

# **RELAÇÕES ENTRE O JULGAMENTO MORAL E AS TENDÊNCIAS À INCLUSÃO SEGUNDO OS JUÍZOS DE ESCOLARES**

## **RELATIONS BETWEEN MORAL JUDGMENT AND TRENDS FOR INCLUSION ACCORDING TO THE JUDGMENTS OF STUDENTS**

### **LAS RELACIONES ENTRE EL JUICIO Y LAS TENDENCIAS PARA LA INCLUSIÓN MORAL DE ACUERDO CON LOS JUICIOS DE LOS ESTUDIANTES**

\*Cristiane Pereira Marquezini

**RESUMO:** O artigo relata um estudo, cujo objetivo principal foi compreender as possíveis relações entre o preconceito e o desenvolvimento moral no cenário da educação inclusiva. Nossas experiências práticas com a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais (NEE) corroboravam a bibliografia sobre o fenômeno, sendo observado que a inclusão ocorria engendrada em atitudes de preconceito velado ou explícito. Embasados na teoria da moralidade humana, buscamos uma elucidação para a temática. Assim, realizamos um estudo empírico numa instituição localizada na cidade de São Paulo (SP), cujos participantes foram 40 alunos dos ensinos fundamentais I e II. Os resultados atentam para importância do desenvolvimento moral e suas implicações nas relações interindividuais de cooperação estabelecidas na escola e, especialmente, na educação inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento Moral. Preconceito. Educação inclusiva

## **INTRODUÇÃO**

Na prática como supervisores de estágio profissionalizante num curso de graduação em Psicologia, localizado no interior do estado de São Paulo, realizávamos intervenções nas instituições escolares. No decorrer dessas práticas, chamou-nos a atenção a forma como estava ocorrendo o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas por nós atendidas.

Explicuemos: as crianças incluídas, na maioria das vezes, não recebiam o mesmo material de trabalho em sala de aula e, tampouco, atenção e auxílio dos educadores para a confecção das atividades escolares formais. Também é digno de nota o fato de as crianças que possuíam o diagnóstico de autismo ficarem sob permanente supervisão de um monitor, porque eram concebidas como agressivas, podendo, assim, dirigir comportamentos não adequados às outras crianças. Por último, escutávamos constantemente de pais e professores a conhecida afirmativa do despreparo para a realização do processo inclusivo. Tais atitudes foram, a nosso

---

\* Doutorado em Educação (UNESP/Marília). Mestrado em Psicologia (UNESP/Assis).

Email: cp\_marquezini@hotmail.com

*Nuances*: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 226-246, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441

DOI: 10.14572/nuances.v28i3.4819

ver, preocupantes, pois nelas estão engendradas formas negativas de se relacionar com as diferenças, num momento em que elas estão sendo incluídas.

Somavam-se às nossas experiências os dados apresentados na literatura científica sobre a temática, visto que encontramos trabalhos que alertavam para o fato das dificuldades verificadas no cenário da educação inclusiva por parte dos pais, dos professores, da equipe gestora e das próprias crianças. (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; FRAGOSSO; CASAL, 2012; GALCERAN, 2012, SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010; CROCHÍK, 2009, MACHADO, 2006; MACEDO, 2005).

Em função das questões mencionadas, realizamos estudo por meio do qual buscamos um entendimento sobre o preconceito e a inclusão na instituição escolar. Assim procedemos, porque nos inquietava a maneira como se dava a prática do processo de educação inclusiva, ou seja, o acolhimento de crianças com necessidades educativas especiais, outrora frequentadoras das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) nas salas de aula regulares das escolas tradicionais.

## **INCLUSÃO, PRECONCEITO E DESENVOLVIMENTO MORAL**

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar consiste numa prática em que todas as crianças devem frequentar as salas de aula do ensino regular independentemente de ter um diagnóstico ou não, de forma que ninguém fique de fora da escola tradicional.

Essa afirmação está amparada em leis e declarações nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças com necessidades educativas especiais, dentre as quais temos: a Constituição da República (BRASIL, 1988) que objetiva o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1999), que também enfatiza o direito à igualdade de condições para o acesso à educação e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito; a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cujo texto salienta que as crianças com deficiências devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que todas as demais.

Pensamos que a inclusão escolar é parte inerente à social, práticas essas de extrema pertinência numa sociedade que se quer democrática. A Inclusão Social tem por objetivos principais oferecer condições que propiciem as mesmas oportunidades a todos os cidadãos pertencentes a uma sociedade. Tais pressupostos são convalidados pela Lei Brasileira de

Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que entrou em vigor em janeiro de 2016. A Lei Brasileira de Inclusão propõe inovações acerca dos direitos das pessoas com necessidades especiais em várias áreas, dentre elas, na educação.

Diante desse contexto, buscamos compreender as dificuldades encontradas pela escola nas práticas inclusivas e pensamos que as atitudes de resistência acarretadas pela inclusão podem ser observadas como condutas possivelmente preconceituosas dos demais membros da instituição escolar em relação às crianças incluídas.

Várias são as definições do termo *preconceito*; dessa forma, fomos buscar a oficial para a língua portuguesa. De acordo com o dicionário *Houaiss* de Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR; FRACO, 2008, p.597), o preconceito é definido como “julgamento ou opinião concebida previamente; opinião formada sem fundamento justo ou conhecimento suficiente”. Ao encontro desta acepção, temos a do dicionário terminológico de Jean Piaget (BATTRO, 1978, p.188) que, fazendo referência à obra “Psicologia da Inteligência” (Piaget, 1967), descreve os pré-conceitos como “(...) um esquema já representativo e que, em particular, chega a evocar um grande número de objetos por meio de elementos privilegiados considerados exemplares-tipos da coleção pré-conceitual.”

Por intermédio dessas concepções, podemos entender que o sujeito preconceituoso pode compreender fatos de maneira parcial e superficial, fazendo, assim, generalizações indevidas. No caso das deficiências, elas tendem a ser contempladas, como fora por nós observado, com juízos que atribuem a elas inferioridade, ou seja, a criança portadora de deficiência pode ser idealizada como incapaz de realizar as tarefas propostas a todos os outros, estando, assim, impossibilitada de se desenvolver plenamente e ficando desprovida dos mesmos direitos que todos os outros cidadãos.

Dessa forma, buscamos entender o preconceito em sua matriz psicológica. Em nossa pesquisa, encontramos trabalhos que o elucidavam sob um viés sociológico e psicanalítico. (ADORNO, 1965, 1973 e 1995 e CROCHÍK,1997) Acreditamos que estas são importantes contribuições para o entendimento do preconceito, no entanto, elas nos fornecem explicações que restringem o fenômeno a um produto da estruturação do aparelho psíquico. Assim, buscamos outras respostas para a constituição desse tipo de personalidade, além das já construídas. Como estudiosos da psicologia moral, pensamos que tal área de estudos pode oferecer contribuições para o entendimento do fenômeno, por isso, nos reportamos a ela.

A literatura acerca da temática, ou seja, as relações entre a moralidade e o preconceito, ainda é incipiente. Este fato foi constatado em nossa revisão de literatura, pois encontramos número significativo de estudos sobre o preconceito e, também, sobre a inclusão. Entretanto, encontramos apenas dois trabalhos que faziam relação entre as duas variáveis citadas.

Dentre as pesquisas sobre o preconceito, destacamos as de Crochík *et al* (2009) que o concebem como um fenômeno intimamente ligado à ideologia e dependente de adesões individuais, corroborando com as necessidades psíquicas inerentes à personalidade de cada sujeito. Ainda, o trabalho de Cordeiro e Buendgens, (2012), valendo-se das definições de Crochík sobre o preconceito, investiga significações que adolescentes delegam ao fenômeno na escola. Os autores concluem que, durante a vivência de situações de preconceito, mobilizadas pela entrevista, os estudantes relataram sentir-se mal, o que pode vir a produzir uma ação de afastamento ou aproximação em relação às diferenças, que, de qualquer forma, acarreta movimento em concepções cristalizadas. Ao encontro desses estudos, temos os de autoria de Sekkel; Zanelatto; Brandão (2010) que apostam no convívio como forma de transformar as relações estabelecidas, eliminando o preconceito. Sekkel; Matos (2014) avaliam, ainda, a importância da educação infantil inclusiva para o fortalecimento e a manutenção das experiências com as diferenças.

Como já relatamos, no entanto, apenas dois trabalhos abordavam diretamente as relações entre o desenvolvimento moral e o preconceito, a serem mencionados na sequência.

A pesquisa de Kawashima (2007) teve por objetivo entender a discriminação entre crianças no contexto da educação infantil e as suas relações com o julgamento moral. Por intermédio de uma história dilema, a autora questionou crianças entre 5 e 7 anos de idade sobre suas preferências por personagens: sendo um negro, um gordo e um caracterizado apenas pelo nome. Os resultados de seu trabalho apontam a existência de indícios de juízos preconceituosos feitos por pré-escolares. Esses julgamentos são realizados dentro do domínio moral da heteronomia, pois as crianças avaliaram que uma conduta considerada errada é permitida se for legitimada por uma figura de autoridade. Assim, o trabalho coaduna com a já citada necessidade de trabalhar as diversidades entre os pares na escola, salientando o papel do professor nesse processo, na medida em que os pequenos copiam e validam as condutas destes.

Já o estudo de Pinheiro (2011) voltou-se ao entendimento do preconceito e da moralidade na educação. Para a autora, o preconceito é um valor moral que pode estar posicionado como central ou periférico na personalidade, de acordo com a carga afetiva dirigida

a ele. Compreendendo o fenômeno dessa forma, a citada autora acredita que, numa educação voltada para a diversidade, ele deve ser abordado e ser alvo de reflexão na escola com todos os alunos, inclusive com aqueles que sofrem o preconceito. Para ela, ainda, tal ação implicaria a resolução de conflitos, “para a construção de valores voltados para a tolerância, equidade, justiça e solidariedade.” (PINHEIRO, 2011, p. 230)

De posse dos conhecimentos ofertados pelos estudos realizados, reiteramos a necessidade de estudar o preconceito e suas correlações com o desenvolvimento moral e, ainda, pela incipiência de estudos que fazem essa relação, justificamos a importância de pesquisas que se reportem à temática. Desse modo, realizamos uma pesquisa para entender se o preconceito se relacionava com o desenvolvimento moral humano, sendo esta embasada na teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994), explorada minuciosamente na obra “O Juízo Moral na criança”.

O referido estudo é pioneiro na temática do desenvolvimento moral e relata a construção da moralidade infantil, atentando para o fato de que duas morais são edificadas durante o desenvolvimento humano. A primeira delas é a moral da heteronomia, cuja formação é própria de um tipo de respeito – o unilateral. Nesse tipo de relação, as regras morais são impostas de forma autoritária pelos adultos às crianças, sem que haja reflexão ou argumentação por parte das últimas. Também chamada de moral da obediência ou do dever, impõe um sem número de regras para que a criança possa conviver socialmente. A criança pequena, que se encontra imersa no egocentrismo, não tem estruturas intelectuais ou afetivas para entender as regras ou reivindicá-las, já que, ao não se diferenciar do mundo, acaba por converter as regras como sendo naturalmente suas. Assim, ela obedece a essas regras cegamente, enquanto se encontra sob vigilância do agente da coerção. Todavia, como tais regras não estão internalizadas e não fazem parte estruturante da personalidade da criança, ela as burla assim que a figura de autoridade não está por perto.

A outra moral, chamada de moral da autonomia, é construída ao longo das relações sociais da criança. Ela é resultado das relações de respeito mútuo que auxiliam a criança a sair do seu estado egocêntrico, descentrando-se para poder ver e colocar-se como mais uma no mundo. Pode, dessa maneira, questionar regras, colocar o seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, contemplar o pensamento alheio (reversibilidade), o que lhe permite a construção de regras justas para todas as partes envolvidas. Na autonomia moral, a justiça é a virtude primordial e a mais racional das noções morais.

Amparados nessas informações, buscamos um entendimento da ocorrência ou não do fenômeno do preconceito por intermédio das tendências morais, buscando averiguar se há conexões entre as tendências heterônomas e autônomas e a observação ou não de juízos preconceituosos respectivamente.

Dessa forma, objetivamos, em nosso estudo, apreender se a tendência moral de dois grupos de crianças, sendo o primeiro de 7 e 8 anos e o segundo de 10 a 12 anos de idade, se relacionava com o fato de elas possuírem tendências inclusivas ou não inclusivas. Optamos por denominar por tendências os juízos preconceituosos ou não das crianças por nós avaliadas, em função de não acharmos apropriado utilizar o termo *preconceito*. Além disso, como o nosso estudo foi efetivado num cenário de educação inclusiva, entendemos que classificar os escolares com tendências à inclusão ou não era mais adequado.

Nossa hipótese inicial era a ocorrência de relações entre o nível de desenvolvimento moral e a tendência às manifestações ou não de atitudes preconceituosas dos escolares em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas salas de aula regulares.

Para responder às nossas indagações, realizamos um estudo empírico que foi submetido ao Comitê de Ética da universidade onde realizamos a pesquisa, recebendo parecer favorável. Efetuamos a pesquisa numa escola privada, localizada na cidade de São Paulo (SP), onde inquiremos crianças do ensino fundamental I (EF I) e II (EF II) acerca de suas tendências morais e inclusivas. Discorreremos a seguir sobre esses procedimentos.

## **MÉTODOS LOCAL**

Em função do objetivo principal de nossa pesquisa – quer seja, compreender se há correlação entre o juízo moral e o julgamento do preconceito –, era necessário que a escolha da instituição escolar atendesse a duas especificidades: a primeira delas alertava para que a escola tivesse como objetivo central, em seu projeto pedagógico, a busca pelo desenvolvimento da autonomia das crianças. Sabemos que quase todas as escolas possuem tal objetivo, visto que seu projeto pedagógico é amparado na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a qual propõe tal aspecto.

No entanto, entendemos por busca do desenvolvimento da autonomia um conjunto de ações realizadas pela escola que prima pela construção de relações baseadas no respeito mútuo. Nesse tipo de relação, todas as partes envolvidas no projeto educacional da instituição podem

e devem expor suas opiniões, levando em consideração também as opiniões alheias, antes de tomar decisões.

A segunda especificidade era a de que a escola tivesse alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em todas as suas salas de aula regulares.

Obedecendo a tais critérios, fizemos um estudo numa escola privada, localizada na cidade de São Paulo. Tal instituição, que existe há 24 anos, está situada em um bairro residencial, no qual predomina uma população de classe média, cujos alunos, em sua grande maioria, são oriundos da mencionada classe.

## **PARTICIPANTES**

Escolhemos como sujeitos da nossa pesquisa 40 crianças, que foram divididas em dois grupos de 20 sujeitos cada um (24 meninas e 16 meninos). O primeiro grupo foi composto de 20 crianças na faixa etária dos 7 aos 8 anos de idade ( $M = 7,45$ ,  $DP = 0,51$ ), já o segundo grupo se constituía de 20 crianças de 10 a 12 anos de idade ( $M = 11,50$ ,  $DP = 0,60$ ). Tais crianças, divididas em dois grupos, frequentavam o Ensino Fundamental I (2º e 3º ano) e II (6º e 7º ano), respectivamente, de uma instituição escolar.

Havia alguns critérios para a escolha das crianças:

- a) as crianças eleitas para participar do estudo seriam aquelas que estivessem matriculadas na instituição de nossa pesquisa há, pelo menos, cinco anos;
- b) as crianças deveriam ter o consentimento dos pais;
- c) as crianças deveriam manifestar desejo de participar voluntariamente do estudo.

O primeiro critério se fazia necessário para nos cercarmos da garantia de que a criança escolhida frequentava o ambiente da escola num período de tempo necessário para que vivenciasse as relações estabelecidas nesse local. Dito de outra forma, como nossa pesquisa objetivava entender as relações entre desenvolvimento moral (respeito mútuo) e os julgamentos do preconceito, as crianças deveriam, necessariamente, estar inseridas no ambiente que oferecesse relações caracterizadas pelo respeito mútuo, num período que propiciasse a elas tais vivências.

Dessa maneira, os dois grupos de crianças foram escolhidos levando-se em consideração todos os critérios aqui descritos, mas, com relação ao último, procedemos da seguinte forma: no primeiro grupo, fomos informados pela coordenadora pedagógica de que, nas salas de aula

do 2º e 3º ano C e D, nas quais estavam matriculadas aproximadamente 20 crianças por sala, encontraríamos as crianças que frequentavam a instituição há pelo menos cinco anos.

Assim, procedemos visitando as salas de aula e distribuindo os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido às crianças que demonstraram interesse em participar do nosso estudo. Quanto à informação dada às crianças sobre o estudo, foi a de que se tratava de uma pesquisa sobre o preconceito. Nessa perspectiva, aquelas crianças que nos trouxeram a autorização dos pais ou responsáveis foram as entrevistadas.

## **ENTREVISTAS**

Procedemos utilizando o Método clínico crítico (PIAGET, 1975), para averiguar, num primeiro momento, o nível de desenvolvimento moral das crianças. Resumidamente, tal método consiste em interrogar as crianças acerca de suas crenças e valores sobre determinado assunto, de modo a questionar exaustivamente seus pontos de vista para apreender o seu pensamento sobre determinado fato. São feitas, porém, inúmeras considerações sobre a dificuldade de se utilizar este método, porque é muito difícil para nós, adultos, não sugerir, sistematizar questões ou sermos induzidos por incoerências, devido à ausência ou à não sistematização de uma hipótese diretora. Acerca disso, o epistemólogo alerta-nos:

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar. É preciso ter-se ensinado o método clínico para se compreender a verdadeira dificuldade. Ou os alunos que se iniciam sugerem à criança tudo aquilo que desejam descobrir, ou não sugerem nada, pois, não buscam nada e, portanto, também não encontram nada. (PIAGET, 1975, p.11)

Empregando o citado método, investigamos os juízos das crianças sobre a moral, procurando compreender seus juízos morais com histórias sobre o roubo, a mentira, as sanções, o confronto entre justiça retributiva e distributiva e a justiça entre crianças (histórias I e II). Para tanto, empregamos as histórias construídas por Piaget (1994) que constam em sua obra “O juízo moral na criança”.

A seguir, aportados no mesmo método, realizamos entrevistas utilizando histórias construídas e testadas por nós num estudo piloto, pelo qual buscávamos compreender se as crianças apresentam tendências intituladas de inclusivas ou não inclusivas. Nas histórias, que

*Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 226-246, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441*

DOI: 10.14572/nuances.v28i3.4819

sempre se passavam em ambientes escolares, ilustrávamos um personagem com necessidades educacionais especiais pedindo para crianças (escolares que realizavam uma atividade) para participar da execução da tarefa ou brincadeira. Contudo, tomamos o cuidado de relacionar a necessidade especial da personagem como possível necessidade para o bom andamento da atividade realizada. Apresentamos, no Quadro 1, quatro histórias por nós construídas, sendo uma para cada necessidade especial.

Quadro 1 – Deficiências e histórias

Deficiência	História
Visual	As crianças brincavam de esconde-esconde na escola. João, que tem deficiência visual e não enxerga, chega ao pátio e pede para as crianças o deixarem brincar também. O que as crianças fazem? Ele pode brincar? Atrapalhará ou não? E, se fosse um jogo de competição, ele atrapalharia ou não? Será que uma criança cega pode brincar bem? Você o escolheria? Você escolheria João como um dos seus melhores amigos? Deveria escolher?
Física	No intervalo para o recreio, os meninos vão brincar de basquete na quadra. Os meninos que são os capitães estão escolhendo dois times. Luiz, que anda de cadeira-de-rodas, quer participar do jogo também. André, que é capitão de um time, escolhe Luiz? Por que o escolhe ou não como parte do time? Você escolheria Luiz para fazer parte do time? É uma competição; será que Luiz atrapalharia ou não o time dele? Você escolheria Luiz para fazer parte da turma de seus melhores amigos? Deveria escolher?
Auditiva	Haverá festa junina, na escola, e as crianças vão dançar quadrilha. Luana é surda e quer participar. Mas também há outras meninas que querem dançar. Marcelo tem que escolher uma parceira: o que ele faz? Por que ele faz isso? O que você acha disso? Será que é mais difícil dançar com uma parceira surda? Você escolheria Luana para dançar? E para ser uma das suas melhores amigas? Deveria escolher?
Mental	As meninas estão fazendo um trabalho em grupo de matemática na sala de aula. Laura tem síndrome de Down (uma criança que pode demorar mais para aprender as coisas na escola, que pode não conseguir aprender rapidamente), se aproxima e pede para fazer o trabalho no grupinho. O que as meninas fazem? Por quê? Será que algum grupo vai escolhê-la? O que você acha disso? Você escolheria Luana para participar do grupo? Ela atrapalharia ou não? E para ser sua melhor amiga? Deveria escolher?

As histórias eram lidas para as crianças e, logo após, pedíamos que elas nos repetissem, a fim de verificar o entendimento. Procedíamos em seguida com as indagações que constam nas histórias.

## FORMAS DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos nossos dados foi realizada em três etapas. Primeiramente, verificamos as tendências morais (heteronomia ou autonomia) dos dois grupos de crianças por nós inquiridos. De acordo com os procedimentos adotados por Piaget (1994), analisamos as histórias, encontrando, nos juízos morais feitos sobre o roubo e a mentira, dois tipos de respostas: as que julgavam os atos em função dos prejuízos materiais, denominada responsabilidade objetiva, e as que julgavam levando em conta as intenções dos atos, denominada responsabilidade subjetiva.

No que tange às sanções, as análises dos julgamentos morais foram orientadas pela severidade do castigo, sanção expiatória, ou pela penalidade mais próxima ao caráter do delito cometido, a chamada sanção por reciprocidade.

Ainda, nos exames que confrontavam as justiça retributiva e distributiva, as crianças tenderam a julgar sob o crivo da sanção (castigo), da igualdade (justiça) ou da equidade (forma superior de justiça).

Finalmente, as histórias que indagavam sobre as justiça entre as crianças (I e II) foram apreciadas, segundo os critérios do conflito com autoridade ou igualdade.

Houve em todas as histórias juízos que se apresentavam como medianeiros entre os critérios postos e, dessa forma, foram classificados como intermediários.

As formas de julgamento mais elaboradas recebiam três pontos, com exceção do julgamento justiça, pois, conforme observou Piaget (1994), nela ocorre um juízo mais elaborado ainda, a equidade, que recebia quatro pontos. As formas menos elaboradas recebiam um ponto e as intermediárias, dois pontos. A pontuação de cada prova foi somada para formar o indicador de juízo moral, que representa o nível de desenvolvimento moral da criança.

Nossas análises foram submetidas a um juiz com conhecimento na área e obtivemos o Índice de Concordância de 73% entre o juiz e o pesquisador. Este valor está dentro dos critérios para determinar a significância da análise (FAGUNDES, 1999).

Em seguida, averiguamos a tendência à manifestação ou não de preconceito. Para tanto, foram adotados os seguintes critérios para análise das respostas dadas pelos sujeitos. Informamos que estes critérios foram criados e estão sendo testados por nós.

a) a aceitação espontânea da criança interrogada em cooperar com os pares de crianças com necessidades educacionais especiais, como, por exemplo: quando o entrevistado fala prontamente que a criança com deficiência pode brincar e o auxiliará para isso;

b) o reconhecimento de que a criança com necessidades educacionais especiais é capaz de realizar exitosamente as atividades propostas para todo o grupo. Dessa forma, seria considerado que cada um deles tem as mesmas possibilidades, se lhe forem dadas condições favoráveis (auxílios materiais e regras específicas às suas necessidades). Isso seria a justiça superior (equidade), em que são levadas em consideração as condições específicas para tornar o tratamento igualitário;

c) o reconhecimento da igualdade de direitos entre todas as crianças. Contudo, tal igualdade foi observada não como reconhecimento de uma obrigação moral em função da autoridade, mas como reconhecimento desse direito, independentemente da autoridade ou lei (como ocorre na justiça distributiva).

As respostas que apresentavam pelo menos dois desses critérios foram classificadas como com tendência à inclusão, pois nelas observamos a manifestação da cooperação, do respeito mútuo e da equidade.

Por outro lado, encontramos crianças cujas respostas não revelavam disposição para a cooperação, acreditavam que as crianças incluídas não possuíam habilidades para realizar as atividades propostas e não mencionavam a igualdade de direitos entre os pares. Assim, avaliamos tais juízos como de tendência não inclusiva.

Por último, há crianças que não deixam claro, em suas respostas, se primam pela inclusão ou não incluem as crianças com necessidades educacionais especiais. Classificamos essas respostas como juízos intermediários.

Foram realizados dois tipos de análises. Uma primeira, de cunho não paramétrico, na qual foram comparadas as frequências das respostas (Inclusão, Não inclusão ou Intermediária) às quatro histórias sobre deficiências em relação ao grupo do aluno (EF I ou EF II) (PEREIRA, 1999). A segunda, paramétrica, com a utilização de análise de variância, tendo sexo (Feminino e Masculino) e grupo (EF I e EF II) como variáveis independentes e o indicador de juízo moral como variável dependente (FIELD, 2009). Foi estabelecido o nível de significância de 0,05 para as análises. O programa estatístico usado para as análises dos dados foi o IBM<sup>®</sup> SPSS<sup>®</sup> (IBM – SPSS, 1994).

## RESULTADOS

Os resultados do primeiro tipo de análises, que envolveu os cruzamentos das escolhas das crianças por tipo de deficiência e sexo, mostram que pelo menos 50% das meninas e dos meninos escolheram incluir a criança independentemente da deficiência que tenha, mas não ocorreu diferença significativa devido ao sexo dos participantes (Tabela 1). A análise em que foram comparados os grupos (EF I e EF II) (Tabela 2) também não alcançou o nível de significância estabelecido para esta pesquisa, o de 0,05, embora o grupo EF II tenha apresentado maior frequência relativa, especialmente na deficiência mental, em que 70% deles optaram pela inclusão.

Tabela 1 – Frequência relativa das formas de escolha das crianças por tipo de deficiência e sexo.

	Feminino	Masculino	P
<b>Visual</b>			
Não inclusão	12,5	25,0	0,595
Intermediário	29,2	25,0	
Inclusão	58,3	50,0	
<b>Físico</b>			
Não inclusão	25,0	33,3	0,847
Intermediário	20,8	20,0	
Inclusão	54,2	46,7	
<b>Auditivo</b>			
Não inclusão	25,0	33,3	0,804
Intermediário	25,0	26,7	
<b>Inclusão</b>	50,0	40,0	
<b>Mental</b>			
Não inclusão	20,8	25,0	0,912
Intermediário	16,7	12,5	
Inclusão	62,5	62,5	

Tabela 2 – Frequência relativa das formas de escolha das crianças por tipo de deficiência e grupo.

	EF I	EF II	P
Visual			
Não inclusão	15,0	20,0	0,565
Intermediário	35,0	20,0	
Inclusão	50,0	60,0	
Físico			
Não inclusão	30,0	26,3	0,682
Intermediário	25,0	15,8	
Inclusão	45,0	57,9	
Auditivo			
Não inclusão	30,0	26,3	0,279
Intermediário	35,0	15,8	
Inclusão	35,0	57,9	
Mental			
Não inclusão	35,0	10,0	0,149
Intermediário	10,0	20,0	
Inclusão	55,0	70,0	

Consideramos que os juízos inclusivos estão relacionados à prática cotidiana da instituição, já que, nela, a inclusão é realizada com base na prática da cooperação, na equidade e no cuidado do outro. Pensamos também que a explicação para tal fato reside nas características que o ambiente escolar propicia às crianças. Este possui como objetivo o desenvolvimento da autonomia moral dos escolares e, para tanto, imprime o respeito mútuo, a cooperação, a equidade e a solidariedade junto às práticas inclusivas.

O segundo tipo de análise, com a utilização de análise de variância de grupo (EF I e EF II) e sexo (Feminino e Masculino), tendo o indicador de juízo moral como variável dependente, mostrou que as crianças do Ensino Fundamental II apresentam um índice maior do que as do Ensino Fundamental I. Isso era esperado, visto que já imaginávamos que as crianças mais velhas tivessem um raciocínio mais elaborado do que as mais novas (Tabela 3). Em relação ao sexo dos participantes, não ocorreram diferenças significantes no juízo moral.

Tabela 3 – Média e desvio padrão do indicador de juízo moral dos participantes por grupo e sexo.

	Média	DP
Grupo*		
Ensino Fundamental I	12,40	2,703
Ensino Fundamental II	16,30	1,867
Sexo		
Feminino	13,83	3,199
Masculino	15,12	2,655

\* p = 0,001

A análise do indicador de juízo moral das crianças mostrou que, somente na escolha de crianças com deficiência mental, ocorreu diferença significativa, com as que foram classificadas como intermediárias e inclusivas, apresentando um juízo moral mais elevado do que as que não incluem (Tabela 4). Podemos interpretar este resultado em função das atividades que são relacionadas a cada deficiência, pois as visuais, as físicas e as auditivas estão associadas às brincadeiras ou atividades recreativas, enquanto a mental é agregada a uma tarefa escolar avaliativa. Nesta última, o resultado pode ser uma nota mais baixa para o grupo, ou para a criança incluída, caso ela faça o trabalho de matemática sozinha, isto é, pode ocorrer prejuízo acadêmico. Dessa forma, avaliamos que, quando os resultados das deficiências não interferem na vida escolar dos participantes, as crianças pertencentes a ambos os grupos, independentemente da tendência moral, optavam pela inclusão. No entanto, quando a tarefa consistia em atividade para nota, apenas as crianças cujo desenvolvimento moral era mais elaborado escolheram incluir. Assim, interpretamos que a inclusão da criança com Síndrome de *Down* só ocorreu mediante atitudes cooperativas, justas e solidárias, conduta característica dos juízos morais com tendências autônomas.

Tabela 4 – Média e desvio padrão do indicador de juízo moral dos participantes por escolha das crianças por tipo de deficiência.

	Média	DP	P
Visual			
Não inclusão	14,57	4,276	0,595
Intermediário	13,55	2,806	
Inclusão	14,68	2,750	
Físico			
Não inclusão	14,18	3,219	0,222
Intermediário	13,75	3,955	
Inclusão	14,55	2,645	
Auditivo			
Não inclusão	13,91	3,081	0,374
Intermediário	13,40	3,438	
Inclusão	15,00	2,765	
Mental			
Não inclusão	11,89	2,934	0,017
Intermediário	15,17	3,371	
Inclusão	15,04	2,590	

Por último, utilizando as concepções de desenvolvimento moral piagetiano, trabalhamos com a justiça, mas podemos pensar se ela não pode ser uma resposta facilmente elaborada pelas crianças pelo fato da necessidade de equidade (a escola primava por essa questão, já que, como dissemos, trabalhava com relações de respeito mútuo e, em cada sala de aula, havia muitas crianças incluídas).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo teve início com a nossa preocupação em relação à educação brasileira, assolada por tantos problemas de ordens histórica, social, política, pedagógica, dentre outras. A escola é interpretada por vários teóricos como uma instituição excludente, que busca disciplinar e homogeneizar corpos (FOUCAULT, 2009), a serviço da perpetuação da classe social dominante como “aparelho ideológico de estado” (ALTHUSSER, 1985) e, recentemente, como uma instituição patologizante (MOYSES; COLLARES, 2011).

Compartilhamos das ideias dos citados autores e, dessa forma, pensamos que as dificuldades encontradas no seio da instituição escolar tendem a se intensificar com a política de inclusão dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, pois, será que, numa instituição tão preocupada com a homogeneidade dos seus escolares, cabe incluir?

Diante da política de inclusão, observamos de forma assistemática preconceitos implícitos e explícitos que se originavam de educadores, inspetores, coordenadores, diretores, pais e alunos. Tal postura nos deixava incomodados, de sorte que resolvemos nos debruçar sobre ela, a fim de compreendê-la. Nós nos questionávamos se o preconceito que rege as relações entre os pares na escola seria um dos fatores que contribuía para esse estado de coisas. Contudo, foi como psicólogos preocupados com a educação que nos aproximamos da problemática. Nesse sentido, procuramos entender o preconceito sob as lentes da psicologia do desenvolvimento.

Postulamos, por conseguinte, a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral teria relações com o juízo do preconceito. Assim, os sujeitos cujo desenvolvimento moral tendesse à autonomia teriam maior propensão a se colocarem no lugar do outro, respeitando-o e auxiliando-o, na medida em que ocorre o predomínio da cooperação, em suas relações sociais. Ainda teriam como princípio a justiça, que tende a conceber as relações interindividuais com equidade. Essas características introjetadas na personalidade são condições *sine qua non* para a existência de relações democráticas, pautadas no respeito ao outro e a si próprio.

Ora, defendemos que uma escola efetivamente inclusiva requer exatamente essas noções, para que a intolerância com a diversidade deixe de ocorrer. Entendemos, ainda, que o ambiente escolar é de fundamental importância para a construção dessas relações, pois supomos que as relações de respeito mútuo, que nele podem ocorrer, serão constituintes da personalidade autônoma.

Nossos resultados chamam atenção para as seguintes questões:

- As crianças do Ensino Fundamental I (EF I) fizeram julgamentos morais menos elaborados do que as frequentadoras do Ensino Fundamental II (EF II) como fora hipotetizado por nós, confirmando e demonstrando a atualidade dos estudos realizados por Piaget (1994);

- Os juízos sobre a inclusão foram feitos majoritariamente com tendências à inclusão (não demonstrando preconceito) independentemente do sexo, do nível de ensino (FI e FII) e do tipo de deficiência apresentado nas histórias, ratificando a nossa hipótese de que os sujeitos que frequentam ambientes sóciomorais que buscam o desenvolvimento da autonomia podem não vir a apresentar preconceito;

- A correlação dos juízos morais com os juízos do preconceito demonstrou que não há significância estatística quando as crianças avaliaram a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em brincadeiras (esconde-esconde e basquete) ou numa atividade

comemorativa (dança na festa junina), mas ocorre quando a atividade em questão implica um resultado importante, ou seja, as crianças heterônomas optaram pela inclusão apenas quando o resultado da tarefa a ser realizada não apresentava possível prejuízo no rendimento escolar.

Entendemos que este resultado demonstra a importância do desenvolvimento moral na inclusão, pois apenas os estudantes com desenvolvimento moral elaborado (tendências à autonomia moral) julgaram de maneira inclusiva a participação da criança com Síndrome de *Down* na realização de um trabalho que seria avaliado.

Ainda, acerca deste fato, cabe destacar que 70% dos escolares matriculados no Ensino Fundamental II e avaliados com juízos morais mais elaborados incluíram os personagens apresentados com Síndrome de *Down* (Tabela 2). Este dado demonstra a preocupação dos participantes com a equidade, a justiça e a cooperação para com o aluno incluído. Assim, pensamos que os juízos inclusivos são dependentes em parte da evolução do juízo moral, que, por sua vez, pode desenvolver-se na prática de convivência cotidiana entre os pares de crianças que se regulam no cuidado ao outro.

De igual modo, o fato de o ambiente escolar inclusivo ser pautado no respeito mútuo pode estar colaborando para o desenvolvimento moral e, igualmente, para a inclusão exitosa dos alunos com necessidades educativas especiais.

Os resultados também nos possibilitam aferir a importância dos ambientes onde predominam relações de respeito mútuo junto à inclusão, pois essas práticas são auxiliares ao desenvolvimento moral da criança, porque permitem que ela possa descentrar-se para cooperar, desenvolver a equidade em relação ao dessemelhante e acreditar na igualdade de direitos entre todas as crianças.

Alertamos para a importância da educação escolar na formação de personalidades morais com tendências à autonomia. Sobre essa questão e a necessidade de mudanças na educação, vários estudos vêm sendo desenvolvidos, a partir das obras de Piaget (1994). (MACEDO, 1996; DELVAL, 2002; LA TAILLE, 2002 e 2006; TOGNETTA, 2007; TOGNETTA; VINHA 2007, VINHA, 2006)

Somente um ambiente no qual o aluno experimente viver situações que o levem a construir seus valores morais pelo respeito mútuo, a praticar a justiça como um exercício constante e a tomar decisões e assumir responsabilidades pode promover uma autodisciplina que o tornará capaz de regular o seu próprio comportamento, não se limitando a simplesmente obedecer a ordens exteriores à sua consciência. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.133).

Em suma, acreditamos na importância do desenvolvimento moral com a finalidade de modificar as relações interindividuais estabelecidas na escola e, especialmente, na educação inclusiva. Pensamos que, sem uma alteração nas relações interindividuais de respeito, não podemos conseguir uma educação para a autonomia, de maneira que muitos dos entraves que comprometem a legalidade de uma educação para todos continuarão existindo e impossibilitando as relações democráticas pelas quais tanto lutamos e para as quais as escolas se revestem de fundamental relevância.

#### **RELATIONS BETWEEN MORAL JUDGMENT AND TRENDS FOR INCLUSION ACCORDING TO THE JUDGMENTS OF STUDENTS**

**ABSTRACT:** The paper reports a study whose main objective was to understand the possible relationship between prejudice and moral development in inclusive education setting. Our practical experience with the inclusion of students with special educational needs (SEN) corroborate the literature on the phenomenon, we observed that the inclusion occurred engendered in veiled or explicit biased attitudes. Grounded in the theory of human morality, we seek an elucidation to the theme. Thus, we conducted an empirical study in an institution in the city of São Paulo (SP), whose participants were 40 students of the elementary school I and II. The results look to importance of moral development and its implications on inter-relations of cooperation established in school and especially in inclusive education.

**KEY WORDS:** Moral development. Preconception. Inclusive education.

#### **LAS RELACIONES ENTRE EL JUICIO Y LAS TENDENCIAS PARA LA INCLUSIÓN MORAL DE ACUERDO CON LOS JUICIOS DE LOS ESTUDIANTES**

**RESUMEN:** El artículo reporta un estudio cuyo objetivo principal fue entender la posible relación entre el prejuicio y el desarrollo moral en el entorno de la educación inclusiva. Nuestras experiencias prácticas con la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) corroboran con la bibliografía sobre el fenómeno, se observó que la inclusión se produjo engendrada en las actitudes de prejuicio velados o explícitos. Fundamentado en la teoría de la moralidad humana, buscamos una elucidación de la temática. Por lo tanto, se realizó un estudio empírico en una institución con sede en São Paulo (SP), cuyos participantes fueron 40 estudiantes de la enseñanza fundamental I y II. Los resultados muestran la importancia del desarrollo moral y sus implicaciones en las inter-relaciones de cooperación establecidas en la escuela y en especial en la educación inclusiva.

**PALABRAS CLAVE:** El desarrollo moral. Prejuicio. Educación inclusiva.

#### **REFERÊNCIAS**

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Preconceito. In: \_\_\_\_\_. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 172-183.

ADORNO, T. W. et al. *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BATTRO, A. M. *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1978.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015, de 06 julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão*. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 23 ago, 2016.

BRASIL. Lei nº. 8069, de 13 julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em: 09 jun, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 25 jun, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 25 jun, 2011.

CORDEIRO, A. F. M.; BUENDGENS, J. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 16, n.1, p. 45-54, jun. 2012. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100005>> Acesso em: 25 ago, 2016.

CROCHÍK, L. J. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

CROCHÍK, L. J. et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente a educação inclusiva. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v. 26, n. 2, p.123-132, jun. 2009.

DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FAGUNDES, A. J. F. M. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 1999.

FRAGOSO, F. M. A.; CASAL, J. Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 527-546, set. 2012. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382012000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382012000300011&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 20 jul, 2013.

FIELD, A. *Discovering statistics with SPSS (2<sup>nd</sup> ed.)*. London: Sage, 2009.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

GAUCERAN, N. B. *Representação social do professor em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência*. 2012. 132f. Dissertação. (Mestrado em Saúde Pública). Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRACO, F. M. de M. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KAWASHIMA, R. A. *Condutas de discriminação entre crianças da Educação Infantil*. 2007. 113f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.15, n. 1, p.13-25, 2002.

MACHADO, A. M. M. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p.127-133.

MACEDO, L. de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* São Paulo: Artmed, 2005.

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

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é, por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, p. 31-47, 1992.

NUNES, S. da S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932015000401106&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932015000401106&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 24 ago, 2016.

PEREIRA, J. C. R. *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências de saúde, humanas e sociais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1999.

PIAGET. J. Os problemas e os métodos. In: \_\_\_\_\_. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1975. p 5-32. (originalmente publicado em 1926).

PIAGET. J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. (originalmente publicado em 1932).

PIAGET, J. *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. (originalmente publicado em 1967).

SEKKEL, M. C.; MATOS, L. P. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 87-96, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a09>> Acesso em: 25 ago, 2016.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDAO, S. de B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*. Maringá, vol.15, n.1, p. 117-126, mar. 2010.

STATISTICAL PRODUCT AND SERVICE SOLUTIONS. Estados Unidos: *IBM*, 1984.

TOGNETTA, L. R. P. (Org.). *As virtudes morais no cenário da modernidade*. Campinas: Mercado de letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2007.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. In: \_\_\_\_\_. *O ambiente cooperativo e a postura do professor*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2006. p. 165-179.

Recebido em novembro de 2016

Aprovado em março de 2017