

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL NO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/NEEs: A MORALIDADE NA HISTÓRIA. Bianca Scalon Peres de Paula, UNISAL/Americana – bsaperes@gmail.com, Maria Luísa Bissoto (orientadora), UNISAL/Americana – malubissoto@yahoo.com. Políticas Públicas: direitos humanos e educação.

Resumo

Ainda que as crianças tragam consigo os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral, é necessária a intervenção do meio para que ela se desenvolva. A maioria das teorias sobre a moralidade dá conta dessa construção em um ambiente regular de ensino, com crianças que têm dificuldades e repertórios sociais e, por que não, biológicos, que dão conta de fazê-los interagir em condições bastante iguais entre si. O que se propõe nesse trabalho, é entender como se dá essa construção no aluno incluído, que tendo que vencer as barreiras do preconceito, da exclusão social, além daquelas advindas da própria condição de deficiente, precisa adquirir habilidades sociais para agir autonomamente como indivíduo produtor de valor. O objetivo deste trabalho, que é parte de uma pesquisa de mestrado, contempla uma revisão bibliográfica acerca da moralidade em diferentes tempos, destacando, o papel da interação social e da ação do sujeito no meio em que está inserido nessa construção.

Palavras-chave: Educação Especial; Moralidade; Autonomia Moral.

Abstract

Even though the child has the necessary elements to produce moral conscience, interventions to the environment are necessary for its development. Majority of the theories about morality builds that in a regular education environment, with children who have social and biological difficulties and repertoires that enable them interact with equal conditions among them. The purpose of this paper is to understand how the included student is built, having to overcome prejudice of social exclusion, in addition to that ones coming from having special needs, needs to acquire social skills to act autonomously as a person that produces value. The objective of this paper, which is part of a master degree research, considers a bibliographic review about morality in different periods, with a special value for the social interaction and the action of the person in the environment inserted in this construction.

Keywords: Especial Education; Morality; Moral Autonomy

INTRODUÇÃO

O estudo sobre a moralidade e sobre a educação moral (ou para a moralidade, visando a autonomia moral) pode ser explicada à luz de teorias que versam de diferentes maneiras sobre como se dá o desenvolvimento da moralidade nos indivíduos.

Desde as noções de moralidade na antiguidade, encontradas nas obras de Platão e Aristóteles, passando por Rousseau, no Iluminismo, a questão da moralidade se pauta na discussão do sujeito em relação ao grupo do qual faz parte, ou seja, o indivíduo em suas relações sociais. A moralidade não é algo que se aprende fora da interação. Não existe uma moralidade pronta, que seja dada e que deva ser cumprida apenas por obrigatoriedade. Não há também, uma atitude moral que nasça com cada indivíduo, possibilitando-o a agir moralmente ainda que não existam regras sociais impostas. Não há, nas escolas, uma disciplina que ensine o aluno a agir moralmente, ainda que muito das regras sociais sejam aprendidas na escola.

As regras sociais, aquelas que não estão impressas em documentos legais, mas ainda assim regem os indivíduos em sua vida cotidiana, são aprendidas nas incursões do sujeito pela vida, considerando aqui que a educação acontece a todo momento em todo espaço, ou seja, em todas as relações em que o ser humano se estabelece (FERNANDES, 2007).

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é realizar um levantamento teórico sobre a questão da moralidade, buscando compreender como ocorre a construção de uma autonomia moral e que espaço essa construção ocupa no contexto educacional, particularmente em relação ao aluno adolescente com deficiência intelectual.

É possível perceber, que em diferentes épocas e através de diferentes lentes, o estudo da moralidade só faz sentido se considerarmos a circunstancialidade do sujeito. Pretende-se analisar, historicamente, a construção da concepção de moral, constituindo uma base teórica que possibilite discutir como se dá essa construção por alunos com deficiências intelectuais, incluídos no sistema regular de ensino.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado, em que são investigadas as atitudes dos sujeitos, alunos incluídos na rede regular de ensino, frente a situações que demandem um julgamento moral e uma atitude baseada nesse julgamento. Busca-se compreender em que âmbito ocorreu a aprendizagem de tais atitudes, e de que maneira essa construção ocorreu.

A investigação se dá através da exposição de figuras e fotos de situações diversas, seguida de uma discussão sobre o que os sujeitos fariam caso se encontrassem na situação retratada, por que fariam isso, e onde e com quem aprenderam a agir de tal maneira.

UM HISTÓRICO SOBRE MORALIDADE

Para Platão, o ápice da virtude “consiste em agir o mais próximo possível dos deuses, conforme os deuses” (FREITAG, 1992, p. 23), e o que aproxima os homens dos deuses, e assegura aos mortais a imortalidade, é a forma de produzir conhecimento, o saber filosófico, que busca a verdade e a justiça.

Na sua teoria psicológica Platão descreve três virtudes atribuídas à alma humana: o instinto, que se refere aos desejos carnis e que está na base da constituição da alma; a coragem, que ilustra a vontade livre e autônoma do homem e por fim, no topo dessa constituição, está a capacidade de contemplação, sabedoria e temperança. A cada uma das virtudes da alma corresponde uma virtude do Estado (corpo social), e de cada uma dessas instâncias faz parte um grupo de pessoas (respectivamente artesãos, guerreiros e filósofos). Em cada grupo social a educação permite a satisfatória execução de suas funções, aprimorando seus componentes em cada uma das virtudes da alma, possibilitando a todos, em todos os estratos, chegar ao topo do corpo social. Para Freitag:

O filósofo grego d’A *República* já introduz uma distinção entre moralidade e ética. A moralidade ocupa-se das virtudes da alma; a ética, das virtudes da *polis*. A primeira reflete filosoficamente as condições subjetivas da ação correta; a segunda, as condições objetivas. Uma toma como base a ação do indivíduo; a outra a ação da *polis*, do Estado, do todo social. A moralidade responde à pergunta do indivíduo isolado sobre como agir de forma moralmente correta em busca do bem pessoal; a ética responde à pergunta dos governantes sobre como agir de forma política correta, na busca do bem coletivo (FREITAG, 1992, p. 25).

Entre os gregos, indivíduo e sociedade eram instâncias indissociáveis, o que mostra moralidade e ética como constituintes de uma mesma composição, com cidadãos que equilibram suas vontades e desejos, e uma *polis* que integra os interesses de todos os componentes, garantindo o equilíbrio do corpo social.

Herdeiro dos pensamentos de Platão, Aristóteles apresenta uma teoria moral também elitista, mas faz uma distinção entre a justiça moral e a justiça da lei, sendo a primeira

adquirida pelo indivíduo na sua experiência e a segunda uma justiça geral, rígida e à qual todos devem obedecer. A justiça é, então, a virtude mais completa pois “pressupõe a reciprocidade, a igualdade e o respeito às leis”:

Agir corretamente (isto é, moralmente) significa agir de acordo com a lei (a boa medida) fixada por cada um a si mesmo. Mas agir corretamente (isto é, de forma politicamente justa) significa seguir a lei da *polis*, fixada pelos filósofos e políticos, empenhados na verdade e no bem coletivo, adequando-a ao caso particular (FREITAG, 1992, p. 28).

Também na filosofia iluminista percebe-se a diferenciação ente uma justiça racional, que leva em conta os interesses de cada indivíduo, e uma teoria da moralidade, baseada em seguir a lei da natureza (que rege os astros, no plano físico, e o comportamento do homem, no plano moral), satisfazer seus interesses, porém pensando no princípio da reciprocidade, respeitando os interesses do outro para ter os seus próprios interesses respeitados e agir segundo um princípio interior, examinado com os instrumentos da razão. Tais vertentes são orientadores da ação humana fora da religião e pretendem dar conta, de forma secular, da questão “como devo agir?”.

Rousseau retoma em duas obras de 1762¹ a mesma divisão de leis da antiguidade: a lei da natureza e a lei da sociedade, estabelecendo aqui “a dialética entre moralidade e eticidade, entre a consciência moral do sujeito e sua objetivação num sistema de valores éticos integrados na estrutura do Estado (e da sociedade) contemporâneo” (SARDAS, 2003).

Constantemente, Rousseau faz uma analogia entre natureza e consciência, como busca do indivíduo para conectar-se consigo mesmo, no sentido de tirar da esfera divina o sentido de bem e mal e colocar o homem como ser livre para tomar as próprias decisões e “explicar a bondade e a maldade das ações humanas, enraizadas na vida histórico-social do homem, como responsabilidade direta de suas ações” (DALBOSCO, 2007, p. 139).

Rousseau descreve em estágios a educação do Emílio, constando cada um em um livro. Atendo-nos no que concerne à educação moral, no primeiro estágio (até os dois anos) Emílio é apresentado a princípios morais gerais, através do exemplo prático das virtudes. Na infância (segundo estágio), Emílio começaria a receber uma educação moral, através do exemplo do adulto. O terceiro livro, que trata da adolescência (12 a 15 anos), trata da formação física e profissional como um método para a educação intelectual do Emílio, e

¹ *Emílio ou da educação e O contrato social*

somente no final deste livro, Emílio atinge a educação para a razão (BOTO, 2010; FREITAG, 1992). No quarto livro é descrita a entrada de Emílio na vida adulta, em que falta a autonomia moral, que só pode ser alcançada no contato com a sociedade. Somente essa interação possibilita a Emílio conhecer as noções de bondade, justiça e sabedoria, que são pautadas nas máximas da piedade, solidariedade, reciprocidade e respeito à dignidade humana.

O conceito de reciprocidade é bastante presente também na obra de Piaget, quando trata dos estágios mais avançados do desenvolvimento lógico da criança. Mais adiante veremos um paralelo entre o desenvolvimento lógico e moral das crianças, que culmina com a autonomia da criança em se colocar no lugar do outro, pensando e agindo de maneira heterônoma.

De acordo com Piaget é consenso entre os teóricos da educação que “nenhuma realidade moral é completamente inata” (in DE MACEDO, 1996, p. 2), de modo que o que nos é dado em nossa constituição são apenas tendências que, consideradas isoladamente, como composição biológica, não são suficientes para o estabelecimento de um comportamento moral, pois

[...] é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem: são as relações que se constituem entre a criança e o adulto e entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste.” (Piaget, in DE MACEDO, 1996, p. 3).

Nos estudos sobre moralidade e também dos processos de construção da autonomia moral é possível perceber que mais importante que as finalidades de uma educação moral são os processos pelos quais o indivíduo passa durante a construção de sua moralidade.

Piaget (in DE LA TAILLE, 1992), descreve o desenvolvimento da moralidade na criança pelos estágios de operações lógicas, traçando um paralelo entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento lógico. Assim, à criança no estágio sensório-motor não é atribuída um estágio de desenvolvimento social, uma vez que esse estágio é marcado pela individualidade, em que o desenvolvimento não se dá pelas trocas sociais. Nas crianças da fase pré-operatória, apesar de haver o uso da linguagem, a socialização não é completamente efetivada pelo diálogo, pois como é próprio deste estágio, não há o compartilhamento de conceitos, e ainda que duas crianças estejam falando do mesmo assunto, parecem ocorrer dois monólogos concomitantes, em vez de um diálogo. Falar de um desenvolvimento social nessa fase também é difícil por conta da não existência, ainda, de relações de reciprocidade, que

impedem a criança de se colocar no lugar do outro. No estudo da moralidade, esse estágio é marcado pela percepção das crianças de que as regras morais, aqui colocadas pelos adultos, são imutáveis, como algo dado, que não pode ser modificado elaborado por ela. Por fim, o estágio operatório é o que traz a criança como parte de um todo, em que não há apenas a diferenciação do “eu” em relação aos outros, mas a submissão – de forma consciente – do indivíduo às normas. Ao produto desse processo Piaget dá o nome de personalidade:

A personalidade consiste em tomar consciência desta relatividade da perspectiva individual e a coloca-la em relação com o conjunto das outras perspectivas possíveis: a personalidade é, pois, uma coordenação da individualidade com o universal (PIAGET, 1973, apud DE LA TAILLE, 1992, p. 17).

Para Piaget, o estágio operatório, como último estágio do desenvolvimento lógico, que culmina com a personalidade acima descrita, indica que o indivíduo é capaz de situar-se de forma consciente e competente frente às demandas sociais. Este último estágio representa um equilíbrio alcançado pela criança, e esse equilíbrio, segundo Piaget, ocorre num nível biológico “no sentido de que é próprio de todo sistema vivo procurar o equilíbrio que lhe permite a adaptação” (DE LA TAILLE, 1992). Isto posto, cabe avaliar, então, qual o papel das relações interindividuais no desenvolvimento do sujeito.

Nesse sentido, são descritos dois tipos de relação: a relação de coação, em que o respeito é unilateral, onde há uma desigualdade entre o sujeito que respeita e o que é respeitado. Essa é a primeira forma de relação social à qual a criança pertence. Na relação de cooperação os indivíduos se consideram iguais e se respeitam reciprocamente. Geralmente ocorre entre crianças de idades próximas e/ou que se relacionam habitualmente.

Na relação de coação, o indivíduo não participa da elaboração e a manutenção da regra, ou das concepções emergentes dessa relação, ocorre pelo prestígio do sujeito que é respeitado (a figura do professor, por exemplo, ou de qualquer outra pessoa que exerça uma figura de autoridade).

A coação corresponde a um nível baixo de socialização [...]. Em primeiro lugar, não há verdadeiro diálogo, uma vez que um fala e o outro limita-se a ouvir e a memorizar. O indivíduo coagido deve atribuir valor às proposições daquele reconhecido como prestigioso, *mas a recíproca não é verdadeira* (DE LA TAILLE, 1992, p. 19).

A relação de coação não representa uma possibilidade ao desenvolvimento, pois fecha os componentes dessa relação em seu próprio ponto de vista, barrando o desenvolvimento de operações mentais, que só ocorrem por necessidade do sujeito.

Em contrapartida, as relações de cooperação justamente possibilitam o desenvolvimento das operações mentais, a produção e a manutenção de normas, regras e ideias, pois os componentes da relação ocupam posição de igualdade, numa relação com alto nível de socialização. De acordo com Piaget (in DE LA TAILLE, 1992, p. 20):

Quando eu discuto e procuro sinceramente compreender outrem, comprometo-me não somente a não me contradizer, a não jogar com as palavras, etc., mas ainda comprometo-me a entrar numa série indefinida de pontos de vista que não são os meus. A cooperação não é, portanto, um sistema de equilíbrio estático, como ocorre no regime de coação. É um equilíbrio móvel. Os compromissos que assumo em relação à coação podem ser penosos, mas sei onde me levam. Aqueles que assumo em relação à cooperação me levam não sei aonde. Eles são formais, e não materiais.

De La Taille (1992) refere que Piaget, em seus estudos, pouco se remete a fatores de ordem cultural, ideológica, religiosa, acesso à escolarização – o que limita sua teoria. Quando ele determina que a coação é o oposto da cooperação, em que a primeira apresenta a regra posta sem possibilidade de discussão, e a segunda prescinde da aceitação do grupo para a elaboração e/ou manutenção da norma – e que, portanto, a criança deve querer e aceitar fazer parte de uma ou outra relação, desde que tenha o desenvolvimento cognitivo necessário para tal, ele coloca tais relações numa perspectiva ética, uma vez que considera o social e suas influências sobre os indivíduos, o que pressupõe a capacidade de escolha do indivíduo. Nisto se encontra a dimensão moral dessas relações: a possibilidade do indivíduo escolher as relações de que faz parte, numa sociedade em que sejam valorizados os princípios de igualdade e respeito.

Tanto as teorias construtivistas de Piaget e Kohlberg quanto a teoria da aprendizagem social de Bandura colocam que o que vai ditar o comportamento do indivíduo é o entorno em que ele está inserido (DESARROLLO Social, 2010). Isso ocorre ainda que ao sujeito não seja dada voz ou possibilidade de ação. O deficiente incluído no sistema regular de ensino, ainda que não seja considerado como ser social que possa, como seus pares, participar da criação e/ou manutenção de regras sociais, faz parte da sociedade e, portanto, é capaz de basear suas escolhas baseado nas regras observadas ao longo de sua interação com o entorno e com os sujeitos que o compõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a aprendizagem moral ocorre – ou se significa- na interação, e entendendo que tal aprendizagem é parte do desenvolvimento do indivíduo, e sabendo também que a educação para a moralidade acontece no curso desse desenvolvimento, problematiza-se, a partir do acima exposto, o papel das interações sociais na construção da moralidade, no que diz respeito aos alunos com deficiência intelectual. O que se propõe nessa problematização é entender como se dá a construção da moralidade nesses alunos, e como essa aprendizagem é influenciada pela inclusão escolar. Defende-se que a construção da moralidade é essencial para que o aluno com deficiência intelectual desenvolva sua autonomia como ser de direitos.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Educação e pesquisa**. V. 36, n. 1, p. 207-225, 2010.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Educação como autoconstituição do ser humano: uma abordagem fenomenológico-existencial. **Revista Inter-Ação**. V. 32, n. 1, p. 69 – 90. 2007.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Determinação racional da vontade humana e educação natural em Rousseau. **Educação e pesquisa**. V. 33, n. 1, p. 135-150, 2007.

DE LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. 23 ed. 117 p.

DE MACEDO, Lino (org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. 209 p.

DESARROLLO Social y Conocimiento Social. Disponível em:
<<http://reduca.com/conocimiento-social-infancia.aspx>>. Acesso em 19 mai. 2015.

FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. Campinas: Papirus, 1992. 308 p.

PAJARES,

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. **Teoria social cognitiva: Conceitos básicos**, p. 97-114, 2008.

SARDAS, Leticia de Faria. **Modelação, sociabilidade e eticidade dos contratos**. Instituto Jurídico da Comunicação. Disponível em:
<http://www.tjrj.jus.br/institucional/dir_gerais/dgcon/pdf/trabalhos_exterior/magistrado/mode_lacao_sociabilidade_eticidade_contratos.pdf>. Acesso em 19 mai. 2015.

