

**A FORMAÇÃO MORAL DA CONSCIÊNCIA DO ‘OUTRO’ NA CRIANÇA
COMO POSSÍVEL SOLUÇÃO PARA CONFLITOS ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

***THE MORAL FORMATION OF THE CONSCIOUSNESS OF THE ‘OTHER’ IN
CHILDREN AS A POSSIBLE SOLUTION TO ETHNIC-RACIAL CONFLICTS IN
SCHOOL***

Hadassa Martins Corrêa¹

Rafael dos Reis Ferreira²

Maria Neli Volpini³

RESUMO

O objetivo deste artigo é explicar como ocorre a formação da noção de ‘outro’ no processo de construção moral da criança, e como, a partir disso, é possível a dissolução de conflitos étnico-raciais que influenciam métodos e soluções pedagógicas para esses enfrentamentos no contexto escolar com implicações no contexto extraescolar. Para nossa investigação utilizamos como referencial teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget e conceitos da Antropologia. A pesquisa é de natureza bibliográfica, com leitura e análise direta dos textos de Piaget, comentadores da obra deste pensador, e textos de antropólogos.

Palavras-chave: Moral. Outro. Conflito Étnico-Racial, Escola.

ABSTRACT

The objective of this article is explaining how is the notion of “other” formed in the process of the moral formation of the child and how, through that, it’s possible to dissolve ethnic-racial conflicts that influence pedagogical methods and solutions to

¹ Graduanda em Pedagogia do Centro Universitário UNIFAFIBE de Bebedouro, SP. E-mail: dassa.estrela@hotmail.com

² Professor Doutor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP), Amargosa BA. Orientador de Iniciação Científica. E-mail: leafareis@yahoo.com.br

³ Professora Mestre do Centro Universitário UNIFAFIBE de Bebedouro, SP. Co-orientadora. E-mail: nelivolpini@gmail.com

these coping situations in the context of school with implications outside the school itself. For our investigation we used as theoretical reference the Genetic Epistemology of Jean Piaget and some concepts of anthropology. The research has a bibliographic nature, with reading and direct analysis from the work of Piaget, commentaries on his work, and texts from other anthropologists.

Keywords: Morality. Others. Ethnic-Racial Conflict. School.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, as culturas humanas sempre entraram em conflito por diversos motivos, desde a tomada de territórios, interesses políticos, interesses econômicos, conflitos religiosos, entre outros.

Nas raízes dos conflitos está um dos principais conceitos identificados pelos antropólogos, a saber: o etnocentrismo. Há conceitos que são a base do etnocentrismo: as noções de “eu” e “outro”, pois é através da relação de interdependência entre “eu” e “outro” que o sujeito constrói os significados que ele tem de “identidade”, “alteridade”, “etnocentrismo” e “nacionalismo”.

Tendo em vista como o significado de “eu” é construído na relação com o “outro”, parece-nos relevante estudar a origem da noção de “outro” no ser humano, pois entendemos que a sua compreensão pode nos ajudar a entender como surgem os primeiros conflitos étnico-raciais no ser humano, em especial nas crianças. Diante disso, é significativo compreender mais a fundo o porquê criança, em seu período inicial, passa a ter a dificuldade de cooperação, quais atitudes podem auxiliar no seu desenvolvimento sociocultural, e analisar as relações do seu “eu” com a família e com outros indivíduos participantes da sua formação moral.

No âmbito das relações escolares, a relação da criança com o “outro” se intensifica, principalmente quando esse “outro” é diferente e diverso do referencial que ela considerava até então como o correto, que é o referencial padrão da família. Nas relações escolares, em que as diversidades ocorrem em grande escala e muitas vezes não são discutidas e compreendidas, é importante tomar consciência de como a criança vai significando esse “outro” tão diverso de si e da sua família.

Podemos citar aqui várias situações de conflitos decorrentes dessa relação com o “outro”, como o *bullying*, conflitos de gênero, machismo, e os conflitos étnico-raciais. Em todos esses conflitos, se a criança não tomar consciência que existe o “outro”, diferente dela, jamais ela aceitará as diferenças. Nesse sentido, a aceitação, o respeito e o senso de justiça são fundamentais para as relações de reciprocidade entre os indivíduos, isto é, para o respeito mútuo.

Diante da relevância do tema, formulamos a seguinte questão de pesquisa para nossa investigação: Como ocorre a formação da noção de ‘outro’ no processo de construção moral da criança? Para nossa investigação partiremos do referencial teórico da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

A Epistemologia Genética estuda como nós, seres humanos, conhecemos a realidade. Para compreender isso, Jean Piaget investigou o processo de construção dos conhecimentos, em especial dos conhecimentos científicos, como, por exemplo, a noção de objeto, de número, causalidade, tempo, espaço, entre outras noções científicas. O processo de construção dos conhecimentos traz o interesse do estudo pela criança. A compreensão da criança está na raiz da compreensão do ser humano, pois a abordagem da teoria piagetiana é genética, isto é, procura compreender a origem e a formação dos conhecimentos.

No seu interesse pela origem e formação dos conhecimentos Piaget se interessou também em investigar como se forma a moral na criança. Os principais resultados do seu estudo nesse sentido encontram-se em “O juízo moral na criança” (1932). Diz La Taille que nesta obra “[...] Piaget tem justamente o cuidado de pensar a moralidade associando-a ao desenvolvimento geral da criança. As fases deste desenvolvimento são solidárias da evolução da afetividade, da socialização e, naturalmente, da inteligência.”. (LA TAILLE, 1994, p. 17)

Nosso objetivo é, então, explicar como é construída a consciência do outro em torno da dissolução de conflitos étnico-raciais e, assim, pensar possíveis soluções pedagógicas para esses conflitos no contexto escolar, com implicações para o contexto extraescolar.

1. A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: CONCEITOS ELEMENTARES

Apresentaremos, nesta seção, definições e concepções básicas a respeito da Epistemologia Genética, teoria desenvolvida por Jean Piaget; atentando-nos às etapas de desenvolvimento do indivíduo.

A epistemologia é uma parte da filosofia que estuda o conhecimento científico, realizando um estudo crítico sobre os fundamentos, estrutura e métodos de um campo científico. Já a palavra “gênese” “[...] remete a origem e construção e não se limita à ciência genética.” (LOURENÇO *apud* FERREIRA, 2013, p.28); isto é, gênese significa origem e desenvolvimento.

Nesse sentido, sobre a etimologia do termo “Epistemologia Genética” Ferreira diz: “[...] no sentido etimológico, podemos dizer que Epistemologia Genética é um estudo das origens do conhecimento científico, relacionado aos problemas de como surgem as condições necessárias para o conhecimento científico.” (FERREIRA, 2013, p.16)

A Epistemologia Genética estuda, então, a formação do conhecimento científico no ser humano como, por exemplo, a formação do espaço, do tempo, da causalidade, da noção de número, entre outros. O termo “gênese” quer dizer, nesse caso, o estudo da origem e desenvolvimento dessas noções científicas no ser humano, mostrando como elas surgem desde as primeiras vivências nas crianças.

Para a compreensão dessas noções científicas nas crianças, Piaget recorre à Psicologia como uma ciência empírica que estuda o comportamento do ser humano e seus processos cognitivos, desde a primeira infância até a adolescência. Para isso, Piaget explorou o desenvolvimento infantil e a construção de sua inteligência a partir de investigações realizadas em Epistemologia Genética. Ao estudar a gênese dos conhecimentos, ele se deparou com a questão de compreender a formação de juízos não apenas lógico-matemáticos, mas também a formação de juízos morais no ser humano, no caso o juízo moral na criança.

Durante sua investigação, Piaget descobriu que o processo de construção do conhecimento acontece por meio dos “esquemas de ação”. Ele define esquemas de ação como um ato de inteligência: “[...] uma inteligência totalmente prática, que se

refere à manipulação dos objetos e que só utiliza, em lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos, organizados em “esquemas de ação” (PIAGET, 2003, p.19). Em outras palavras “Esquemas [...] são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio.”. (PIAGET *apud* WADSWORTH, 1992, p.2). Considerando tal definição, Wadsworth ainda diz: “O desenvolvimento das estruturas cognitivas é assegurado somente quando a criança assimila e acomoda os estímulos do ambiente.”. (idem, *ibidem*, p.12), de tal modo que “Os processos responsáveis pela mudança são assimilação e acomodação.”. (idem, *ibidem*, p.5).

A assimilação permite à criança, ao viverem novas experiências, incorporar novos dados do meio exterior às estruturas já existentes no seu organismo (que são seus esquemas), assimilando e retendo informações do meio. Sobre a assimilação Piaget diz que ela é “[...] uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.”. (PIAGET, 1996, p.13). Assim sendo, “Uma assimilação é, no seu entender, a incorporação dos dados do meio externo ao sistema de esquemas do sujeito. Os esquemas são modificados em função do meio externo, havendo, com isso, ajuste ou acomodação dos esquemas”. (FERREIRA, 2013, p.36-37)

A acomodação ocorre quando o sujeito não consegue absorver e assimilar novas experiências aos esquemas existentes. Neste caso, ele reestrutura os esquemas e cria novos diante dos desafios do meio. Esses novos esquemas permitirão que ele assimile os dados do meio novamente. Piaget então afirma: “Chamaremos acomodação (por analogia com os ‘acomodatos’ biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam”. (PIAGET, 1996, p.18)

Sobre assimilação e acomodação, explica Wadsworth, que “A acomodação explica o desenvolvimento (uma mudança qualitativa), e a assimilação explica o crescimento (uma mudança quantitativa); juntos eles explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas.”. (WADSWORTH, 1996,

p.7). Rappaport observa, desse modo, que “[...] os processos de assimilação e acomodação são complementares e acham-se presentes durante toda a vida do indivíduo e permitem um estado de adaptação intelectual”. (RAPPAPORT, 1981, p.56). A adaptação ocorre desde o nível biológico ao nível intelectual. Sobre a adaptação intelectual, diz Piaget: “A adaptação intelectual constitui-se então em um ‘equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar’”. (PIAGET, 1982 apud ARGENTO, p.5)

Após essa breve apresentação da Epistemologia Genética e o lugar da investigação do juízo moral na criança na teoria, faremos uma apresentação, na próxima seção, de como ocorre, na perspectiva dessa teoria, o desenvolvimento moral na criança.

2. O DESENVOLVIMENTO MORAL NA CRIANÇA

2.1 Do egocentrismo ao desenvolvimento da autonomia

Faremos, nesta seção, uma breve apresentação sobre o desenvolvimento moral da criança, passando pela fase do egocentrismo para o início da fase da autonomia. Esse processo ocorre de forma lenta, processual, mas que integra diversas situações que confrontam o “eu” da criança com o “outro”, permitindo seu progresso e sua formação moral e social.

No período sensório-motor, a criança está centrada em seu próprio corpo, pois suas preocupações estão voltadas diretamente para si mesma, como uma visão de perspectiva pessoal. Sendo assim, essa fase é caracterizada pelo “egocentrismo”. Diz Pulaski que:

O egocentrismo da criança pequena a leva a presumir que todos pensam da mesma forma que ela e que o mundo inteiro compartilha de seus sentimentos e desejos. Esse sentimento de unicidade com o mundo conduz, naturalmente, à pressuposição infantil da onipotência mágica; é uma extensão de seu poder, enquanto bebê, de levar os adultos a apanhá-lo e cuidar dele. Não só o mundo é criado para a criança: ela pode controlá-lo. O sol e a lua devem segui-la quando sai para um passeio, ou ela pode fazer chover dançando círculos. (PULASKI, 1980, p.54)

A autora diz que o egocentrismo induz a criança a enxergar tudo a sua volta como criação dela, tendo, inconscientemente, a ideia de que tudo quanto acontece é por sua causa. Seu egocentrismo impede que aconteça a descentração, que levará o indivíduo à liberdade de decisão. Esse impedimento é natural, pois a criança se encontra em uma fase unilateral, que faz dela o único ser considerável e com razões: ela só consegue ver o mundo sob sua perspectiva.

Essa fase unilateral é, então, uma conduta parcial, um respeito unilateral, que leva a criança a considerar apenas o que lhe interessa, no caso, a si mesma ou aos pais. Desse modo, diz Piaget: “A primeira moral da criança é a obediência e o primeiro critério do bem e durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais.”. (PIAGET, 2003, p.39)

Mas, na medida em que a criança toma consciência do que acontece no meio, ela se defronta com uma influência superior, que são as pessoas adultas, que fazem parte do início da construção moral da mesma, levando a criança à obediência e ao respeito ao próximo. Essa fase é chamada por “heteronomia”. Heteronomia significa que a criança se submete à vontade exterior, que é a vontade do adulto, geralmente dos seus pais.

Durante o processo de heteronomia, a regra não tem sentido para que a criança a respeite, pois não passa de uma atitude imposta. Sobre isso, diz Piaget: “[...] as regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas.”. (PIAGET, 1994, p. 23)

Já a noção de respeito mútuo é seguida da formação autônoma da criança, com consequências significativas no poder de decisão. Diz Piaget que “[...] há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior.”. (PIAGET, 1994, p.155). Isso ocorre a partir do Período Operatório Concreto.

Neste período, a criança começa a compreender que não é mais o centro e pode se autogovernar. A criança busca, então, uma solução lógica para suas preocupações, defendendo e compartilhando suas ideias, sem fazer uso do “ego” para expor suas opiniões. Sobre isso, Piaget diz: “Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque

não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los.”. (PIAGET, 2003, p. 41)

Com isso, a conduta social da criança transforma a assimilação do seu meio, até então egocêntrica, em uma assimilação racional, pois organiza seus pensamentos complexos a partir da compreensão e reflexão. Nesse sentido, escreve Piaget que “O essencial é que a criança se torna suscetível a um começo de reflexão [...] pode-se então, por um lado, dizer que a reflexão é uma conduta social de discussão interiorizada [...]”. (PIAGET, 2003, p.42).

Diz Piaget, desse modo, que o desenvolvimento moral ocorre em dois pontos fundamentais: inteligência e afetividade. Estes dois aspectos estão mutuamente interligados, pois a capacidade de compreensão (inteligência) leva a diferentes pontos de vista, permitindo a interatividade e a percepção pessoal de cada indivíduo (afetividade). Sobre isso, diz o autor: “Para a inteligência, trata-se do início da construção lógica, que constitui, precisamente, o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si.”. (PIAGET, 2003, p. 42). Para o autor, a inteligência e a afetividade representam substâncias diferenciadas, mas como um único elemento composto. Nesse sentido, Pulaski explica:

[...] que todo ato inteligente é acompanhado por sentimentos (de interesse, de prazer, de esforço etc.), e que esses sentimentos fornecem a motivação, a energia que ativa o crescimento intelectual. A emoção é o que torna a inteligência dinâmica, dirigida, sempre em busca de um equilíbrio melhor; a emoção e a inteligência são os dois lados de uma só moeda. (PULASKI, 1980, p.139)

Assim, no que se refere à interpelação entre inteligência e afetividade, com a coordenação dos pontos de vista entre si, o relacionamento interpessoal está vinculado à possibilidade da criança ser capaz de realizar operações matemáticas, por exemplo. Isso quer dizer que o desenvolvimento da inteligência da criança é fundamental para seu desenvolvimento afetivo. Em ambas, inteligência e afetividade, não existem relações isoladas (individuais), pois são conjuntos de elementos equilibrados entre si que se harmonizam nas relações como um todo.

2.2. A importância das regras

Para que ocorra o desenvolvimento intelectual e afetivo na criança é importante que existam regras, pois assim o indivíduo, em longo prazo, se conscientizará que uma norma é essencial para sua formação, estipulando limites e noções do que é certo ou errado no limite da formação moral do “eu” em relação ao limite do “outro”.

Piaget explicita que a criança, no período egocêntrico, pouco representa o caráter cooperativo. Sua tese evidencia que a regra cooperativa (social) procede da regra de intimidação (individual) e da regra motora (motor). Nesse aspecto, as regras têm suas devidas participações no desenvolvimento moral da criança, devendo ser considerado a qualidade e a quantidade dessas normas oferecidas, pensando sempre na medida e proporção adequada. Sobre isso, diz o autor:

Há, portanto, aí, três tipos de condutas: condutas motoras, egocêntricas (com coação exterior) e cooperação. A esses três tipos de comportamento social correspondem três tipos de regras: a regra motora, a regra devida ao respeito unilateral e a regra devida ao respeito mútuo. [...] tudo é motor, individual e social [...]. (PIAGET, 1994, p. 76)

Podemos dizer, então, que a moral da criança está relacionada ao desenvolvimento motor, individual e social. Esse desenvolvimento é construído pelas regras que norteiam o crescimento interpessoal da criança. A regra motora corresponde ao estágio “motor”, conhecido por “Período Sensório-Motor”, que compreende, aproximadamente, de 0 a 2 anos, em que a criança manuseia suas ações motoras, favorecendo sua individualidade; esse manuseio está baseado no espírito de repetição.

Já a regra do respeito unilateral compreende o que Piaget chama por “Período Pré-Operatório”, de 2 a 5 anos, aproximadamente. Neste período, o indivíduo imita o outro, permitindo o recebimento de informações exteriores a ele; porém, ele ainda não se desvencilhou da sua individualidade, participando sozinho das etapas e das realizações das atividades executadas por ele próprio em suas condutas. Sobre isso, escreve Piaget:

Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. (PIAGET, 1994, p. 81)

A consciência do “eu” na criança apenas terá sentido a partir do momento em que ela deixar o estágio motor e unilateral, em que as ações externas são a motivação de suas próprias ações. Tomar decisões por seu próprio intelecto e juízo traz a autonomia, necessária para o estágio da cooperação.

Na regra do respeito mútuo, utilizada pelas crianças de 7 ou 8 anos, o estágio da “cooperação”, que se encontra no Período Operatório Concreto, é definido por uma reciprocidade existente entre os indivíduos no controle das regras exteriores. Porém, ao cooperarem, em um jogo ou atividade, entra a competitividade por não haver a concordância de ambos sobre o assunto em questão. Essa competitividade ocorre em questões de discussões e conflitos de opiniões, os quais levam o indivíduo a ter que contestar pontos de vista diversos e, assim, defender seu raciocínio sem atingir ou prejudicar sua relação social com o outro indivíduo.

Essa relação se verifica no caso dos Jogos de Regra. La Taille (1992, p.77) relata que os jogos de regras coletivos dão sentido à moralidade do ser humano. Ele observa que a moralidade provém da interindividualidade que, nada mais é, do que a relação entre indivíduos. Essa relação associa-se às regras e normas instituídas, geralmente por seus antecessores, mas que, no desenvolvimento vital do indivíduo, podem ser alteradas por cada um dos participantes desses jogos coletivos. Por outro lado, essas regras não são caracterizadas como a moral em si, mas como uma representatividade; o respeito adquirido considera válida a concepção de justiça e honestidade.

Assim, podemos, então, inferir que a moralidade é representada pelo acordo mútuo entre as pessoas, modificando constantemente suas atitudes sociais. Piaget, nesse sentido, diz: “Quanto ao comportamento coletivo das crianças, constata-se, depois dos sete anos, notável mudança nas atitudes sociais como, por exemplo, no

caso dos jogos com regra.” (PIAGET, 2003, p. 41). Podemos observar, com isso, que os Jogos de Regras levam a noção de cooperação e, por sua vez, a noção de respeito mútuo. “O novo sentimento, que intervém em função da cooperação entre crianças, e das formas de vida social dela decorrentes, consiste essencialmente em mútuo respeito.” (PIAGET, 2003, p. 53)

Com a noção de respeito mútuo, a criança reconhece seus direitos próprios e do outro, aceitando que as diferenças são complementos de uma totalidade, o que leva à noção de justiça. Piaget (2003) diz, com isso, que “A consequência afetiva, especialmente importante, do respeito mútuo, é o sentimento de justiça”. (PIAGET, 2003, p.54). Nesse sentido, a criança consegue ver a real existência do respeito das regras adotadas, seja em um jogo seja nas relações humanas em geral, sendo elas expressas verbalmente ou não. Essa relação contribui para o desenvolvimento de algumas ligações sociais que ainda não haviam sido compreendidas, tais como a honestidade, o companheirismo e a justiça.

Esse comportamento moral e cooperativo tem como base a autonomia, que vem sendo construída no decorrer de sua maturação mental e emocional. Sobre isso, diz Piaget: “Vê-se, aqui, a atuação do respeito mútuo: a regra é respeitada, não mais enquanto produto de uma vontade exterior, mas como resultado de acordo explícito ou tácito. É, então, este o motivo pelo qual ela é realmente respeitada na prática do jogo [...]” (PIAGET, 2003, p.54). Desse modo, a criança vai construindo sua moralidade, pois “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.”. (PIAGET, 1994, p. 23)

Assim, a criança, para que internalize essas normas e as respeite, ela deve estar ciente das razões pelas quais essas regras lhes foram impostas, considerando que “[...] a autonomia sucede assim à heteronomia.” (PIAGET, 1994, p. 83). Diz ainda o autor que “As relações existentes entre a prática e a consciência da regra são, de fato, as que melhor permitem definir a natureza psicológica das realidades morais.” (PIAGET, 1994, p. 24)

2.3. A consciência da noção de outro: o limite, o respeito e a justiça

A autonomia e a realidade moral, citadas por Piaget, são evidências que o processo de desenvolvimento moral da criança acontece progressivamente. Quando o respeito, o limite e a justiça fazem parte da sua vida envolve interesses pessoais dando importância também às necessidades de outrem, daí provêm o início da reciprocidade e aceitação mútua.

Ao viver em sociedade, o indivíduo deve compreender a existência de direitos, obrigações, limites e consenso; o limite do outro começará quando o seu terminar. Esse controle é o que determinará a relação social como proveitosa ou de risco. Piaget nos diz o seguinte sobre isso: “[...] não é o caráter obrigatório da regra prescrita por um indivíduo que nos incita a respeitar esse indivíduo, é o respeito que temos por esse indivíduo que nos faz considerar como obrigatória a regra fixada por ele.”. (PIAGET, 1994, p. 90)

Piaget ainda diz que “[...] a regra outra coisa não é que a condição de existência do grupo social, e, se aparece como obrigatória à consciência, é porque a vida comum transforma esta consciência em sua própria estrutura, inculcando-lhe o sentimento do respeito.”. (PIAGET, 1994, p. 87). O autor, em sua colocação, nos mostra como a sociedade impõe respeito e regras, e comumente contribui para a autonomia do indivíduo, dando-lhe a oportunidade de liberdade de decisões e pensamentos. Piaget, com isso, ainda salienta:

O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. (PIAGET, 1994, p. 91)

Com o histórico cooperativo do sujeito, percebe-se que a reciprocidade tem por objetivo conscientizar os indivíduos de que a moralidade faz parte da disposição em seguir princípios. Isso leva o indivíduo a tratar o próximo da mesma forma como desejaria ser tratado. Sobre isso, escreve Piaget “[...] há uma noção, a mais racional

sem dúvida das noções morais, que parece resultar diretamente da cooperação, cuja análise psicológica pode ser tentada sem muitas dificuldades: a noção de justiça.”. (PIAGET, 1994, p. 156)

A noção de justiça ocorre a partir do momento em que o indivíduo constata que a igualdade não é devidamente tratada, pois percebe favoritismos em determinadas situações, a chamada injustiça: “[...] uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta. [...] quando favorece uns à custa de outros.”. (PIAGET, 1994, p. 157)

Piaget observa a existência de dois tipos de justiça relevantes nesse caso: a justiça distributiva e a justiça retributiva. Uma justiça é distributiva quando há ação com ausência de diferenças, sem parcialidades. Já uma justiça retributiva ocorre quando, complementando a anterior, permite realizar um julgamento justo, recebendo de acordo com o ato feito, sem distinções. Sobre isso, o autor ainda diz que “À justiça distributiva, que se define pela igualdade, a consciência comum sempre ligou a justiça retributiva, que se define pela proporcionalidade entre o ato e a sanção.”. (PIAGET, 1994, p. 157)

A sanção se define pela parte coativa da lei; uma pena ou recompensa que corresponde à violação ou execução de uma lei. Porém, essa aprovação deve ser consciente, democrática e imparcial, pois essa atitude será observada constantemente pelos indivíduos relacionados. No caso da justiça moral infantil, por seu sentimento de honestidade e companheirismo mencionado, a criança percebe quando algo errado acontece. A repreensão, normalmente, é posta de forma que favoreça a pessoa que não merecia, e de maneira injusta pune um inocente por uma preferência, na maioria das vezes, inconsciente. O sujeito então comprovará que “[...] parece cada vez mais justo à criança defender-se por si própria e revidar o que recebeu. Trata-se, pois, de retribuição [...]”. (PIAGET, 1994, p. 242)

Porém, observa Piaget que as crianças preferem perdoar que castigar, tanto que em uma desavença elas esquecem o ocorrido e continuam a agir inocentemente. Nesse sentido, escreve o autor: “A criança coloca o perdão acima da vingança, não por fraqueza, mas porque com a vingança ‘não terminaremos nunca’

(menino de dez anos).” (PIAGET, 1994, p. 242). Ele ainda atesta que “[...] nas relações entre crianças, o igualitarismo impõe-se progressivamente com a idade.” (PIAGET, 1994, p. 237). Piaget expõe, em suas observações, quão benevolente é a criança, pois para não prolongarem uma situação de contenda se colocam no lugar do outro e perdoam, contribuindo para o igualitarismo.

Assim sendo, nota-se a relevância que há no processo do desenvolvimento moral da criança, considerando sempre que tudo é permitido, mas nem tudo convêm. Não deve haver descaso, deixando para que tudo fique por conta da criança e do destino; o adulto como grande influente, deve intervir, mas com atenção e sabedoria. A mediação não é imposição, mas, um incentivo ao senso crítico e reflexivo da criança, cooperando para sua evolução moral e social, como a dissolução de conflitos étnico-raciais.

Veremos a seguir como a Antropologia pode contribuir para a definição dos conceitos do eu, outro, identidade, alteridade e etnocentrismo, que são fundamentais para uma compreensão mais ampla das noções de limite e respeito frente a diversidade étnico-racial.

3. Contribuições conceituais da Antropologia

Apresentaremos nessa seção conceitos antropológicos de outro, identidade, alteridade, etnocentrismo, etnia e raça que podem ser encontrados no dia a dia familiar, escolar e social da criança para uma compreensão dos conceitos em torno dos conflitos étnico-raciais.

Segundo Laplantine (2003): “Só pode ser considerada como antropológica uma abordagem integrativa que objetive levar em consideração as múltiplas dimensões do ser humano em sociedade.” (p.9). Sobre a área de estudo Antropologia, complementa dizendo: “[...] é o estudo de todas as sociedades humanas (a nossa inclusive), ou seja, das culturas da humanidade como um todo em suas diversidades históricas e geográficas.” (p.12). Ainda sobre a definição de Antropologia como área de estudo, de acordo com Gomes (2008):

[...] a antropologia se situa no campo da Filosofia, da especulação sobre o homem e suas possibilidades de ser e de agir. É um método de conceber o homem em sua variedade cultural e reconhecer nessa variedade faces diferentes de um mesmo ser. Para falar em termos filosóficos, a Antropologia é um modo de pensar a variedade do homem, outras culturas, o Outro, num mesmo patamar em que se coloca a cultura [...] (GOMES, 2008, p.12)

No interior da Antropologia, um dos pontos centrais para a compreensão dos conflitos na relação eu e outro é, como dissemos, o conceito de etnocentrismo. Rocha diz:

[...] etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e de todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. (ROCHA, 1988, p.5)

Observa Rocha (1988) que o etnocentrismo faz o homem ter uma visão egoísta do mundo, considerando seu grupo étnico, nação ou nacionalidade, socialmente mais importante do que os demais, considerando elementos intelectuais e emocionais. Todos nós somos, em graus, etnocêntricos. Mas, o etnocentrismo radical faz com que um sujeito de uma cultura não reconheça o outro, isto é, a outra cultura diferente dele, podendo se tornar intolerante.

O reconhecimento do outro é condição para a alteridade. Podemos dizer então que a forma com que se enxerga o próximo depende de quem eu sou, de como meu caráter foi formado no início da maturação moral. A relação entre o “eu” e o “outro” é uma relação interdependente, pois uma noção depende da outra. Sobre isso, diz Brandão (2005):

A alteridade revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e porquê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa e sujeito, membro de um grupo, de uma cultura e de uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de processos culturais

que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão do mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente. (BRANDÃO, 2005, p.87)

Brandão (2005) observa, também, que a definição de cultura vem pelo que é transmitido e aprendido. Observa-se que a sociedade é formada por indivíduos que constroem valores; em vista disto, utilizam seus valores morais e éticos para julgar o que é ou não plausível na sociedade em que está sendo inserido. Já Laraia define cultura do seguinte modo:

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante. (LARAIA, 2001, p.59)

Quanto aos conceitos de etnia e raça podemos dizer que: “Apesar do conceito de raça estar muitas vezes associado ao de etnia, os termos não são sinônimos.”. (SANTOS; PALOMARES; NORMANDO; QUINTÃO, 2010, p.123). Etnia é um grupo de pessoas que se distinguem por terem os mesmos aspectos culturais (costumes), linguísticos e genéticos, já raça é uma categoria social, construída socialmente e politicamente. Sobre raça, Guimarães (2008) diz:

[...] ‘cor’ não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação. Se pensarmos em “raça” como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na ideia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, [...] no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social. (GUIMARÃES, 2008, p.76-77)

Assim, os conceitos definidos por ambos os autores mostram que a raça não é mais vista pelos antropólogos e sociólogos como um conceito biológico, mas como um classificador político e social, correspondendo às categorias humanas específicas de cada grupo étnico, dando ênfase à inclusão sociocultural de um grupo

pelo outro.

Para que o ser humano, no caso a criança, se desenvolva integral e autonomamente, utilizando de suas faculdades mentais para tomar decisões, seria importante que, no decurso do seu desenvolvimento moral, elas pudessem ter ciência dessas noções antropológicas.

A criança necessita ter completa ciência de sua identidade pessoal e da sua identidade cultural, distinguindo suas características específicas que a individualiza de outros, de outras culturas, não como algo “separado” ou “esquisito”, mas “único”, tendo a visão de que cada um se diferencia por suas peculiaridades. Porém, devido às diversidades culturais, havendo oportunidade e necessidade, a criança pode ser educada em toda e qualquer cultura, desde que haja uma situação de aprendizado.

As representações da realidade social influenciam o comportamento do indivíduo frente ao “outro”, pois a sociedade lhe coage com informações voltadas ao estereótipo considerado “normal” aos olhos da sociedade; esse fato leva o ser humano a distorcer seus princípios visando apenas se moldar aos padrões sociais impostos, assim, acabam por alimentar dentro de si a aversão, o preconceito e a discriminação.

Mas, à medida que o sujeito reconhece o outro e passa a olhá-lo sob a perspectiva desse outro e não apenas mais sob sua perspectiva, esse sujeito adquire a capacidade de aceitar o diferente, por mais que esse outro seja diferente de si; o que é condição para a autonomia moral, como já disse Piaget. Sobre esse conceito de autonomia, diz ele:

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. (PIAGET, 1994, p.155)

Isso é condição para a aceitação, para a interculturalidade e o caminho para a dissolução de conflitos étnico-raciais. A interculturalidade refere-se à diversidade cultural, pois ela propõe uma convivência amistosa entre diversas culturas, abrindo portas para que o ser humano aceite e respeite as diferenças e particularidades de cada um; porém, muitas culturas humanas, apesar do processo histórico, político,

econômico, étnico-racial ou religioso, têm se deparado com grandes conflitos, principalmente ligados a essas multiplicidades culturais.

4. A possibilidade de dissolução de conflitos étnico-raciais na instituição escolar

Podemos afirmar que uma das maiores referências de crescimento e interação social para a criança é a instituição escolar, uma vez que a escola é um ambiente onde se concentra maior diversidade social e cultural.

Diz Piaget, sobre a noção de trocas sociais, que:

[...] as trocas sociais, que englobam o conjunto das relações precedentes, porque são todas, ao mesmo tempo, individuais e interindividuais, dão lugar a um processo de estruturação gradual ou socialização [...] um estado de coordenação dos pontos de vista e de cooperação nas ações e informações. (PIAGET, 2002, p.111)

Desse modo, quando a criança interage e troca informações e experiências com o outro, contribui para que haja equilíbrio e cooperação mútua no decorrer de sua socialização. Diz La Taille, sobre as teorias piagetianas, que “[...] Piaget pensa o social e suas influências sobre os indivíduos pela perspectiva da ética!” (LA TAILLE, 1992, p.21), assim como também afirma que: “O equilíbrio social não se dá mais, portanto, pela padronização dos comportamentos, mas sim pela coordenação das diferenças existentes.”. (LA TAILLE, 1992, p.61); ou seja, a influência cultural e social deve ser regida por uma postura moral e ética, garantindo à criança autonomia e uma “moral comum” valorizando os direitos humanos sob a igualdade e a democracia.

A falta de equilíbrio e estruturação ético-moral para a formação da criança tardiamente trará consequências no seu processo de inserção social, familiar e escolar, pois a formação de sua alteridade pode, com isso, ser falha. Para que a criança consiga se relacionar melhor em sociedade, ela deve crescer entendendo que o “eu” só existe a partir da relação com o “outro”, que a coletividade não existe sem a individualidade, pois um necessita do outro para que haja equilíbrio. Essa

relação faz com que ela enxergue o mundo partindo de duas dimensões: pessoal e geral, permitindo compreender as diversidades se colocando no lugar do outro, aguçando a sensibilidade humana e a inteligência através do seu juízo moral.

Piaget (1994, p.294) afirma que a homogeneidade não está presente na moral social, pois a própria sociedade não tem princípios únicos, formados com decência e coerência, apenas impõem regras e obrigações sem considerar as necessidades humanas e circunstâncias. Nesse processo sociopolítico identificamos a discriminação passiva, que vem pela aceitação de algo que é incomodo apenas para que não haja desconforto nas relações interpessoais.

Cavalleiro (2015) sustenta a ideia que as relações étnico-raciais são essenciais para que seja propagada a educação igualitária e comprometida com o futuro do ser humano. De acordo com sua obra “Do silêncio do lar, ao silêncio escolar”, a discriminação presente nas escolas se alastra sem qualquer forma de interferência por meio do corpo docente ou gestor. Observa ela que muitas vezes esse tipo de situação ocorre por falta de preparação ou até alienação por parte dos profissionais designados a cuidar e ensinar as crianças.

O silêncio que todos oferecem diante essas atitudes estimulam cada vez mais conflitos no contexto escolar se expandindo a outros âmbitos sociais. Cavalleiro segue a mesma linha de estudo de Piaget quando afirma a necessidade da observação contínua da criança em seu desenvolvimento como base fundamental, e estipula métodos ativos de ensino e avaliação.

De acordo com depoimentos relatados na obra de Cavalleiro (2015), é evidente o “silêncio” para evitar confrontos e maiores conflitos, anulando o direito de igualdade que é devido a todo cidadão, no caso, a criança. Na maioria das vezes, por não saber lidar com situações de coação verbal ou corporal, o indivíduo se neutraliza e, incapacitado, sofre silenciosamente, sendo visto como “mais um” na indiferença social.

Em depoimento no livro, Cavalleiro relata o caso de uma professora que utiliza o conto de fadas do Patinho Feio para justificar as diferenças étnicas e raciais às crianças de sua sala. Ela diz:

Na história há o patinho feio. A gente conta, aquele patinho feio é como se fosse o preto e os outros eram mais bonitos. No fim, ele vira o cisne. Porque ele não era patinho, ele era cisne. É uma diferença também racial. Depois, ele ficou bonito, quer dizer que quando cresce ele pode ficar bonito. Porque às vezes a criança não nasce bonita, mas, depois, ela cresce, estuda, aí, fica mais bonita. A gente trabalha a história de um patinho, ou alguma outra coisa, mas a gente faz a história como se a criança fosse o patinho. Depois ela fica bonita e tudo. Então: “Vocês estão estudando, quando vocês crescerem, vocês vão ser aquele cisne que era um patinho. Vão ser doutores”. (CAVALLEIRO, 2015, p.70)

Percebe-se claramente que a professora não tem preparo profissional ou ético para ensinar as crianças, pois em todo seu discurso apenas enfatizou: “[...] a “feitura” de ser negro, pode ser superada com o estudo. [...] ideia preconceituosa do preto de alma branca [...]”. (CAVALLEIRO, 2015, p.70). Sobre sua experiência, Cavalleiro salienta: “Esses depoimentos demonstram que o negro, vivendo em uma sociedade que lhe proporciona sistematicamente a interiorização da negatividade do seu grupo étnico, acaba aceitando isso como verdade e reproduzindo o mesmo comportamento e pensamentos.”. (CAVALLEIRO, 2015, p.95). A própria instituição escolar, que tem por meta formar seres empáticos, críticos e autônomos, têm esquecido seus objetivos deixando que conflitos ocorram sem tomar as devidas providências, com o profissional e até mesmo com o próprio ensino oferecido.

Nesse processo educativo, o adulto deve conscientizar-se que, independente da inocência infantil, faz parte de sua função mediadora e exemplar conscientizar a criança de que há o “outro” diferente dela. Reforçamos o que Piaget nos ensina: “À medida que ele [o adulto] pratica a reciprocidade com a criança e prega com o exemplo e não apenas com palavras, exerce, aqui como em tudo, sua enorme influência.”. (PIAGET, 1994, p. 329). Então, o adulto se torna o modelo, o exemplo de vida que a criança precisa seguir. O adulto, principalmente o professor no contexto escolar, deve formar uma criança moral e eticamente autônoma.

Assim, a autonomia e a consciência-coletiva que a educação concede ao educando contribuem para a formação da sua personalidade, de modo que o sujeito seja moralmente ético, empático e respeitoso. A tomada de consciência do outro será construída conforme o ensino-aprendizado que é aplicado e vivenciado no

ambiente pedagógico e social do indivíduo. Observamos, então, a partir dos fatos referenciais, que é possível a dissolução dos conflitos étnicos e raciais existentes e propagados no meio socioeducativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a origem da formação do “outro” está relacionada ao desenvolvimento cognitivo da criança, na sua tomada de consciência de outro ser humano. Essa noção de outro ser humano permite à criança perceber que existe um mundo exterior a ela que não seja ela própria, fazendo com que ela saia do egocentrismo para iniciar, gradativamente, as relações interindividuais.

Diante dessas relações, ela tem como referência inicialmente os pais e, posteriormente, passa a viver com outros sujeitos, principalmente em sociedade, como na escola. No processo de descentração a criança passa pela fase da anomia, depois pela heteronomia até alcançar a fase da autonomia. Nesse processo, surgirão conflitos sociais que deixarão marcas na consciência moral da criança, do respeito mútuo à formação do preconceito, do estranhamento e da intolerância diante do diferente e do diverso em vista do significado moral do que ela aceita como correto estabelecido por uma ideia de padrão.

No momento em que entendemos a importância de cada fase no processo de evolução moral e ética humana, podemos criar condições para uma mudança na maneira de pensar e agir na educação pedagógica da criança, tanto no ambiente familiar quanto na instituição escolar. A consciência do processo de desenvolvimento da criança no decurso do ensino básico ajuda a pensar o desenvolvimento das capacidades, habilidades e competências. A partir disso, o estudo de cada uma das fases do desenvolvimento humano nos permite criar para a criança possibilidades de aprendizagem ética, moral, pessoal e social através da educação, em conformidade à relação família-escola.

O estudo de Piaget nos permitiu entender as fases de desenvolvimento da criança como forma de maturação através do processo de formação moral e ética da criança em relação ao diferente. Assim, podemos considerar as defasagens

existentes, no âmbito escolar e extraescolar, e pensarmos estratégias que estimule a alteridade nas relações intercessoras, valorizando a importância que há na formação de indivíduos com maior capacidade de empatia.

Essas estratégias não podem ser definidas por uma didática precisa sobre como dissolver conflitos, mas tornam os profissionais da educação mais conscientes de como é possível a aplicação de novas metodologias que criem condições para o desenvolvimento da inteligência da criança. Essas situações podem colocá-las diante de problematizações coletivas, buscando nela a autonomia de solucionar conflitos nas relações com outro ser humano, como por exemplo, os conflitos étnico-raciais. Nesse quesito, vimos a necessidade de criar uma consciência coletiva na criança, incentivando sua inclusão escolar perante a interação entre professor-psicologia-aluno.

Um conhecimento mais aprofundado do psicológico sobre o indivíduo oportuniza, assim, melhorar o processo de ensino-aprendizagem na educação escolar, que, por meio de organização, planejamento e metodologias ativas, poderão ser criadas relações de convívio e aceitação. Esses métodos mostram as relações de poder existentes na sociedade que incita a criança a refletir e tomar suas decisões promovendo sua autonomia diante a imposições exteriores.

Entendo que o futuro da humanidade depende, além da relação sujeito-família-escola, também da interação socioeducativa, principalmente pela formação de sujeitos comprometidos moral e eticamente; sujeitos que saibam respeitar o outro em situações conflituosas étnico-raciais, visto que a pluralidade é base para uma intervenção educacional, como principal responsável pela formação e inserção do indivíduo na sociedade. Somente pela educação se pode regenerar a sociedade.

Uma possibilidade de desdobramento deste trabalho, que não se refere especificamente ao recorte temático desta pesquisa, volta-se às metodologias de um trabalho multidisciplinar, que poderia, a partir do referencial teórico aqui adotado, planejar e organizar o currículo de ensino com novas estratégias educativas para a solução de conflitos de natureza étnico-racial.

REFERÊNCIAS

ARGENTO, Heloisa. **Teoria construtivista**. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>. Acesso em: 31/05/2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FERREIRA, Rafael dos Reis; TASSINARI, Ricardo Pereira. **Piaget e a predicação universal**. 1º ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/_img/arquivos/9788579834356.pdf. Acesso em: 30/05/2017.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: ciência do homem, filosofia da cultura**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: **Raça: novas perspectivas antropológicas** / Livio Sansone, Osmundo Araújo Pinho (organizadores). - 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia : EDUFBA, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8749/1/_RAC%CC%A7A_2ed_RI.pdf_.pdf. Acesso em: 05/08/2017.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Yves de. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

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

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. 18.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A, 1983.

RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo piagetiano. In : RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. **Teorias do Desenvolvimento**: conceitos fundamentais - v. 1. São Paulo: E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária, 1981.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. **O que é Etnocentrismo**. 5ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos)

SANTOS, Silva da Junior Diego; PALOMARES, Barbosa Nathália; NORMANDO, David; QUINTÃO, Abdo Cardoso Cátia. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. In: **Dental Press J Orthod**, v.15, n. 3 - maio/junho, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf> (versão em português). Acesso em: 17.ago. 2017.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 2 ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1993.

Recebido em 12/12/2017

Aprovado em 9/3/2018