fazer-se a si mesmo, e saber que ideias podem ser utilizadas para compreender-se enquanto indivíduo. Primeiramente, há a necessidade de se fixar um conjunto de procedimentos hermenêuticos e tecnológicos para conhecer-se e transformar-se, dispensando uma atenção especial a si mesmo e aos seus atos. Neste sentido, Puig destaca que:

Durante a modernidade, como veremos a seguir, introduziu-se a ideia de singularidade, e, com ela, a tarefa de construir uma vida única capaz de expressar o que cada sujeito possui de absolutamente próprio. Para consegui-lo, também é preciso ocupar-se de si mesmo, envolvendo-se em práticas de reflexividade. Mais recentemente, e ainda sob influência da ideia moderna sobre a singularidade de cada sujeito, multiplicaram-se os âmbitos e as tarefas de reflexividade: da preocupação clássica pela biografia dos artistas, passou-se à busca da excelência profissional - por exemplo, de empresários, esportistas ou políticos (Puig, 2004, p. 98).

Percebe-se um aumento de ações, preocupações, voltadas ao corpo, à saúde, à alimentação, como práticas reflexivas e de cuidado, sendo que uma vasta literatura acerca do tema autoajuda nos mostra claramente essa tendência. Nesta direção, a reflexividade perdeu o sentido de heroísmo do pensamento clássico, religioso e romântico.

Porém, há o início da elaboração da ideia ética de autenticidade, ou seja, o esforço individual de reflexão sobre o eu e o contato com o mais profundo de si mesmo, sendo que cada um de nós possui uma forma particular de pensar, agir, de conhecer-se e realizar-se. Pois, não somos uma cópia uns dos outros, mas seres únicos com a obrigação de sermos fiéis a nós mesmos. Trata-se de buscar ser autêntico, refletir, autoavaliar-se, enfrentando questões como: quem eu sou? Para onde quero ir?

As práticas de reflexividade são procedimentos iniciados, muitas vezes, nos espaços escolares. A natureza das práticas é múltipla e diferente, mas o protagonista delas é cada estudante. “É um esforço de introspecção para reconhecer a opinião, os sentimentos, a posição ou simplesmente a informação que o sujeito pode produzir com relação à temática que está sendo tratada” (Puig, 2004, p. 102).

Neste sentido, na escola, quais são os momentos em que ocorrem as práticas de reflexividade? Na realização de alguma atividade voltada para o autoconhecimento dos estudantes, uma oficina de autobiografia, por exemplo, ou em algum momento pontual de

reflexão, solicitado pelos professores, realizadas através de tarefas individuais ou para todo o grupo. Por experiência, é uma prática importante e deve ser iniciada na Educação Infantil, levando-se em conta o protagonismo infantil e a crença na capacidade das crianças. Deve se tornar um hábito permitir a expressão das crianças para que gradualmente aprendam a se expressar, reconhecer suas opiniões e vontades, expor suas ideias, valorizando ao mesmo tempo o ponto de vista do outro.

Não se trata de uma tarefa fácil, mas deve ser um exercício diário para a formação de sujeitos autônomos e pensantes, pois, como destaca Puig (2004, p. 104):

Determinar com exatidão os valores transmitidos em um tipo de prática não costuma ser uma tarefa simples. A quantidade de aspectos de valor usualmente incorporados na prática torna sua enumeração muito longa, e no final de contas, pouco esclarecedora. Mesmo assim, pode-se afirmar que as práticas de reflexividade apontam de maneira prioritária para valores como autenticidade, autorrealização, coerência e busca da excelência naquelas virtudes que cada um valoriza mais.

Incorporar as práticas de reflexividade no cotidiano escolar, produz efeitos na vida dos educandos que serão levados em consideração por toda a existência, oportunizando a vida em sociedade e para o bem dela.

4.3.2 Práticas normativas

As normas são utilizadas para explicar os procedimentos dos humanos e o seu comportamento em relação às normas. Elas se fazem presentes tanto no campo religioso, social, jurídico e ético. No caso específico que nos interessa, trata-se das normas morais. Para Puig,

A reflexão moral fala das normas de modo normativo, ou seja, não se trata de descrever o que ocorre com as normas, mas de prescrever como deveriam intervir no comportamento dos humanos, como podemos justificar sua retidão e mesmo chegar a definir as normas a cumprir em cada situação. A ética, de certo modo, acaba por se converter em uma questão de formulação, justificativa e aplicação de normas (Puig, 2004, p. 168).

Se as normas são importantes para vários campos, não são menos relevantes no âmbito educacional, sendo as escolares e o seu cumprimento um tema muito discutido pelos educadores e os recursos utilizados para construí-las e exercitadas com os estudantes variados. Encontram-se três aspectos diferentes articulados às normas: o imperativo, o apreciativo e o descritivo. O imperativo diz respeito às obrigações ou proibições, o que pode e não pode ser realizado. “A existência de uma norma não garante seu cumprimento, e, na medida em que as normas

estabelecem condutas muito precisas, é mais simples transgredir o mandato” (Puig, 2004, p. 169).

Em relação ao aspecto apreciativo, esse diz respeito ao valor das normas, o bom ou o mau, o correto ou o incorreto; são as posturas, o modo de ser e de se comportar dos indivíduos. Uma norma não é somente uma imposição, mas também algo que consideramos bom, apreciado. Por fim, o aspecto descritivo diz respeito às regularidades de comportamento de um grupo social, isto é, os modos de ser, pensar e agir mais usados e replicados entre a população de uma determinada sociedade.

As normas são instruções que servem para regular a conduta humana, expressando valores e juízo de valor da sociedade. Em suma, conduzir-se moralmente é atuar de acordo com certas normas e, de acordo com Puig (2004, p. 171), “uma vida moral é uma vida regrada, na qual os elementos de arbitrariedade, indecisão ou acaso foram substituídos por normas sociais impostas aos sujeitos.”

Mas, o que significa seguir uma norma? A educação formal, no caso a das escolas, aborda e considera que uma norma é cumprida mediante seu uso, ou seja, para se tornar uma norma, uma prática tem que se tornar um hábito. Puig (2004, p. 174) destaca que “os educadores parecem dispostos a dar razão tanto a quem acredita que as normas podem ser ensinadas, e conscientemente aplicadas, como a quem acredita que elas são aprendidas pelo uso e de maneira muito pouco intencional.” Todavia, quando usadas de modo consciente, é que as normas são aprendidas, não bastando apenas conhecê-las para assegurar seu cumprimento. O uso supõe um saber fazer, ou seja, é praticando que se aprende a segui-las.

Para o autor, aprender normas é estar imerso em situações repletas de significados, participar de atividades, encontros, formando vínculos com os participantes. Viver e praticar propicia normas propicia experiências que dão sentido às normas a serem seguidas/aplicadas em cada situação.

Contudo, aprender pelo uso não é a única forma de trabalho a ser desenvolvida pelas escolas em relação às normas. A aprendizagem também acontece por tentativa e erro, e também por reflexão, diálogo, debates e informações. Neste sentido, se delibera sobre as normas quando precisamos fazê-las, não sendo algo falado a todo o momento, mas sim, quando precisamos ou desejamos dar relevância a certos aspectos relativos à ação. Esse processo costuma ocorrer nos espaços escolares também, quando há necessidade de se refletir sobre a ética ou em algum aconselhamento pedagógico, mas também acontece na informalidade e de forma espontânea, quando há um pequeno debate entre os sujeitos envolvidos sobre as normas. O autor argumenta que:

Em qualquer um dos casos, trata-se de um tipo de intervenção que busca revelar a existência e o significado das normas e criar a consciência de que elas são importantes para a convivência. O que se espera é que reflexões dessa natureza predisponham a entender e cumprir melhor as normas (Puig, 2004, p. 179).

Entende-se que, para a aprendizagem das normas na escola, faz-se necessário o hábito, a experiência e o significado delas para os estudantes. As normas precisam ser debatidas para terem validade, retomadas e formuladas em conjunto.

4.3.3 Práticas de deliberação

Os problemas relativos ao modo de viver podem ser elucidados mediante argumentos racionais, provenientes das práticas de deliberação. Entretanto, não é fácil e consensual utilizar a razão para deliberar sobre o melhor modo de viver. Conforme Jappe (2012, p. 82), “pode-se afirmar, que inicialmente, os processos de deliberação se assentam no desejo de usar a razão para a solução de conflitos morais”. Sabe-se que os diferentes usos da razão não são comparáveis, mas sempre há uma necessidade ética de se explicar o correto, inclusive em casos em que há uma verdade estabelecida ou um procedimento seguro. Essa aspiração moral, presente nas sociedades democráticas e plurais, estimula a escola a adotar práticas deliberativas em suas instituições.

Para Puig (2004, p. 118), os processos educacionais precisam instituir práticas de deliberação que, por um lado, atuam na preparação para a vida adulta; por outro, na adoção de formas de convivência adaptadas às possibilidades de seus alunos, mas coerentes com as aspirações éticas da sociedade. Ou seja, as práticas necessitam ter uma utilidade prática e serem éticas, auxiliando os estudantes a se prepararem para a vida adulta. Antes de citarmos algumas práticas de deliberação, definiremos primeiro o seu conceito. A deliberação é uma ação do pensamento mediante a qual são alcançados argumentos para clarear situações controversas.

A deliberação sempre vai partir de um questionamento, de uma tomada de consciência, de algo que perturba o que está posto ou por conflitos de valores e situações controversas. Surge a partir de dúvidas e inseguranças a fim de se obter, elaborar novas respostas. “Enquanto prática moral a deliberação adquire toda relevância naquelas situações em que nem o saber nem o poder estabelecido eliminam as perguntas ou proporcionam respostas a todos os dilemas de valor que a vida apresenta” (Puig, 2004, p. 120).

O enfrentamento de uma situação controversa significa deliberar combinando-se dois procedimentos: o juízo e a compreensão. De acordo com o autor, esses dois procedimentos podem ser assim caracterizados:

O juízo moral submete os conflitos de valor a um exame objetivo e neutro, pretende avaliar sem se deixar influenciar pelas circunstâncias que poderiam perturbar o uso reto da razão. O juízo busca um veredito universal sobre o que deve ser feito, sobre o correto e o justo. A compreensão, por sua vez, sem perder de vista o desejo de justiça e correção, leva em conta que os juízos são sempre formulados para resolver questionamentos que surgem em situações concretas (Puig, 2004, p. 120).

Juízo e compreensão são complementares nas práticas de deliberação. Enquanto o juízo busca encontrar um esclarecimento sobre o que precisa ser feito em termos de correção e justiça, a compreensão é um saber sobre a complexidade que requer a razão. Esta precisa levar em conta os argumentos e todos os lados de uma situação, mas sem deixar de lado a justiça, avaliando cada caso de forma particular.

No caso do juízo ele é prescritivo, pois traz clareza sobre o que deve ser feito em determinadas situações, mostrando o que é correto e o que não é. E quais seriam os critérios que poderiam garantir a retidão do juízo moral? Tratar-se-ia de pensar com imparcialidade, adotando-se procedimentos pautados pelo diálogo. Nesta perspectiva, a deliberação pressupõe o diálogo, e estas práticas podem ser transmitidas pela escola, através de atitudes de diálogo, exposição e intercâmbio dos pontos de vista, respeitando os interlocutores e evitando a prepotência, autoritarismo e a coerção.

As práticas de deliberação são variadas, mas muitas possuem perfis semelhantes, sendo que podemos citar as assembleias de classe, a resolução de conflitos e a mediação escolar, as sessões de debate, discussão de dilemas, exercícios de dramatização, de compreensão crítica, entre outros. Puig (2004, p. 124) observa que, “na medida em que a deliberação é um horizonte moral e relevante nas sociedades plurais e democráticas, não causa estranheza que as escolas programem práticas que cristalizam esse ideal”.

4.3.4 Práticas de virtude

Na atualidade, gradativamente, vai se abrindo espaço para a reflexão sobre as virtudes, não sendo mais este um assunto do passado. Desde a sua origem, na Grécia clássica, o pensamento ético se ocupou muitas vezes com a questão das virtudes. As virtudes, nos últimos

dois séculos, podem até ter mudado de nome, ficado à sombra nas propostas curriculares, mas nunca se deixou de pensar no que elas representam e propõem.

Nas propostas escolares, os temas virtudes/valores aparecem como conceitos centrais da educação moral, abordados antigamente nos conceitos de “virtude e de bem”. De qualquer forma, os educadores têm consciência e sabem quais traços de caráter são apreciáveis e quais qualidades pessoais desejam transmitir aos seus alunos. Para Puig (2004), as escolas tradicionalmente se ocuparam com as virtudes, mas talvez não saibam com que intenção isso seria hoje desejável. Ele também destaca que o modo obscuro como as virtudes são praticadas na educação pode explicar a grande desorientação dos educadores e em que medida é possível desenvolvê-las.

O autor compreende por virtude a força ou as qualidades de um ser ou de uma coisa, sendo uma capacidade que dá permissão para a atuação dos seres ou coisas. Em suas palavras, “podemos dizer, portanto, que a virtude é uma qualidade singular que outorga valor a cada ser ou a cada coisa: a virtude se refere à excelência que lhe é própria” (Puig, 2004, p. 143).

Neste caso, a virtude dos seres humanos tem relação com a realização excepcional de tudo aquilo o que os faz mais humanos, estando em busca de ações e atitudes que nos tornem mais humanos. O campo das virtudes refere-se também a um conjunto de qualidades que deveríamos possuir para nos tornarmos plenos humanamente e auxiliarmos na construção de uma sociedade mais justa e humana.

E de onde provém as virtudes humanas? Elas não são dadas ou preparadas pela própria natureza, mas resultam de um esforço proposital do desejo empenhado para se adquirir algo semelhante, um hábito a ser praticado. Segundo Puig (2004), trata-se de uma “nova pele humana”, conquistada através do exercício moral. As virtudes não são eternas, são flexíveis e requerem exercício, possuindo uma plasticidade e capacidade de adaptação, conforme as particularidades. O autor também traz a seguinte definição sobre as virtudes.

[...] as virtudes são aquilo que realmente somos. Queremos dizer com isso, em primeiro lugar, que implicam todas as facetas humanas: as virtudes põem em jogo o pensamento, os sentimentos, os desejos e a ação. E, em segundo lugar, as virtudes são nossa própria forma de ser e de atuar enquanto seres humanos. Portanto, não é qualquer forma de ser ou de agir que tem valor, mesmo que ela mostre qualidades excelentes; tem valor unicamente aquelas formas de ser e de agir que nos fazem realmente mais humanos, ou seja, que nos aproximam de nosso bem (Puig, 2004, p. 145).

Mas, para que isso ocorra de fato, é necessário que se descubra qual é o autêntico bem dos humanos. Sabe-se que já possuímos alguma consciência de qual direção tomar para irmos

ao encontro do bem e quais excelências devem ser alcançadas enquanto humanos. Desta forma, a concepção de bem deve ser algo comum, partilhado e não apenas uma opinião ou desejo individual. Diversas práticas, se bem planejadas e organizadas, podem contribuir de alguma forma para a formação das virtudes ou de condutas virtuosas.

Para que elas ocorram, faz-se necessário a cooperação entre diversos indivíduos, a fim de satisfazer alguma necessidade relacionada com o conviver, com o trabalho escolar ou com a vida da classe.

As práticas de virtude suprem necessidades escolares, cristalizam valores, e além disso, desenvolvem-se graças à participação de cada sujeito em curso de ações conjuntas e intercâmbios linguísticos com os demais envolvidos. Para cumprir sua função escolar, as práticas de virtude supõem “fazer e falar” (Puig, 2004, p. 150).

As práticas de virtude devem oferecer meios para que os estudantes se manifestem, ouçam e sejam ouvidos. Necessita haver comunicação entre os envolvidos e vivência dos valores, sendo primordial haver uma tomada de consciência de quais práticas e de que forma são aplicadas na escola, a fim de desenvolvermos a excelência e o bem humano.

Um exemplo de prática que conduz a ações e reflexões virtuosas é a formação de grupos de trabalho, em que os estudantes se auxiliam mutuamente, cumprindo tarefas ou organizando eventos escolares. Estes grupos podem ser definidos pelo próprio professor ou, ainda, formados pelos estudantes. Neste sentido, seria desenvolvida a capacidade de oferecer e pedir ajuda mediante situações em que se encontram, reconhecendo o olhar que cada um deve ter por si mesmo, identificando o que lhe falta e o que domina de tais situações.

A construção da educação moral se dará na prática, nas rotinas escolares, como forma de uma educação formal. Essa construção da personalidade moral dependerá dos contextos educativos aos quais os indivíduos, no caso aqui, as crianças, serão expostas.

No caso dos contextos informais, como a família, por exemplo, a estruturação não depende de finalidades formativas, embora este espaço também seja educativo, mas, a intenção dos indivíduos que participam deste sistema não é educar, nem se educar. “É verdade que em casos como o de família essa argumentação perde peso, pois a família tem muitas funções explícitas entre as quais se encontra a educativa” (Jappe, 2012, p. 91). A instituição familiar tem um papel fundamental e especial, mas não se trata nem da educação formal, nem se limita à educação informal. Na família, a educação moral, sua estruturação educativa, não existe de forma clara ou exclusiva. Por isso, Puig defende a instituição escolar para a aprendizagem e prática da educação moral.

Espera-se que, na escola, o indivíduo adquira a autonomia e responsabilidade que permita a sua participação na comunidade escolar e na vida fora dela. Por isso, é fundamental que a rotina escolar esteja alicerçada em práticas baseadas na democracia e no diálogo. Sendo assim, as práticas são espaços de experiências formativas, são lugares de educação que são principalmente desenvolvidas nos espaços escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa retomamos e reforçamos que a educação é um direito fundamental das pessoas, previsto constitucionalmente. Esse direito distingue-se dos direitos políticos porque representa direitos que se concretizam pela ação do Estado. Vimos que existem saberes que são propriamente vividos na escola e, segundo a tradição de pensamento piagetiana, a sociabilidade não nasce com o indivíduo, sendo que precisamos do outro para nos constituirmos. A escola, o espaço escolar, tornou-se evidente e primordial na vida dos sujeitos, comprovando sua eficiência e necessidade para o desenvolvimento humano, especialmente para a socialização infantil.

Sofremos com a pandemia e colhemos amargos frutos deste período em que as crianças ficaram afastadas das instituições escolares e, atualmente, com os eventos climáticos que atingem o Rio Grande do Sul¹⁰, poderemos sofrer novas consequências. Em função das chuvas as aulas foram suspensas, por orientação da Defesa Civil estadual, sendo que das 315 escolas, em 133 municípios foram afetadas ou prejudicadas pelas chuvas, e 97 foram totalmente danificadas.

Na ocasião da pandemia fomos pressionados, mais uma vez, pela aceitação e internalização da prática do *homeschooling*, e aprovando ou apoiando-o estaríamos a validar uma atitude abstencionista por parte do Estado, colocando a educação nas mãos de grandes empresas e plataformas de ensino que há muito tempo estão de olho neste novo mercado educacional, o que acabaria por reforçar o abismo social já existente.

Hoje, graças a muitas lutas, a escola é para todos, sendo imprescindível para a socialização da infância através de práticas cooperativas. A educação formal não pode ser realizada em qualquer lugar e espaço, mas na escola de qualidade que as práticas vão ao encontro da socialização e da interação entre os sujeitos. Na escola é onde nos tornamos “gente”, pois saímos do universo privado para adentrarmos no espaço coletivo, onde muitas habilidades para a vida em sociedade são desenvolvidas. A escola possibilita a saída do núcleo familiar para a interação, para a socialização com o outro e com o mundo.

O desenvolvimento moral e intelectual dos seres humanos passa pela escola, pois as estruturas cognitivas, volitivas e emocionais demandam um desenvolvimento racional e de

¹⁰ Em setembro de 2023 o Rio Grande do Sul vivenciou uma enchente devastadora. Já em maio de 2024 outra enchente destruiu boa parte dos municípios gaúchos, deixando inúmeras famílias desabrigadas, destruindo vidas, cidades e escolas. O Decreto Estadual - RS nº 57.596, declara estado de calamidade pública no território do Estado do Rio Grande do Sul afetado pelos eventos climáticos de chuvas intensas, COBRADE 1.3.2.1.4, ocorridos no período de 24 de abril a 1 de maio de 2024.

saberes que não são inatos, necessitando por isso da interação com o meio para a sua consolidação. A escola permite construir o conhecimento através de propostas sistemáticas, que levam os educandos a participarem de atividades cooperativas e vivências voltadas à promoção da empatia, da solidariedade, do respeito mútuo e da reciprocidade.

A escola também é o lugar onde acontece a socialização entre os indivíduos, cujas interações contribuirão para a organização da vida em sociedade. A socialização é um conceito congregador para estruturas/configurações e processos, que reúne simultaneamente juízos de valor, esquemas emocionais e orientações do agir para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, desde que estejam inseridos em um grupo ou cultura de interesses coletivos. Ela abrange os processos que perpassam por toda a vida de um indivíduo mediante a participação em ações sociais, costumes, regras, normas e saberes, desenvolvendo a linguagem e a personalidade, de modo a construir, pela interação, sua imagem e identidade própria.

Desta forma, o individual só vai se realizar a partir das interações, no relacionamento com o outro e, por isso, não é possível separar o indivíduo da sociedade. Por meio das relações vamos aprendendo a conviver e, na escola, os estudantes vão se constituindo enquanto sujeitos, aprendendo sobre as regras e normas existentes na sociedade e que devem ser seguidas por todos para haver justiça entre as pessoas.

Nesse sentido, a democracia é uma forma de sociabilidade, permitindo a expressão das diferenças, da liberdade e para a expressão de conflitos. Ela reforça que as regras existem, mas não estão acabadas, o que indica que a escola possui um papel fundamental neste aspecto, pois é nela que os educandos aprenderam a construir novas regras e normas, com a finalidade de serem mais autônomos e livres para pensar e agir. Nesse sentido, as dimensões da afetividade e da racionalidade – na medida em que estão na base da aquisição da noção de regras - cumprem um papel central para o desenvolvimento da socialização na infância e em todo o período escolar.

Vimos que o processo de socialização faz parte da vida de todos os indivíduos e estes vão ampliando e evoluindo ao longo do tempo, provocando mudanças nas formas de interação com progressos na vida dos educandos e promovendo o crescimento na mentalidade infantil. Nessa direção vimos que Piaget compreende a socialização como um processo que passa pela interação e seus aspectos fundamentais, como a cooperação, a reciprocidade, o respeito mútuo e a solidariedade. La Taille aprofunda essa herança mediante seus estudos sobre o papel da afetividade e da racionalidade para a socialização de um modo geral e para o desenvolvimento moral de um modo específico.

Puig prolonga a herança piagetina na direção das práticas morais. Destacamos a função e a importância das práticas morais escolares para a consolidação dos processos socializadores como contraponto às formas heteronomizantes de socialização escolar. Nesse sentido, abordamos exemplos de práticas adotadas, nos últimos tempos, por gestores brasileiros que vão na contramão da socialização e de atividades cooperativas e promotoras da igualdade, justiça e autonomia das crianças.

O percurso desenvolvido com base na tradição piagetiana ajudou a aprofundar a perspectiva adotada por seus autores e o desejo de reforçar e provar o valor e a importância da escola na vida das crianças. Por causa da pandemia, milhares de crianças deixaram de frequentar as instituições escolares e pudemos comprovar para quem funciona e serve o ensino remoto. A escola é um espaço privilegiado de socialização, pois é onde melhor aprendemos a interagir uns com os outros mediante princípios socializadores. É nela que criamos e estabelecemos novos vínculos - diferentes do familiar -, afetamos e somos afetados, contamos e guardamos segredos próprios da infância, é onde se brinca, lê, escreve, se refina a personalidade e os vínculos com os outros. Na escola se aprende tanta coisa ... Ela é uma rede de proteção socializadora, onde a criança aprende a ter rotina, sair de seu egocentrismo e a perceber que não é o mundo que está a seu dispor. Nela, a criança é levada a aprender a se relacionar com o mundo, com o outro, aprendendo a ouvir, a comparar pontos de vista e a defender suas ideias.

Olhando as coisas sob uma perspectiva piagetiana, a pandemia trouxe alguns alertas sobre o papel imprescindível da escola, sobretudo para a criança e suas fases de desenvolvimento, respeitando e acolhendo-a, voltando a ouvi-la em seus desejos e descontentamentos. Permitiu que a escola se enxergasse e saísse do “piloto automático”, validando seu compromisso com o outro, acolhendo a todos e não sendo excludente. Atualmente, cada vez mais cedo, as crianças chegam aos espaços escolares e, apesar da crença de que com a revolução tecnológica a “escola” poderá acontecer a qualquer tempo e lugar, as dinâmicas próprias dos processos de socialização mostram ser essa uma inverdade. Com efeito, escola é vida que pulsa, é movimento, é corpo, é mente, é interação, aprendizagem a cada momento e, principalmente, socialização guiada em direção a uma progressiva autonomia.

No final do presente percurso de pesquisa conclui-se que a perspectiva de Piaget e as abordagens neopiagetianas de La Taille, dos PCNs e de Puig, possuem um papel importante para o fomento de práticas de socialização escolar infantil na atualidade. Esse papel tornou-se mais premente em situações como a pandemia do Covid 19 e das catástrofes climáticas que tem afetado o estado do Rio Grande do Sul. Todavia, ele se torna ainda mais importante em razão de que tais perspectivas teóricas, pelo seu caráter de interação marcadamente voltada à

autonomia, possibilita fazer frente a práticas socializadoras heteronomizantes de cunho neoliberal, tais como Programas de leitura ancorados em plataformas digitais, Gamificação, Educação Financeira e Homeschooling.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação: A educação contra a barbárie*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. Disponível em: <https://aned.org.br/>
Acesso em: 17 jul. 2024.

ARAÚJO, Mirela. *Quase 80% dos brasileiros são contrários à educação domiciliar ou homeschooling, aponta pesquisa*. Enem e Educação. Disponível em:
<https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2022/05/15009881-quase-80-dos-brasileiros-sao-contrarios-a-educacao-domiciliar-ou-homeschooling-aponta-pesquisa.html> .
Acesso em: 17 jul.2024.

BASTOS, Caroline Benezath Rodrigues. *Reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes: um estudo sobre aspectos cognitivos, sociais, afetivos e morais do desenvolvimento*. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

BOVET, Pierre. La conscience de devoir dans l'introspection provoquée; expériences sur la psychologie de la pensée. *Archives de Psychologie*, n. 9, p. 304-369, 1910.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. *Mec e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023*. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023> . Acesso em: 17 jul. 2024.

CAMARGO, Lisiane Silveira; BECKER, Maria Luíza Rheingantz. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.37, n.2, p.527-549, maio/ago.2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/YRKRQMGXXsvQGyFdyvCVFQM/> . Acesso em: 10 ago. 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. O lugar do social na obra de Jean Piaget: contribuições para o estudo do desenvolvimento cognitivo da criança. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.13, n.2, p.50-68, jul./dez.2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Diálogo com educadores. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 412-419, jan./abr. 2021. Disponível em:
<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12804/114116263> . Acesso em: 19 out. 2021.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4635> . Acesso em: 19 jun. 2024.

ESCOBAR, Daniel Mattos. *Xadrez de Sociedade: do game à gamificação*. 2021. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FÁVERO, Altair; TONIETO, Carina. *Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação*. Curitiba: CRV, 2021.

FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Nota técnica do FNE sobre o Homeschooling*. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/noticias?page=2> . Acesso em: 17 jul. 2024.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. *A escola*. Poema. 1989. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/fca5541a-de5f-4db9-9db5-f6d8d56770e5/full>. Acesso em: 18 mar. 2024.

FREITAS, Lia. *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.

GRANDO, Regina Célia; GRILLO, Rogério de Melo. A ludopolítica e o advento da gamificação na escola. *Revista Brasileira de História, Educação e Matemática (Hipátia)* v.7, n.1, p.1-13, jun.2022. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/2045/1418> . Acesso em: 18 maio 2024.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito de “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 102, p. 33–54, jan. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dyM98hvvCKns9NfNPxL5Dxn/#> . Acesso em: 19 jul. 2024

HARTMANN, Anelise Auler. Concepções de infância na contemporaneidade: os marcos legais da educação infantil e a literatura acadêmica. In: HARTMANN, Anelise Auler. *A Documentação Pedagógica na Educação Infantil e o Desenvolvimento Profissional Docente*. Curitiba, Editora CRV, 2023. p. 55-87.

JAPPE, Maria. *As práticas morais como meio de experiência formativa em Josep Maria Puig*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2012.

KRAWCZYK, Nora; OLIVEIRA, Tatiana de. Quando a escola ensina a submissão financeira. *Outras Palavras*, 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/quando-a-escola-ensina-a-submissao-financeira/>. Acesso em: 15 maio 2024.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

MARCATO, Célio Tiago; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Justiça e igualdade na escola: a falácia da meritocracia. *Devir Educação*, v.1, n.1, p. 66-74, 2017.

MARCON, Telmo.; DOURADO, Ivan. P.; BORDIGNON, Luciane. S. A escola como espaço socializador: uma crítica aos limites do homeschooling. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 29, n. 3, p. 793-816, 2023. DOI: Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14302>. Acesso em: 28 jun. 2024.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *et al. O trabalho do professor na Educação Infantil*. Higienópolis: Ed. Biruta, 2012.

PARRAT- DAYAN, Sílvia; TRYPHON, Anastasia. *Introdução*. In: PIAGET, J. *Sobre a Pedagogia - textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 7-23.

PEPE, Dunia. La Teoria piagetiana e la psicologia sociale; un' interpretazione epistemologica del concetto di infanzia. In: MONTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto; CAMARGO DE ASSIS, Mucio; RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia (Orgs). *Piaget; teoria e prática; centenário de Jean Piaget – 1896-1996*. Campinas: Tecnocópias, 1996, p. 172-175.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. In: CAIMI, Flávia Eloisa. O lugar do social na obra de Jean Piaget: contribuições para o estudo do desenvolvimento cognitivo da criança. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.13, n.2, p.50-68, jul./dez.2006.

PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia - textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998

PUIG, Josep Maria. *Práticas Morais: uma abordagem sociocultural da Educação Moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. Piaget selon l'ordre des raisons. *Bulletin de Psychologie*, t.51, n. 3, 1998, p. 333-342.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal de Justiça. *Pro-Posições*, v. 28, n.2, p. 141–171, maio 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/wn5BqBXPYRZPz4ZvMxVqVbs/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 jan. 2022.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Homeschooling e controvérsias: da identidade à pluralidade – o drama da socialização. *Revistas UEPG*, Ponta Grossa, v.15, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14775>. Acesso em: 18 maio 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 57.596, de 01 de maio de 2024. Declara estado de calamidade pública no território do Estado do Rio Grande do Sul afetado pelos eventos climáticos de chuvas intensas, COBRADE 1.3.2.1.4, ocorridos no período de 24 de abril a 1 de maio de 2024. Palácio Piratini, Porto Alegre, maio 2024. Disponível em: <https://diariooficial.rs.gov.br/materia?id=997980>. Acesso em: 28 ago. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Governo suspende as aulas na Rede Estadual quinta (2) e sexta (3) por causa das chuvas. Porto Alegre, maio de 2024. Disponível em: [https://educacao.rs.gov.br/governo-suspende-aulas-na-rede-estadual-na-quinta-2-e-na-sexta-feira-3-por-causa-das-chuvas#:~:text=Em%20raz%C3%A3o%20das%20fortes%20chuvas,5\)%20em%20todo%20o%20Estado](https://educacao.rs.gov.br/governo-suspende-aulas-na-rede-estadual-na-quinta-2-e-na-sexta-feira-3-por-causa-das-chuvas#:~:text=Em%20raz%C3%A3o%20das%20fortes%20chuvas,5)%20em%20todo%20o%20Estado). Acesso em: 28 ago. 2024.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ética como tema transversal. *Revista Brasileira de Estudos e Pedagogia*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 695-709, set/dez 2009.