

A NOÇÃO DE JUSTIÇA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTRIBUIÇÕES DA INTERVENÇÃO DO ADULTO

*THE NOTION OF JUSTICE IN CHILDREN AND ADOLESCENT:
CONTRIBUTIONS OF THE INTERVENTION OF THE ADULT*

LIGIANE RAIMUNDO GOMES*
CILENE RIBEIRO DE SÁ LEITE CHAKUR**

RESUMO

Esta pesquisa investigou o desenvolvimento da noção de justiça em crianças e adolescentes, considerando que essa construção só é possível mediante a interação do indivíduo com os mais variados ambientes. Seleccionamos uma história sobre a justiça imanente, do próprio estudo de Piaget e, utilizando o método clínico, entrevistamos crianças e adolescentes de três faixas etárias: 6 a 8 anos, 10 a 11 anos e de 13 a 15 anos. Os resultados mostram um desenvolvimento crescente em direção à autonomia. Concluímos que a intervenção do adulto (pais e professores), nos mais variados ambientes, contribui para a superação da moral heterônoma.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Moralidade e noção de justiça.

ABSTRACT

This research investigated the development of the justice notion in children and adolescent, considering that this construction is only possible by means of the interaction of the individual with several environments. We selected a history on the immanent justice, Piaget study's and, to make use of the clinical method, we interviewed children and adolescent of the age group: 6 to 8 years old, 10 to 11 years old and 13 to 15 years old. The results show a crescent development towards to autonomy. Therefore the intervention of the adult (relatives and teacher) on several environments contributes to the surpass of the heteronomy moral.

Keywords: Development; Morality and justice notion.

* Doutora em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP

** Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP

INTRODUÇÃO

A criança, desde muito pequena, tem contato com regras recebidas dos adultos sobre coisas que pode ou não fazer e, quando há a transgressão de uma regra, é comum que o adulto utilize punições para que a ordem seja restabelecida. Como essas punições podem ser justas ou injustas, a criança vivencia situações envolvendo a justiça.

Ao ingressar no contexto escolar, as mesmas considerações podem ser feitas, visto que a escola promove educação sistematizada, possui regras e pode/deve contribuir para o processo de socialização da criança em um ambiente mais amplo que o familiar.

Assim, a noção de justiça é construída ao longo do desenvolvimento infantil, iniciando-se no contexto familiar e continuando seu processo na escola. Cabe ressaltar que não são apenas nesses dois contextos que essa noção pode ser construída, pois na adolescência serão estabelecidas relações com diversos grupos que também poderão favorecer ou dificultar essa construção.

Antes de iniciarmos nossas considerações sobre a noção de justiça, discutiremos sobre a construção da moralidade ao longo do tempo, ressaltando alguns aspectos da moral segundo o filósofo Immanuel Kant (séc. XVII) e o epistemólogo Jean Piaget (séc. XX), considerando-se que o segundo parte de alguns pressupostos do primeiro, ampliando, assim, os estudos referentes à moralidade. Piaget (1994) constata que ela não é inata nos indivíduos e se constrói a partir da interação do sujeito nos mais variados ambientes.

Neste texto, abordaremos alguns dos principais aspectos sobre o desenvolvimento da noção de justiça relacionados ao âmbito escolar.

A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE

Algumas perguntas significativas permeiam o campo da moral, dentre as quais podemos citar: Como devo agir? O que posso fazer? Como julgar a própria ação e a dos outros?

Essas questões já eram motivo de preocupação, desde o século XVIII, para o filósofo Immanuel Kant. Em seu livro **Crítica da Razão Prática**, que trata da moral, o autor considera o homem como agente livre e racional no que se refere à própria liberdade e à moralidade. A razão prática (moral) tem como concepção a ética em um sentido racional e universal, ou seja, os princípios da ética estão pautados na racionalidade humana e a moralidade trata do uso prático e livre da razão que se aplica a todos os indivíduos em qualquer situação. Freitas (2003, p. 62) comenta que, para Kant, “agir moralmente é agir por dever, mas um dever que não esteja objetivando qualquer benefício, um dever que não se possa explicar por nenhum motivo”.

Para o autor, a ideia é de que as leis morais tratam da ética do dever, predominando a razão, ou seja, o prazer e o desejo não devem desempenhar nenhum papel, “deve-se respeitar a lei pela lei e esta me é imposta pela razão” (LA TAILLE, 1996, p. 142).

Os estudos de Piaget sobre a moralidade provavelmente desenvolveram-se a partir do referencial kantiano, já que a autonomia da razão, o respeito à norma e a ideia de justiça constituem o centro da atenção dos dois autores. Entretanto, diferenciam-se Kant e Piaget no aspecto da autonomia porque, para o primeiro, a autonomia é um dado, enquanto para o segundo, trata-se do produto de uma gênese, uma conquista, sendo a moralidade do homem formada a partir da moralidade infantil

(FREITAG, 1991). Assim, “se para Kant todo homem, independentemente de seus conhecimentos, é capaz de ter uma conduta moral, para Piaget, todo homem pode tornar-se capaz de ação moral” (FREITAS, 2003, p. 110).

Piaget (1994) constatou, em seus estudos sobre a moralidade, que ela se constrói mediante uma sequência fixa de estádios, passando de níveis mais simples para outros cada vez mais elaborados. Assim, a moralidade é construída por fases, sendo elas: a anomia – ausência de regras, em que os indivíduos não as conhecem e não possuem consciência moral; a heteronomia, em que as regras são exteriores ao indivíduo, ou seja, elaboradas pelos mais velhos, apenas devem ser seguidas e, nesse caso, para a criança, as regras são vistas como sagradas e imutáveis; e por fim, a autonomia, em que a cooperação prevalece nas relações dos indivíduos e as regras dependem de acordo mútuo.

Para que a construção da moralidade possa ocorrer, o respeito constitui-se em um elemento de suma importância e representa o sentimento regulador da moralidade. Ele pode ser unilateral, pautado em uma relação desigual, em que se respeita sem ser respeitado, ou mútuo, privilegiando a cooperação entre os indivíduos.

Para La Taille (1996), a heteronomia é a porta de entrada para a moral, pois a autoridade adulta tem um papel estruturante no universo moral. Sem passar por esse estágio normal nas suas experiências, a criança não consegue sentir a obrigatoriedade das regras e tem dificuldade em estabelecer as primeiras relações de reciprocidade, ou seja, aquelas em que se percebe a ruptura do elo social e o próprio sujeito quer restabelecer a ordem por ter consciência da quebra da regra, percebendo as consequências dos atos cometidos.

Em um primeiro momento, as relações de reciprocidade são constituídas por uma retribuição direta com o ato praticado e, ao longo do desenvolvimento, a tendência é a criança considerar as particularidades que envolvem cada situação antes dessa retribuição.

Assim, para Piaget (1994, p. 64), a autonomia só será efetivada mediante a superação da heteronomia, pois “é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede a regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva”.

Considerando a moralidade no sentido proposto por Piaget, poderíamos fazer alguma relação entre esse tema e a educação escolar?

Certamente a resposta é afirmativa, pois as atitudes cotidianas que ocorrem no universo escolar, especialmente na relação professor-aluno, pressupõem a existência de regras, respeito, situações de justiça e injustiça, autoridade e autonomia.

No que se refere às propostas educacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem a inclusão dos componentes da moralidade: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, nos temas transversais, mais especificamente no documento sobre “Ética”. Esse documento ressalta que “cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos”, numa proposta diferenciada das antigas aulas de Moral e Cívica (BRASIL, 1997, p. 73).

De acordo com as propostas de Piaget, a construção da moralidade é gradativa e não existe momento e local específico na vida das crianças para trabalhar com temas morais. Quanto menor a criança, maior será a necessidade de regras, pois mediante o seu uso ela estabelecerá uma rotina que a auxiliará nos seus comportamentos e na elaboração de novas regras sociais junto aos outros. É por meio da experiência, com os pais, professores e entre as próprias crianças, que a moralidade será construída.

Portanto, pressupõe-se que as crianças, ao iniciarem o processo escolar, já tenham vivenciado situações que envolvam regras (o que devem e não devem fazer) e justiça (ao serem punidas ou castigadas injustamente). O papel da escola será continuar o processo de construção da moralidade, a fim de inserir a criança em um contexto mais amplo e possibilitar situações nas quais ela vivencie questões do universo moral.

A NOÇÃO DE JUSTIÇA

Segundo Piaget (1994), enquanto predomina o respeito unilateral, a autoridade se sobrepõe à justiça. Para a criança, é justo o que está de acordo com as regras recebidas, ou seja, é a moral do dever ou a heteronomia. A sanção que se origina da coação do adulto é a sanção expiatória. A justiça é, então, punitiva e as crianças mostram-se muito severas com relação à sanção que deve ser aplicada no caso da transgressão de uma regra e um castigo bem doloroso será o suficiente para que a ordem seja restabelecida.

Em compensação, sob o predomínio do respeito mútuo, quando a adesão aos grupos e a cooperação se transformam em fatores de igualitarismo, a criança coloca a justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência; é a moral do bem ou da autonomia. Ela se desvincula da sanção expiatória e tende para a reciprocidade, a regra é interior e, diante da ruptura dos elos sociais, o próprio sujeito quer restabelecer a ordem por ter consciência das consequências dos atos cometidos.

A forma mais primitiva de justiça é a justiça imanente, a qual se fundamenta na sanção automática que emana das próprias coisas, isto é, a criança não faz relação entre a falta cometida e

a sanção e busca garantir as sanções por meio da tendência realista, dando intenção e vida aos objetos que, assim, seriam cúmplices dos adultos (PIAGET, 1994). À medida que a cooperação sucede a coação adulta, percebem-se dois tipos de justiça: a justiça retributiva, por meio da qual a criança começa a analisar a reciprocidade dos atos cometidos com suas sanções, sem questionar a igualdade, predominando a obediência ou a autoridade; e a justiça distributiva, em que a criança consegue analisar as condições particulares de cada situação para aplicar a reciprocidade.

Piaget (1994) encontrou em seus estudos sobre a moralidade três períodos para a aquisição da noção de justiça:

Período da heteronomia - a justiça é imanente, ou seja, emana da natureza física e dos objetos inanimados; não há distinção entre dever e obediência; toda sanção é legítima e necessária, predominando as sanções expiatórias (em que seu conteúdo não tem correspondência com a natureza do ato realizado); o respeito é unilateral, pautado na autoridade adulta.

Início de autonomia - inicia-se a primazia da igualdade sobre a autoridade, todos têm os mesmos direitos e a lei se aplica igualmente a todos; há diminuição da justiça imanente e as sanções expiatórias tornam-se menos aceitas, pois cedem lugar a outro tipo de sanção – a sanção por reciprocidade (em que existe relação entre o conteúdo ou natureza da falta e a punição); há diferenciação entre justiça e obediência, valorizando-se o ato moral em si.

Período da autonomia - a igualdade se relativiza com o sentimento de equidade; não há “igualdade pura”, os direitos e as leis não são aplicáveis igualmente em todos os casos, devem-se considerar as circunstâncias particulares que envolvem o ato; portanto, as sanções são aplicadas considerando-se os atenuantes e as particularidades de cada caso.

Em 2002, realizamos uma réplica do estudo sobre a noção de justiça com crianças de 6 a 10 anos, tendo como objetivo verificar a construção dessa noção, utilizando os mesmos procedimentos dos estudos realizados por Piaget (1994). Escolhemos três histórias do livro **O juízo moral na criança**, sendo que em duas delas havia a presença de um adulto, ou seja, uma autoridade, e, em outra, prevalecia a justiça entre crianças.

Os resultados apontaram traços da justiça imanente em todas as crianças, mas em maior proporção nas crianças menores. Aos nove anos, aproximadamente, observamos uma tendência nas respostas à justiça retributiva, principiando a sanção por reciprocidade. Na ocasião, comentamos que

apesar de em todas as idades serem encontradas tanto a justiça imanente quanto a retributiva, deve-se deixar claro que se trata de um processo evolutivo em que a ideia de justiça imanente não pode nascer no cérebro de uma criança a partir de 12 anos, mas pode subsistir sem maiores problemas em muitos adultos (GOMES, 2002, p. 55).

A retribuição aumentou com a idade, quando analisadas as respostas sobre a justiça entre crianças, ficando caracterizados traços da reciprocidade. Provavelmente, “não tendo o sentimento da autoridade, as crianças restituem a ordem na mesma proporção dos acontecimentos” (GOMES, 2002, p. 58), mas ainda prevalece uma moral heterônoma, em que elas consideram não ser certo pagar o mal com o mal, ou seja, vingar-se. Para as crianças, a ordem deve ser restabelecida por um adulto.

Os resultados do estudo indicaram que as crianças estavam totalmente subordinadas às regras do adulto, prevalecendo

o sentimento de obediência à autoridade. Alguns traços da retribuição surgem a partir dos nove anos nas crianças pesquisadas. Provavelmente, até essa idade, elas não vivenciam situações morais na família e na escola que favoreçam a cooperação.

Podemos ressaltar, por meio dessa síntese de alguns estudos sobre a justiça, que a moral heterônoma tem prevalecido nas respostas das crianças, bem como subsiste até a adolescência.

A PESQUISA

Foram selecionados quinze participantes entre crianças e adolescentes, sendo cinco de cada faixa etária: de 6 a 8 anos, de 10 a 11 e de 13 a 15 anos. Para a coleta de dados, utilizamos o método proposto por Piaget em seu estudo sobre a justiça – o método clínico.

Piaget foi o primeiro a utilizar o método clínico nos estudos da inteligência e o introduziu na psicologia do desenvolvimento, utilizando-o para o estudo dos indivíduos “normais” em evolução.

O método proposto consiste na realização de entrevista, contendo perguntas abertas, por meio das quais o pesquisador faz intervenções com o intuito de investigar o pensamento da criança a respeito do tema pesquisado, o que torna o método bem flexível (DELVAL, 1994).

Além da flexibilidade, esse procedimento é composto fundamentalmente por três tipos de perguntas que possibilitam desvendar o pensamento do entrevistado: perguntas de exploração, que permitem “desvendar a noção cuja existência e estruturação se busca”; de justificção, que “obrigam a criança a legitimar seu ponto de vista”; e de controle ou contra-argumentação (DELVAL, 2002, p. 145), formando

um núcleo básico de questões que se referem aos aspectos fundamentais da pesquisa, para a comparação e a categorização das respostas em estádios de desenvolvimento.

O interesse reside em saber como se chega às explicações, já que

o sujeito tem uma concepção do mundo, geralmente implícita, da qual ele próprio não tem consciência, mas é dela que se vale para dar sua explicação; dispõe de meios para gerar explicações, que põe em funcionamento em face de um problema concreto (DELVAL, 2002, p. 71).

Piaget (1994) dialogou com crianças, utilizando pequenas histórias sobre sanções e transgressões de regras, para identificar a aquisição do julgamento moral no desenvolvimento infantil.

No que se refere à justiça, escolhemos uma história de Piaget (1994) apropriada para avaliar a justiça imanente, em que os castigos ou sanções emanam das próprias coisas. Nessa história, fizemos algumas alterações, buscando mais subsídios para a análise da justiça. A história contava que dois meninos roubavam maçãs num pomar, quando, de repente, chega um guarda-florestal e os dois meninos fogem, mas um deles é apanhado. Alguns questionamentos são propostos, como: O que você acha disso? Eles podiam ou não roubar maçãs? Por quê? É certo ou não roubar maçãs? Por quê? Foi justo ou não o menino ser apanhado? Por quê?

Após as perguntas, continuamos a história da seguinte maneira: imagine que o menino que conseguiu fugir estava voltando para casa por um atalho, atravessou um riacho por uma ponte estragada e caiu na água gelada. Em seguida, novos questionamentos eram propostos: O que você acha? Por que

ele caiu na água? Foi justo ou não ele cair na água? Por quê? Se ele não tivesse roubado maçãs e assim mesmo tivesse atravessado o riacho pela ponte estragada, o que aconteceria? Por quê? Também cairia na água? O que você acha pior: ser pego pelo guarda ou cair na água? Por quê?

Os dados foram analisados segundo os três períodos encontrados por Piaget (1994) para a noção de justiça.

A seguir, apresentamos os dados encontrados na pesquisa, com exemplos de depoimentos das crianças e adolescentes. Ressaltamos que os nomes dos participantes são fictícios e suas respostas estão em itálico. As intervenções realizadas pela pesquisadora encontram-se entre parênteses e em letra normal.

O DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE JUSTIÇA NA FALA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A noção de justiça, segundo Piaget (1994, p. 156-157), é a mais racional das noções morais. Percebemos que o sentimento de justiça pode ser reforçado pelo adulto e, por isso, a consciência de justo ou de injusto se faz quase sempre por meio do adulto e não por causa dele. Assim, a justiça “é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais” e podemos ver o desenvolvimento dessa noção conforme a solidariedade e a cooperação entre as crianças e adolescentes aumenta.

Assim como no estudo piagetiano, os três períodos do desenvolvimento da noção de justiça foram encontrados na presente pesquisa, o que comprova o processo evolutivo dessa noção, visto que não registramos nenhuma criança com menos de oito anos no período da autonomia, assim como não avaliamos crianças maiores de treze anos no período da heteronomia.

Período da heteronomia: nesse período, existe a crença na justiça imanente em que as sanções são automáticas. É como se o inanimado tivesse o poder de saber o que as crianças fizeram e automaticamente lhes aplica um castigo. Para elas, a justiça revela-se como uma obrigatoriedade a ser seguida pela imposição do adulto. Foram classificadas respostas de duas crianças nessa fase, exemplificadas a seguir:

(Foi justo esse menino que passou pela ponte estragada cair na água?) *Porque fugiu!* (Mas foi justo ou não?) *Foi.* (Foi justo porque ele fugiu?) *Hum, hum!* (afirmativo) (Agora, pensa assim... se ele não tivesse roubado maçã...) *Aí, não ia acontecer nada disso* (Lucas, 7;2).

Para Lucas, foi justo o menino cair na água, porque ele fugiu. Ou seja, a sanção é automática. Quando iniciamos o questionamento sobre o que aconteceria com o menino se ele não tivesse roubado maçãs, Lucas já se antecipa dizendo que nada aconteceria, o que caracteriza a justiça imanente.

Segundo Piaget (1994, p. 196), a criança considera que a natureza é um todo harmonioso constituído de intenção e vida, que obedece tanto às leis físicas quanto às morais. Dessa forma, é comum que a natureza seja cúmplice dos adultos.

Outra característica desse período são as sanções expiatórias, ou seja, aquelas em que não existe relação entre o castigo e o ato praticado.

(O que você acha?) *Eu acho que os dois tinha que apanhá.* (Eles podiam ou não roubar maçãs?) *Acho que não.* (Por quê?) *Que fosse do moço e ele roubava e ele seria preso.* (É certo ou não roubar maçãs?) *Não.* (Por que você acha que não é certo?) *Porque o guarda num deixô eles roubá. Aí, eles*

seriam preso... Aí, nunca mais podia vê a mãe deles (Catarina, 6;3).

O exemplo de Catarina (6;3) mostra que, para ela, é justo apanhar quando se faz algo errado. Apanhar é uma consequência imediata, que não tem relação com o ato de roubar. Percebemos, também, a imposição de uma ordem adulta para a criança: “*o guarda num deixô eles roubá*”, o que caracteriza a consciência externa à regra de não roubar, sendo o respeito unilateral e a moral decorrente, a heterônoma.

Para Piaget (1994, p. 111), as regras impostas pelo adulto, verbalmente, em forma de proibições e, materialmente, mediante castigos, constituem-se em obrigações categóricas, pois “o valor de necessidades rituais, e as coisas proibidas ficam constituindo tabus”.

Início da autonomia: Apresentamos o depoimento de dois participantes. Nesse período, a criança vai deixando de lado a crença na justiça imanente, mas isso não a impede de transferir essa crença a outros objetos. A criança acredita que os acontecimentos das histórias são punições, mas o fato aconteceria de qualquer maneira (PIAGET, 1994):

(Por que ele caiu na água?) *Porque ele foi num atalho e também porque ele não entregou as maçãs pro guarda* (Foi justo ou não?) *Foi, porque ele tava roubando. Se fosse assim, se fosse assim e falasse pro dono se podia pegá e caísse na água, aí não ia sé justo* (Se ele não tivesse roubado maçãs e assim mesmo tivesse atravessado o riacho pela ponte estragada, o que aconteceria?) *Ele também ia cá na água* (Por quê?) *Porque a ponte tava estragada* (Juliana, 8;3).

Percebemos o início da autonomia e a busca da criança em aplicar o critério de igualdade, ou seja, todos têm os mesmos direitos e a lei se aplica igualmente. Conforme o exemplo apresentado a seguir, Henrique considera que os

dois meninos devem ser apanhados pelo guarda, o que caracteriza um princípio de igualdade:

(Foi justo ou não o menino ser apanhado?)
Não foi justo. Porque se ele fosse apanhado tinha que tê sido os dois. Porque os dois tavam roubando (E se os dois tivessem sido apanhados seria justo?) *Aí, taria certo* (Seria justo?) *É, porque aí, no caso era os dois que tava roubando... não era só um... se era só um que tava roubando era certo, mas era os dois* (Henrique, 11;2).

Outro traço que se inicia é a diferenciação entre justiça e obediência a uma regra (não roubar), mas a obediência ainda predomina, conforme o exemplo seguinte:

(Eles podiam ou não roubar maçãs?)
Não podiam. Só se fosse assim. Se eles tava com vontade, ia lá, pedia se eles pode dá uma maçã pra eles. Aí sim (Eles podiam ou não roubar as maçãs?) *Não podem rouba.* (Tinham que pedir?) *Tem. Pedir pode* (Ele estava roubando e foi justo ele ser apanhado?) *Foi.* (Por quê?) *Porque não podia fazê. Ele não podia roubar aquelas maçã* (Juliana, 8;3).

Juliana tenta explicar que não se deve roubar buscando pautar sua resposta na justiça; tem que pedir. A obediência ainda predomina, pois foi justo ser apanhado pelo guarda, porque não se deve roubar. Portanto, prevalece o dever.

Período da autonomia: Predomina o sentimento de equidade, ou seja, os direitos não são iguais para todos e as leis são aplicadas considerando as circunstâncias particulares de cada situação. Classificamos, nesse período, os depoimentos de dois adolescentes e encontramos algumas respostas interessantes, como a antecipação das consequências, a coordenação de diferentes pontos de vista e a relação entre passado e futuro, como nos exemplos que seguem:

(O que você acha dessa situação?) *Eu acho assim... que ele não devia fazê isso. Ele devia avisá o guarda florestal se eles podiam pegá a maçã, ir lá pegá e tá tudo certo. Não ficá escondendo, porque isso traria consequências.* (Que tipo de consequências você acha que poderia...) *Acho que nenhum pai e nenhuma mãe ensina as crianças ir lá e ficá pegando as coisas escondido.* (Eles podiam ou não roubar maçãs?) *Não.* (Por quê?) *Porque eles não tinham avisado o dono do local. Eles deviam tê avisado.* (Se eles tivessem avisado, então eles podiam...) *É com a autorização dele, podia* (Mariana, 14;0).

Mariana considera que não se deve roubar, é preciso pedir quando queremos algo, assim como fazer coisas indevidas pode ter consequências ou, provavelmente, uma punição. Mariana parece ter consciência de que não podemos simplesmente entrar em uma propriedade e pegar aquilo que desejamos, é preciso autorização do dono do local.

Outra questão analisada foi a obrigação correspondente a um cargo profissional. No caso, os participantes entenderam que ser pego pelo guarda não foi uma punição, pois é uma obrigação que faz parte da profissão exercida por ele:

(Foi justo ou não o menino ser apanhado?) *Foi.* (Por quê?) *Porque ele tava fazendo uma coisa de errado. Não é pra ele fazê aquilo lá. E o guarda tá trabalhando ali...ele tem que cumprir as suas regras, né? Se alguém entrá no pomar, ele tem que fazê aquilo lá.* (Ele tem que prender?) *É.* (Marcos, 15;6).

Como em outras noções morais, a questão da punição é fundamental para se analisar o desenvolvimento e, no que se refere à justiça, isso também procede.

Eu acho que ele deveria que nem... chegá em casa e os pais dele corrigirem ele... mas cair na água gelada, não deveria, essa punição não. (Então, ele cair na água gelada foi uma punição?) *Foi, que..*

ele foi roubá uma maçã, fez uma coisa de errado... se ele não tivesse roubado...ido pra lá, não ia tê acontecido isto, né? (Mas não foi uma punição justa?) Não. (Qual seria uma punição justa, na sua opinião?) O pai dele chegar pra ele e falá...a família falá... isto não pode, é... é errado, é feio... é.. cê vai preso. É ruim pra sua vida, né? (Marcos, 15;6).

Marcos acredita que não foi uma punição justa o menino ter caído na água; para ele, justo seria os pais, mediante medidas educativas, aconselharem o menino sobre o que seria mais certo, explicando que tais atitudes podem ter consequências futuras.

O próximo exemplo, de Mariana, demonstra que a atitude de roubar e ser pego pelo guarda pode causar uma consequência que não é material, mas uma consequência interna, que só pode ser sentida pelo sujeito que pratica o ato: a humilhação.

(Na sua opinião o que você acha pior: ser pego pelo guarda ou cair na água gelada?) Pior... eu acho que foi o menino que foi apanhado. (Por quê?) Porque ele teve um castigo... da mesma forma o outro também caiu na água, tudo, mas... acho que foi a humilhação pro menino, né? (Mariana, 14;0).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A JUSTIÇA E A EDUCAÇÃO

Com esta réplica da pesquisa piagetiana sobre a noção de justiça, vemos que existe um desenvolvimento crescente em direção à autonomia. Os depoimentos das crianças mais novas encontram-se nos períodos mais elementares, enquanto os das mais velhas apresentam justificativas mais complexas.

Ao contrário do que se imagina, abordar o tema da moralidade requer uma intervenção deliberada e sistematizada por parte do adulto

(pais ou professores). Muitas vezes, pensa-se que a criança, por si só, conforme seu desenvolvimento, adquire a consciência moral e aplica seus julgamentos e atitudes com discernimentos apropriados para as situações vivenciadas.

No entanto, a criança não chegará a tal conduta, como bem nos lembra La Taille (1996): a heteronomia é a porta de entrada para a moral. Isso quer dizer que a criança necessita, num primeiro momento, de relações coercitivas para constituir o sentimento de obrigatoriedade que direcionará suas atitudes futuras, as quais se pautarão em outro tipo de relação: a cooperação.

O início da construção da moralidade inicia-se no contexto familiar, em uma relação desigual entre o adulto e a criança, ou seja, em um ambiente que favorece a moral heterônoma. A mesma consideração poderia ser feita com relação ao contexto escolar, visto que a relação professor-aluno também é desigual.

Torna-se necessário, então, que a escola propicie aos alunos regras claras e bem definidas que, em algumas situações, podem ser formuladas pelas próprias crianças, favorecendo a superação da heteronomia e a construção do sentimento de obrigatoriedade. Outra relação importante dentro do contexto escolar é a oportunidade do convívio de diversas crianças, pois é na relação entre iguais que tem início a cooperação, a qual contribuirá para se alcançar a autonomia.

Segundo Freitag (1991, p. 55), atingido o estágio da autonomia moral, os membros do grupo já têm “desenvolvido o conceito de justiça, calcado na igualdade, na reciprocidade, na cooperação e no respeito mútuo”. Têm, assim, liberdade de questionar a validade das regras e podem racionalmente questioná-las e modificá-las se estiverem de acordo com o grupo.

Se a escola - e queremos dizer com escola todos os integrantes que a compõem -, não tiver o mesmo discurso, ou seja, “não falar a mesma língua”, a criança não estabelecerá um critério de validade com as regras, dificultando o desenvolvimento para a autonomia. Nesse caso, a dicotomia entre discurso e prática acaba por ocasionar situações em que a regra é desobedecida, por não se constituir em uma necessidade interna, e as sanções ou castigos aplicados, na maioria das vezes, não têm relação com o ato praticado (sanção expiatória). Outras vezes, privilegia-se um dos tipos de sanção por reciprocidade, que é a exclusão momentânea do indivíduo de seu grupo, a fim de que ele perceba que os elos de confiança foram rompidos, mas, na verdade, não existe um diálogo adequado que auxilie a criança a perceber a consequência do seu ato, ela está simplesmente “de suspensão”.

As crianças devem respeitar as regras sociais por entenderem que, sem elas, não há possibilidade de convivência, e não simplesmente pelo fato de não serem castigadas. É fundamental que as regras sejam internalizadas e isso só será possível quando a criança conseguir cooperar com os demais indivíduos do seu grupo social.

As relações estabelecidas dentro do contexto escolar pressupõem regras, respeito, solidariedade, autoridade, situações de justiça e de injustiça, entre outras, e não devem ser tratadas com sutileza, portanto, precisam ser sistematizadas nas práticas pedagógicas. Essas práticas auxiliam no desenvolvimento da moralidade e podem ser constituídas desde atividades de rotina da sala de aula até a seleção de conteúdos específicos, a fim de promover esse conhecimento.

No entanto, não devemos ter a ilusão de que, ao trabalhar com conteúdos da moralidade, as crianças sigam fielmente o que lhes foi proposto. Assim como nos demais conhecimentos, é necessário que possam praticá-los, ou seja, que vivenciem situações voltadas para o desenvolvimento da moralidade.

Portanto, conforme os resultados encontrados, percebemos o predomínio, entre os participantes analisados, do período em que inicia a autonomia, no qual se privilegia os princípios de igualdade, mas, entre ser justo e ser obediente, ainda prevalece a obediência. A criança, aos poucos, deixa de lado os traços da justiça imanente, bem como o pensamento egocêntrico. Porém, não podemos falar ainda de uma moral autônoma, pois enquanto predominar o dever heterônomo nas relações da criança, a moral heterônoma prevalece.

Consideramos importante que a noção de justiça seja trabalhada desde a infância, pois as relações de justiça/injustiça permeiam o universo escolar. Mediante a interação com essas situações, com as quais a criança estabelece ao longo do seu desenvolvimento, e com as intervenções proporcionadas pela educação informal e formal, a moralidade vai se constituindo e esperamos que a heteronomia seja sucedida pela autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DELVAL, J. **El desarrollo humano.** Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1994.

_____. **Introdução à prática do método clínico:** descobrindo o pensamento das crianças. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREITAG, B. Kant e Piaget: razão teórica e razão prática. In: _____. **Piaget e a Filosofia**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991. p. 45-67.

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

GOMES, L. R. **A construção da moralidade na criança**: as noções de justiça e respeito ao meio ambiente. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Faculdade de Pedagogia, Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior Dr. Aristides de Carvalho Schlobach, Taquaritinga, 2002.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores)

LA TAILLE, Y de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. (Org). **Cinco estudos de educação moral**. Casa do Psicólogo, 1996, p. 137-178.

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

