

Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada: a constituição moral de crianças e adolescentes da rede pública e privada de ensino fundamental na cidade de Cáceres MT*

[Josiane Magalhães](#)**

Resumo:

Pretende-se apresentar em linhas gerais o embasamento teórico que dá suporte ao projeto sob o mesmo título, desenvolvido junto a Universidade do Estado de Mato Grosso. Apresenta a metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa com estudantes de ensino fundamental e alguns dados parciais coletados em campo e que delineiam alguns indicativos de como se desenvolve a moralidade na região da cidade de Cáceres/MT.

Palavras-chave: Piaget, juízo moral, fidelidade à palavra empenhada.

Abstract:

This study intends to present in general lines the theoretical embasement that supports the project under the same title developed next to the University of the State of Mato Grosso. It also shows the methods used to the research development with basic grade students and some data base obtained in field work that points to the way morality is built in the city of Cáceres/MT and its arrounding.

Key-words: Piaget, moral judgment, fidelity to the pawned word.

* As análises aqui apresentadas são originárias da proposição do projeto de pesquisa apresentado à Universidade do Estado de Mato Grosso em 2003 e desenvolvido em 2004. Os dados apresentados têm origem nos relatórios de pesquisa apresentados pela equipe do projeto composta pela coordenadora Josiane Magalhães e as bolsistas de iniciação científica: Avenina R da Silva, Jucilene R. da Veiga, Lucélia A Machado e Patrícia A O Silva .

** Socióloga, Dra em Educação, professora efetiva do Departamento de Pedagogia, Unemat campus de Cáceres.

Introdução

Este estudo tem sido desenvolvido a partir de contatos formalizados em termos de compromisso com a direção das escolas envolvidas¹. A equipe comprometeu-se em não divulgar nomes ou respostas que pudessem identificar o informante, tentando garantir que os mesmos não se sentissem pressionados a dar “respostas prontas” ou “esperadas” por professores ou dirigentes. No ano de 2004 e início de 2005 realizamos entrevistas com alunos, todos concordando em ser voluntários para a pesquisa², oriundos do ensino fundamental em uma escola pública e outra privada na cidade de Cáceres – MT. Constituiu-se um banco de dados com 93 (noventa e três) entrevistas transcritas e tabuladas através do SPSS. A partir das transcrições foi possível construir as categorias de análise segundo a técnica de L Bardin (s/d) que nos auxiliou na análise das respostas obtidas nas entrevistas sob a luz da teoria piagetiana.

A formação do juízo moral segundo Piaget

A obra de Jean Piaget (1994) está permeada por uma preocupação com a compreensão do desenvolvimento humano como um todo. Apesar da relevância dada ao desenvolvimento cognitivo, há em Piaget um potencial maior, explicitado em sua obra “O juízo moral na criança”. Isto porque nela evidenciam-se propostas para o desenvolvimento de uma compreensão acerca da formação do indivíduo no que tange aos seus princípios de deveres e direitos na elaboração de um sistema social. A importância da obra piagetiana é indiscutível e sua metodologia tem sido base de inúmeras pesquisas na área da psicologia social e no desenvolvimento cognitivo infantil. É óbvio que busca na infância a fonte de observação e construção de seu modelo, uma vez que o ser humano ao atingir sua idade adulta, passou por processos importantes e vivenciou experiências fundamentais que se desenvolveram durante o período de crescimento que vai do nascimento até a idade adulta. Os processos de socialização que moldam o indivíduo e seu comportamento social foram então a base de reflexão para o desenvolvimento das conclusões expostas em “O juízo moral na criança”. Tendo em vista que este livro serve de base para a elaboração de toda a metodologia em que irá se basear o presente estudo, tentaremos a seguir explicitar os principais conceitos e como foram elaborados. Além disso, a pertinência deste modelo de compreensão, que observa as relações sociais infantis e as têm como parâmetros para a análise da construção das regras sociais, está principalmente na construção dos conceitos de autonomia e heteronomia, os quais serão explicitados na discussão metodológica. Aqui nos deteremos a alguns pressupostos do modelo explicativo desenvolvido por Piaget(1994).

O autor tem em mente que a organização social se dá através de regras sociais. Para obter uma certa isenção em relação à interferência adulta na formação das regras em sua essência, como formas de mediação nas relações entre indivíduos, busca uma instituição infantil que lhe permita observar, a partir de um exemplo específico, a dinâmica da formação das regras.

O jogo de bolinhas foi o exemplo utilizado como um sistema muito complexo de regras que permitia, sobretudo, a observação de um sistema de relações puramente infantil que permanecia isento da interferência adulta. As regras regem o comportamento dos jogadores durante o jogo, sendo que são elaboradas e negociadas pelas próprias crianças. É, portanto,

¹ A equipe também se propõe, após a finalização do estudo, retornar às escolas envolvidas para apresentação dos dados e discutindo com professores e direção da escola, os principais aspectos da formação da moralidade infantil, bem como as possíveis alternativas de construção de autonomia junto aos educandos. Na escola pública envolvida a equipe já iniciou este processo oferecendo uma palestra aos professores, direção e coordenação apresentando as idéias de Piaget.

² Na verdade as crianças e adolescentes sentiam-se alegres e estimulados a participar das entrevistas. Os nomes eram sorteados aleatoriamente, mas todos os alunos demonstravam interesse em participar, demonstrando-se receptivos às entrevistadoras.

uma instituição social que serve de base para a compreensão de como se dá a construção das regras.

Tem como pressuposto que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET,1994:23)

Além disso, não se tratava apenas de estudar a moral infantil em si, mas, através dela, pensar a moralidade humana que, por sua vez, é entendida como o conjunto de regras seguidas pelos seres humanos que norteiam as relações que se estabelecem entre eles.

Um outro pressuposto é que a teoria “é uma espécie de projeção abstrata da moral praticada numa sociedade dada, a uma época dada” (PIAGET,1994,:11) Isto remete à consideração dos indivíduos historicamente datados e situados geográfica e culturalmente. Sendo assim, em cada organização social há uma especificidade na construção da moralidade, isto é, os indivíduos aprendem maneiras diferentes de observação e construção das regras.

Vale ressaltar também que o ser humano possui um lado irracional e outro racional. É neste último que o juízo moral atua, com os critérios de avaliação, com os objetivos conscientes de conduta etc, que nem sempre movem nossas ações. No entanto, são elementos de uma racionalidade que se torna condição sine qua non de equilíbrio social e pessoal, fortalecendo também o “ego”. O lado racional é imprescindível para o desenvolvimento da organização e complexidade social. E, exatamente por conta disso, se tornou o objeto de estudo a que Piaget (1994) se dedicou.

Um outro aspecto importante para a elaboração do modelo piagetiano é o emprego do par assimilação/ acomodação, como suporte para suas reflexões.

Para Piaget, o conhecimento se dá através da assimilação das informações do meio, que é determinada por estruturas mentais. Tais estruturas, por sua vez, modificam-se pelo contato com os objetos (físicos e sociais) do meio. Às vezes, o processo de assimilação predomina: é o caso do jogo simbólico quando a criança transforma os objetos do mundo para que satisfaçam seus desejos (por exemplo, transformar uma vassoura em “cavalo”). Outras vezes, a predominância é da acomodação, como no caso da imitação: a criança se transforma para tomar o aspecto do objeto imitado. (PIAGET,1994:18)

Em um momento, a criança procura assimilar um objeto através dos esquemas que já conhece. Todavia, se esse objeto possui características diferentes, resiste em parte à assimilação possível através dos esquemas já construídos. Assim, ocorre um processo de acomodação, pois os esquemas modificam-se e enriquecem-se para dar conta das características do novo objeto. Quando essa acomodação esgota-se, Piaget fala em equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

No caso da evolução moral da criança, Ives de La Taille (1994), em seu texto introdutório para a edição em português do “Juízo Moral na Criança”, nos chama a atenção para o seguinte:

(...) as primeiras formas de interpretação (assimilação) que a criança faz da moral adulta são decorrências das estruturas mentais que possui. Estas ainda não lhe permitem uma apropriação intelectual racional do porquê das regras: portanto, a criança acredita serem boas porque são impostas por seres vistos como poderosos e amorosos (os pais). Mas, por que “milagre” se desenvolverão estruturas mentais capazes de uma apreciação racional das “verdades” emitidas pelos adultos? Ora, por um novo tipo de integração social - a cooperação - para a qual as antigas estruturas serão insuficientes. Este novo tipo de interação, promovido em grande parte pelas relações das crianças entre si, vai exigir um trabalho de acomodação, portanto, de modificação das estruturas anteriores. Se esta acomodação não for exigida, a criança

permanecerá acreditando no caráter absoluto das regras morais e na sua legitimidade proveniente da autoridade de quem as impôs.” (LA TAILLE apud PIAGET, 1994:18)

Importância deve ser dada também ao conceito de egocentrismo em Piaget, onde temos que

(...) é no momento em que o sujeito está mais centrado em si que ele menos se conhece; e é na medida em que descobre a si mesmo que o sujeito se situa num universo e constitui este em razão desta descoberta. Em outros termos, egocentrismo significa ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, enquanto a tomada de consciência do objeto é inseparável da tomada de consciência de si.” (PIAGET,1994:18).

Sob este aspecto podemos afirmar que o indivíduo se define em relação ao outro. Isto nos faz pensar que em uma fase onde o outro não é algo relevante na vida da criança (fase do egocentrismo), a definição de si mesmo não se processa.

Assim sendo, podemos dizer que a vida de um indivíduo e suas experiências, o leva ao desenvolvimento de um maior ou menor grau de participação. Se ele faz parte de relações sociais onde a cooperação aparece raramente, então permanecerá a vida toda em uma moral heterônima, “procurando inspirar suas ações em “verdades reveladas” por deuses variados ou por “doutores” considerados à priori como competentes e “acima de qualquer suspeita”.”(PIAGET,1994:19)

Sublinhe-se ainda uma tese essencial à teoria de Piaget:

“a ação precede a consciência; esta é uma “tomada de consciência” da organização efetiva daquela. Assim, no nível da inteligência, as operações mentais serão uma abstração do funcionamento efetivo das ações sensório-motoras. No nível moral, as concepções de Bem e de Mal serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas” (Idem, ibidem.).

Logo, a prática precede a teoria, o que dá suporte ao método proposto de levantamento de dados, já que a proposta baseou-se em julgamentos acerca de situações cotidianas fictícias.

Segundo Piaget (1994), “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET,1994:23) Como então, a criança vem a respeitar as regras? A resposta encontrada por Piaget é a seguinte:

Em primeiro lugar, temos que “as regras morais, que a criança aprende a respeitar lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas e, quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma só vez e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores. Daí, a extrema dificuldade de uma análise que deveria distinguir o que provém do conteúdo das regras e o que provém do respeito da criança aos seus próprios pais” (Idem, ibidem.).

Em virtude desta dificuldade, Piaget procurou uma instituição em que as regras fossem elaboradas pelas crianças e transmitidas de geração a geração, mantendo-se graças ao respeito que os indivíduos têm por elas. Essa instituição puramente infantil se encontrava em brincadeiras infantis: o jogo de bolinhas.

No jogo, as relações sociais se dão entre indivíduos iguais.

Os menores que começam a jogar, aos poucos, são dirigidos pelos maiores no respeito à lei e, além disso, inclinam-se de boa vontade para essa virtude, eminentemente característica da dignidade humana, que consiste em observar corretamente as normas do jogo. Quanto aos maiores, fica a seu critério a modificação das regras.” (idem,ibidem.).

Fica claro que a criança é influenciada pelos pais, pois desde a mais tenra idade é submetida a múltiplas disciplinas e, antes de falar, toma consciência de certas obrigações. Isto irá influenciá-la na elaboração das regras do jogo. No entanto, o autor nos chama a atenção para

o fato de que a intervenção adulta reduz-se ao mínimo quando se trata de instituições lúdicas, pois estamos diante de realidades elementares onde a espontaneidade irá nos conduzir a um campo fértil de ensinamentos.³ A fim de responder a pergunta inicial, como a criança vem a respeitar as regras, foram analisados dois grupos do fenômeno:

1º) A prática das regras, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente.

2º) A consciência da regra, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades representam as regras: sejam elas consideradas de caráter obrigatório, sagrado ou decisório, segundo a heteronomia ou a autonomia inerentes às regras do jogo.” (PIAGET,1994:24)

E acrescenta ainda:

As regras do jogo de bolinhas representam uma realidade social bem caracterizada, ou seja, “independente dos indivíduos”, transmitindo-se de geração a geração como um idioma. (...) As inovações individuais somente tem sucesso, tal como as inovações lingüísticas, se atendem a uma necessidade geral e se são sancionadas pela coletividade.”(Idem.ibidem:30-31)

A partir disso, a pergunta que foi proposta consiste em:

1º) como os indivíduos se adaptam pouco a pouco a essas regras, como então observam a regra em função de sua idade e de seu desenvolvimento mental.

2º) Que consciência tomam da regra ou, em outras palavras, que tipos de obrigação resultam para eles, sempre de acordo com as idades, do domínio progressivo da regra. (Idem.ibidem)

Após um interrogatório realizado com o intuito de rastrear respostas às perguntas acima, Piaget (1994) obteve que em relação à prática das regras, podemos identificar quatro estágios sucessivos:

Um primeiro estágio, puramente motor e individual, no decorrer do qual a criança manipula as bolinhas em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores. Estabelece, nessa ocasião, esquemas mais ou menos ritualizados, mas, permanecendo o jogo individual, ainda não se pode falar senão de regras motoras e não de regras propriamente coletivas” (PIAGET, 1968:33).

Vale lembrar que nessa fase, a criança, muito embora esteja sujeita a regularidades, como o suceder do dia após a noite, os horários de alimentação, etc, não há uma seqüência em relação ao jogo, nem tampouco direção na sucessão de comportamentos.

Há uma utilização de um esquema motor ligado à percepção das bolinhas, mas apenas ritualizado. Forma-se também o simbolismo que se insere imediatamente nos esquemas motores da criança. (as bolinhas tornam-se alimentos para cozinhar, por exemplo)

Estes dois elementos, a ritualização e o simbolismo, aparentemente são condições para o próximo estágio. Isto porque “é possível que as regras do jogo derivem tanto dos rituais análogos àqueles que acabamos de observar, como de um simbolismo que se tornou coletivo” (PIAGET, 1994:36). Geneticamente falando, os rituais e os símbolos parecem explicar-se pelas condições da inteligência motora pré-verbal. Um bebê colocado em presença de um objeto qualquer reage acomodando-se ao novo objeto e assimilando-o aos esquemas motores anteriores.

Essa assimilação de qualquer objeto novo aos esquemas motores já existentes pode ser tomada como ponto de partida dos rituais e dos símbolos, pelo menos desde o momento em que a assimilação supera a própria acomodação (...) todos os esquemas motores da criança dão

³ Sobre este aspecto, seguindo a argumentação de Marcuse (1968), teríamos talvez a colocação de que a criança está sob o julgo maior do princípio de prazer do que sob o princípio de realidade, e neste sentido ainda não está submetida às regras sociais adultas de maneira incisiva.

origem, excluindo-se os momentos de adaptação propriamente dita, a uma espécie de funcionamento em vão que dá prazer à criança como se fosse um jogo. (PIAGET, 1994:37).

Acrescente-se que “quando à inteligência motora se juntam a linguagem e a representação, o símbolo torna-se objeto de pensamento”. (Idem, ibidem) Mas é com o caráter da obediência, da entrada do elemento da obrigação, que emana a regra na relação em sociedade ou simplesmente entre dois indivíduos.

Um segundo estágio pode ser chamado egocêntrico, pelas razões que vamos expor. Esse estágio se inicia no momento em que a criança recebe do exterior o exemplo e regras codificadas, isto é, segundo os casos entre dois e cinco anos. Todavia, mesmo imitando esses exemplos, a criança joga, seja sozinha, sem se preocupar em encontrar parceiros, seja com os outros, mas sem procurar vencê-los e nem, por conseqüência, uniformizar as diferentes maneiras de jogar. Em outros termos, as crianças desse estágio, mesmo quando juntas, jogam ainda cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras. É esse duplo caráter da imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos que designaremos pelo nome de egocentrismo. (PIAGET, 1994:33)

Esse estágio contém uma conduta intermediária entre as condutas socializadas e as puramente individuais. O problema nesse período é que:

(...) a própria natureza da relação entre a criança e o adulto coloca a criança numa situação à parte, de tal forma que seu pensamento permanece isolado e, mesmo acreditando partilhar do ponto de vista de todos, ela fica, de fato, fechada em seu próprio ponto de vista. O próprio vínculo social ao qual a criança está presa, e por mais estreito que ele pareça quando visto do interior, implica, assim, um egocentrismo intelectual inconsciente, favorecido, além disso, pelo egocentrismo espontâneo característico de toda consciência primitiva. (PIAGET, 1994:40)

A par disso, temos que:

(...) de um lado, a criança é dominada por um conjunto de regras e exemplos que lhe é imposto de fora. Mas, por outro lado, não podendo ainda se situar num pé de igualdade, frente aos mais velhos, utiliza para si e sem mesmo se dar conta de seu isolamento, o que conseguiu aprender da realidade social ambiente. (Idem, ibidem)

Nesse estágio, o prazer é essencialmente motor, no que tange ao jogo de bolinhas, está na habilidade de acertar a bolinha, não sendo, portanto, um prazer social.

O verdadeiro socius do jogador desse estágio não é o parceiro em carne e osso, mas o mais velho, ideal e abstrato, que ele se esforça interiormente por imitar, e que reúne o conjunto de exemplos recebidos até esse dia. Conseqüentemente, pouco importam os pormenores das regras, pois não há contato real entre os jogadores. É por isso que, desde que saiba imitar, esquematicamente, o jogo dos grandes, o menino desse estágio está convencido de conhecer a verdade integral: cada um para si, e todos em comunhão com o mais velho; essa poderia ser a fórmula do jogo egocêntrico. (Idem, ibidem)

Um terceiro estágio aparece por volta dos sete ou oito anos. A este estágio Piaget chamou estágio de cooperação nascente. Nele, “cada jogador procura, doravante, vencer seus vizinhos donde o aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação das regras”. (PIAGET, 1994:33) Na medida em que a criança passa a lutar com seus parceiros, procurando vencer, se esforça, antes de mais nada, para observar as regras comuns.

O divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social. Daí em diante, uma partida de bolinhas será formada por atos equivalentes àquilo que constitui uma discussão: uma avaliação recíproca das faculdades existentes que chega, graças à observância das regras comuns, a uma conclusão reconhecida por todos” (PIAGET, 1994:44)

O quarto estágio é o da codificação das regras. As partidas são reguladas com minúcia, bem como os pormenores do procedimento e é estabelecido um código de regras a serem seguidas.

Assim, temos que a diferença entre o terceiro e o quarto estágios está no grau de normatização.

No tocante à consciência das regras, Piaget identificou uma progressão mais suave no pormenor, mas não menos nítida em suas linhas gerais. “Durante o primeiro estágio, a regra é puramente motora e talvez suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo interessante e não de realidade obrigatória” (PIAGET,1994:34)

Segundo o autor, ela se estende do nascimento até o início do estágio egocêntrico.

O segundo estágio se inicia no decorrer da fase egocêntrica, terminando mais ou menos na metade do estágio de cooperação, por volta dos nove a dez anos. Nele “a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão.” (PIAGET,1994:34)

O terceiro estágio de consciência das regras abrange o fim do estágio de cooperação da prática das regras até o estágio de codificação das regras. “A regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral”. (PIAGET,1994:34)

Podemos demonstrar essa sobreposição de estágios assim:

| | | | | |
|------------------------|----------------------------|---------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| Prática das regras | Estágio motor e individual | Estágio egocêntrico | Estágio de cooperação nascente | Estágio de codificação das regras |
| Consciência das regras | Estágio regra motora | | Estágio da regra intangível e sagrada | Estágio da regra consensual |

Vale ressaltar que a correlação indicada entre os estágios do desenvolvimento da consciência da regra e os estágios relativos à sua prática efetiva é apenas estatística, quantitativa, mas em linhas gerais há uma relação.

A regra coletiva é, inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai-se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma. Ora, no tocante à prática, é natural que ao respeito místico pelas leis, correspondam um conhecimento e uma aplicação ainda rudimentar de seu conteúdo, enquanto, ao respeito racional e motivado, corresponde uma observância efetiva e pormenorizada de cada regra. Haveria assim, dois tipos de respeito à regra, correspondendo a dois tipos de comportamento social. (PIAGET,1994:34-5)

Nos dois primeiros estágios da prática das regras, a criança seguiria o que Piaget chamou de formas de heteronomia. Na heteronomia, a criança considera as regras como obrigatórias, intangíveis e devendo ser consideradas literalmente. “Essa atitude resulta da coação exercida pelos mais velhos sobre os menores e da pressão devida aos próprios adultos, sendo, dessa forma, as regras do jogo assimiladas a deveres propriamente ditos” (PIAGET,1994:92) Nessa forma heterônima a regra está fora do sujeito, sendo que, como não há interiorização subjetiva, fora do contexto social estabelecido há a necessidade de um certo grau de coerção social, sendo que neste caso a regra é levada ao pé da letra.

Já nos estágios seguintes, temos as formas de autonomia. Neles, a criança tem um comportamento em relação às regras como o consenso advindo da socialização com as outras crianças, levando em conta além de si mesma, a situação das outras crianças afetadas pelas regras, que servem de intermediárias entre elas.

Há, nesse sentido, um ambiente propício para o desenvolvimento de esferas de participação de todos os indivíduos que estão sob a égide das regras definidas para a intermediação das relações sociais que ali se desenvolverem.

As organizações humanas estão permeadas de estruturas que se situam em um continuum de dois pólos: de um lado a heteronomia e, do outro, a autonomia. Lembrando que a heteronomia caracteriza-se segundo os pressupostos piagetianos como critérios de julgamento onde as regras ou normas são obrigatórias, intangíveis e devem ser consideradas literalmente. Sendo assim, a regra está fora do sujeito, não havendo interiorização, sendo objeto de coerção social.

Em contraponto à heteronomia, há a autonomia. Nela, os atores levam em consideração a influência de suas ações sobre outras pessoas que serão afetadas por seus atos.

As normas morais não dizem respeito às ações intencionais em geral, mas àquelas ações intencionais pelas quais queremos exercer influência em outras pessoas. Assim, a formação adquirida pelos indivíduos ao longo de sua existência, propõe a aquisição de um sentimento de dever em relação às ordens que recebem de pessoas respeitáveis, sem fazer maiores indagações sobre o sentido destas ordens. Este estágio, Piaget chamava de “moral do dever”.

Em relação a esse respeito “unilateral”, Piaget distinguiu o “respeito recíproco”, que consiste na capacidade de se colocar racionalmente no ponto de vista de outras pessoas. Na perspectiva piagetiana, as normas morais são regras racionais de acordo mútuo, sendo assim o respeito recíproco um pressuposto essencial para o entendimento. Uma norma é boa quando satisfaz as “leis de reciprocidade” e para reconhecer se uma norma é boa, o indivíduo terá de colocar-se numa perspectiva que se harmonize com outras perspectivas.

A capacidade para a troca de perspectivas sociais é adquirida aos sete ou oito anos aproximadamente, na mesma idade em que o indivíduo também aprende a coordenar duas relações lógicas ou duas variações interdependentes, como se tornar mais comprido e mais delgado de uma bola de barro.

A pesquisa:

O projeto vem levantando dados desde março de 2004 junto às escolas públicas e privadas da cidade de Cáceres/MT. Os objetivos específicos colocam-se no sentido de:

- verificar se a “fidelidade à palavra empenhada” é um valor importante para crianças e adolescentes;
- verificar se há uma psicogênese da fidelidade à palavra empenhada;
- contribuir para a discussão acerca dos valores morais e éticos vigentes atualmente na sociedade brasileira;
- fornecer informações que divulguem aspectos da moralidade dos estudantes, principalmente frente ao quadro de crise moral na educação e à orientação dos novos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental, discutindo junto às escolas a proposição da ética como tema transversal;
- preencher lacuna presente na literatura sobre o desenvolvimento moral (desconhecemos a existência de estudos psicológicos sobre fidelidade e os poucos relacionados ao desenvolvimento moral estão baseados unicamente na ética da justiça).

As hipóteses que estão sendo checadas pretendem:

- confirmar se as crianças não são fiéis à palavra empenhada, em se tratando de valores mais gerais do relacionamento social, como as questões que envolvem o furto e a generosidade;

- confirmar que não existem diferenças regionais significativas no país, no que tange o desenvolvimento moral;
- confirmar se o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes nos dias de hoje, apresenta-se na mesma curvatura decrescente de idade nas fases elaboradas por Piaget, conforme verificado em estudos preliminares junto ao programa de pós-graduação da Unesp/ Marília.

Problema:

A fidelidade à palavra empenhada é um valor moral importante para crianças e pré-adolescentes. O grau de importância é dependente de algumas características dos entrevistados (sexo, idade), do tipo de envolvimento entre os personagens (irmãos, amigos e colegas de grupo) e dos conteúdos que se opõem a ela (furto, mentira e generosidade).

A existência de poucos estudos científicos sobre o desenvolvimento moral humano (quase todos tratam do desenvolvimento cognitivo e afetivo) e a falta de estudos sobre o desenvolvimento de valores morais como o de fidelidade à palavra empenhada (quase todos tratam do desenvolvimento da justiça) foram determinantes para a escolha do objeto.

A crise de valores que estamos vivendo, sobretudo de valores morais e éticos, colocando aos pais e educadores uma grande dúvida sobre as ações que devem ser empreendidas na educação das crianças e adolescentes.

Desenvolver um estudo que possa ser parâmetro de observação com outros estudos da mesma natureza, realizado em outras regiões do país.

O método desenvolvido levou em conta os seguintes parâmetros:

- Sujeitos: estudantes com as seguintes características:
 - ambos os sexos;
 - idades que variam de cinco a dezenove anos;
 - regularmente matriculados no 1º grau de escolas públicas ou privadas da cidade de Cáceres;
 - as crianças são selecionadas mediante anuência da direção da escola em participar da pesquisa que determina o horário e acesso aos entrevistados, bem como participa do sorteio dos nomes dos entrevistados.

A metodologia piagetiana se baseia na utilização de pequenas histórias cotidianas, fictícias que propõem uma situação para que a criança posicione-se, avaliando as ações que os personagens deveriam assumir diante das situações apresentadas. As histórias são contadas às crianças e suas respostas gravadas. Depois as fitas são transcritas. A partir das transcrições, através dos pressupostos piagetianos, mapeia-se os dados coletados, através da construção de categorias que são base para a composição do banco de dados no SPSS.

Exemplos das histórias apresentadas:

- **Furto:** Júlio e Cláudio são irmãos (amigos ou colegas de grupo; para as meninas os atores são Júlia e Cláudia) e tinham prometido nunca falar nada um do outro a ninguém por pior que fosse a situação. Certo dia, porém, Júlio viu Cláudio de anos de idade, furtar algo (boné, presilha, ou bicicleta) de um menino da escola e ficou sem saber o que fazer. O que você acha que Júlio deveria fazer? Por que? Explique melhor. Para quem (em caso de contar)?

- **Generosidade:** Fernando tinha um irmão chamado Ricardo de quem gostava muito, a ponto de combinarem que quando um estivesse precisando de auxílio, o outro o ajudaria,

independentemente de qualquer coisa. Certo dia, Ricardo pediu a Fernando que emprestasse R\$ 1,00, única quantia que dispunha, para que ele comprasse um ingresso para o único espetáculo que o circo faria na cidade. Como Fernando não estava precisando do dinheiro e tinha combinado de sempre ajudar o irmão, pensou em emprestar-lhe o dinheiro. Acontece que Fernando viu um menino de sua escola com fome na hora do recreio, pois ele sabia que a mãe dele estava desempregada e eles estavam sem dinheiro até para a comida em casa e o que dizer então para o lanche. Diante disso, Fernando ficou sem saber o que fazer. O que você faria?

- **Mentira:** Os irmãos Guilherme e Mateus tinham prometido que um nunca falaria nada do outro a ninguém, por pior que fosse a situação. Acontece que, certo dia, Guilherme viu seu irmão Mateus, de ...anos de idade, que se vangloriava de sempre dizer a verdade, mentir para um menino da escola dizendo-lhe que a professora transferira a realização da prova para a outra semana (ou dizendo-lhe que a menina paquerada por ele estava saindo com outra pessoa). O que você acha que Guilherme deve fazer?

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS DURANTE 2004:

O presente estudo desenvolveu um levantamento acerca da formação do juízo moral da criança em relação ao furto, a mentira e a solidariedade na cidade de Cáceres. Procurou-se manter o percentual de 10% aproximadamente do número de alunos de cada escola envolvida. Foram sorteados 93 (noventa e três) crianças, sendo que a amostra foi definida como tendo em cada sala dois meninos e duas meninas. As turmas envolvidas compreenderam desde a pré-escola, classe de alfabetização e de primeira até a oitava séries. Foram transcritas 93 (noventa e três) entrevistas. Os dados obtidos foram tabulados através do programa SPSS.

DADOS RELATIVOS AO FURTO:

As entrevistas transcritas e tabuladas validas para a análise da palavra empenhada x o furto, tiveram como sujeitos da análise uma divisão de 47,3% de informantes masculinos e 52,7% de informantes femininos. Em relação à distribuição de informantes entre as escolas temos que 48,4% oriundos da escola pública e 51,6% da escola particular.

Quanto à distribuição concernente à idade tivemos como dados significativos aproximadamente a mesma distribuição etária apresentada por Piaget para as idades aproximadas em que se desenvolvem a Heteronomia e a Autonomia. Em relação à construção de categorias, as respostas mais freqüentemente encontradas na amostra foram :

| Quantidade de respostas | Respostas obtidas | Distribuição da escolha do valor mais importante |
|-------------------------|---|--|
| 19,4% | Não contaria para ninguém, mantém a palavra | Manter palavra empenhada |
| 15,1% | Contaria para mãe | Não furtar |
| 12,9% | Conta para quem foi roubado | Não furtar |
| 8,6% | Contaria para alguém (autoridade externa) | Não furtar |
| 8,6% | Mantém a palavra e dá conselho | Manter a palavra empenhada |

Em linhas gerais podemos observar que a amostra tem uma distribuição que sugere uma divisão entre manter a palavra e não furtar. Se por um lado “não furtar” recebeu 51,6%, parecendo ser predominante nas respostas, se somarmos os 40.9% de “manter a palavra

empenhada” aos 6,5% que estabelece uma condição para manter a palavra, teremos 47,4%, que consideram a palavra empenhada um valor importante.

A distribuição da idade dos entrevistados em relação à manutenção da palavra ou não aponta para uma tendência de as crianças mais novas manterem suas palavras, enquanto que as mais velhas quebram a fidelidade à palavra com mais facilidade.

Em relação à diferenciação de classe social que pode ser proposta em razão de se tratar de uma escola pública e outra privada, podemos observar que as crianças da escola particular tendem a manter mais a palavra, mesmo entre as mais velhas.

DADOS RELATIVOS À SOLIDARIEDADE

A distribuição das entrevistas válidas teve como sujeito da análise uma divisão de 47,3% de informantes masculinos e 52,7% de informantes femininos. Em relação à distribuição de crianças entre as escolas 48,4% são da escola pública e 51,6% da escola particular. Foi constatado que: 83,9% não mantêm a palavra empenhada, enquanto que apenas 10,8% mantêm. A maioria das crianças vê a solidariedade, que é um valor universal, como sendo um valor mais importante como mostra a tabela abaixo:

| Porcentagem de resposta | Respostas obtidas | Distribuição do valor mais importante |
|-------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| 83,9% | Empresta para quem tem fome | Solidariedade é mais importante |
| 10,8% | Mantém a promessa, empréstimo. | Palavra empenhada é mais importante |

As crianças mais velhas tendem a ser mais solidárias. Já as repostas de manter a palavra foram em sua maioria fornecidas pelas crianças mais novas. Com relação à classe social, podemos perceber que tanto da escola particular quanto da escola pública houve praticamente uma unanimidade em relação às respostas, onde optaram pela solidariedade.

DADOS RELATIVOS A MENTIRA:

A relação entre a palavra empenhada e a mentira teve como amostra 86 (oitenta e seis) informantes. A partir dos referenciais da análise de conteúdo identificamos 18 variáveis nas respostas recebidas das crianças entrevistadas:

| Código | Categorias de análise criadas a partir das respostas | Distribuição da escolha do valor mais importante |
|--------|---|--|
| 1 | Conta só para o enganado | Não mentir |
| 2 | Conta para a professora | Não mentir |
| 3 | Mantém a palavra de não contar a ninguém | Manter a palavra |
| 4 | Fala para o (a) amigo (a) que não é certo o que fez | Manter a palavra |
| 5 | Procura saber causa, dependendo do motivo conta para o enganado | Relativo |
| 6 | Quer saber o motivo da mentira, conta para o enganado | Não mentir |

| | | |
|----|---|------------------|
| 7 | Fala para o (a) amigo(a) contar para o enganado o motivo da mentira | Manter a palavra |
| 8 | Mantém a palavra mas conversa com o amigo que mentiu | Manter a palavra |
| 9 | Conta para o enganado e fala com amigo que mentiu | Não mentir |
| 10 | Desmente a mentira para o enganado, não quebra a palavra | Manter a palavra |
| 11 | Tenta convencer o amigo a desmentir, mantém a palavra | Manter a palavra |
| 12 | Contaria para o enganado e para a professora | Não mentir |
| 13 | Contava para alguém | Não mentir |
| 14 | Conta pra mãe | Não mentir |
| 15 | Conta para o enganado e pede segredo | Não mentir |
| 16 | Coloca os dois frente a frente e dissolveria a mentira | relativo |
| 17 | Mantém a palavra, não se preocupa com a mentira ou conseqüências | Manter a palavra |
| 18 | Julgando conta pra professora, agindo mantém a palavra | relativo |

A distribuição concernente à idade tivemos como dados significativos aproximadamente uma distribuição de 50% entre a idade apresentada por Piaget para as idades aproximadas em que se desenvolvem a heteronomia e a autonomia.

As respostas mais freqüentes encontradas na amostra:

| categoria | percentual | Distribuição da escolha do valor mais importante |
|--|------------|--|
| Conta só para o enganado | 31,2% | Quebra a palavra |
| Mantém a palavra, não conta para ninguém | 10,8% | Mantém a palavra |
| Conta para a professora | 7,5% | Quebra a palavra |
| Desmente a mentira para o enganado, mantém a palavra não denunciando quem mentiu | 7,5% | Mantém a palavra |
| Fala para o amigo que não é certo o que ele fez, mantém a palavra | 6,5% | Mantém a palavra |

Em linhas gerais podemos observar que a amostra tem uma distribuição de: “manter a palavra empenhada” (10,8%) e “não mentir” (52,7%). Mesmo nos casos em que a criança ou adolescente mantém a palavra, o valor “não mentir” é citado nas opções construídas pelos entrevistados. A distribuição da idade dos entrevistados em relação à manutenção da palavra ou não aponta para uma tendência das crianças mais novas manterem suas palavras enquanto que as mais velhas quebram com mais facilidade a promessa. Em relação à diferenciação de classe social que pode ser proposta em razão de se tratar de uma escola pública e outra

particular, podemos observar que as crianças da escola particular tendem a manter a palavra, mesmo entre as mais velhas.

Conclusões preliminares:

Os resultados apontam para as características do trabalho de Jean Piaget, porém há novas descobertas sobre a construção da moralidade da criança, que são dimensionados a partir do novo contexto familiar e escolar colocado pelo séc. XXI.

Procurou-se diagnosticar se a fidelidade à palavra empenhada seria um valor importante para as crianças e adolescentes, o que foi confirmado independentemente da faixa etária de acordo com os dados obtidos.

Em relação à confirmação de uma psicogênese da fidelidade a palavra empenhada em relação ao furto, os dados obtidos não deixam transparecer uma relação direta dessa construção. Ainda que os dados obtidos acerca das categorias piagetianas de coação e realismo moral apontam neste sentido, os dados não podem mostrar a precisão necessária a esta afirmação.

Quanto ao tópico proposto originariamente de fornecer informações que divulguem aspectos da moralidade, com vistas a subsidiar os novos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental (ética como tema transversal), pode-se dizer que em relação aos subsídios gerados para a discussão da ética como tema transversal, acreditamos que as categorias obtidas através da análise das respostas são de grande valia para educadores que pretendam utilizar da discussão sobre ética nas escolas cacerenses.

Bibliografia

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70, s/d.

Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética / Secretaria de Educação Fundamental. – 2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LA TAILLE, I. *Introdução* In: PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. SP: Summus, 1994.

MARCUSE, H. *Eros e civilização*. RJ: Zahar Editores, 1968.

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

PIAGET, J. *Estudos sociológicos*. RJ: Forense, 1973.

QUEIROZ, M.I.P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. SP: CERU FFLCH/USP, 1983.