MORALIDADE E AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA PIAGETIANA: CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES AO COTIDIANO ESCOLAR

Amanda de Mattos Pereira Mano
amanda_mattosbio@yahoo.com.br
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp
Brasil

Ligiane Raimundo Gomes
ligianeg@gmail.com
Universidade Anhanguera de São Paulo - Santo André
Brasil

RESUMO

O presente texto objetiva visitar e discorrer dois importantes conceitos dentro da ótica de Jean Piaget e de sua teoria, a Epistemologia Genética, no que tange aos domínios da construção da moralidade e da afetividade, bem como suas possíveis contribuições ao cotidiano escolar. Para tanto, nos debruçaremos em obras de Jean Piaget e de seus seguidores que abordam as temáticas de investigação. Embora, o desenvolvimento cognitivo, no âmbito brasileiro, seja a parte mais divulgada das pesquisas empregadas por Jean Piaget e equipe, sabe-se que o aspecto moral e afetivo não fora minimizado por ele em suas idealizações para o desenvolvimento humano, visto que o autor pressupõe que as noções morais precisam ser pensadas sob um duplo aspecto – moral e intelectual, o que caracteriza a existência de paralelismo entre o desenvolvimento da moral e do pensamento. Em linhas gerais, Piaget traz a ideia e a comprovação por meio de pesquisas realizada junto a crianças de diferentes idades sobre três temas: as regras sociais (regras do jogo e regras morais), a noção de mentira e a ideia de justiça (questões da responsabilidade pelos atos e formas de punição), admitindo o respeito como o sentimento fundamental para a aquisição das moções morais, demonstrando que a consciência moral se adquire por etapas, passando pelos domínios da anomia, sem noção de regra ou consciência moral para o período da heteronomia, no qual as regras são impostas pela pressão do adulto sobre a criança, portanto totalmente externas, até alcançar a autonomia moral, período em que as regras são interiores (consciência da regra) e as relações entre os indivíduos estão pataudas pela cooperação e coordenação de pontos de vista. Dessa forma, e a partir da conquista da autonomia, que o sujeito passa a pensar de forma própria, sendo governado pelos seus próprios ideais de respeito mútuo e justiça. De mesma forma que o campo moral, a afetividade apresenta uma construção própria, pela qual observa-se o surgimento de simpatias e antipatias desde o final do estágio sensório-motor e que, ao longo do desenvolvimento, vão tornando-se o motor do desenvolvimento, isto é, são indispensáveis para a construção de conhecimento. Piaget admite como essenciais as noções de valor e de interesse como dimensão geral da afetividade. Tais noções, aos poucos vão se descentralizando do que constitui a própria

ação do sujeito, estendendo-se para as questões de relação interindividual, ponto de partida para a aquisição dos sentimentos morais. Diante de tais conceituações, questionamo-nos acerca das implicações da moralidade e da afetividade quando adentramos as escolas, visto que as relações de poder, bem como as relações entre pares estabelecidas neste contexto pressupõem a manifestação de valores políticos, sociais e culturais que demandam a aquisição de normas, valores e sentimentos coletivos.

Palavras-chave:
Moralidade; Afetividade; Educação.

MORALITY AND AFFECTIVITY IN THE PIAGETIAN PERSPECTIVE: CONCEPTS AND CONTRIBUITIONS TO DAILY'S SCHOOL

ABSTRACT

The present text aims at visiting and discussing two important concepts within the perspective of Jean Piaget and his theory, Genetic Epistemology, in what concerns to the domains of morality and affectivity construction, as well as their possible contributions to the school daily life. To do so, we will focus on works by Jean Piaget and his followers who approach this research topics. Although cognitive development, in the Brazilian context, is the most publicized part of the research employed by Jean Piaget and team, it is known that the moral and affective aspect was not minimized by him in his idealizations for human development, since the author presupposes that moral notions need to be thought in a double aspect - moral and intellectual, which characterizes the existence of parallelism between morality development and thought. In general terms, Piaget brings the idea and evidence through research carried out with children of different ages on three themes: social rules (rules of the game and moral rules), the notion of lies and the justice idea admitting respect as the fundamental sentiment for the acquisition of moral motions demonstrating that the moral conscience is acquired in stages, passing through the domains of anomie, without notion of rule or moral conscience, for the period of the heteronomy, in which rules are imposed by the adult's pressure on the child therefore totally external, until reaching moral autonomy, a period in which

rules are interior (rule consciousness) and relations between individuals are paired by cooperation and coordination of points of view. In this way, and from the conquest of autonomy, the subject begins to think in its own way, being governed by his own ideals of mutual respect and justice. In the same way as the moral field, the affectivity presents a construction of its own, through which the emergence of sympathies and antipathies can be observed from the end of the sensory-motor stage and, throughout development, they become the motor of development, that is, they are indispensable for the construction of knowledge. Piaget admits as essential the notions of value and interest as a general dimension of affectivity. These notions gradually become decentralized from what constitutes the subject's own action, extending to questions of interindividual relation, starting point for the acquisition of moral feelings. Faced with such conceptualizations, we question the implications of morality and affectivity when we enter schools, since the relations of power, as well as the relations between peers established in this context, presuppose the manifestation of political, social and cultural values that demand the acquisition of norms, values and collective feelings.

Keywords:
Morality; Affectivity; Education.

I. Introdução

Busca-se nesse artigo discutir acerca das implicações da Epistemologia Genética, teoria postulada pelo epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), nos domínios da moralidade e da afetividade no âmbito escolar. O interesse por tal investigação surgiu por meio de observações empíricas, enquanto professoras da Educação Básica e do Ensino Superior, na qual inferimos que as esferas cognitivas não desviculavam-se das construções afetivas e morais, uma vez que para que ocorra uma aprendizagem duradoura, em oposição à aprendizagem memorística era preciso, conforme observado em nossa prática, ir além de explanação e conteúdos, mas de criar um ambiente escolar pautado no respeito mútuo e na cooperação.

Nesse sentido, buscando um aporte teórico que nos permitesse melhor compreensão do tema, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo e bibliográfico, na qual visitamos obras piagetianas que versaram acerca das temáticas da presente investigação. Da mesma maneira, buscamos relacioná-los às possíveis contribuições que esses conhecimentos trazem à educação Apresentamos, em sequência, os resultados dessa pesquisa empreendida e já concluída.

II. Marco teórico

Desenvolvimento moral e afetivo na perspectiva piagetiana

A ideia de agir moralmente por dever, levando-se em consideração que este dever não esteja atrelado a um benefício ou motivo individual, parte dos pressupostos aprioristas do filósofo Immanuel Kant (1724-1804) de que as estruturas e a forma do pensar estão definidos a priori, de modo que as experiências humanas dão sentido a tais condições já pré-estabelecidas. Para Kant, a conquista moral só seria possível mediante princípios universais e imutáveis que se estabelecem por imperativos categóricos absolutos, assim definidos: “age apenas segundo uma máxima tal que possa

ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal e imperativos hipotéticos em que sua obrigatoriedade é determinada pelo desejo de realizar um fim" (Freitas, 2003, p. 63)

Por outro lado, o também filósofo Émile Durkheim (1858-1917) buscou formular um pressuposto teórico baseado na concepção de que formar um cidadão autônomo somente é possível por meio de reforço legal e pela busca da vontade de se respeitar a lei estabelecida. O autor propõe conceitos importantes para o desenvolvimento da moralidade, como formar cidadãos livres, autônomos e capazes de cooperar. Todavia, Durkheim espera que isso seja alcançado mediante a autoridade. Dessa forma, o primeiro elemento da moralidade seria o espírito da disciplina, ou melhor, a submissão a autoridade, momento em que as regras se impõem à consciência e deve habituar-se com as mesmas, compreendendo sua necessidade. Assim, a conquista moral seria um reflexo da sociedade e dependeria de lições de moral (Piaget, 1996).

Piaget (1994) ao analisar a moralidade humana a partir da investigação do pensamento infantil, mediante temas como as regras do jogo, as noções de mentira, justiça e solidariedade, partiu do pressuposto de que o respeito é a unidade funcional para que essas noções sejam desenvolvidas. Nesse sentido, amplia a questão proposta inicialmente por Kant, ao mesmo tempo que contradiz a concepção de Durkheim, visto que o imperativo categórico representado como universal só é possível na visão piagetiana quando o grupo coopera e se respeita mutuamente, concluindo suas decisões por meio do diálogo, isto é, a universalização de uma lei para Piaget é dialógica quando se trata de universalizar normas sociais (Freitag, 1991).

Dessa forma, Piaget (1994) parte do pressuposto de que há um desenvolvimento psigogenético da moralidade e que é necessário um longo caminho temporal para que a criança possa atingir a moral autônoma. Para sustentar tal afirmação, o mestre genebrino observou e questionou crianças de diferentes idades sobre a prática e o respeito às regras do jogo, porque "toda moral consiste em um sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por esas regras" (p. 23).

Em específico, acompanhou o jogo de bolinha de gude, empreendido por meninos e o jogo de amarelinha, relacionado às atividades de meninas. Além disso, criou histórias hipotéticas, nas quais investigou-se os juízos dos sujeitos frente à situações de justiça e responsabilidade.

Por meio desses instrumentos, o epistemólogo suíço concluiu que tal qual o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da moralidade dá-se de maneira procesual e desses processos decorrem três momentos distintos: a anomia, a heteronomia e a autonomia.

No período da anomia, a criança não apresenta conhecimento das regras e, portanto, não percebe a necessidade de segui-las. Sobretudo no caso do jogo, as situações colocadas não são compreendidas e se busca apenas a acomodação motora (ações sobre os objetos do jogo), regularidades (o que se faz de motor com os objetos do jogo, tornam-se ritos) e simbolismo (os objetos do jogo são deformados em objetos simbólicos, por exemplo, para a criança, uma bolinha de gude pode ser um ovo, ao brincar de "comidinha").

No segundo momento, a heteronomia surge como um juízo intermediário entre o observado na anomia, isto é, condutas marcadamente individualizadas e o avanço acompanhado nos momentos de socialização, refletidos na autonomia. Esta ocasião é marcada pela relação de coação entre o adulto e a criança, cujo sentimento que impera é o de respeito unilateral, em que se respeita as opiniões e vontades dos adultos ou de mais velhos, sem questionamentos. Tal juízo moral favorece aceitação de punições expiatórias, que não estão relacionadas às transgressões cometidas, bem como efetiva a responsabilidade objetiva, na qual são levados em conta apenas os aspectos materiais e objetivos da situação.

Somente na autonomia, tem-se o sentimento de respeito mútuo em que se buscar respeitar e ser respeitado. Desse momento, compreende-se a necessidade de sanções por reciprocidade, nas quais a punição está legitimamente ligada ao delito e na tentativa de se estabelecer critérios de igualdade e equidade. No exercício da autonomia, impera-se a responsabilidade subjetiva, em que considera-se as intenções.

Observa-se que no seio das relações sociais e no sentimento de respeito proveniente das relações estabelecidas fundamentam-se possibilidades para que a moral heterônoma seja suplantada pela moral autônoma. Sobre isso Piaget (1994, p. 155) afirma:

> Ora, sem relação com outrem não há necessidade de moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervén o respeito unilateral, conduz a heteronomia. A autonomia só aparece com a

> reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Dito isso, faz-se importante refletir que o alcance a uma moral autônoma é dependente do tipo de respeito e das relações sociais que são vivenciadas. Não há como se desprender da perspectiva heterônoma, por exemplo, se todas as situações vividas são pautadas no respeito unilateral e na coerção. Além disso, conforme anteriormente afirmado que a moralidade e cognição caminham de forma solidária, imbricando-se. Neste sentido, cabe ressaltar que Piaget (1994) elabora sua teoria do desenvolvimento moral admitindo, como o faz em termos gerais no que se refere aos conhecimentos lógico-matemáticos, a relação entre os sentimentos e a cognição.

Para que uma regra ou princípio se transforme em ação é preciso mais que o conhecimento, é preciso uma energia, uma forma energética (afetiva), que pode ser caracterizada como valor, revestido de afetividade para com a norma ou regra. Seguir um valor ou não desencadeará uma energia que pode ser a do sentimento do bem, da satisfação.

Nesse ponto, é importante refletir sobre a importância da afetividade ao longo do desenvolvimento. Nas palavras de Piaget (1961, p. 1):

> É incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e, consequentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência mas, na minha opinião, não é suficiente.

Frente a tal afirmação, a afetividade é entendida como necessária para a constituição da inteligência, e por conseguinte, igualmente, importante para o desenvolvimento moral. Vale dizer que as relações decorrentes entre a construção dessas váriaveis não estão ligadas a compreender qual processo tem início e quais são os decorrentes, haja vista que que eles ocorrem de forma correspondente, em uma relação íntima, sem a qual não existiriam isoladamente.

Souza (2017, p. 60) propõe para a relação entre inteligência e afetividade a palavra correspondência, visto que “as evoluções se interrelacionam, não possuindo, portanto, curvas paralelas”. Dessa forma, apesar de afetividade e inteligência apresentarem diferenças no que

concerne a natureza e aos papéis de tais domínios, no que se refere a conduta, a relação é de indissociabilidade, não havendo condutas unicamente afetivas e tampouco somente cognitivas.

Segundo Souza (2017, p. 57), Piaget faz a distinção entre estrutura e funcionamento caracterizada por uma regulação geral da atividade e entre estrutura e conteúdo que estaria submetida a aspectos do contexto da ação. Portanto, "toda ação seria regulada duplamente, pela inteligência em sua estrutura e pela afetividade em sua energética", sendo que a última pode acelerar ou retardar o funcionamento da inteligência, mas não seria capaz de possibilitar novas estruturas.

Piaget (1967) apresenta o desenvolvimento da afetividade em consonância com os estádios cognitivos de construção da inteligência. Dessa maneira, durante o estádio sensório-motor, com ocorrência, aproximadamente de zero a dois anos, inicialmente, tem-se uma completa centração entre o eu e o o mundo ao passo que pouco a pouco a centração torna-se cada vez menos absoluta. Para que isso aconteça é preciso sair desse estado de consciência protoplasmática e somente com o componente afetivo, traduzido em um interesse pelos objetos do mundo que isso é possível. Há portanto presença dos afetos instintivos, pautadas pelos sentimentos de êxito e fracasso e de agradável e desagradável, predominando as relações intraindividuais.

No decurso do estádio pré-operatório, entre os dois e seis anos de idade, no campo afetivo, a novidade liga-se a afetividade no plano simbólico, de modo que simpatias e antipatias começam a ser construídas por meio de julgamentos de valores entre os indivíduos, ou seja, são sentimentos colocados em marcha na avaliação do outro com si mesmo e que persistem na ausência daqueles que os despertam. No entanto, não se conservam, conforme podemos acompanhar na explicação de Piaget (1967, p. 3):

> Por exemplo, quando você examina o sentimento moral de uma criança de seis para sete anos de idade, você descobrirá que ela é perfeitamente sensível a certas ordens e regras, impostas pelos pais, mostrando o começo dos sentimentos morais; mas quando os pais saem, estas regras ou ordens não são obedecidas. Não há conservação dessas ordens quando não há controle concreto. Encontramos que estas ordens impostas e aceitas neste nível não estão ainda generalizadas.

Assim sendo, no estádio pré-operatório inicia-se de maneira mais efetiva a constituição dos sentimento morais (semi-normativos), tais como o respeito e a justiça, manifestando, incipientemente, as relações interindividuais. Entretanto, pela falta de estruturas inerentes ao plano cognitivo, por exemplo, a conservação e a reversibilidade, acompanha-se a falta de generalização desses sentimentos. Um exemplo disso pode ser acompanhado em Piaget (1994) através da afirmação de crianças pequenas, nas quais é mais errado mentir para um adulto do que para outra criança, ao passo, que os sujeitos mais velhos concebem que mentir é errado em todas as situações.

Desse modo, somente no estádio operatório concreto, entre 6-7 e 11-12 anos, concebe-se a ideia de reciprocidade no campo moral, sustentada pelas estruturas de reversisbilidade e de conservação no que se refere a inteligência, possibilitando a descentração do cognitiva. No campo afetivo, o correspondente dessas conquistas seria a força de vontade, capaz de regular as operações afetivas oranizando-as em um sistema de valores hierárquicos, mediante a possibilidade dos sentimentos vivenciados com relação as regras, aos valores e ao dever.

No estádio das operações formais, com possibilidade de entrada a partir dos 11-12 anos de idade, novos sentimentos surgem derivados de uma reeorganização do plano cognitivo que, neste momento, despreende-se do real para o mundo das hipóteses. Piaget (1961) denomina esses novos sentimentos de ideologias, os quais "não estão fixados em pessoas particulares ou somente em realidades materiais, mas ligados a realidades sociais e essencialmente a realidades ideais" (p. 4). Dessa forma, pode-se inferir que há aplicação da inteligência a novos conteúdos (sentimentos), como os sentimentos a respeito dos pais, da sociedade, proporcionando a subordinação do eu (privado) aos ideais coletivos (público).

Para Souza (2017, p. 61), um exemplo específico da interrelação entre a afetividade e a inteligência é o desenvolvimento moral, possibilitado, justamente, pelo conceito de força de vontade que no plano afetivo "regula ao menos duas forças, uma forte e uma fraca, num sistema novo, no qual uma predomina sobre a outra para atingir um determinado fim". Dessa forma, a força de vontade permite regular as interações com os objetos (cognitvo), permitindo a construção de um sistema de valores (afetivo). Do ponto de vista moral, a força de vontade possibilita a aquisição da autonomia, pois durante sua construção necessita de mecanismos da inteligência (sensório-motora,

pré-operatória e operatória concreta e formal) e dos sentimentos (normativos e ideológicos), visto tratar-se do desenvolvimento de um sistema complexo constituído pelas regras, por aqueles que as elaboram e pelos valores atribuídos a esses elementos simultaneamente.

Nesse contexto, torna-se importante esclarecer que Vinha (2017) ressalta a existência de valores morais e não morais. Os primeiros são pautados por princípios de respeito, justiça, solidariedade e que buscam o bem na coletividade (público), enquanto outros valores possibilitam a satisfação e o sentimento do bem, mas seu aspecto é individual (privado).

A busca por um valor coloca em ação as duas forças: a forte e a fraca, mencionadas anteriormente e que são de natureza diferentes, mas complementares. Vinha (2017) sobre isso exemplifica que ao querer algo, parte-se do pressuposto de um querer imediato e que poderia, para uma criança, ser representado pela vontade de ter o objeto de um amigo, caracterizado por um querer forte em sua natureza. Entretanto, contraditório com a ideia de que não se pode tomar o objeto do amigo, mesmo querendo-o muito, o que pode ser caracterizado por uma força mais fraca. Frente a isso, o que impede a tomada do objeto do amigo? Uma resposta para isso, pode ser encontrada no mecanismo de autorregulação disponibilizado pela afetividade e pela moral. Assim, a ação descrita, de não pegar o objeto, pode ser pautada por mecanismo exteriores a vontade, tais como, pelo medo de uma punição - pressuposto da moral heterônoma ou pelo sentimento de decair aos olhos dos outros, isto é, pela vergonha - fundamentada na moral autônoma.

Dessa forma, os conceitos apresentados até o momento mostram-se fundamentais para a formação do indivíduo e devem ser analisados e discutidos sob o ponto de vista das relações estabelecidas dentro do contexto escolar.

III. Metodologia

O presente texto objetiva visitar e discorrer teoricamente os conceitos da construção da moralidade e da afetividade tendo como aporte teórico os estudos da Epistemologia Genética de Jean Piaget e seus seguidores, os quais desenvolvem estudos relacionados à temática de

investigação. Buscou-se analisar os conceitos teóricos, no ámbito do desenvolvimento moral e afetivo, analisando suas contribuições para o contexto escolar.

IV. Análise e discussão

As relações entre moralidade e afetividade no contexto escolar

Para que possamos discutir moralidade e afetividade no que se refere ao contexto escolar, consideramos importantes ressaltar os conceitos de moral e ética.

La Taille (1996) diferencia conduta moral e conduta ética, partindo da ideia de que a primeira parte do pressuposto do dever, o do como agir e a segunda busca responder a questão de que vida eu quero ter. Ambas condutas são complementares e sofrem a influência das regras e da busca da felicidade.

Para exemplificar tal diferenciação, o autor comenta uma passagem de um escritor francês. Um menino pobre que estudava em uma escola de criança ricas deveria escrever, a pedido da professora, sobre a profissão da mãe. O menino responde que a mãe era doméstica, mas ficou com vergonha e, logo em seguida, sentiu vergonha de ter sentido vergonha. Dessa forma, o autor caracteriza que a primeira forma de vergonha perpassa por um valor ético, pois o menino gostaria de ser rico como os demais. A segunda manifestação de vergonha se constitui por um valor moral, visto que não se deve ter vergonha da própria mãe.

Pensando no exemplo citado, como trabalhar valores (morais e afetivos) no contexto escolar? Essa pergunta, dia após dia nas escolas vem sendo mais oportuna, uma vez que parece estarmos vivenciando uma crise de valores “em que os indivíduos não se orientam mais pelos ideais de conduta moral aceitos e não sabem ou não conseguem propor ideias compatíveis com a tradição cultural” (Costa, 1994 como citado em Capaldo, 2000, p. 38).

Cabe ressaltar que Piaget não se dedicou especificamente a estudos sobre a educação, fazendo referência à Pedagogia em algumas de suas obras, como *Psicologia e Pedagogia* (1976) e *Para onde vai a Educação?* (1973), clarificando seus pressupostos sobre o tema da educação moral.

Para Piaget, a escola não é o único ambiente que possibilita a educação, pois a educação escolar ocorre de forma específica, cumprindo um programa formal, enquanto em outros ambientes a educação se dá através de experiências espontâneas, criando perturbações e fazendo com que inteligência e afetividade se desenvolvam. No entanto, ele considera também que no ambiente escolar, a criança tem mais possibilidades de vivenciar diferentes tipos de experiências que contribuiriam para o seu desenvolvimento (La Taille, 1996).

Dessa forma, ao se trabalhar as questões morais no contexto escolar devemos ter claro o que desejamos das crianças e dos adolescentes. Queremos desenvolver pessoas livres ou conformistas? Desejamos que as relações pessoais e sociais sejam pautadas pelo respeito ou pelo desrespeito? Privilegiamos relações cooperativas ou autoritárias e individualistas?

As respostas a essas perguntas parecem apontar caminhos, os quais devem ser analisados mediante as concepções educacionais presentes no contexto escolar, pois a conquista moral será consequência dos tipos de relações estabelecidas dentro deste contexto.

A concepção educacional mais usual é a tradicional, na qual pressupõe que a criança necessita ser disciplinada, obediente, submissa. Dessa forma, as educandos devem comportar-se ajustando-se às normas previstas, como nas ideias apresentadas por Durkheim de que a submissão é o primeiro elemento da moralidade e habituar-se as mesmas fará com que as crianças percebam sua necessidade.

Nessa perspectiva, a escola parece não ser o espaço propício ao diálogo. Os alunos devem permanecer separados para que a disciplina e os conflitos entre os alunos não aconteçam. Quando o conflito ocorre cabe a intervenção de um terceiro, que pode ser o diretor da escola, para que a ordem seja restabelecida o mais rápido possível, sem a possibilidade do diálogo - apenas ressalta-se o que é certo ou errado, definido pela regra, que é sempre imposta.

As possíveis consequências deste tipo de relação é a de conformismo, isto é, de obedecer para não ser castigado. Isso corrobora o agir por interesse e, como a ordem é establecidade sem o diálogo, não há a possibilidade de se relacionar os atos comentidos e suas consequências. Não há possibilidade de colocar em ação mecanismos de autorregulação dos sentimentos e das condutas praticadas.

No que se refere a moralidade e a afetividade, a impossibilidade de diálogo no contexto escolar, não posssibilita que as relações interindividuais se estabeleçam de maneira mais efetiva, favorecendo a imposição das normas exetriores à consciência e, consequentemente, não há construção de um sistema de valores, visto não ser possível a regulação dos sentimentos normativos baseados pela força de vontade.

Por outro lado, muitas escolas querem romper com os métodos tradicionais e tendem para total permissividade por acreditarem que disciplina é sinônimo de opressão. Entretanto, este tipo de concepção não possibilita a construção da autonomia, já que as crianças não são levadas a considerar o outro em suas relações, privilegiando-se mais as características da anomia. Com relação a afetividade, pode-se inferir que os sentimentos que pautam as condutas morais seriam mais instintivos, levando em consideração aquilo que agrada ou desagrada em determinada situação ou circunstância.

Essa dicotomia entre o autoritarismo e a permissividade deve ser superada por uma relação de respeito mútuo e reciprocidade, por meio das quais seja possibilitado o diálogo e as trocas de pontos de vista, mediante a elaboração das regras elaboradas pelo grupo e revisitadas sempre que uma transgressão aconteça, visto que quebrar uma regra, significa desrespeitar acordos firmados.

Na concepção interacionista, os conflitos vivenciados dentro do espaço escolar são vistos como necessários para a autorregulação das ações e dos sentimentos, sendo uma oportunidade ímpar para trabalhar com valores, isto porque, a ênfase não está na resolução do conflito, mas no processo desencadeado pela possibilidade de se discutir tal resolução. Dessa forma, não há uma intervenção direta, no sentido de se extinguir o conflito por parte do professor ou de outro adulto.

Há mecanismos para pensar nas ações realizadas, se existe uma maneira viável de resolvê-lo e se todos estão de acordo com as propostas que venham a ser sugeridas. Nesta perspectiva, o que se espera da criança e do adolescente é a reflexão dos atos praticados, mediante a verbalização de sentimentos e desejos, da valorização do diálogo, do respeito mútuo, da coordenação de pontos de vista distintos. Com relação a afetividade e a moralidade é possível perceber que as crianças e adolescentes, pautados por relações interindividuais, vivenciem situações que possibilitarão a construção de um sistema de valores hierarquizados que foram regulados pela força de vontade,

impulsionada pelo sentimento do bem, da pratica da boa ação, do sentimento de pertenciamento a um grupo.

Para Macedo (1996), as relações estabelecidas no contexto interacionista permitem colocar em ação os aspectos funcional e estrutural da inteligência no campo da moralidade. O funcional no que diz respeito à possibilidade de prática das regras tem-se as questões observáveis da situação vivenciada e o estrutural, no sentido de que há uma relação do conhecimento a uma estrutura que permite à criança responder a situação de maneira adequada.

Nesse sentido, se desejamos que as crianças e adolescentes possam desenvolver-se moralmente é preciso de um trabalho educativo que favorece a construção da autonomia, do respeito mútuo, da soliedariedade, da justiça pautado pelos sentimentos de pertencimento e de satisfação na prática do que é certo, levando-se em consideração os aspectos individual e coletivo.

Para Piaget (1973), o principal objetivo da educação é a possibilidade de desenvolver a autonomia. Para tanto, pressupõe um paralelo entre o intelectual e o moral, sendo que a existência da autonomia intelectual pauta-se pelos critérios de verdadeiro e falso e a autonomia intelectual baseia-se nos critérios de certo e errado, justo e injusto.

Corroborando tais ideias, Kamii e D’ Èclak (1985) são enfáticos ao afirmar que as crianças só podem desenvolver a autonomia moral em um contexto que suas ideias são levadas seriamente na tomada de decisões e a autonomia intelectual só poderá ser desenvolvida, quando todas as ideias da criança, inclusive as erradas, forem respeitadas.

Em complemento, Kamii (2002) apresenta que a educação moral acontece a cada minuto no dia a dia escolar, ainda que os envolvidos na situação escolar não estejam conscientes desse fato. Dessa forma, deve-se atentar para que a autonomia seja o objetivo da educação.

V. Conclusões

Neste trabalho buscamos analisar a construção da moralidade e da afetividade, ressaltando as contribuições dos conceitos pertinentes a esses dois domínios e suas relações no contexto escolar.

A busca pela aquisição de uma moral autônoma decorre dos tipos de respeitos e das relações vivenciadas pelas crianças e adolescentes. Dessa forma, as relações estabelecidas dentro do contexto escolar devem possibilitar o diálogo e a busca pelas soluções dos conflitos vivenciados nesse contexto, a fim de que as regras ou os princípios morais transformem-se em ações caracterizadas como uma valor revestido de afetividade. Será mediante as relações mais dialógicas e democráticas que se desenvolverá o sentimento do bem ou da satisfação por seguir regras e princípios, visto que os mesmos não são impostos por crenças e valores exteriores e sim, fruto da internalização e da consciência da necessidade dos mesmos para o convívio entre as pessoas.

A obediência e a submissão as regras e valores são, inicialmente, estruturante do desenvolvimento da moralidade (heteronomia), mas essas relações devem ser suplantadas por outras que possibilitem às crianças e adolescentes comparar, valorar e, a partir disso, fazer suas escolhas, posicionando-se frente a um conjunto de valores criados mediante as suas relações com os demais (autonomia).

Neste sentido, as relações estabelecidas dentro do contexto escolar são essenciais na construção do desenvolvimento moral e da afetividade, quando a escola favorece a interação entre pares e permite que a obediência e a submissão sejam minimizadas. São essas vivências, próximas às relações de reciprocidade e, consequentemente, com a tendência do sentimento de retribuição, que possibilitam a prática de ações mais justas e igualitárias.

VI. Bibliografia

Capaldo, O de L. (2000). A construção da cidadania cultural: direito da criança e do adolescente. *Revista Tempo & Espaço*, *1*(1), 120-135.

Souza, M. T. C. C. de. (2017). Relações entre afetividade e inteligência no desenvovlimento psicológico da criança: perspectivas teóricas e investigações empíricas. *Revista Schème. 9m(Especial),* 48-69. Recuperado em 20 novembro, 2017 de http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/7141/4588.

Freitag, B. (1991). *Piaget e a Filosofia*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

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

Kamii, C. (2002). *Crianças pequenas reinventam a aritimética* – implicações da teoria de Piaget. (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Kamii. C. & D'Èclak, G. (1985). Autonomia como finalidade da educação. In:_____ *Reinventando a aritmética* (Cap. 3 , pp. 67-82). Campinas: Papirus.

La Taille, Y. (1996). A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. (Org). *Cinco estudos de educação moral* (Cap. 4, pp. 137-178). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Macedo, L. de (Org.) (1996). *Cinco estudos de educação moral.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Piaget, J. (1961). The relation of affetivity to intelligence in the mental development of the child. (traduzido por Pitsa Hartocollis). *Bulletin of the Menninger Clinic* (1962), 26 (3). Three lectures presented as a series to the Menninger school of psychiatry, March, 6, 13 and 22, 1961.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança.* São Paulo: Summus.

Piaget, J. (1996). Os procedimentos da Educação Moral. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In : Macedo, L. de. (Org). *Cinco estudos de educação moral* (Cap. 1, pp. 1-36). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vinha, T. P. (2017). *Os conflitos interpessoais na escola:* problemas a serem resolvidos ou oportunidades de aprendizagem? Recuperado em 20 de novembro, 2017 de http://principo.org/os-conflitos-interpessoais-na-escola-problemas-a-serem-resolvi.html.