

## MORALIDADE, JUSTIÇA E AUTONOMIA NA PSICOLOGIA MORAL

*Francismara Neves de Oliveira*<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-0809-2304>

*Guilherme Aparecido de Godoi*<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-0708-9920>

*Eliane Giachetto Saravali*<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-1259-6027>

*Ana Carolina Mexia Aleixo*<sup>4</sup>

 <https://orcid.org/000-0002-4431-0348>

*Anna Júlia Carvalho de Moura*<sup>5</sup>

 <https://orcid.org/000-0002-4431-0348>

**Resumo:** O artigo objetiva relacionar os conceitos de moralidade, autonomia e justiça, à luz da Psicologia Moral de Jean Piaget (1896-1980). A construção da moralidade é discutida pelo vínculo entre os domínios cognitivo, social e afetivo para compreender a noção de justiça. Apresenta tipos diferenciados de justiça relacionados à heteronomia ou autonomia, reconhecendo na obra de Constance Kamii (1931-), importantes contribuições ao estudo da autonomia, para desenvolver o valor sociomoral de justiça no contexto escolar. De natureza qualitativa, a revisão bibliográfica apresenta posições de pesquisadores no aporte da Epistemologia Genética. Como resultado, enfatiza que a noção de justiça é complexa, de difícil construção dado o nível de abstração requerido e deve ser relacionada aos demais aspectos do desenvolvimento da criança e do adolescente: cognição, afetividade e relações sociais. Conclui-se como implicação pedagógica para o desenvolvimento da noção de justiça que é necessário um trabalho coletivo, construtivo, inter-relacional e que tome por base a noção de respeito mútuo e reciprocidade de relações. Indica-se que há relação entre noção de justiça e moral autônoma, visto que à moralidade autônoma corresponde um senso de justiça mais complexo, coletivo e atinente à ética do bem comum.

**Palavras-chave:** Moralidade; Justiça; Autonomia; Epistemologia genética; Psicologia moral.



---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Mestre em Psicologia da Educação. Especialista em Psicopedagogia. Pedagoga. Docente do Departamento de Educação- área de Psicologia da Educação (UEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPEDu da Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: [fancismara@uel.br](mailto:fancismara@uel.br).

<sup>2</sup> Doutorando em Educação e Mestre em Educação no Programa de pós-graduação em Educação- PPEDU-UEL. Geógrafo. Professor de Geografia dos Anos Iniciais. E-mail: [guilherme.godoi@uel.br](mailto:guilherme.godoi@uel.br).

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Mestre em Psicologia da Educação. Docente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Paulista – UNESP – Marília/SP. Email: [eliane.g.saravali@unesp.br](mailto:eliane.g.saravali@unesp.br).

<sup>4</sup> Mestranda em Educação no Programa de pós-graduação em Educação- PPEDU-UEL. Pedagoga. E-mail: [anacarolinamexiaaleixo@gmail.com](mailto:anacarolinamexiaaleixo@gmail.com).

<sup>5</sup> Pedagoga. Professora da Educação Infantil. E-mail: [annajulia.moura@uel.br](mailto:annajulia.moura@uel.br).

### **MORALITY, AUTONOMY AND JUSTICE IN MORAL PSYCHOLOGY**

**Abstract:** The article aims to relate the concepts of morality, autonomy and justice, in the light of the Moral Psychology of Jean Piaget (1896-1980). The construction of morality is discussed in partnership between the cognitive, social and affective domains to understand the notion of justice. They present different types of justice related to heteronomy or autonomy, recognizing in the work of Constance Kamii (1931-), important contributions to the study of autonomy, to develop the sociomoral value of justice in the school context. Qualitative, the literature review presents positions of researchers about Genetic Epistemology. As a result, the notion of justice is complex, difficult to construct given the level of abstraction required and should be related to other aspects of child and adolescent development: cognition, affectivity and social relations. It is concluded as a pedagogical implication for the development of the notion of justice that collective, constructive, interrelated work is necessary and that it is based on the notion of mutual respect and reciprocity of relations. It is indicated that there is a relationship between the notion of justice and autonomous morality. Autonomous morality corresponds to a more complex sense of justice, collective and related to the ethics of the common good.

**Keywords:** Morality; Justice; Autonomy; Genetic epistemology; Moral psychology.

### **MORALIDAD, AUTONOMÍA Y JUSTICIA EN PSICOLOGÍA MORAL**

**Resumen:** El artículo tiene como objetivo relacionar los conceptos de moralidad, autonomía y justicia, en la Psicología Moral de Jean Piaget (1896-1980). La construcción de la moralidad se discute en el vínculo entre los dominios cognitivo, social y afectivo para comprender la noción de justicia. Presenta tipos de justicia relacionados a la heteronomía o autonomía, reconociendo en la obra de Constance Kamii (1931-), importantes contribuciones al estudio de la autonomía, para desarrollar el valor sociomoral de justicia en el contexto escolar. De naturaleza cualitativa, la revisión bibliográfica presenta posiciones de investigadores de la Epistemología Genética. Como resultado, enfatiza que la noción de justicia es compleja, de difícil construcción y abstracción requerida y debe ser relacionada a los demás aspectos del desarrollo del niño y del adolescente: cognición, afectividad y relaciones sociales. Se concluye como implicación pedagógica para el desarrollo de la noción de justicia que es necesario un trabajo colectivo, constructivo, interrelacional y que tome como base la noción de respeto mutuo y reciprocidad de relaciones. Se indica que hay relación entre noción de justicia y moral autónoma, o sea que a la moralidad autónoma, corresponde un sentido de justicia más complejo, colectivo y atinente a la ética del bien común.

**Palabras clave:** Moralidad; Justicia; Autonomía; Epistemología genética; Psicología moral.

## **Introdução**

O leitor encontrará neste artigo a temática da moralidade e, em especial, a noção de justiça, apresentadas como relevantes ao contexto educacional, sobretudo em tempos adversos como os que vivemos na escola. Projetivamente, se conjectura que tais tempos podem indicar o que virá em consequência de vivências relacionadas ao longo período de isolamento social imposto pela recente pandemia<sup>16</sup>, bem como pelo encrudescimento de ideias e relativização de valores sociomorais éticos e respeitosos, como tem sido percebido nas esferas política, cultural e social, na realidade brasileira atual. Saber educar para se relacionar com os pares e restabelecer o senso coletivo de justiça, é portanto, uma demanda escolar. Como hipótese deste estudo tem-se que à moral regida pela autonomia se vincula o conceito de justiça, e que agir baseado no senso de justiça e compreendê-la em suas dimensões requer desenvolvimento de construções cognitivas, sociais e afetivas.

Buscou-se responder ao problema: “como se relacionam os conceitos de autonomia, moralidade e justiça na psicologia moral?” Para tal, são apresentados posicionamentos de pesquisadores que tomaram a Epistemologia Genética ou a psicologia moral por base. Dentre eles, se destaca a obra de Constance Kamii que, tendo sido colaboradora de pesquisa de Jean Piaget em Genebra, Suíça, oportunizou que no Brasil a teoria piagetiana fosse conhecida Brasil sua teoria e a articulou ao fazer pedagógico de professores. Dentre variados temas que desenvolveu, discutiu de forma primorosa os tipos de moralidade heterônoma e autônoma e suas implicações para o contexto escolar.

O estudo objetivou apresentar os principais conceitos da teoria, integradores de aspectos sociais, afetivos e cognitivos na compreensão da noção de justiça e discutir implicações pedagógicas para o trabalho na escola. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica que consiste em uma forma de revisão da literatura publicada

---

<sup>6</sup> A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e histórico (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ).

sobre o tema específico e é norteadora do trabalho científico. Baseia-se em documentos como: livros, dicionários, enciclopédias, periódicos, jornais, revistas, publicações de artigos científicos, resenhas, ensaios críticos, entre outras fontes (Gamboa, 2011). A pesquisa se caracterizou como qualitativa, definida como aquela que busca encontrar possíveis respostas para os fenômenos, não quantificando os valores e trocas simbólicas, mas procurando analisar o contexto em que um fenômeno se desenvolve (GATTI, 1999).

Com a intenção de apresentar o tema ao leitor, segundo um dicionário Ferreira (2004, p.175), a moral pode ser definida como:

preceitos e regras que estabelecidos e admitidos por uma sociedade, regulam o comportamento de quem dela faz parte; Leis da honestidade e do pudor; moralidade; Que está de acordo com os bons costumes; que explica, disciplina, ensina; Em conformidade com o considerado ético, legal, correto; Que é próprio para favorecer os bons costumes; Refere-se às regras de conduta, ao âmbito do espírito humano, entre outros.

A justiça, por sua vez, é definida no mesmo dicionário como: “particularidade daquilo que se encontra em correspondência (de acordo) com o que é justo; modo de entender e/ou de julgar aquilo que é correto” (Ferreira, 2004, p.78). Obviamente, tais definições não atingem o nível de compreensão psicológica necessária para orientar um processo educativo de formação moral e de desenvolvimento da noção de justiça na sociedade em geral e particularmente na escola.

Quanto a documentos e políticas públicas, a preocupação com aspectos morais normativos da sociedade é encontrada na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, na qual as questões morais estão relacionadas ao exercício da cidadania. Quanto á presença das questões morais nos textos normativos da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) apontam que é necessário que a escola se empenhe na formação moral dos alunos. A proposta é que abranja a inclusão de componentes curriculares como a moralidade, o respeito, a justiça, o diálogo e a solidariedade, orientados por princípios éticos. É orientado também, que os professores promovam a visão crítica dos estudantes

quanto aos modos de agir em sociedade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário que a escola estabeleça: “[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los.” (BRASIL, 2017, p. 35).

Mesmo considerando uma relativa superficialidade com que o tema da moralidade parece ser tratado nos documentos normativos, é possível identificar sua presença e o reconhecimento da necessidade de trabalhar os conceitos de moralidade e justiça em sala de aula, com o objetivo de que o aluno seja um sujeito ativo em seu processo de ensino aprendizagem, caminhando sempre na direção do desenvolvimento de sua autonomia.

As discussões nesse campo são relevantes à Psicologia da Educação, no que tange a temática do desenvolvimento humano e, em especial, envolvem os aspectos cognitivos, afetivos e sociais das relações humanas (Papalia; Martorell, 2021). Na Educação, essa compreensão favorece a elaboração de programas de intervenção pedagógica compatível com demandas próprias de cada ciclo de aprendizagem escolar. O conceito de justiça, por sua vez, é demasiadamente importante e amplamente discutido em várias áreas do conhecimento desde a Grécia antiga pela filosofia (Menin; Bataglia, 2017). Vale ressaltar que mesmo reconhecendo a existência de inúmeros aportes teóricos possíveis para a discussão do tema, a psicologia moral é norteadora das reflexões apresentadas a seguir.

### **Postulações gerais da teoria e as noções de moralidade, justiça e autonomia**

No campo da Epistemologia Genética, a construção da moralidade é considerada interdependente da evolução nos domínios cognitivo, social e afetivo. Para Piaget (1994, p. 58), o conceito de moralidade é entendido como: “um sistema de regras e a sua essência deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. A moralidade tem dimensões cognitivas e afetivo-sociais, e as elaborações do sujeito não são fruto de espontaneísmo, mas sim de construção de

interrelação entre pares e de desenvolvimento solidário entre os domínios social, afetivo e cognitivo (PIAGET, 1999).

Postula-se na psicologia moral piagetiana que “o desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio.” (Piaget, 1999, p. 13). Além dessa ligação entre desenvolvimento psíquico e biológico, ao longo de suas pesquisas, Piaget ressalta o papel das interações sociais no processo de desenvolvimento (PIAGET, 1973). Alguns pressupostos centrais da Epistemologia Genética precisam ser destacados, de modo que os conceitos de moralidade e de justiça possam ser integrados:

1) O desenvolvimento psíquico é um mesmo processo ao longo de toda a vida e embora análogo ao desenvolvimento orgânico, não se define como biológico, pois depende da interação entre fatores de desenvolvimento. O desenvolvimento ocorre ao longo de um *continuum*. Os esquemas são construídos ou modificados de maneira gradual, como um fluxo contínuo de modo cumulativo em que cada nova estrutura de pensamento se constrói a partir das estruturas anteriores e sobre elas retroage. Os fatores de desenvolvimento são: maturação, experiência ativa, interação social e equilíbrio. Todos esses fatores são condições necessárias para o desenvolvimento cognitivo, mas nenhum isoladamente é suficiente para explicá-lo (Wadsworth, 1999). A maturação biológica compõe o desenvolvimento, apresentando potencialidades e limitações próprias de cada momento do desenvolvimento. Experiências ativas são ações físicas e mentais dirigidas a objetos concretos e abstratos. Elas implicam processos de assimilação e acomodação, sendo que estes engendram mudanças cognitivas. Interações sociais se referem às ações que os humanos dirigem uns aos outros. No processo interativo social, conhecimentos sociais que não podem ser aprendidos diretamente por meio de experiências ativas com referenciais físicos são objeto de ação cooperativa entre sujeitos em desenvolvimento. Por Equilíbrio, podemos compreender o processo pelo qual, durante as experiências ativas ou interações sociais, o sujeito tem seu equilíbrio cognitivo perturbado, o que provoca

desequilíbrios relativos aos seus esquemas prévios, impelindo o sujeito a agir sobre suas próprias ações e objetos em busca de reequilíbrio. Na interação social, quando o pensamento de um entra em conflito com o pensamento de outro, o conflito pode levar o sujeito a refletir sobre o próprio pensamento, um processo de equilibração.

Assim, a equilibração funciona como um processo de coordenação entre os outros fatores (maturação, experiências ativas e interações sociais) gerando autorregulações. Por ter função de regulação integradora dos demais fatores, a equilibração é considerada por Piaget (1975) o problema central do desenvolvimento. Tal processo de regulação progressiva integra o interno e o externo e permite o avanço contínuo e ativo, de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Piaget também entende que o corpo e a mente funcionam de maneira dependente um do outro e que as atividades intelectuais são atos de organização e adaptação ao meio e que o ser humano somente conhece a realidade atuando sobre ela (PIAGET, 1975).

2) O segundo pressuposto está relacionado à capacidade de pensar, sentir e agir integradamente. Isso explica o fato de que as respostas, comportamentos e ações das pessoas, em diferentes momentos de desenvolvimento, expressam seu pensamento e são por ele dirigidos. De acordo com Wadsworth (1999), o desenvolvimento intelectual é um processo de contínua construção e reconstrução. Os esquemas cognitivos são construídos ao longo do desenvolvimento se tornando cada vez mais elaborados (processos contínuos de assimilação e acomodação), passam pelo processo de adaptação e organização e constituem o equilíbrio cognitivo. A cada nova experiência, a pessoa busca adaptar e organizar os novos estímulos aos esquemas que já possui (assimilação), o que ocorre de maneira contínua pela constante recepção de estímulos advindos das interações com objetos físicos, em trocas sociais ou relações abstratas. As transformações nos esquemas ocorrem por meio do processo de acomodação, quando a estrutura cognitiva, não sendo capaz de assimilar uma nova informação a algum de seus esquemas existentes, os modifica ou constrói novos. A acomodação é então a criação de novos esquemas ou a modificação

dos esquemas anteriores. Esse processo autorregulador é central na equilibração. (WADSWORTH, 1999).

3) O terceiro aspecto a destacar se refere ao lugar da afetividade no desenvolvimento. Souza (2011, p. 252), analisando a relação entre fatores do desenvolvimento, afirma que “[...] Piaget apresentou por diversas vezes suas concepções sobre afetividade e sentimentos em suas relações com a evolução cognitiva [...]”. Segundo ele, o desenvolvimento mental se dá por construção contínua e, portanto, “[...] considera as motivações gerais da conduta e do pensamento. Existem funções constantes e comuns a todas as idades. Em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia [...]” (PIAGET, 1999, p. 14). Ao mesmo tempo que existem funções constantes, também há estruturas variáveis e são essas estruturas progressivas que determinam as diferenças entre um nível de conduta para outro. Essas estruturas variáveis são “[...] as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo, de outra, com suas dimensões individual e social [...]” (Piaget, 1999, p. 15). A afetividade é definida como um conjunto que integra emoções, sentimentos, interesses, valores, desejos e tendências. Dois aspectos devem ser considerados: a motivação para a atividade intelectual e a seleção baseada no interesse, que o autor discute mais profundamente no que concerne à vontade como regulador afetivo. Cabe ressaltar que a afetividade pode acelerar (no caso do interesse e da necessidade) ou retardar a formação das estruturas cognitivas, contudo, mesmo sendo a afetividade uma condição necessária, ela por si só não é suficiente. Portanto, a afetividade não explica a construção da inteligência, mas as construções mentais são permeadas pelo aspecto afetivo. Assim, toda conduta tem aspecto cognitivo e afetivo e um não funciona sem o outro (FURTH, 1995).

4) O quarto pressuposto indica que o desenvolvimento cognitivo se dá, por meio de três componentes: conteúdo, função e estrutura. O conteúdo é o conhecimento que o sujeito possui e varia de maneira considerável de idade para idade e de criança para criança, para o mesmo sujeito, ao longo de seu

desenvolvimento. São os comportamentos observáveis que evidenciam o que o sujeito conhece ou sabe fazer. O segundo componente, denominado função, refere-se às características da atividade intelectual, como assimilação e acomodação e que são estáveis e contínuas durante o processo de desenvolvimento cognitivo. Ou seja, é o movimento, o funcionamento da estrutura cognitiva. E por fim, a estrutura que se refere às propriedades organizacionais inferidas, os esquemas e explicam a ocorrência de determinados comportamentos. Ao agir no meio, movimentar-se no espaço, manipular objetos, observar ou pensar, interagir com outros cujos processos estão acontecendo simultaneamente aos seus, o sujeito obtém informações brutas para serem assimiladas.

5) O quinto postulado apresenta a diferenciação didática de três tipos de conhecimento construídos: físico, lógico-matemático e social. O conhecimento físico pode ser definido como “[...] o conhecimento das propriedades físicas de objetos e eventos: tamanhos, forma, textura, peso e outras”, envolve manipulação e abstração empírica sobre os objetos a conhecer (Wadsworth, 1999, p. 27). O conhecimento lógico-matemático surge a partir de experiências com objetos e eventos e, no primeiro estágio operatório do desenvolvimento, acontece quando o sujeito age de maneira física e mental sobre objetos quando a partir da ação física, estabelece relações mentais reversíveis entre transformações físicas. Usando termos apreendidos da cultura, por meio das interações entre pares, mentalmente os aplica aos dados físicos da realidade para sua compreensão. Segundo Wadsworth (1999), Piaget compreenderia o conhecimento lógico-matemático como algo “inventado” pela criança, na medida em que o objeto serve como um meio para que a construção do conhecimento ocorra. O terceiro tipo, conhecimento social, pode ser entendido como regras, leis, moral, valores, ética, e sistemas simbólicos, como a linguagem própria a determinado grupo social que pode variar de um contexto para outro. Constrói-se por meio das interações entre as pessoas (WADSWORTH, 1999).

Para a Epistemologia Genética, o comportamento humano consiste neste movimento constante de reajustamento ou de equilibração. Assim, as sucessivas estruturas mentais que implicam o próprio desenvolvimento podem ser consideradas

como formas de equilíbrio, pois cada uma constitui o progresso anunciado como possibilidade, potencialidade das anteriores. Mesmo considerando as particularidades de cada sujeito em suas construções, são identificadas formas comuns às pessoas ao longo do desenvolvimento:

Pode-se dizer que toda necessidade tende: 1º, a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, “assimilar” o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, “acomodá-las” aos objetos externos (PIAGET, 1999, p. 17).

Como esses princípios ou pressupostos gerais se coadunam à evolução da moralidade no sujeito?

### **Construção moral: heteronomia e autonomia**

Em primeiro lugar é preciso ressaltar que para a Epistemologia Genética, a construção moral se inter-relaciona às construções nos demais domínios: afetividade, interações sociais e cognição. Os comportamentos apresentados por crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, refletem tais construções à medida em que o pensamento e os sentimentos morais evocados nas interações sociais são organizados internamente e devolvidos em resposta ao meio externo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo é fruto de construções interdependentes (GONÇALVES, 2022; OLIVEIRA; GODOI, 2018; REIS, 2020).

La Taille (2008) considera que “[...] do ponto de vista do ‘querer fazer’, a moral exige certo tipo de ‘querer’: o *dever*. É dever moral é aquilo que aparece para a pessoa como *algo que não pode não ser feito*, por que é um bem em si mesmo” (LA TAILLE, 2008, p. 2, grifos do autor). A moral é constituída por um saber, que é uma capacidade intelectual do sujeito que o torna capaz de utilizar a razão em seu fazer moral. E possui três categorias: regras, princípios e valores. As regras são aquilo que regula o agir do sujeito. Assim, as regras morais são prescritivas, por um lado, e precisas sobre o que devemos ou não fazer, por outro. O espírito moral das regras refere-se à inspiração para formulá-las. Essas inspirações podem ser denominadas princípios. Os

valores morais correspondem às premissas das quais se derivam os princípios e as regras (LA TAILLE, 2008).

Posto isto cabe diferenciar os tipos de moralidade: anomia, heteronomia e autonomia. De acordo com Gonçalves e Oliveira (2019), na psicologia moral é concebido um período pré-moral do início da vida até por volta de 2 anos, aproximadamente. Observa-se nesse momento do desenvolvimento características de ausência de compreensão das regras (anomia) caracterizado pela ausência de compreensão das interações sociais nas quais está inserida. Corresponde à autocentração, dependência do adulto, necessidade de se desenvolver como ser independente da mãe, para se constituir humano, ou seja, se inicia o processo de sentir, agir, pensar por si mesmo. Em síntese, a criança pequena conhece o mundo por meio da ação e seu nível de desenvolvimento ainda não permite que compreenda que o meio é permeado por regras que regulam as interações.

Aleixo *et al.* (2022, p. 779) comentam sobre o segundo tipo de moral, a denominada heterônoma:

[...] preponderante até por volta de 9-10 anos, o interesse da criança volta-se à participação de atividades coletivas e regradas. Neste caso, sendo ainda influenciada pela percepção concreta da realidade (pensamento pré-operatório e operatório concreto), age conforme um realismo moral de uma lei severa, rígida e infalível, o que seria percebido de forma concreta, em que a obediência se daria por via da coação.

Por volta dos 3 ou 4 anos de idade, a criança apresenta visão egocêntrica sobre o mundo e encontra-se mergulhada em um universo infinito de regras de convivência, de alimentação, de higiene, todas provindas no meio externo, emanadas principalmente das figuras parentais, com predomínio da perspectiva do outro sobre ela e sem conseguir compreender como o outro se relaciona com ela. Adentra assim o mundo moral de forma heterônoma, agindo conforme determina a autoridade, se submetendo às figuras que detêm o poder. A moral heterônoma é oriunda das relações desiguais entre a criança e os adultos, nas quais predomina o respeito unilateral desta para com os mais velhos. Sobre o senso de moralidade, La Taille (2008) assegura:

Qual a razão para afirmar que a moral heterônoma tende a predominar a partir dos 2, 3 anos de idade? A concepção de desenvolvimento na Epistemologia Genética remete a uma espiral contínua, com movimentos de avanços e retrações. No desenvolvimento moral, significa perceber atitudes muito rudimentares reveladoras de autocentração, misturadas a outras mais descentradas, no sentido significar a ordem, a autoridade do outro e o dever de obedecê-lo. Entretanto, justamente por ser espiral, avanço e retração constituem o mesmo movimento. Predomina ainda uma postura egocêntrica e uma moral de obediência visando ganho, prestígio ou prêmio como resultado da obediência. Ou seja, embora mais avançada que a anomia, a heteronomia é restrita ao pensamento egocêntrico e à afetividade que se prende ao atendimento das próprias necessidades.

Observa-se que a regra está sempre presente na vida das crianças, mas elas não são capazes de compreendê-las até determinado momento, pois para isso precisam alcançar um estágio de desenvolvimento moral. A primeira noção desses valores ocorre a partir da primeira infância:

Para que se possa falar em despertar do senso moral, é preciso identificar, na criança pequena, uma obediência voluntária, ou seja, não causada (apenas) pelo medo da punição e do abandono. Ora, outros autores, entre eles Piaget, verificaram que tal obediência voluntária existe na criança pequena. Sem deixar de reconhecer que, em várias ocasiões, o sentimento do medo explica, por si só, sua obediência às ordens parentais, Piaget observou que a criança também legitima tais ordens, lhe confere valor, e, por conseguinte, a elas obedece, mesmo na certeza de que nenhuma punição seguirá a transgressão.

Nesse momento do desenvolvimento, a criança começa a entender a importância das regras e dos valores, por meio do respeito unilateral e da moral heterônoma. No entanto, no decorrer das operações concretas a autonomia do pensamento da criança inicia seu desenvolvimento. Ela deixa de aceitar automaticamente os valores estabelecidos pelos outros e começa a avaliar as ações, considerando o que é correto ou não e o efeito de suas ações sobre os outros, e deste modo, inicia a construção de um conjunto de normas próprias. É a mudança de um período restrito a uma moralidade heterônoma de obediência a valores

preestabelecidos para outro de coexistência de uma moralidade de cooperação e avaliação (WADSWORTH, 1999), em que a alternância de predomínios de uma moralidade e da outra se dará em função de diferentes contextos e interesses próprios e alheios. O respeito mútuo “[...] aparece como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral” (PIAGET, 1994, p. 91).

A concepção relacionamento se torna mais descentrada. Como afirmam Aleixo *et al.* (2022, p.780):

A partir dos 10-11 anos, a criança/pré-adolescente pode aceitar, respeitar e seguir as regras por meio da cooperação e em virtude do amadurecimento do pensamento operatório formal e suas estruturas. A regra passaria a ser compreendida como acordo mútuo entre os dirigentes, e de fato, mais flexível e modificável conforme as circunstâncias, e conforme indica o pensamento hipotético. Desse modo, o Realismo Moral - egocentrismo, regra concreta e absoluta - seria assim superado pela Norma da Reciprocidade, caracterizada pela superação do egocentrismo, uma regra relativa e produto da vontade coletiva.

Como afirmado anteriormente, os tipos de moralidade não são restritos ao período ou momento de desenvolvimento. Embora relacionados à estrutura mental e às construções afetivas e, portanto, podendo ser percebidos como predominantes em cada pensamento (sensório motor, representacional ou operatório), não pertencem a um ou outro exclusivamente. Dependem da experiência subjetiva, da cultura, do contexto, das interações, uma vez que a moralidade se refere ao modo como a regra é percebida e como se lida com ela. Normas e regras não existem fora de uma cultura ou grupo social. Assim, a moral percebida em uma criança de 3 anos pode ser compatível com aquela identificada em ações de um adulto. Por exemplo: a criança que obedece à mãe quando se percebe observada por ela e não em sua ausência e o adulto que infringe as leis de trânsito na ausência de um radar ou da figura de autoridade do policial que pode multá-lo.

A moralidade autônoma ou heterônoma interfere na leitura da realidade social e afeta o exercício da democracia (LA TAILLE, 1994, 2006, 2019; LA TAILLE *et al.*, 1992). Assim, a interação social, as construções internas autorreguladas, as aprendizagens e as experiências ativas do sujeito em adaptação ao meio permitem

que organize a si mesmo e ao ambiente externo mutuamente. Embora seja uma construção interna, sua moralidade está igualmente submetida às interações com o objeto (PIAGET, 1994; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008).

Piaget (1932), fazendo alusão à autonomia, a define enquanto controle interno do sujeito que envolve tanto a afetividade quanto a cognição, cuja integração se dá na via das interações sociais. Kamii (1996) chama a atenção para o fato de que sem a integração entre esses domínios, não há como o sujeito governar a si mesmo e não apenas respeitar a uma autoridade para a qual se deve obediência. A autonomia, segundo a autora, requer desenvolvimento afetivo, estruturas elaboradas de pensamento e trocas sociais. Afirma a autora: “Na medida que a criança se torna apta a governar-se, ela é menos governada por outras pessoas.” (KAMII, 2012, p. 99).

A base para o intercâmbio social é a reciprocidade de atitudes e valores. Esta forma de troca é o que pode levar cada um a valorizar o outro, adquirindo o respeito mútuo. Como os valores derivados dessas ações são representados e recordados, ocorre uma maior chance de antecipar experiências afetivas positivas ou negativas. Deste modo, se observa que o raciocínio moral se dá como consequência do desenvolvimento cognitivo e afetivo. Os sentimentos morais são sentimentos voltados para o que é necessário fazer e não para o que se deseja e prefere fazer, sendo um senso de dever ou obrigação voluntária (PIAGET, 1994). A norma moral tem três características: “(a) é generalizável a todas as situações análogas, não apenas às idênticas; (b) uma norma moral dura além da situação e das condições que a engendraram; (c) uma norma moral está ligada a um sentimento de autonomia” (PIAGET, 1981, p. 55).

A normas ou características do raciocínio moral não estão plenamente realizadas até o pensamento formal. Durante o período pré-operatório, crianças consideram errado mentir aos adultos, mas não aos seus companheiros. As instruções ainda estão associadas a determinadas situações concretas semelhantes às configurações perceptivas a partir das quais realizam abstrações empíricas. “Bom” e “mau” são definidos como tais se confirmados pelas instruções recebidas (PIAGET,

1981). Neste estágio de desenvolvimento, o raciocínio moral é pré-normativo, ou seja, baseia-se na obediência à autoridade mais pelo medo e afeição às figuras de autoridade ou parentais do que pelo respeito mútuo.

Deste modo, o desenvolvimento da moralidade implica a necessidade de agir conforme regras e princípios respaldados por valores construídos pelo sujeito que significa as regras como importantes para o convívio em sociedade. Portanto, o modo como as regras são trabalhadas deve favorecer a construção de autonomia e não da heteronomia.

Piaget (1999, p. 53) assegura que esse “[...] novo sentimento, que intervém em função da cooperação entre as crianças, e das formas de vida social dela decorrentes, consiste essencialmente em mútuo respeito”. Porém, a completa autonomia moral, só se torna possível quando o sujeito alcança o pensamento formal e o sentimento de igualdade perante os adultos. Na autonomia, o indivíduo não depende mais do olhar de outras pessoas para obedecer, o controle se torna interno, ele respeita às regras porque são coletivamente pertinentes e boas. O sujeito autônomo avalia os diversos fatores para decidir e agir da melhor forma para todos os envolvidos, considerando para isso as diferenças, os direitos, as perspectivas de si e as dos outros. (TOGNETTA; ASSIS, 2008; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; VINHA; TOGNETTA, 2009). La Taille (2007, p. 13) reafirma os apontamentos de Piaget:

[...] é autônomo quem goza de liberdade, seja porque suas ações não são decorrentes de uma forma de poder exterior ao sujeito, seja porque não é irremediavelmente determinado por forças internas sobre as quais a vontade não exerce influência alguma.

Outro fator relacionado à moralidade, cognitiva e afetiva simultaneamente, é a intencionalidade, necessária para que as crianças compreendam o ponto de vista do outro. É a partir dos oito ou nove anos de idade em média que as crianças são capazes de construir esse conceito (Wadsworth, 1999). Isso ocorre quando a criança se torna consciente dos estados internos das outras pessoas e percebe que estas têm pensamentos e estados afetivos diferentes dos seus, se tornando mais capazes de levar em consideração os estados cognitivos e afetivos dos outros, visto que as

crianças mais novas só conseguem reconhecer os estados afetivos dos outros por meio de comportamentos observáveis, como o choro. Em suma, há mudança de uma moral coercitiva para uma moral da cooperação, o que explica o desenvolvimento da noção abstrata de justiça (WADSWORTH, 1999).

Em suma, integram-se no desenvolvimento moral, o conhecimento físico, o conhecimento social e o lógico-matemático. E para tal, a atividade da criança é essencial. Não se desenvolve moralmente a criança que aprendeu a obedecer e a reproduzir comportamentos compatíveis com os desejos daqueles que possuem poder sobre ela, mas aquela criança que age empiricamente sobre a realidade, reconhece a produção social de outros na organização do mundo e relaciona internamente esses conhecimentos, construindo um conceito sobre o real. Kamii e Drevries (1991, p.15) argumentam: “é importante lembrar que a criança constrói todos os tipos de conhecimento através de sua própria atividade. [...] A criança deve ser ativa, mas deve sê-lo de diferentes maneiras”.

### **Justiça**

Apesar das influências dos adultos, o senso de justiça se desenvolve principalmente a partir do respeito mútuo entre as crianças, pois essa solidariedade que umas criam em relação às outras proporciona a compreensão daquilo que acreditam ser justo ou não. Piaget (1994) considera que todo ato julgado culpado por um determinado grupo social é entendido como uma violação das regras reconhecidas por esse grupo, sendo uma ruptura do elo social. A punição é uma consequência que tem por objetivo restabelecer esse elo e a autoridade da regra.

Alguns tipos de justiça são abordados na psicologia moral. O primeiro deles é a justiça retributiva. Ela compreende dois modos de reação e dois tipos de punição. A primeira é a punição expiatória. Ela consiste em uma punição forte dada às crianças pelos pais ou autoridade em decorrência da desobediência às regras. Geralmente, é observada em crianças mais novas, que aceitam a punição por acreditarem que ela é justa, uma vez que a dor causada por ela impedirá futuras desobediências. Essa

punição não possui nenhuma relação com o conteúdo da ordem não obedecida, sendo de natureza arbitrária. As punições expiatórias são aquelas que estão de acordo com a coação e com as regras de autoridade na perspectiva da criança (PIAGET, 1994).

Esse tipo de sanção se configura como uma punição arbitrária, ou seja, não possui relação com o ato de infração cometido pela criança. No período em que a criança acredita que esse tipo de punição é o mais justo, ela ainda age por unilateralidade, vendo o adulto como seu superior e o considera como sendo sempre justo, portanto, qualquer punição que vier dele, vai ser correta (PIAGET, 1994). Podemos relacionar esse tipo de punição com as características do pensamento da criança que se encontra na primeira infância ou estágio pré-operatório de desenvolvimento, visto que nesse período ela ainda está iniciando o desenvolvimento de seu pensamento e sua socialização, constituindo-se como um sujeito egocêntrico, incapaz de diferenciar seu ponto de vista e o do outro.

As características desse tipo de justiça (punitiva) se mostram predominantes até os sete/oito anos, justiça esta relativa ao respeito unilateral que prevalece sobre o respeito mútuo. Para a criança, o justo é confundido com o que é imposto pela lei que é heterônoma e imposta pelo adulto. As crianças possuem algumas tendências instintivas, entre elas a vingança e a compaixão. A vingança é uma das primeiras formas de defesa apresentadas por um bebê. Quando a criança começa a desenvolver seu senso de justiça, ela manifesta uma percepção afetiva de justiça, que é uma espécie de vingança desinteressada, a qual é polarizada pelas regras impostas pelos adultos. Essa vingança se torna a punição expiatória e assim surge o primeiro tipo de justiça, a distributiva. A noção de punição expiatória é então resultado da influência individual, que é a necessidade de vingança, que nesse momento é compreendida como desinteressada e derivada da influência adulta que impõe o respeito das ordens e o respeito da vingança, em casos de infração (PIAGET, 1994).

O segundo tipo de punição trazido por Piaget (1994) é a punição por reciprocidade. Nela, não há necessidade de uma punição dolorosa. Quem desobedece a regra deve ser conscientizado de que a regra é necessária para a relação social e essa consciência já é capaz de “punir” e restaurar a cooperação. Em caso de haver

necessidade de uma punição material ou social, ela deve ser relacionada de alguma maneira com o conteúdo da regra infringida (Wadsworth, 1999). Na medida em que as crianças se desenvolvem, elas tendem a preferir as punições recíprocas. As punições de reciprocidade, são aquelas que seguem a cooperação e as regras de igualdade: “é uma regra que a criança admite do interior, isto é, que compreendeu que a liga a seus semelhantes por um elo de reciprocidade” (PIAGET, 1994, p. 161-162).

Essa conduta pode ser observada pelo argumento da criança cujo pensamento é operatório-concreto, pois os conceitos de justiça nessa etapa mudam e as crianças passam a considerar as intenções dos sujeitos e perceber o ponto de vista do outro. Além disso, elas começam a considerar a punição por reciprocidade mais adequada que a punição expiatória. Como afirma Piaget (1999), as crianças

[...] sustentam com convicção a ideia de uma justiça distributiva, fundada na igualdade estrita, e de uma justiça retributiva, que leva mais em conta as intenções e circunstâncias de cada um do que a objetividade das ações (PIAGET, 1999, p. 55).

Em outra passagem de sua obra o autor afirma:

[...] desenvolvimento progressivo da autonomia e pela primazia da igualdade sobre a autoridade [...] no campo da justiça retributiva [...] as únicas sanções consideradas realmente como legítimas são as que decorrem da reciprocidade [...] no que se refere à justiça distributiva, a igualdade prevalece sobre qualquer outra preocupação (PIAGET, 1994, p. 237).

O pensamento da criança evolui do primeiro tipo de justiça retributiva para o segundo, distributiva, na medida em que a noção de respeito unilateral cede lugar ao respeito mútuo. O respeito pelo adulto, por ser ele adulto, vai diminuindo conforme as relações de igualdade e reciprocidade vão crescendo. Deste modo, a expiação acaba perdendo cada vez mais o seu valor e as punições vão sendo regulamentadas pela lei da reciprocidade. O que ainda resta da noção de redistribuição é a compreensão de que é necessário compensar a falta por um sofrimento proporcional, mas agora, preocupado em fazer com que o culpado compreenda, através de medidas

apropriadas, relacionadas com a própria falta, de que modo ele rompeu com o elo de solidariedade (PIAGET, 1994).

Neste tipo de punição existe uma relação entre a falta e a punição. Dessa forma, existem alguns tipos de punição por reciprocidade que são consideradas mais ou menos justas e variam de acordo com a natureza do ato passível de punição. Afirma Piaget (1994, p. 177):

a moral da autonomia e da cooperação corresponde, ao contrário, a sanção por reciprocidade. Não vemos absolutamente, com efeito, como a relação de respeito mútuo sobre a qual está baseada toda cooperação, daria nascimento à ideia de expiação ou a legitimaria: entre iguais, a punição tornar-se-ia pura vingança. [ ] a repreensão (que é o ponto de partida de toda sanção, qualquer que seja) pode ser acompanhada, no caso da cooperação, de medidas materiais destinadas a marcar a ruptura do elo de reciprocidade ou a fazer compreender a consequência dos atos (PIAGET, 1994, p. 177).

O sujeito que está desenvolvendo sua autonomia moral considera como justo aquilo que é recíproco, ou seja, quando ocorre uma falta, ele vai acreditar que a punição mais justa é aquela que é feita na mesma medida, para que quem a cometeu seja capaz de compreender o impacto do seu erro. Piaget (1994); Kamii e Declark (1996), aludem ao fato de que há uma evolução nos julgamentos morais e, portanto, de justiça retributiva, já que esta declina do desenvolvimento moral mais amplo. As crianças menores tendem a considerar a punição expiatória como mais correta, enquanto as crianças maiores optam pela punição por reciprocidade. O autor afirma que, antes de tudo, a ênfase das respostas é moral. As crianças que consideram mais justa a punição por reciprocidade e compreendem que o valor de uma punição se dá quando o culpado é capaz de compreender a gravidade de seus atos.

Entre as crianças de sete anos de idade ou menos, foi quase unânime nos estudos de Piaget (1994) a concordância com a punição, enquanto mais da metade das crianças de oito a dez anos respondem o contrário. Grande parte das crianças acreditam na concepção clássica de punição, em que ela é moralmente necessária e necessita de uma expiação, ao mesmo tempo que se faz útil pedagogicamente, como uma forma de prevenir a reincidência (PIAGET, 1994).

Piaget (1994) defende que as respostas examinadas correspondem às experiências vividas e isso marca uma certa evolução, conforme a idade, nos julgamentos das crianças referentes às punições. Existe uma diferença de atitude entre os maiores e os menores em relação à justificativa da punição. Os pequenos acreditam que a punição expiatória previne a reincidência, pois, quando a punição é bem-feita, a criança é capaz de compreender a autoridade exterior e coercitiva da regra. Já os maiores preferem a utilidade preventiva, com diminuição da ideia de punição, visto que para eles, quando uma criança compreende o alcance de seus atos, mesmo sem haver punição, é menos provável que ocorra a reincidência do que se houver um castigo (PIAGET, 1994). Os resultados obtidos na pesquisa apontam para “[...] existência de uma espécie de lei de evolução no desenvolvimento moral da criança” (PIAGET, 1994, p. 176).

É possível observar na adolescência, um grande avanço em relação ao desenvolvimento moral, em que o sujeito passa a considerar diferentes aspectos, como a circunstância em que ocorreu a falta e as capacidades de quem a cometeu para decidir qual punição seria mais adequada, ou se realmente caberia uma punição naquela situação. Outro aspecto importante que o autor trabalha é a responsabilidade coletiva. Piaget (1994) analisa que: A questão tem duplo interesse pedagógico e psicossociológico. Pedagógico, porque há muito tempo utilizamos em classe a sanção coletiva. [...] Portanto, pode ser importante conhecer a reação desta prática sobre a própria consciência da criança (PIAGET, 1994, p. 180).

A justiça retributiva, por sua vez, é apontada pelo autor como tendo dois elementos: as noções de expiação e de recompensa e as ideias de reposição em ordem ou reparação. A justiça retributiva é uma característica que surge durante o período de moral heterônoma e de autoridade e vai dando lugar a justiça distributiva, quando o sujeito começa a desenvolver sua autonomia, visto que a justiça distributiva “[...] constitui a forma mais profunda da própria justiça” (Piaget, 1994, p. 238). Ela pode ser explicada por meio das noções de igualdade ou de equidade. A justiça distributiva se dá por meio do desenvolvimento da autonomia moral, pela qual o sujeito, a partir de

suas relações sociais, consegue compreender a necessidade da justiça e que esta deve ser feita por meio de uma avaliação do contexto em que as situações ocorrem.

Ao trazer histórias e questionar crianças sobre esses aspectos, as respostas obtidas foram que, para as pequenas, existe uma necessidade de punição que prevalece ao ponto de não se questionar as questões de igualdade. Já as crianças maiores têm preferência pela justiça distributiva, em relação à retribuição. Verificou-se também que as crianças que colocam a justiça retributiva acima da distributiva são as que ainda agem pelo ponto de vista da coação adulta (Piaget, 1994). Quando há um conflito entre a justiça retributiva e a justiça distributiva, as crianças menores vão a favor da punição, enquanto as crianças maiores optam pela igualdade. Porém, a necessidade de igualdade se torna prevalente conforme o desenvolvimento moral da criança avança.

Piaget também trabalha os conceitos de igualdade e autoridade, assegurando que existe uma evolução em função da idade. Enquanto as crianças pequenas afirmam achar justo a criança fazer aquilo que foi mandado pelo adulto, pendendo para a autoridade, as crianças maiores recorrem à igualdade. Ele confirma que “[...] para os menores, é evidente que a ordem recebida, mesmo contrária à igualdade, é justa, uma vez que emana do adulto: a justiça é a lei” (Piaget, 1994, p. 212) e cita a tese de Bovet, segundo a qual a criança começa atribuindo a perfeição moral aos pais e entre cinco e sete anos percebe as possíveis imperfeições.

Mas ainda em relação às questões da justiça distributiva em relação à autoridade adulta, Piaget (1994) divide três etapas. Na primeira, a justiça retributiva ainda prevalece sobre a igualdade e deste modo, não há noção de justiça distributiva, visto que ela implica autonomia em relação à autoridade adulta. Na segunda etapa, o sujeito desenvolve o igualitarismo e esse prevalece sobre as suas considerações, aqui, a justiça distributiva se opõe à obediência e a punição. Já na terceira etapa, o igualitarismo simples dá lugar a noção de equidade, em que o sujeito compreende que antes de definir a igualdade, se deve considerar as situações particulares de cada um (PIAGET, 1994).

O autor indica ainda a existência de duas classes de punições entre as crianças, sendo elas as punições coletivas e as punições particulares. As punições coletivas se encontram no jogo, quando um dos jogadores infringe alguma regra, enquanto as punições particulares se dão ao acaso, sempre que as atitudes de uns geram a necessidade de vingança de outros e esta vingança submete-se à algumas regras para se tornar legítima, pois “[...] está em correlação direta com o desenvolvimento da igualdade e da reciprocidade entre crianças” (Piaget, 1994, p. 224). Aqui, o ideal não é retribuir mais, mas distribuir matematicamente aquilo que foi recebido.

Observou-se que grande parte das crianças entre seis e oito anos, acredita que não há necessidade de vingança, pois existe a possibilidade de recorrer ao adulto para resolver o problema. Esse pensamento ainda é dominado pela moral de autoridade, a qual predomina sobre a moral das relações infantis. Quando questionava os maiores, Piaget observou que entre nove e doze anos, as respostas traziam a reciprocidade, pois essas crianças acreditavam que o justo era retribuir exatamente aquilo que foi recebido.

Um aspecto rico do ponto de vista pedagógico é trazido por Piaget: a questão da justiça entre crianças. Quando as observamos, percebemos em vida social elementos da justiça distributiva. As punições de criança para criança não podem ser baseadas no sentimento de autoridade, e então, não passam pela punição expiatória. Quase todas as punições entre crianças têm um caráter de reciprocidade e são consideradas como algo justo conforme aumentam a solidariedade e a necessidade de igualdade entre as crianças (Piaget, 1994). Se pode ser assim entre elas que sentido faz nossa educação ser fortemente marcada pela autoridade do adulto sobre a criança?

Ao compreender as características principais e fundamentais da noção de justiça trazidas por Piaget, podemos perceber que a teoria enfatiza aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança e do adolescente. É importante ressaltar que a noção de justiça está atrelada ao desenvolvimento cognitivo e à

medida que ele se torna cada vez mais elaborado, a compreensão de justiça e a moralidade no geral também atinge um patamar mais elaborado de conhecimento.

### **Considerações Finais**

O artigo destacou aspectos centrais da Epistemologia Genética relacionados à psicologia moral, refletindo acerca da integração entre os domínios do desenvolvimento humano afetivo, cognitivo e sociomoral. Nos permitiu responder ao desafio inicialmente proposto de organizar conceitos presentes em obras de Piaget e em Constance Kamii, a quem o dossiê ao qual esse artigo faz parte homenageia, em especial quanto às proposições sobre a moralidade e o valor da autonomia nessa construção. Neste contexto, a noção de justiça foi destacada, a compreendendo como reguladora moral de outros valores sociomorais. A justiça é uma noção complexa, visto que trabalha com diversos conceitos como heteronomia e autonomia; igualdade e equidade; sanção expiatória ou por reciprocidade; justiça distributiva e retributiva, entre outros.

A escola, como contexto de múltiplas interações faz emergir diariamente ações e decisões que perpassam o conceito de justiça nas trocas entre os atores do contexto escolar. Há transmissão de valores na escola e situações de justiça e injustiça são vivenciadas. Deste modo, a escola que se propõe a promover a construção do pensamento autônomo, que planeja de forma consciente e elaborada sua proposta pedagógica incluindo as noções sociomorais, usufruirá do privilégio de acompanhar um rico processo de construção do senso de justiça a predominar no ambiente escolar favorecendo relações mais respeitadas entre todos. A atuação pedagógica pode abranger os aspectos de moralidade e justiça trabalhados de maneira afetiva e, além de gerar experiências e reflexões que direcionam a transformação do pensamento e das relações sociais, fará prevalecer a cooperação entre os pares.

### **Referências**

ALEIXO, Ana Carolina Meixa; OLIVEIRA, Francismara Neves de; GODOI, Guilherme Aparecido; THOMAS, Silvana; ALMEIDA, Sérgio Luís Evangelista de; SANTOS, Heloisa

Braga dos. O preconceito de classe social no livro didático: um estudo apoiado na epistemologia genética. *Conjecturas*, Caxias do Sul, v. 22, n. 1, p. 778–791, 2022. DOI: <https://doi.org/10.53660/CONJ-542-808>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília: MEC, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Míni aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 6. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FURTH, Hans G. *Conhecimento como desejo: um ensaio sobre Freud e Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In: MIRANDA, Estela; BRYAN, Newton Antonio Pacciuli (org.). *(Re)pensar la educación pública: aportes desde argentina y Brasil*. Córdoba: ed. universidad nacional de córdoba, 2011. p. 121-150.

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-79, 1999.

GONÇALVES, Carlos E. S. *Preconceito de classe social nas significações de estudantes de ensino técnico: um estudo embasado no aporte teórico da epistemologia genética*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

GONÇALVES, Carlos E. S.; OLIVEIRA, Francismara N. Dimensões intelectual e afetiva do juízo moral de estudantes sobre manifestações de preconceito. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 11, n. 2, 2019.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos*. 39. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KAMII, Constance; DECLARK, Georgia. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LA TAILLE, Yves de. A dimensão ética na obra de Jean Piaget. *Idéias*, São Paulo, n. 20, p. 75-82, 1994.

LA TAILLE, Yves de. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, 2006.

LA TAILLE, Yves de. Construção da consciência moral. *Prima Facie Revista de Ética*, João Pessoa, n. 2, p. 7-30, 2008

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 11-36, 2007.

LA TAILLE, Yves de; MAIORINO, Clarissa; STORTO, Daniela Nogueira; ROSS, Luciana C. do Prado Velloso. Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 43-55, 1992.

LA TAILLE, Yves de. Moral e contemporaneidade. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*, Marília, v. 11, p. 6-24, 2019. Número especial.

MENIN, Maria S. de S.; BATAGLIA, Patricia U. R. *Uma balança para as virtudes: o valor da justiça*. Americana: Adonis, 2017.

OLIVEIRA, Francismara N.; GODOI, Guilherme A.; Noções de espaço e lugar na perspectiva de alunos o 6º ano do ensino fundamental II: relações de interdependência entre conhecimento social e cognitivo. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 134-158, jan./abr. 2018.

PAPALIA, Diane; MARTORELL, Gabriela. *Desenvolvimento humano*. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Grupo A Educação S/A RIO, 2021.

PIAGET, Jean. *Intelligence and affectivity: their relationship during child development*. Translated by T. A. Brown and C. E. Kaegi. Palo Alto: Annual Reviews, 1981.

PIAGET, Jean. *A Equilíbrio das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

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

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1999.

REIS, Leandro A. dos. *Músico na sala de aula ou professor no palco: processos de sinificações de licenciandos nas dimensões do músico e professor – encontros possíveis*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 249-254, abr./jun. 2011.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, jan./abr. 2008.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LA TAILLE, Yves. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 181-188, 2008.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ROSÁRIO, Pedro. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

*Recebido em: 10 de outubro de 2022*

*Aceite em: 22 de novembro de 2022*