

O PAPEL DO MEIO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DA RACIONALIDADE E DA MORALIDADE

THE ROLE OF SOCIAL ENVIRONMENT IN THE DEVELOPMENT OF RATIONALITY AND MORALITY

EL PAPEL DEL ENTORNO SOCIAL EN EL DESARROLLO DE LA RACIONALIDAD Y LA MORALIDAD

Talita Adão Perini de Oliveira

Professora Doutora do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM)
e do Instituto Benjamin Constant (IBC).
talitap.perini@gmail.com

Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Professora Doutora Associada do Departamento de Fundamentos de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
mariasucupiralins@terra.com.br

Resumo: Este artigo lida com uma das mais importantes questões sobre o meio social e educação, que é o papel do meio social em relação ao desenvolvimento da racionalidade e da moralidade. A partir deste problema nuclear, levantamos a hipótese de que uma criança ou um jovem poderão desenvolver a racionalidade e a moralidade, somente, se tiverem oportunidade de interagir socialmente. Racionalidade e moralidade são qualidades exclusivas do ser humano, mas não estão presentes na pessoa desde o início da vida. Para que se tornem pessoas racionais e morais, é necessário que pensem, ajam e decidam em um meio social. A abordagem metodológica deste estudo está baseada na teoria social de Piaget, como fundamentação teórica. Consideramos a contribuição de Alasdair MacIntyre, que nos auxilia na compreensão da moralidade; de Sucupira Lins (2007) e seu estudo sobre a relação entre moralidade e meio social enquanto situação de sala de aula; e, também, da neurociência (HERCULANO-HOUZEL, 2011). Podemos concluir que sem viver em um meio social, uma criança ou um jovem não desenvolverá racionalidade e moralidade.

Palavras-chave: Piaget. Educação moral. Socialização. Racionalidade. Ética.

Abstract: This article deals with one of the most important questions about social environment and education. This is the role of social environment relating to the development of rationality and morality. From this core problem, we raised the hypothesis that only if a child or a young person has the opportunity to interact socially it is possible to develop the rationality and morality. Rationality and morality are exclusive human being qualities, but they are not present in a person since the beginning of life. It is necessary for all people to become a rational and moral person to think, act and decide in a social environment. Methodological approach was based in Piaget's social theory as the theoretical foundation for this study. For the analysis of morality we consider that Alasdair MacIntyre's contribution helps to understand the question in both perspectives. This is necessary to understand in educational practice as Sucupira Lins (2007) has studied about the relation between morality and social environment in classroom situation. We also used the contribution of neuroscience (HERCULANO-HOUZEL, 2011) for best understanding of this question. We can conclude that without living in a social environment, a child or a young will not develop rationality and morality.

Keywords: Piaget. Moral education. Socialization. Rationality. Ethic..

Resumen: Este artículo se ocupa con una de las más importantes cuestiones sobre el entorno social y educación, que es el papel del entorno social para el desarrollo de la racionalidad y la moralidad. A partir de este problema nuclear, planteamos la hipótesis de que un niño o joven podrán desarrollar la racionalidad y moralidad, solamente se tienen oportunidad de interactuar socialmente. Racionalidad y moralidad son cualidades únicas del ser humano, pero no están presentes en persona desde el comienzo de la vida. Para que se vuelvan personas racionales y morales, es necesario que piensen, actúen e decidan en un medio social. El enfoque metodológico está basado en la teoría social de Piaget como fundamentación teórica consideramos la contribución de Alasdair MacIntyre, que nos ayuda en la comprensión de la moralidad; de Sucupira Lins (2007) y su estudio sobre la relación entre la moral y el entorno social como una situación de clase; y, también de la neurociencia (HERCULANO-HOUZEL, 2011). Podemos concluir que sin vivir en un entorno social, un niño o joven no se desarrollará racionalidad y moralidad.

Palabras clave: Piaget. Educación moral. Socialización. Racionalidad. Ética.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como problema central a questão do meio social em relação ao desenvolvimento da racionalidade e da moralidade do indivíduo. Este tema é importante e exige uma profunda reflexão contínua dos educadores. Nosso objetivo é trazer à luz elementos que possam ajudar professores e todos aqueles que lidam com crianças e jovens a entenderem o papel relevante do meio social no desenvolvimento integral de cada pessoa, focando especificamente na racionalidade e na moralidade.

Uma das mais instigantes contribuições nessa área se encontra no conjunto de pesquisas relatadas por Jean Piaget (1975), que é um pilar para estudos sobre o papel do meio social no desenvolvimento da racionalidade e da moralidade. As discussões elaboradas por esse autor elucidam a questão relevante do meio social na vida das pessoas.

Esse epistemólogo suíço redigiu um trabalho essencial sobre os rumos da educação (PIAGET, 1973b), que serviu de base para discussões na Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Nesse trabalho, Piaget dedica um dos capítulos para enfatizar a necessidade do aprendizado e aquisição de sistemas de valores e normas, que são importantes para a ulterior adaptação do indivíduo ao meio social, destacando a moralidade como decorrente das relações sociais.

O referido autor salienta a importância da educação, levando em conta o meio social nesse processo:

A diferença essencial entre as sociedades humanas e as sociedades animais decorre, do fato de que as principais condições sociais do homem – os meios técnicos de produção, a linguagem com o conjunto de noções cuja construção ela possibilita, os costumes e as regras de todo tipo – não vêm determinadas, já, do interior por mecanismos hereditários completamente montados, prontos a serem ativados ao contato com as coisas e com aqueles que estão perto: essas formas de comportamento são adquiridas por transmissão exterior, de geração em geração, isto é, através da educação, e só se desenvolvem em função de interações sociais múltiplas diferenciadas. (PIAGET, 1973b, p. 36).

Piaget (1973b) afirma explicitamente que as normas e regras não são inatas, e devem ser adquiridas por meio da educação, que precisa acontecer nas interações e no contato com os outros, ou seja, nas trocas sociais. É nessa perspectiva profundamente sociológica, que a escola é concebida como um “centro de atividades reais desenvolvidas em comum, tal como se elabora a inteligência lógica em função da ação e das trocas sociais” (PIAGET, 1973b, p. 37), caracterizando-se, portanto, como um meio promotor e facilitador de tais relações.

Quanto aos conceitos de moralidade, apresentaremos a discussão iniciada por Piaget de um modo original, pois introduzimos as ideias filosóficas sobre ética de Alasdair MacIntyre (2001). Esse autor contemporâneo analisa a decadência da moralidade nas sociedades, e ao fazer esse estudo chegou à conclusão da instalação de uma forma de emotivismo que impede a racionalidade. Ao mesmo tempo, o referido filósofo propõe a retomada das virtudes aristotélicas, evidentemente com a atualização exigida pelas condições do século XXI. Nesse sentido, trabalharemos também as reflexões desenvolvidas por Sucupira Lins (2007), que sempre com o olhar para a prática educativa, levanta questionamentos sobre a racionalidade e a moralidade no meio social.

Quanto à metodologia, esta pesquisa se constitui como um artigo de reflexão tendo como base o pensamento de Jean Piaget, (1975), Alasdair MacIntyre (2001) e Sucupira Lins (2007) concernente ao papel do meio social no desenvolvimento da racionalidade e da moralidade. Foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfica a partir da análise das discussões desses autores que elucidam a questão relevante do meio social na vida das pessoas.

2 O MEIO SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO DA RACIONALIDADE E MORALIDADE

Passamos agora à discussão propriamente dita, procurando estabelecer um diálogo entre os autores que fundamentam nosso estudo. A interlocução entre esses pesquisadores nos permite compreender mais fortemente o papel do meio social no desenvolvimento da racionalidade e da moralidade.

No que concerne à formação moral por meio da educação, Piaget ressalta que o direito à educação moral implica em algo além do direito de adquirir conhecimentos, atribuindo, dessa maneira, à educação uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento humano. Quanto ao papel da educação e do educador nesse processo de formação moral da criança, Piaget (1973b, p. 40) afirma,

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade de leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual.

Piaget (1973b) destaca a lógica e a moral como os dois sistemas de valores de maior importância para ulterior adaptação do indivíduo ao meio social, ambas possibilitadas pela intervenção educativa, que se interligam. Para tanto, explica:

A educação é uma só, e constitui um dos dois fatores fundamentais necessários à formação intelectual e moral, de tal forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou ao fracasso do indivíduo, na realização de suas próprias possibilidades e em sua adaptação à vida social. (PIAGET, 1973b, p. 41).

É na interação social que há desenvolvimento moral, pois a partir das relações de trocas existentes na sociedade, a criança sai da anomia, passa pela heteronomia e progride na construção de si mesma como uma pessoa ética. Porém, para tanto, essa relação deve ter uma finalidade própria voltada para o bem comum, como ensina Aristóteles, um dos mais notáveis filósofos de todos os tempos, que viveu entre os anos de 384-322 a.C. em Atenas (ARISTÓTELES, 2014).

Nesse contexto, a educação tem papel fundamental e de grande importância na sociedade, pois “toda educação envolve valores e necessariamente a progressiva vivência da Ética, e tem por finalidade que as crianças e jovens se tornem cidadãos capazes de ter uma vida voltada para o bem comum” (SUCUPIRA LINS, 2013, p. 98). Para que a Educação cumpra essa finalidade, diversos autores (MONTES; SUCUPIRA LINS, 2015; PERINI; SUCUPIRA LINS, 2015; PERINI et al., 2015; SUCUPIRA LINS, 2014; DAMON, 2002; LICKONA, 2001; MARQUES, 2001; QUINTANA CABANAS, 1998) têm proposto a inserção da Ética no campo da prática educacional como vivência da moralidade.

É função da interação social permitir à criança a aquisição de hábitos e, nesse processo, a educação, a intervenção externa, ou seja, social, faz-se necessária. Piaget aponta a necessidade da aquisição da moral no que denomina etapa da heteronomia, que acontece por meio da autoridade:

A moral, assim como o direito, supõe um poder ou uma autoridade inicial, com passagem possível desta heteronomia para uma autonomia gradual e, aliás, sempre relativa. Ambas repousam sobre a construção criadora feita ao mesmo tempo de aplicação e de publicação em éditos contínuos das normas. (PIAGET, 1973a, p. 213).

Para Piaget (1973a), toda a interação social se manifesta sob a forma de regras, valores e símbolos. A partir de suas pesquisas, observa que a sociedade se constituiu em um sistema de interações, inicialmente por meio das relações entre indivíduos, de forma limitada e recíproca, progredindo para interações de cada um e o conjunto dos outros, até as ações de todos os indivíduos em sua totalidade, ou seja, na sociedade. Dessa forma, pode-se pensar em uma relação da construção do sujeito ético, que vivencia a moralidade e o desenvolvimento de seu pensamento lógico com crescente socialização. A socialização é um processo extremamente lento que envolve diferentes fatores, notadamente, a educação, tendo como elementos desta, a racionalidade e a moralidade.

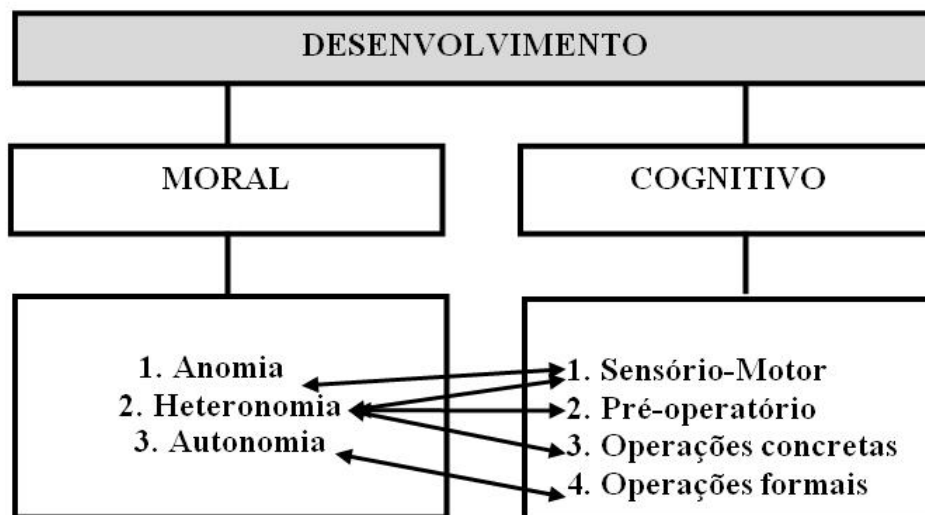
Para compreender a construção lógica, que representa “uma forma de equilíbrio móvel caracterizando o fim do desenvolvimento e não o mecanismo inato fornecido desde o começo” (PIAGET, 1973a, p. 173), concomitante à construção da moralidade que se faz por meio das

relações sociais, analisaremos as quatro estruturas sucessivas do desenvolvimento cognitivo, e as três referentes ao desenvolvimento moral relacionadas à socialização do indivíduo. É imprescindível que se compreenda esse entrelaçamento para que se possa observar o papel do meio social no desenvolvimento da racionalidade e da moralidade.

Com o avanço de suas pesquisas epistemológicas, Piaget (1987) chegou a descrever os seguintes períodos: 1. Sensório-motor, 2. Pré-operacional, 3. Operações concretas e 4. Operações formais. Esses períodos são concernentes ao desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1987), mas envolvem outras formas do desenvolvimento do ser humano social, afetivo e moral.

Quanto ao desenvolvimento moral, Piaget (1994) chegou a estabelecer os seguintes períodos que mostram a evolução das capacidades do julgamento ético: 1. Anomia, 2. Heteronomia e 3. Autonomia.

Figura 1 – Desenvolvimento moral e cognitivo concomitantes.



Fonte: Autoras fundamentadas em Piaget (1994).

Durante os dois estágios iniciais da evolução da capacidade de julgamento moral (anomia e heteronomia), a criança não dispõe de um desenvolvimento cognitivo que lhe possibilite realizar julgamentos por meio do raciocínio lógico a respeito de proposições verbais e hipotéticas, restringindo-se à tomada de decisões com base em formas simbólicas e intuitivas, próprias desses períodos de desenvolvimento cognitivo (sensório-motor, pré-operatório e operações concretas). O pensamento intuitivo é, segundo Piaget (1973a, p. 97): “a evocação das configurações de conjunto relativamente precisas (seriações, correspondências, etc.), mas somente a título de figuras e sem reversibilidade operatória”, impossibilitando a criança de realizar julgamento sobre seus atos com base na racionalidade abstrata. Segundo Malheiro (2014, p. 148), as crianças “nos primeiros anos vivem dominadas pelos instintos e relacionam-se com o meio só para satisfazer as suas necessidades”, o que evidencia a necessidade da colaboração externa nessa fase da vida.

Na heteronomia, a criança vive o egocentrismo, que a leva a distorcer acontecimentos, “transformar a verdade em função dos seus desejos e a ignorar o valor da veracidade” (PIAGET, 1994, p. 131). Assim, a criança é levada a agir pela natureza do seu pensamento espontâneo, o que dificulta o seu agir para o bem comum, ou seja, eticamente. Desse modo, o ato de uma criança que ainda não dispõe de condições intelectuais para refletir no plano da razão, na tomada de uma decisão como as que vivenciam a anomia e heteronomia, poderá resultar em consequências não éticas e, portanto, emotivistas.

Uma prática emotivista é entendida por Alasdair MacIntyre (2001), renomado filósofo contemporâneo, como um estado de prevalência dos desejos individuais nas condutas sociais em detrimento do bem comum. O referido filósofo define emotivismo como “a doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos e, mais especificamente, todos os juízos morais *não passam de* expressões de sentimento ou atitudes, na medida que são de caráter moral ou valorativo” (MACINTYRE, 2001, p. 30, grifo do autor).

MacIntyre (2001) afirma que a sociedade contemporânea vivencia uma desordem moral, caracterizada pela ausência de virtudes, na qual prevalece o emotivismo motivando condutas e posturas sem critérios racionais de julgamento, que resultam em um eu regido pelas emoções e desejos próprios. Para o autor, o emotivismo impossibilita que o indivíduo seja Ético. Cada sujeito, desprovido da racionalidade para julgamento de suas ações e regido pelas suas vontades, contribui para a caracterização desse estado de desordem moral (MACINTYRE, 2001), no qual as preferências individuais determinam condutas próprias que se sobrepõem ao bem comum da sociedade. O referido autor enfatiza uma prática racional que precisa ser vivida para que haja mudanças nos valores da sociedade, tendo em vista corrigir e reverter tal desordem.

Nesse contexto, MacIntyre (2001) destaca a necessidade de presença da Filosofia Moral nessa sociedade, propondo a retomada das vivências das virtudes Aristotélicas para o aperfeiçoamento do sujeito e conquista de uma vida humana completa voltada para o telos, que segundo Aristóteles é a felicidade (eudaimonia) encontrada no bem comum. Fundamentado na filosofia das virtudes de Aristóteles, MacIntyre acrescenta que “Agir virtuosamente não é, como mais tarde pensaria Kant, agir contra inclinação; é agir com base na inclinação formada pelo cultivo das virtudes” (MACINTYRE, 2001, p. 255).

Aristóteles, em sua obra “Ética a Nicômaco” distingue dois tipos de virtudes, as intelectuais (pensamento) e as morais (caráter). A primeira resulta do ensino, o que exige experiência e tempo. Já a virtude moral, também chamada de virtude do caráter ou virtude ética, é adquirida em resultado do hábito, que significa a prática continuada de tal modo que as virtudes sejam incorporadas à personalidade. Nesse sentido, “evidencia-se que nenhuma das virtudes nasce conosco por natureza” (ARISTÓTELES, 2001, p. 34), o que é de grande relevância para a Educação.

Desta forma, MacIntyre expressa em seu pensamento a contribuição de Aristóteles. Convém repetir, que para Aristóteles a felicidade corresponde à prática de virtudes, as quais não são inatas e devem ser adquiridas pelo *habitus* sem que o sujeito se deixe levar para excesso ou falta, mas centrado na justa medida, longe dos extremos. Observe-se o termo *habitus* que tem significado diferente da palavra hábito nas teorias comportamentais. *Habitus* denomina a nova natureza adquirida pela vivência das virtudes, enquanto hábito é uma aprendizagem obtida por repetição ou reforços. Em síntese, *Habitus* designa algo como “uma *segunda natureza* que, uma vez fixada, é quase impossível de alterar” (MARQUES, 2001, p. 74, grifo do autor), por isso, é muito importante. Quanto à virtude, que em grego é a excelência, Aristóteles (2001, p. 42) a conceitua do seguinte modo:

A virtude é, pois, uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. E é um meio-termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta; pois que, enquanto os vícios ou vão muito longe ou ficam aquém do que é conveniente no tocante às ações e paixões, a virtude encontra e escolhe o meio-termo.

Ao trazer o pensamento de Aristóteles para a contemporaneidade, MacIntyre tem notória relevância nesta pesquisa, pois afirma a necessidade do renascimento das virtudes na sociedade atual, com o objetivo de corrigir a desordem moral (MACINTYRE, 2001) e promover a formação do sujeito Ético e feliz. Esta construção se dá a partir da prática e aquisição das virtudes nas relações sociais, impedindo as práticas emotivistas. Ancorado na definição expressa por Aristóteles, o filósofo escocês entende virtude como “uma qualidade humana adquirida cuja posse permite ao indivíduo a obtenção desta felicidade e a falta dela frustra seu progresso rumo a tal finalidade” (MACINTYRE, 2001, p. 321), sendo, portanto, necessária à vida humana.

A pertinência da Ética para a atualidade resulta no fato de as virtudes serem necessidades intrínsecas ao ser humano, à vida social e à Educação. Dessa maneira não é possível se falar de escola e de Educação sem incluí-las (MARQUES, 2001). Pensar sobre a inserção da ética no campo educacional é, sobretudo, refletir sobre seu papel enquanto promotora do desenvolvimento moral do indivíduo como ser social, para que suas atitudes sejam voltadas para o bem comum da sociedade. Trata-se de um constante aperfeiçoamento no pensar e agir de cada sujeito, de modo que se afaste do emotivismo e se aproxime da prática da Ética das virtudes desde a mais tenra idade.

Partindo-se da premissa aristotélica de que o comportamento moral não é inato, nem resultante do amadurecimento natural do sujeito, mas somente é adquirido pela vivência na sociedade, no agir em função do bem comum, Sucupira Lins (2007) corrobora a proposta de MacIntyre e salienta a necessidade da inserção da Ética no campo educacional, por meio da Educação Moral, enfatizando a necessidade da intervenção dos adultos para ensino das virtudes às crianças que estão na fase de heteronomia. Essa filósofa da educação afirma que a Educação Moral tem como objetivo oferecer condições para que o indivíduo atinja sua plenitude de formação por meio das relações sociais existentes no âmbito escolar. A autora destaca o fato de que o professor precisa ter consciência da escola como espaço social rico para se promover a prática de virtudes e que o educando é dependente da intervenção dos responsáveis por sua educação para seu desenvolvimento.

Além disso, na infância, na anomia e heteronomia, a criança não apresenta desenvolvimento cognitivo lógico racional que lhe permita tomar decisões com base na razão. Até que alcance a plenitude de desenvolvimento moral, caracterizado por Piaget (1994) como autonomia, fase essa que se julga com base na razão, a criança necessita de intervenções externas por meio das quais vai interagir nas situações sociais, que lhe possibilitam a prática de virtudes de modo a incorporá-las em sua vida. Sucupira Lins (2007) preconiza uma prática de Educação Moral no ambiente escolar, baseada na filosofia de Alasdair MacIntyre, como fundamental para o aperfeiçoamento moral do educando, e ressalta a importância da contribuição de Piaget, quanto à necessidade da passagem da heteronomia para a autonomia.

Sucupira Lins (2010) acrescenta que o desenvolvimento Ético da criança deve ser o objetivo central de todas as ações pedagógicas, e que aprender virtudes é o núcleo central do processo educacional para formação de cidadãos Éticos. Esta ação intencional permite o desenvolvimento integral da pessoa humana, pois durante a infância “a pessoa humana, sendo ainda inacabada, precisa passar por um processo contínuo de educação que leva a prosseguir em sua tarefa de aperfeiçoamento” (SUCUPIRA LINS, 2014, p. 129), possibilitada pela educação moral. Na atual sociedade, embora caracterizada pela ausência das virtudes, a referida autora ressalta que o estudo da moral tem se renovado devido ao interesse despertado pelas contribuições de Aristóteles sobre Ética. Sucupira Lins (2009 b), assim como outros autores (DAMON, 2002; MARQUES, 2001; LICKONA, 2001), entende o ensino da Ética como primordial na atividade educativa, principalmente quanto à formação do caráter, ressaltando que a escola é o local onde tal processo vai se desenvolver. Para a autora:

Cabe à escola não somente o ensino de conteúdos e a análise de informações, mas a formação do caráter dos alunos, para que sejam pessoas adultas éticas e conscientes de seu papel moral na sociedade. Isto é o que se chama a construção da personalidade ética ou o estado de maturidade ética. (SUCUPIRA LINS, 2009, p. 125).

Considerando a escola como um meio social, onde há uma rica diversidade cultural (CANEN; CANEN, 2005), ressaltamos a importância da presença das virtudes nas relações sociais entre os pares, para aperfeiçoamento do indivíduo e seu desenvolvimento moral concomitante ao cognitivo.

Destacamos nessa análise o pensamento do filósofo John Dewey (1952), este considera que o homem é interdependente socialmente e é, naturalmente, dotado de uma capacidade plástica, flexível, que lhe permite fazer variações em suas experiências bem como adquirir novos hábitos ou aperfeiçoar os que já possuem. Para o autor, tanto a plasticidade como a interdependência são potencialidades fundamentais do ser humano, condições para haver educação e crescimento durante toda a vida. Entende-se que a plasticidade deriva do termo grego πλαστός = plastos e se refere a uma propriedade intrínseca do cérebro humano. Representa uma invenção da evolução para facilitar que o sistema nervoso escape das restrições de seu próprio genoma e, assim, adapte-se a pressões ambientais, mudanças fisiológicas e experiências. “É um mecanismo de desenvolvimento e aprendizagem” (PASCUAL-LEONE et al., 2005, p. 379).

Dewey (2002) alerta, a partir de seus estudos, para o fato da plasticidade do indivíduo, que se refere à possibilidade de formar hábitos de julgamento e de iniciação inventiva, não ser aproveitada no processo educacional. Segundo o autor “a parte mais preciosa da plasticidade, a que constitui a habilidade de formar hábitos de julgamento independente e hábitos de iniciativa, engenho inventivo, tem sido ignorado” (DEWEY, 2002, p. 96-97).

O que esse importante filósofo da educação afirma sobre a plasticidade tem sido comprovado em recentes estudos de neurociência (CUELLO, 1997; IZQUIERDO et al., 1999; ROSENZWEIG, 1996), que reconhecem a capacidade de modificação do sistema nervoso em função das experiências que ocorrem durante todas as fases da vida de um indivíduo. Herculano-Houzel (2011), neurocientista que se dedica a estudos práticos de comportamento de crianças e jovens, amplia estas pesquisas afirmando que a plasticidade tem associação entre o aprendizado e uma subsequente modificação cerebral. Igualmente, Ferreira (2009, p. 53) corrobora a relação existente entre a aprendizagem e a plasticidade cerebral afirmando que “cada aprendizado determina uma transformação cerebral, de forma anatômica, pois o(s) estímulo(s) leva(m) à construção de uma nova ou de novas conexões entre os dendritos de diferentes neurônios, localizados em diferentes regiões cerebrais”.

Esses resultados da neurociência são fundamentais para o campo educacional, pois possibilitam que a escola se apresente como uma instituição fundamental para promover o contínuo aperfeiçoamento do aluno tendo em vista a sua formação integral possibilitada pelo ensino de Ética. Esta meta se concretiza pela adoção de um ensino que possa ampliar o aprendizado da criança, cuja finalidade está além do seu desenvolvimento cognitivo, que é certamente fundamental, mas proporcionando também a construção da sua personalidade e moralidade durante toda a vida escolar, possibilitada pela habilidade plástica que possui.

Como educadores comprometidos com essa responsabilidade, devemos atentar para a plasticidade da criança como uma imensa capacidade para aprender e se transformar pelo ensino e aquisição de novas experiências, o que é de grande relevância para o campo da ética no contexto escolar. Essa constatação atribui maior responsabilidade ao professor em relação ao desenvolvimento do aluno, pois o docente pode exercer um papel essencial na construção ética do educando. Se houver uma prática pedagógica adequada, condição essa que é necessária para um agir ético, haverá o desenvolvimento da moralidade com base na prática das virtudes.

Quanto ao desenvolvimento da inteligência da criança e sua relação com a moralidade, Malheiro, conforme observações constantes em escolas, é enfático ao afirmar que:

Quando a inteligência da criança abre ao mundo e o conhece como é, está em condições de superar o egoísmo instintivo. Isto determina amplamente a conduta humana e, portanto, é um aspecto fundamental para poder entender qual é o modo de viver que corresponde ao homem, ou seja, como é moral. (MALHEIRO, 2014, p. 151).

Enquanto a criança não atinge tal maturidade que lhe permita pensar logicamente e tomar decisões éticas para o bem comum, deve haver um esforço por parte dos docentes na sua tarefa educativa de ensinar ética na escola, como proposto por Sucupira Lins (2007). Nessa ação pedagógica, os docentes são responsáveis, em sua tarefa educativa, por desenvolver as potencialidades racionais dos educandos na aprendizagem das virtudes que serão o instrumento essencial para a resolução de conflitos no contexto das relações sociais no cotidiano escolar. Ao se dar oportunidade para a vivência de virtudes aristotélicas nas relações entre os iguais, permite-se que os educandos aprendam a tomar decisões com base no bem comum.

Nesse agir comprometido com o ensino da Ética, os professores oferecerão aos educandos uma capacidade que ainda não possuem, e que contribuirá de forma decisiva para suas escolhas futuras. Ainda na perspectiva de Malheiro, (2014, p. 150) observe-se que a “capacidade para escolher o bem é o principal aprendizado que deve se objetivar no âmbito escolar”, o que torna de grande importância uma prática docente comprometida com o ensino/aprendizagem da ética nessa fase escolar.

Decorrente da interação social e da intervenção pedagógica adequada, no estágio final da heteronomia, a criança inicia a transição para a cooperação, e passa a vivenciar o estágio da cooperação nascente na prática das regras. Nesse, a criança começa efetivamente a se socializar, possibilitando a prática de virtudes pelos alunos e aos poucos sua aquisição na relação com o outro.

Figura 2 – Estágios da prática das regras.

Idade	PRÁTICA DA REGRA
1	1º ESTÁGIO: MOTOR E INDIVIDUAL
2	
3	
4	2º ESTÁGIO: EGOCÊNTRICO
5	
6	
7	3º ESTÁGIO: COOPERAÇÃO
8	
9	
10	
11	4º ESTÁGIO: CODIFICAÇÃO DAS REGRAS

Fonte: Autoras fundamentadas em Piaget (1994).

Piaget (1994) estabelece que a relação com o outro é condição fundamental para que aconteça a moralidade, necessária à vida em comunidade, esclarecendo que sem socialização o indivíduo só conhece a anomia e não a autonomia moral que é a plenitude do desenvolvimento da moralidade. No estágio da heteronomia, o papel do educador é essencial para orientar a criança nas tomadas de decisões, pois: “a criança nesta fase de desenvolvimento é incapaz de pensar através das operações mentais em todos os planos, inclusive do que diz respeito à moral, por isso se submete às imposições externas” (SUCUPIRA LINS, 1997, p. 80). O educador tem o compromisso de auxiliar a criança a se desenvolver moralmente até que atinja a autonomia.

Concernente às relações interindividuais Piaget diz que, o desenvolvimento moral se dá “nas relações estabelecidas entre a criança e o adulto e entre a criança e seus iguais, levando-a a adquirir a consciência do dever e a colocar acima de seu eu esta realidade normativa, que é no que consiste a moral” (PIAGET, 1967, p. 09, tradução nossa). Essa afirmativa nos incentiva a trabalhar o ensino das virtudes levando em conta a interação social. Podemos constatar a grande importância que Piaget atribui às relações sociais de colaboração do adulto, ou de outra criança maior, no processo de desenvolvimento moral da criança. Sucupira Lins (1999, p. 104) igualmente destaca a socialização como um ponto importante da contribuição Piagetiana para desenvolvimento moral:

Destacamos as conclusões sobre a correlação entre a progressiva sucessão de estágios cognitivos e a evolução da moralidade que, inicialmente, está praticamente ausente, num quadro de atitudes da criança as quais se caracterizam pela anomia, até chegarem à plenitude da vivência moral, pela autonomia. Esta passagem não é de modo algum rápida ou simples, mas requer da criança uma vívida interação social, o que se destaca agora como o segundo ponto importante da contribuição Piagetiana. Pelas trocas existentes com as outras crianças e adultos presentes em sua vida, cada criança irá construindo a moralidade, deixando para trás o estado de anomia e se iniciando numa vida social através da heteronomia, caracterizada por uma vida moral que vem do exterior, através de leis e regras fornecidas principalmente pelos adultos e também por crianças mais velhas.

O período de operações concretas, denominação usada quanto ao desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1987), da heteronomia quanto ao desenvolvimento moral e estágio de cooperação nascente quanto à prática das regras (PIAGET, 1994) se constituem como o momento no qual a Educação Moral encontra seu maior campo de ação pela prática docente (SUCUPIRA LINS, 1999). Essa afirmação se deve ao fato da intervenção pedagógica ser mais frutuosa nesse triplo período,

uma vez que nessa fase se consolidam as “relações sociais ou interdependência” (PIAGET, 1975, p. 147, tradução nossa). Quanto à questão de interdependência, Piaget (1975, p. 183) constatou sua presença na prática de jogos de regras nas relações sociais, visto que “além da regularidade, há na regra uma ideia de obrigação que supõe, pelo menos, dois indivíduos”. É na prática lúdica que se encontram excelentes oportunidades para a socialização e o desenvolvimento moral.

A socialização permite que o jogo de regras tenha uma significância para o grupo, pois exige uma operação conjunta na “negociação das normas que são aceitáveis por todos os envolvidos” (KAMII; DEVRIES, 1991, p. 34). É justamente em função da socialização que Piaget esclarece o aparecimento tardio dos jogos de regras, ou seja, somente a partir do período de operações concretas, afirmando que “o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado” (PIAGET, 1975, p. 182, tradução nossa). De fato, em média a partir dos 7-8 anos, caracteriza-se o terceiro estágio em relação à prática das regras que é a cooperação nascente.

Na relação entre os iguais, Piaget (1994, p. 64) esclarece que “o caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à reciprocidade, portanto, da universalidade moral”. Porém, é em média por volta de 10 anos que há um nítido progresso da socialização, de modo que a criança se torna capaz de colaborar, de trocar e coordenar pontos de vista (SUCUPIRA LINS, 2005), ou seja, a cooperação na ação e no pensamento ocorrem juntos às relações e operações, possibilitando a compreensão do ensinamento dos adultos.

No período de operações formais, que em média se inicia aos 12 anos, há o princípio da construção das operações intelectuais, que segundo Piaget (1973a, p. 20) “supõem todas ao mesmo tempo certas interações coletivas e certa maturação orgânica necessária ao seu desenvolvimento”. É neste momento que o pensamento formal se torna possível pelas operações lógicas, transportando-se do plano da manipulação concreta para o das ideias, hipóteses ou proposições, sem permanecer preso à percepção e experiência. Piaget (1975) esclarece que a relação existente entre o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade se faz por meio de fatores sociais. Nesse sentido, o autor afirma que:

A personalidade foi por muito tempo como dependente somente de fatores psico-biológicos. No entanto, ela comporta na realidade uma evolução complexa que somente se conclui em nível da adolescência e relevando além disso múltiplos fatores sociais. (PIAGET, 1975, p. 351, tradução nossa).

É, pois, de grande importância que o professor esteja atento a esses fatores para que possa organizar a prática pedagógica da melhor maneira possível, com referência ao desenvolvimento de seus alunos.

A cooperação nas relações sociais, característica do período de operações formais, “marca o acontecimento da personalidade” (PIAGET, 1975, p. 276, tradução nossa). É neste momento, e em decorrência da estruturação da racionalidade, que o sujeito adquire a capacidade de pensar logicamente e, assim, utilizar princípios de noções e dos sinais em sua tripla natureza: crítica, reflexiva e reguladora (PIAGET, 1975). A partir de então, a razão tem papel fundamental no desenvolvimento moral, sendo crucial ao possibilitar o agir ético. As reflexões com base na razão permitem condutas voltadas para o bem comum que condizem com a ética, distanciando-se da intuição e impulsos que podem conduzir ao emotivismo.

As reflexões com base na razão permitem condutas voltadas para o bem comum devido à prática das virtudes nas relações sociais promovidas no âmbito escolar (SUCUPIRA LINS, 2005). A prática das virtudes distancia o indivíduo da intuição e impulsos emotivistas que caracterizam a desordem moral e o aproxima da moralidade. Convém ressaltar, conforme afirma Piaget (1973b, p. 39), que “a educação é, por conseguinte, não apenas um fator de formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento”, ou seja, o fator social ou educativo constitui uma condição para o aperfeiçoamento da pessoa humana, para alcance da autonomia moral que a torna ética.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da reflexão realizada, compreendemos a intrínseca relação entre o meio social e a construção da moralidade. Concluímos que o desenvolvimento moral geral evolui simultaneamente

ao desenvolvimento cognitivo, e que ambos se realizam pela interação social. Enfatizamos a necessidade dessa interação para que haja realmente a possibilidade de desenvolvimento moral e cognitivo.

Entendemos que a correlação existente entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual é indissociável dos processos sociais e é responsabilidade de todos os educadores.

No plano das relações sociais, destacamos nesse artigo a importância da capacidade de cooperar, que é adquirida pelo indivíduo a partir do período de operações concretas, tornando-o capaz de refletir sobre suas ações. Apontamos como primordial a capacidade de raciocínio para o autoconhecimento que permite a avaliação da consciência. Lembramos que uma prática docente, comprometida com a formação integral do aluno, propicia situações não somente para o desenvolvimento intelectual do aluno, mas também moral. Sugerimos que os professores estejam atentos às ricas oportunidades que acontecem em sala de aula, para promover, por meio de experiências práticas, reflexões com base na moral.

Como foi analisado, lembramos que o professor deve estar atento ao fato da necessidade de o sujeito adquirir, desde a tenra idade, o *habitus* de excelência por meio da prática de virtudes. Durante a heteronomia, quando a criança ainda não adquiriu a capacidade própria de agir para o bem comum, cabe ao professor cooperar para que o aluno vivencie experiências que lhe permitam adquirir o acima mencionado *habitus* da excelência, ou seja, a disposição de agir para o bem.

Com base nas abordagens teóricas analisadas nesta pesquisa bibliográfica, concluímos também que os educadores devem se preocupar com os mecanismos de trocas na sociedade, que são necessários para a conservação dos valores morais cujo papel fundamental é assegurar o equilíbrio social, que é a tendência mais profunda da atividade humana. A racionalidade, adquirida pelo indivíduo a partir da obtenção da autonomia moral, exprime as formas superiores desse equilíbrio, que reúne a inteligência e a afetividade. A moralidade obtida por meio do *habitus* de agir para o bem comum é resultante de experiências éticas no meio social, as quais no contexto escolar resultam de uma prática pedagógica cooperativa, cujo foco seja o desenvolvimento integral do aluno.

É fundamental ter em mente que as pesquisas mostram ser a racionalidade o núcleo central da inteligência, capacidade consolidada a partir do período de operações formais, semelhante em todas as pessoas, ainda que vivendo em diferentes civilizações. Essa inteligência, assim estruturada, poderá permitir ao indivíduo um agir ético, a partir da obtenção da autonomia moral, com base na lógica universal do bem comum, por mais diversas que as sociedades possam ser.

No entanto, nas fases de desenvolvimento moral precedentes à autonomia moral, compreendendo-se a anomia e heteronomia, o indivíduo ainda não é capaz de julgar os atos com base na razão, o que exige uma responsável cooperação dos educadores com os alunos visando essa finalidade. Esse é, portanto, o período de maior campo de ação da educação moral, que deve acontecer por meio de uma prática pedagógica comprometida com o ensino da ética, promotora de experiências morais e prática de virtudes.

A partir da compreensão de que o homem é um ser interdependente socialmente, acreditamos que a escola pode se apresentar como um rico espaço social capaz de contribuir para seu aperfeiçoamento, não somente intelectual, mas moral, desenvolvendo-o integralmente. Neste contexto, a Educação está diretamente presa ao compromisso com o desenvolvimento da pessoa humana na sua plenitude. Ao possibilitar experiências morais pela prática das virtudes nas relações sociais, que se estabelecem no âmbito educacional, o professor oferece a oportunidade ao aluno de adquirir bons hábitos com base no bem comum e aprender a agir eticamente. Portanto, o paralelismo existente entre a racionalidade e moralidade é possível por meio de uma prática pedagógica comprometida com o ensino de ética, capaz de promover um ambiente sócio moral nas relações sociais, que se estabelecem no campo educacional.

Desse modo, entendemos o papel do meio social para o desenvolvimento da moralidade e racionalidade, representado pela escola nas intervenções do educador formado plenamente na visão da responsabilidade com o ensino de ética a todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução Edson Bini. São Paulo: Ed. Edipro, 2014.
- _____. *Ética a Nicômaco*. 4. ed. Tradução Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- CANEN, A.; CANEN, A. G. Rompendo fronteiras curriculares: multiculturalismo na Educação e outros campos do saber. *Revista Currículos sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 40-49, 2005.
- CUELLO, A. C. Experimental neurotrophic factor therapy leads to cortical synaptic emodeling and compensation for behavioral deficits. *Journal of Psychiatry Neuroscience*, v. 22, n. 1, p. 46-55, 1997.
- DAMON, W. *Bringing in a new era in character education*. Califórnia: Hoover Institution Press, 2002.
- DEWEY, J. *Human nature and conduct*. New York: Prometheus Book, 2002.
- _____. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- FERREIRA, V. J. A. Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita. In: ZORZI, J.; CAPELLINI, S. *Organização funcional do cérebro no processo de aprender*. São José dos Campos: Pulso, 2009.
- HERCULANO-HOUZEL, S. Scaling of brain metabolism with a fixed energy budget per neuron: implications for neuronal activity, plasticity and evolution. *Plos One*, v. 6, n. 3, p. 17514, Mar. 2011.
- IZQUIERDO, I. et al. Separate mechanisms of short-term and long-term memory. *Behavioural Brain Research*, v. 103, n. 1, p. 1-11, Aug. 1999.
- KAMII, C.; DeVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria piagetiana*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- LICKONA, T. What is good character? And how can we develop it in our children? *Reclaiming Children and Youth*, v. 9, n. 4, p. 239-251, 2001.
- MACINTYRE, A. C. *Depois da virtude*. Tradução Jussara Simões. Bauru-SP: EDUSC, 2001.
- MALHEIRO, J. *Escola com corpo e alma: manual de ética para pais, professores e alunos*. Curitiba: CRV, 2014.
- MARQUES, R. *O livro das virtudes de sempre: ética para professores*. São Paulo: Landy, 2001.
- MONTES, M. T. A.; SUCUPIRA LINS, M. J. C. Colaboração como estratégia didática no fórum. *Cadernos de Pesquisa*, v. 22, n. 3, p. 100-114, 2015.
- PASCUAL-LEONE, A. et al. The plastic human brain cortex. *Annual Review of Neuroscience*, v. 28, p. 377-401, 2005.
- PERINI, T. A. et al. O ensino da ética na educação física escolar. In: ASSOCIATION FOR MORAL EDUCATION CONFERENCE, 41., 2015, Santos. *Anais...* Santos: AME, 2015. p. 1-12.
- PERINI, T. A.; SUCUPIRA LINS, M. J. O ensino da ética como tema transversal na prática pedagógica da educação física. *Horizontes-Revista de Educação*, v. 3, n. 5, p. 51-67, 2015.
- PIAGET, J. *Estudos sociológicos*. Tradução Reginaldo Di Pietro. Rio de Janeiro: Forense, 1973a.
- _____. *Etudes sociologiques*. Genève: Droz, 1975.
- _____. *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1967.
- _____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- _____. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973b.
- QUINTANA CABANAS, J. M. *Pedagogia axiológica: la educación ante los valores*. Madrid: Dykinson, 1998.
- ROSENZWEIG, M. R. Aspects of the search for neural mechanisms of memory. *Annual Review of Psychology*, v. 47, p. 1-32, 1996.
- SUCUPIRA LINS, M. J. A questão da construção do valor: um estudo a partir da perspectiva da epistemologia genética. In: ASSIS, M.; ASSIS, O. (Org.). *Piaget e a educação*. Águas de Lindoia: UNICAMP/PROEPRE, 1997. p. 75-91.
- _____. Educação e contemporaneidade: educação moral na encruzilhada. *Revista da FAEEBA*, Salvador: UNEB, v. 8, n. 12, p. 97-112, jul./dez. 1999.
- _____. Contribuições da teoria de Piaget para a educação. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, v. 2, n. 4, p. 11-30, 2005.
- _____. *Educação moral na perspectiva de Alasdair MacIntyre*. Rio de Janeiro: Access, 2007.

_____. Maturidade ética e identidade moral: a construção na prática pedagógica. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 28, p. 633-649, 2009.

_____. Desenvolvimento ético de crianças e psicopedagogia. *Cadernos de Psicopedagogia*, v. 8, n. 14, p. 20-30, 2010.

_____. Questões conceituais de ética em educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 91-106, 2013.

_____. Educação integral e o desenvolvimento da pessoa humana. In: MALHEIRO, J. *Escola com corpo e alma*: manual de ética para pais, professores e alunos. Curitiba: CRV, 2014. p. 129-134.