

## **O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares**

*Eliana da Mota Bordin de Sales<sup>1</sup>*

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas*

---

### **Resumo**

Este estudo investiga o desenvolvimento dos princípios de justiça distributiva, utilizado por crianças e adolescentes, em situação hipotética de distribuição de recompensa e compara a evolução do conceito de justiça distributiva com as noções de certo e errado emitidas por esses mesmos participantes sobre perguntas a respeito de normas sociais escolares. Examina as respostas que 90 crianças de terceira, quinta e sétima séries do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Três Lagoas - MS, deram a perguntas e histórias-estímulo referentes às normas sociais escolares e ao conceito de justiça distributiva com algumas reflexões. Os resultados encontrados mostram que a criança primeiramente responde às questões guiada pelos resultados aparentes dos atos ou pela sua conformidade às regras e, posteriormente, avança para a análise das intenções; e observou-se um desenvolvimento progressivo da autonomia na passagem gradativa do princípio de igualdade para o princípio de equidade. Conclui-se que há evolução na utilização dos princípios de justiça distributiva, em diferentes idades e em cada sexo e que esta evolução é acompanhada da evolução de conceitos de certo e errado relacionados às normas sociais escolares.

*Palavras-chave:* Psicologia; Desenvolvimento Sócio-moral; Justiça Distributiva; Igualdade; Equidade.

### **The concept of distributive justice related to school social rules**

### **Abstract**

This study examined the development of the principles of distributive justice with the participation of children and teenagers in a hypothetical situation of reward distribution and

compared the evolution of the concept of justice to the principles of right and wrong transmitted by the same participants about questions concerning school social rules. The answers given by 90 children from the third, fifth, and seventh grades to questions and stories about school social rules and the concept of distributive justice were examined. The findings showed that children first answerd the questions guided by the apparent results of acts or by accepting the rules and eventually proceeded to analyze intentions. We observed a progressive development of self-autonomy in passing from the equality to the equity principle. Finally we came to the conclusion that there is evolution in using the principles of distributive justice, at different ages and genders, and that this evolution is related to the development of concepts of right and wrong concerning the school social rules.

*Keywords:* Psychology; Social Moral Development; Distributive Justice; Equality, Equity

---

É sabido que, para todo grupo social e em toda sociedade humana, há regras e leis a serem seguidas e por meio da justiça busca-se o equilíbrio e a consciência harmoniosa. A justiça, assim, segundo Dell'Aglio (1992), refere-se ao tratamento imparcial e ao respeito pelas necessidades e direitos inerentes à natureza humana. O ser humano preocupa-se com a justiça porque esta encontra-se presente nas relações interpessoais e intergrupais do nosso dia-a-dia.

O conceito de justiça tem sido estudado pelas mais diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia. Na Psicologia, segundo Hutz e Dell'Aglio (1995), alguns teóricos internacionais destacam-se nesta área do conhecimento e no Brasil, desde 1985, alguns estudiosos dedicam-se ao estudo do conceito de justiça.

Em *A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil*, Vasconcelos (1996) ressalta que a área de pesquisa sobre juízo moral há muito tempo é de interesse dos educadores brasileiros, embora as investigações nesta área sejam "numericamente inferiores às investigações dedicadas às construções das estruturas cognitivas e ao seu funcionamento...". (p. 158)

Mas, o que é justiça distributiva? Segundo Dell'Aglio (1992), é a avaliação do grau de justiça de uma determinada alocação de recursos a diferentes pessoas. Muitas pesquisas referentes à justiça distributiva centralizam sua atenção nas regras ou princípios usados pelas pessoas em situações de alocação de recursos, pois há necessidade social para o uso de certos critérios que possibilitam o equilíbrio e harmonia na sociedade. Assim, Hutz e Dell'Aglio (1995) revisam a teoria sobre justiça distributiva, com ênfase nos modelos de desenvolvimento do uso das regras de igualdade e

equidade e descrevem a pesquisa básica nesta área, particularmente a realizada no Brasil. As primeiras pesquisas sobre justiça distributiva, segundo Hutz e Dell'Aglio (1995), foram realizadas no Brasil pelo Setor de Psicologia Social do Centro Brasileiro de Pesquisas Psicossociais do ISOP, da Fundação Getúlio Vargas.

Os princípios de justiça distributiva enfocados por Dell'Aglio (1992) são: princípio de igualdade (o justo é a distribuição igualitária dos recursos); princípio de equidade (o justo é a distribuição proporcional dos recursos); princípio de necessidade (o justo é a distribuição de recursos conforme o grau de necessidade dos participantes envolvidos). Estudos indicam que o que leva a predominância de um princípio de justiça distributiva sobre o outro é a idéia de que o princípio da equidade predomina nas relações cooperativas, cujo objetivo é o da produtividade econômica. Já o princípio de igualdade predomina em relações cooperativas, cujo objetivo comum é o da promoção e manutenção de relações sociais agradáveis. E o princípio da necessidade surge nas relações cooperativas, em que o objetivo comum é a promoção do desenvolvimento e bem-estar pessoal.

Dell'Aglio (1992) e Hutz e Dell'Aglio (1995) enfatizam, contudo, que a escolha do princípio a ser usado na distribuição de recursos pode ser influenciada por diversos fatores, como: (a) fatores relacionados à situação em si mesma, como complexidade da tarefa, incentivos, informações fornecidas e outras; (b) fatores relacionados ao participante, como atributos genéticos ou de aprendizagem, como idade, sexo, *status* e outros e (c) fatores culturais, ideológicos (sócio-culturais).

Para compreender como a criança se torna um indivíduo socialmente competente, Piaget (1932/1977) traçou um paralelo entre a moralidade e jogos sociais infantis e observou que ambos possuem um sistema de regras. Assinalou que para chegar à essência da moralidade há de se investigar o respeito que todo indivíduo tem pelas regras sociais e morais.

Piaget (1932/1977), portanto, a fim de definir como as crianças se adaptam e observam as regras em função da idade e do desenvolvimento mental e que tipos de obrigações resultam da consciência da regra, estudou e comparou a prática e a consciência das regras do jogo de bolinhas para investigar como é o jogo social, qual a possibilidade de se inventar novas regras ou novos jogos, a imanência da justiça às regras e qual a origem das regras. Distinguiu, assim, uma seqüência desenvolvimental de quatro estágios para a prática das regras e três estágios para a consciência da regra e tipos de respeito à regra que correspondem a dois tipos de comportamento social: o respeito unilateral, quando há uma relação desigual entre as pessoas, e o mútuo, quando as pessoas respeitam-se reciprocamente. Um sumário dos resultados dessa pesquisa pode ser encontrado em Menin (1985).

A consciência e a conduta dos participantes evoluem graças a fatores individuais e sociais e

também à cooperação e à coação que atuam simultaneamente. A criança, depois de uma fase de obediência às imposições dos pais e colegas mais velhos, passa a dominar as regras do jogo e a tomar consciência de sua própria capacidade de criar, controlar e organizar regras.

As regras, segundo Piaget (1932/1977), podem ser divididas em três tipos. A *regra motora*, que é fruto de uma espécie de sentimento da repetição dos esquemas de adaptação motora (hábito). Não há ainda consciência da obrigação, que vai surgir graças ao sentimento de regularidade (sentimento de repetição próprio da inteligência motora), mas se compõe de sentimento de respeito e de autoridade. O respeito unilateral, que conduz às *regras coercitivas*, está estritamente ligado com o egocentrismo. A criança imita o jogo das crianças mais velhas e sente a regra como obrigatória e sagrada (heteronomia da consciência). O respeito mútuo, que conduz às *regras racionais*, é procedente do respeito unilateral e relaciona-se com a autonomia da consciência que, por sua vez, está correlacionada com a cooperação. Para a criança, neste momento, a regra, que parecia exterior e de origem transcendental, passa a ser fator e produto da *personalidade* e a sua verdade não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade.

Posto isso, Piaget (1932/1977), depois de estudar a coação adulta e o realismo moral dela resultante, pesquisou o desenvolvimento da noção de justiça na criança. Fez todo um estudo sobre a solidariedade infantil e seus conflitos com a autoridade adulta por acreditar que a noção de justiça advém diretamente da cooperação. O sentimento de justiça se desenvolve graças ao respeito mútuo e solidariedade entre crianças, podendo ser reforçado pelas ordens e ações do adulto. A criança passa a viver relações de troca de pontos de vista entre iguais e, ao colaborar na elaboração das regras, compreende seus significados, além de ajudar no controle do seus cumprimentos.

Piaget (1932/1977) divide a noção de justiça em dois aspectos. A *justiça retributiva*, que se define pela proporcionalidade entre o ato e a sanção e a *justiça distributiva*, que se define pela igualdade. A partir das respostas das crianças aos interrogatórios sobre justiça, Piaget (1932/1977) concluiu que o desenvolvimento da justiça distributiva se dá em três estágios. O período que se estende até sete/oito anos caracteriza-se pela indiferenciação das noções do justo e do injusto com as noções de dever e de desobediência. Há ausência da noção de justiça distributiva, uma vez que não existe autonomia e liberdade em relação à autoridade adulta, porque a justiça se confunde com a autoridade das leis. A necessidade da sanção não é resultado de conflito entre a obediência e a igualdade, porque a criança faz opção a favor da obediência (a autoridade está acima da justiça). A sanção expiatória sobrepõe-se à sanção por reciprocidade, o respeito unilateral prevalece sobre o respeito mútuo e a crença infantil numa justiça automática que emanaria das coisas físicas e inanimadas impera (justiça imanente). No período entre sete/oito a onze anos há desenvolvimento progressivo da autonomia e primazia da igualdade na identidade sobre a autoridade. O igualitarismo desenvolve-se e prevalece sobre qualquer situação. A sanção por reciprocidade se sobrepõe aos poucos à sanção expiatória e o respeito mútuo

prevalece sobre o respeito unilateral. Nos conflitos infantis entre obediência (autoridade) e igualdade, ou sanção e igualdade, a igualdade tem primazia. No período que se inicia por volta de onze/doze anos, a justiça puramente igualitária é temperada por sentimento de equidade. Há um desenvolvimento do igualitarismo no sentido da relatividade. A criança busca os direitos dos indivíduos com base na situação particular de cada um.

Resumindo este levantamento sobre o desenvolvimento moral da criança no campo da justiça, Piaget (1932/1977) ressaltou que há oposição de duas morais. A moral da autoridade (moral do dever e da obediência) que leva à confusão do que é justo com o conteúdo da lei estabelecida e à aceitação da sanção expiatória opõe-se à moral do respeito mútuo (moral do bem e da autonomia) que conduz ao desenvolvimento da igualdade que constitui a justiça distributiva e a reciprocidade.

Kohlberg (1969), pesquisador americano, ampliou o estudo de Piaget (1932/1977) na área da moralidade e fez pesquisas culturais e transculturais sobre o raciocínio moral, sempre seguindo um enfoque teórico cognitivista desenvolvimentista da moral. A teoria de Kohlberg (1969) está próxima do pensamento kantiano, principalmente do *imperativo categórico*. Um ponto importante a ser ressaltado é o de que, segundo Kohlberg (1969), o conceito de raciocínio moral (consciência moral) consiste em uma decisão racional e justificada de reduzir ao mínimo o conflito entre duas regras morais, buscando colocar em prática a regra mais desejável e consistente para todos, segundo princípios universais de justiça, o que pressupõe um entendimento e explicação da regra. Assim, o sujeito busca abstrair das experiências com o mundo social princípios de ação (moral) que transcendem a experiência da regra social vivida.

Segundo Kohlberg (1984), são, portanto, seis os estágios de julgamento moral. O estágio 1, *Orientação para a punição e a obediência*, e o estágio 2, *Hedonismo instrumental relativista*, pertencem ao nível *pré-convencional*. O estágio 3, *Moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais*, e o estágio 4, *Orientação para a lei e a ordem, autoridade mantendo a moralidade*, pertencem ao nível convencional. O estágio 5, *A orientação para o contrato social democrático*, e o estágio 6, *Princípios universais de consciência*, pertencem ao nível pós-convencional. Algumas qualidades desses estágios são: 1) constituem uma seqüência invariável; 2) o sujeito não pode compreender o raciocínio moral de um estágio posterior àquele em que se encontra; 3) os sujeitos são levados a raciocinar segundo um nível superior em uma unidade ao seu nível permanente; 4) o desequilíbrio cognitivo frente a um dilema moral provoca o movimento de um estágio a outro. Biaggio (1997) também desenvolve reflexões sobre as características dos seis estágios.

Hutz e Dell'Aglio (1995) assinalam que: o entendimento do modelo evolutivo de justiça distributiva de Kohlberg passa pela revisão dos seus estágios de desenvolvimento moral; a equidade, para Kohlberg, é uma regra que compensa as desigualdades que podem ocorrer em alguma situação; é uma operação de compensação da igualdade; e o conceito de reciprocidade é

importante porque é como uma operação de justiça distributiva que troca recompensas (ou punições) e pode envolver esforço, habilidade, competência etc..

Damon (1975), outro pesquisador da área, relacionou o desenvolvimento dos conceitos de justiça e o dos conceitos de física e matemática e *definiu justiça* positiva como aquele aspecto de justiça que se preocupa com problemas gerados nas interações sociais. Associadas com atividades como partilha, ajuda etc., preocupações com a justiça positiva têm sido observadas no comportamento moral e social de crianças desde os dois ou três anos de idade. Tais preocupações parecem emergir nos contatos interpessoais do dia a dia da criança e evoluir no decorrer do estabelecimento de amizades e relações sociais.

Segundo Dell'Aglio (1992), Damon, em 1983, usou dois tipos de técnicas para investigar o desenvolvimento da noção de justiça positiva. O primeiro consiste em entrevistas com dilemas hipotéticos e questões diretas sobre justiça. No segundo, crianças de diferentes faixas etárias são colocadas em situação experimental com diferentes reivindicações de justiça.

Um raciocínio organizado sobre o conceito de justiça positiva, segundo Damon (1975), pode ser visto relativamente cedo. E esse conceito parece desenvolver-se por uma série de seis fases distintas, que estão intimamente relacionadas com as idades entre quatro e dez anos. O sub-estágio 0-A, observado até quatro anos de idade, caracteriza-se pelo pensamento egocêntrico do sujeito que, de acordo com a sua vontade de que um ato ocorra, faz sua escolha da justiça positiva. No sub-estágio 0-B, observado até cinco anos de idade, as escolhas ainda são fruto do desejo do sujeito, porém agora são justificadas com base na realidade externa e observável. No sub-estágio 1-A, observado em crianças entre cinco e sete anos de idade, o conceito de igualdade que o sujeito já possui determina a sua escolha de justiça positiva. No sub-estágio 1-B, observado em crianças de seis a nove anos de idade, a escolha de justiça positiva do sujeito emerge da noção de reciprocidade nas ações e do conceito de mérito. No sub-estágio 2-A, observado em crianças de oito a dez anos de idade, a escolha de justiça positiva é caracterizada pelas diferentes justificativas para suas reivindicações de justiça. No sub-estágio 2-B, observado após os dez anos de idade, a escolha de justiça positiva é caracterizada pela capacidade do sujeito de reconhecer e coordenar as várias reivindicações e suas situações específicas. Uma breve sinopse desses seis sub-estágios de justiça positiva foram apresentadas por Damon (1975).

Com esta sustentação teórica, a pesquisa a ser relatada, propôs a investigar a evolução da utilização dos princípios de justiça distributiva, em diferentes faixas etárias e em cada sexo, numa situação hipotética em que a criança distribui recursos a terceiros. Pretendia-se estabelecer um paralelo entre o uso destes princípios de justiça distributiva e o dos conceitos de certo e errado relacionados às normas sociais escolares.

## Método

### Participantes

Foram participantes desta pesquisa noventa crianças e adolescentes, do período diurno de uma escola estadual, no município de Três Lagoas/MS, sendo trinta crianças da terceira série, trinta da quinta e trinta da sétima série do Ensino Fundamental, das quais, a metade são do sexo masculino. A média de idade dos participantes foi calculada de acordo com a série: na terceira, a média de idade é de nove anos e quatro meses, na quinta, a média é de onze anos e dez meses e na sétima, é de catorze anos e dois meses.

### Instrumentos e Procedimentos

Após estudos e aplicação de pré-teste em algumas crianças, desenvolveu-se um questionário, composto de três partes que, além de funcionar como roteiro para a entrevista, serviu como ficha individual do entrevistado. A primeira parte corresponde ao início da entrevista e visa obter dados sócio-demográficos. A segunda parte do instrumento corresponde às perguntas-estímulo e às histórias-estímulo. A primeira questão solicita a opinião do entrevistado sobre quem deve decidir sobre horários, uniforme e provas nas escolas. A segunda pergunta foi desmembrada em duas: 2.1) indaga se é certo ou errado emprestar material escolar para os colegas; e, 2.2) questiona se emprestar é uma coisa boa. A terceira questão indaga se é certo ou errado dar notas iguais para os membros de uma equipe ou grupo sendo que alguns trabalharam mais do que outros. A quarta quer saber se é certo ou errado dar a mesma nota para quem entrega trabalho no prazo e para quem entrega depois do prazo. A quinta questão indaga se é certo ou errado um aluno ter que fazer nova prova porque o professor perdeu a sua prova antes mesmo de a ter corrigido. A primeira história-estímulo possui o seguinte enunciado: "A professora dividiu uma tarefa para ser feita por Antônio(a), Diego/Daniela e Francisco(a). Antônio(a) e Diego/Daniela fizeram as suas partes da tarefa, mas Francisco(a) só fez a metade da sua tarefa". À essa história estão associadas três questões. A primeira indaga se o terceiro personagem da história agiu certo ou errado por só ter feito a metade da tarefa. A segunda investiga se o nome do terceiro personagem da história deve ser colocado no trabalho. A terceira indaga se é certo ou errado a professora dar nota igual para os três elementos do grupo. A segunda história-estímulo diz: "A professora dividiu a sala em grupos. O grupo de Thiago/Ana, Henrique/Jussara e João/Fabiana deveria coletar latas de cerveja, as quais venderiam e dividiriam o dinheiro entre os(as) três e assim cada um(a) poderia comprar seu lanche. Thiago/Ana conseguiu coletar 8 kg; Henrique/Jussara coletou 4kg. E, João/Fabiana conseguiu 2 kg. Juntaram tudo dentro de um saco e venderam os 14 kg de latas de cerveja e arrumaram um bom dinheiro". A esta história correspondem três questões. A primeira quer saber de que maneira que os personagens deveriam repartir o dinheiro da coleta das latas de cerveja. A segunda questiona sobre qual das duas opiniões dadas sobre como repartir o dinheiro arrecadado

é a mais justa. A terceira solicita que o entrevistado aponte sobre qual das cinco opiniões dadas sobre como repartir o dinheiro é a mais justa. E, finalmente, a terceira parte do instrumento de pesquisa consiste em indagar sobre as possíveis dúvidas e/ou curiosidades do sujeito, saná-las, se for o caso, e encerrar a entrevista.

A experimentadora entrou em contato com os alunos, explicou o seu trabalho e solicitou voluntários para as entrevistas. As crianças foram entrevistadas individualmente pelo próprio experimentador. Iniciou-se a sessão explicando à criança que a ela seriam feitas algumas perguntas, às quais responderia conforme a sua opinião. Depois ouviria e reproduziria histórias e responderia às perguntas sobre essas histórias de acordo com a sua compreensão. A seguir, explicou-se o porquê do uso do gravador. Cada entrevista teve a duração média de trinta minutos. Posteriormente à transcrição das fitas, as folhas de respostas foram preenchidas uma a uma.

No tratamento dos dados, inicialmente classificaram-se as respostas pela presença ou não de justificativas, sendo estas organizadas em tabelas por série e sexo em cada questão. Em seguida, elaboraram-se as Tabelas com as porcentagens das justificativas, por série e sexo, de acordo com a categorização segundo Piaget, Kohlberg, Damon.

## Resultados e Discussão

A discussão dos dados foi feita seguindo a ordem de cada pergunta. Assim, na pergunta sobre quem deve decidir sobre horários, uniforme e provas nas escolas, os alunos, ou os adultos, ou os dois, a descrição das respostas adultos apresenta um resultado total maior (cinquenta e sete), e este tipo de resposta, em ambos os sexos, diminui conforme a faixa etária aumenta, embora esta relação seja mais visível no sexo masculino, da terceira para a quinta série (de treze respostas diminui para dez) e, no sexo feminino, da quinta para a sétima série (de oito diminui para seis). Observou-se que, principalmente, entre os meninos, há um acréscimo gradativo das respostas alunos conforme a faixa etária aumenta (de uma resposta aumentou para quatro), sendo que as respostas aluno/adulto também aumentaram, embora sem ter sido um aumento tão expressivo (de uma resposta aumentou para duas). Com relação às meninas, as respostas aluno/adulto tiveram um acréscimo da quinta para a sétima série (de duas aumentou para cinco). Esses dados se confirmam pela categoria heteronomia do Grupo Piaget (82,7%), pelo estágio 1 do Grupo Kohlberg (74%) e pelo estágio 0-B do Grupo Damon (65,5%). Observou-se, também, que a categoria autonomia do Grupo Piaget apresenta um crescimento na porcentagem conforme a faixa etária aumenta, com destaque para o sexo feminino (de 1,2% vai para 8,5%). Alguns exemplos de respostas são: "*Adultos, porque têm mais opinião*" (8:5 a; masc.; terceira série); "*Os alunos não vão saber*" (12:6 a; fem.; sétima série); "*Todos os alunos, porque assim não vai ter briga*" (8:5 a; fem.; terceira série); "*Porque são capazes de dar opinião*" (12:3 a; masc.; quinta série); "*Os dois.*"



*Se reúnem e conversam, porque agir por impulso não é certo*" (13:2 a; masc.; quinta série); *"Tem que ser o voto"* (11:1 a; fem.; quinta série); *"Os dois; grêmio estudantil, colegiado, conselho de classe"* (12:11 a; masc.; sétima série).

Na questão que indaga se é certo ou errado emprestar material escolar para os colegas, notou-se que das seis respostas sem justificativas, três foram dadas pelos meninos da terceira série. Nesta questão houve um número considerável de respostas com justificativas do tipo errado (trinta e três), embora seja visível o decréscimo desta resposta conforme o aumento da faixa etária (de quinze diminui para cinco). O acréscimo de resposta certo foi de cinco respostas para sete, no sexo masculino, entre os participantes das terceira e sétima séries e de três respostas para sete entre as meninas das terceira e sétima séries. É importante ressaltar que a resposta depende aumentou gradativamente entre os meninos, conforme o crescimento da faixa etária (de uma aumentou para seis). Já entre as meninas ocorreu um pequeno acréscimo desta resposta entre os participantes das terceira e quinta séries (de três foi para cinco). As porcentagens da categoria heteronomia do Grupo Piaget (51%) e dos estágios 1 do Grupo Kohlberg (49,8%) e 0-B do Grupo Damon (49,8) foram altas. Observou-se, contudo, que a porcentagem da categoria autonomia aumentou conforme a faixa etária também aumentou (13% foi para 24,9%). Alguns exemplos de respostas são: *"Vai (sic) que eles quebram as pontas, mãe bate na gente"* (8:6 a; masc.; terceira série); *"Quando eu precisar, eles me emprestam"* (13:2 a; masc.; sétima série); *"Depende. Primeiro devia ver como o colega está, às vezes esquecem, porque não cuidou..."* (11:3 a; fem.; quinta série).

No tema seguinte, emprestar é uma coisa *boa*, houve apenas quatro respostas sem justificativas. Nas respostas com justificativas, a descrição boa foi bem cotada (cinquenta e seis), mas diminuiu entre os meninos conforme o crescimento da faixa etária (de doze diminui para oito) e aumentou no grupo das meninas da terceira para a quinta série (de seis aumentou para onze). A descrição ruim apresentou-se estável no grupo dos meninos e diminuiu no grupo das meninas da terceira para a quinta série. Já a resposta do tipo depende teve um acréscimo, no sexo masculino, da terceira para a quinta série (de nenhuma resposta foi para três). Observou-se que a categoria *autonomia* (68,3%) teve uma porcentagem alta em relação à *heteronomia* (32,3%). Alguns exemplos de respostas são: *"Só p'rá colega"* (8:9 a; masc.; terceira série); *"Se o outro não tem, a gente empresta. Ai ele pode emprestá (sic) p'rá gente também"* (8:6 a; masc.; terceira série); *"É um ato de bondade"* (10:6 a; fem.; quinta série); *"A amizade fica mais forte"* (13:11 a; masc.; sétima série); *"Porque some"* (9:10 a; masc.; terceira série); *"Depende. Empréstimo p'rá quem precisa, que não tem"* (11:11 a; masc.; quinta série).

A questão sobre se é certo ou errado dar notas iguais para os membros de uma equipe ou grupo sendo que alguns trabalharam mais do que outros teve doze respostas sem justificativas. Já as respostas com justificativas apresentaram um número elevado e crescente conforme o aumento da faixa etária na descrição das respostas *errado* (de vinte e uma respostas na terceira série

aumentou para vinte e sete na sétima série) e um número decrescente de respostas *certo*, conforme a faixa etária aumentava (de quatro diminuiu para uma). Observou-se que a porcentagem da categoria *heteronomia* ficou acima da média (56,3%). Alguns exemplos de respostas são: "*Porque é um grupo*" (8:6 a; masc.; terceira série); "*Porque uns ficam brincando*" (9:2 a; fem.; terceira série); "*Mas tem que ver qual foi o motivo*" (12:11 a; masc.; sétima série).

Os resultados da pergunta sobre se é certo ou errado dar a mesma nota para quem entrega trabalho no prazo e para quem entrega depois do prazo mostram que as respostas sem justificativas foram poucas (seis). No grupo de respostas com justificativas, as respostas *errado* (setenta e duas) apresentaram-se maior do que as respostas *certo* (doze) sendo visível seu acréscimo, em ambos os sexos, da terceira para a sétima série (de vinte e duas respostas aumentou para vinte e oito). Houve um decréscimo de duas respostas *certo* no grupo das meninas da terceira para a quinta série e no grupo dos meninos da quinta para a sétima série. A categoria *heteronomia* do Grupo Piaget (73,4%) e os estágios 1 do Grupo Kohlberg (68,8%) e 1-A do Grupo Damon (56,6%) apresentam porcentagens acima da média. É interessante observar que as meninas da sétima série apresentaram uma porcentagem maior na categoria *autonomia* em relação às da terceira série (3,5% foi para 7,1%). Alguns exemplos das respostas dadas são: "*Quem atrasa deve ficar com zero*" (8:5 a; masc.; terceira série); "*Professora pode se zangar*" (8:5 a; fem.; terceira série); "*Tinha que cooperar*" (12:8 a; masc.; quinta série); "... porque a pessoa que tem responsabilidade entrega no dia" (14:3 a; masc.; sétima série); "*Tem que dar um prazo*" (13:2 a; masc. quinta série).

Na questão que indaga se é certo ou errado um aluno ter que fazer nova prova porque o professor perdeu a sua prova antes mesmo de a ter corrigido houve apenas duas respostas sem justificativas. O número de respostas com justificativas do tipo *errado* foi elevado (cinquenta), sendo visível seu acréscimo, nos meninos, da terceira para a sétima série (de seis aumentou para onze) e, nas meninas, da terceira para a quinta série (de cinco para dez). Estes dados são confirmados pelas porcentagens elevadas da categoria *autonomia* (69%) e dos estágios 3 do Grupo Kohlberg (67,8%) e 1-B do Grupo Damon (38,4%). Alguns exemplos das respostas dos participantes são: "*Mãe fica zangada. O pai pode bater*" (8:5 a; fem.; terceira série); "*A professora não tem culpa. Ela perdeu sem querer*" (9 a; masc.; terceira série); "*Não devia ter perdido. Tem que dar nota p'rá ele*" (8:11 a; masc.; terceira série); "*Certo porque senão ela não passa de ano. Errado, porque o professor não podia ter perdido*" (12:5 a; masc.; quinta série).

Na questão que indaga se o terceiro personagem da história agiu certo ou errado por só ter feito a metade da tarefa, os resultados mostram apenas uma resposta sem justificativa. Nas respostas com justificativas, observou-se que, em ambos os sexos, há um número elevado das respostas *errado* (oitenta e oito). Estes dados são reforçados pela categoria *autonomia* do Grupo Piaget (74%) e pelos estágios 3 do Grupo Kohlberg (71,6%) e 1-B do Grupo Damon (72,8%). Alguns

exemplos de respostas são: "*A professora mandou fazer toda a tarefa*" (8:5 a; fem.; terceira série); "*Era p'rá colaborar fazendo toda a tarefa*" (8:6 a; masc.; terceira série); "*Se ela não conseguiu fazer a parte dela sozinha, ela deveria procurar as outras e pedir ajuda*" (14:4 a; fem.; sétima série); "*Se ela não fez porque não deu tempo, ela é devagar... Errado se foi por preguiça*" (12:8 a; fem.; sétima série).

Na pergunta que investiga se o nome do terceiro personagem da história deve ser colocado no trabalho verificou-se que as respostas sem justificativas foram dadas apenas pelas meninas (seis). Nas respostas com justificativas, observa-se que as meninas, conforme o aumento da faixa etária apresentam um número crescente de respostas *sim* (de três para sete) e um número decrescente de respostas *não* (de dez para cinco). O mesmo fenômeno não foi observado no sexo masculino: os meninos da quinta série deram um número maior de respostas *não* (onze), e conseqüentemente um número menor de respostas *sim* (quatro). Foram encontradas, também, duas respostas *depende* dadas pelas meninas das quinta e sétima séries. Observou-se que as porcentagens da categoria *heteronomia* do Grupo Piaget (55,7%) e dos estágios *1* do Grupo Kohlberg (58,8%) e *1-A* do Grupo Damon (55,7%) estão acima da média. Exemplos das respostas dos participantes: "*Porque não fez tudo*" (8:9 a; masc.; terceira série); "*Porque ele ajudou a fazer a metade*" (8:6 a; masc.; terceira série); "*Ele foi, participou, só não fez tudo*" (13:2 a; masc.; sétima série); "*Se ela não fez porque não quis....Se não deu tempo, sim*" (12:8 a; fem.; sétima série).

Os resultados da questão que indaga se é certo ou errado a professora dar nota igual para os três elementos do grupo mostram que os meninos apresentaram um número maior de respostas errado sem e com justificativas (quarenta e duas, os meninos, e trinta e três, as meninas). Já as meninas deram mais respostas com justificativas do tipo certo (dez, as meninas, e três, os meninos), embora tenham apresentado trinta e três respostas errado e dez respostas certo. As porcentagens da categoria *heteronomia* do Grupo Piaget (86,4%) e dos estágios *1* do Grupo Kohlberg (86,4%) e *1-A* do Grupo Damon (86,4%) nesta questão apresentam-se bem acima da média. Alguns exemplos de respostas são: "*Fez pela metade e outros fizeram tudo*" (8:5 a; masc.; terceira série); "*Deve ser feito trabalho individual*" (13:2 a; masc.; sétima série); "*Porque ele ajudou a fazer a metade*" (8:6 a; masc.; terceira série); "*Todos fizeram*" (11:6 a; fem.; quinta série); "*Se teve motivo...*" (12:8 a; fem.; sétima série).

No tema sobre a maneira que os personagens deveriam repartir o dinheiro da coleta das latas de cerveja, observou-se que o número de respostas sem justificativas foi elevado (vinte e nove) e maior no sexo masculino (dezenove). As respostas *igualdade*, em ambos os sexos, apresentaram um decréscimo conforme o aumento da faixa etária (de catorze respostas diminuiu para duas). Constatou-se, também, no grupo das meninas da terceira série, uma resposta do tipo *autoridade*. Nas respostas com justificativas houve quarenta respostas *igualdade* e, no sexo masculino, este número cresceu da terceira para a sétima série (de cinco foi para sete respostas). As respostas *equidade*, em ambos os sexos, aumentaram conforme o crescimento da faixa etária (de uma

resposta dada pelos meninos da terceira série aumentou para seis na sétima série e de nenhuma resposta das meninas da terceira série foram dadas sete respostas *equidade* na sétima série). As porcentagens mais elevadas foram encontradas na categoria *autonomia* do Grupo Piaget (75,1%) e nos estágios 3 do Grupo Kohlberg (65,3%) e 1-B do Grupo Damon (73,4%). Notou-se, também, que as crianças das quinta e sétima séries deram mais respostas autônomas do que as da terceira série, indício de uma evolução na utilização dos princípios de justiça distributiva. Exemplos das respostas dos participantes: "*Para não ter briga*" (8:5 a; fem.; terceira série); "*Todo mundo deve ganhar o total certo, porque tem que colaborar*" (8:6; masc.; terceira série); "*Uma trabalhou mais que a outra*" (11:11 a; masc.; quinta série); "*Quem juntou mais, se esforçou mais*" (12:6 a; fem.; sétima série).

Na questão sobre qual das duas opiniões dadas sobre como repartir o dinheiro arrecadado é a mais justa houve um número elevado de respostas sem justificativas (quarenta e quatro) e este número é crescente conforme a elevação da faixa etária: as respostas *igualdade* aumentaram visivelmente no grupo dos meninos, da terceira para a sétima série (de duas respostas aumentou para seis), mas, no grupo das meninas, da terceira para a quinta série, houve um pequeno decréscimo deste tipo de respostas (de seis diminuiu para quatro). Esse dado pode significar que os participantes mais velhos, mesmo quando induzidos, mantêm a resposta dada na questão anterior e não vêem necessidade de justificar novamente sua resposta. Houve um acréscimo das respostas *equidade* no grupo dos meninos, da terceira para a quinta série e, no grupo das meninas, da terceira para a sétima série (de uma resposta foi para cinco, em ambos os grupos). As respostas *igualdade* foram em número de vinte e oito, sendo observado que no sexo masculino este número caiu conforme a faixa etária aumentou (de nove respostas diminuiu para três). As respostas do tipo *equidade* mantiveram-se estáveis no grupo dos meninos (três) e apresentaram um decréscimo da quinta para a sétima série no grupo das meninas (de quatro diminuiu para uma resposta). As porcentagens foram altas na categoria autonomia do Grupo Piaget (71,5%) e nos estágios 3 do Grupo Kohlberg (67,1%) e 1-B do Grupo Damon (69,3%). Alguns exemplos de respostas são: "*Senão dá briga*" (9:3 a; fem.; terceira série); "*Quem achou mais foi por sorte*" (13:2 a; masc.; quinta série); "*P'rá quem juntou mais latas*" (8:11 a; masc.; terceira série); "*Quem trabalhou mais ganha mais. Ele é dono do trabalho*" (9:10 a; masc.; terceira série).

Na questão sobre qual das cinco opiniões dadas sobre como repartir o dinheiro é a mais justa houve alteração considerável das respostas em relação às outras duas questões da História 2: o número de respostas sem justificativas (vinte e seis respostas) diminuiu. Isto ocorreu talvez porque surgiram novos tipos de respostas que os participantes sentiram necessidade de justificá-las. As respostas com justificativas *necessidade* (quarenta e uma) apresentaram-se em número mais elevado do que as respostas *igualdade* (treze) e *equidade* (seis): nos meninos, o número de respostas *necessidade* cresceu de acordo com o crescimento da faixa etária (de duas respostas aumentou para sete) e, no grupo das meninas, foi visível um aumento destas respostas, da terceira para a quinta série (de sete aumentou para onze) e um decréscimo da quinta para a sétima série

(de onze diminuiu para oito). As respostas *igualdade* foram encontradas em número mais elevado na terceira série (três respostas para cada sexo). As porcentagens da categoria autonomia do Grupo Piaget (82,6%) e dos estágios 3 do Grupo Kohlberg (49,7%) e 2-A do Grupo Damon (59,1%) estão altas. Ficou evidente nessa questão a evolução na utilização dos princípios de justiça distributiva, pois, excetuando-se as crianças da terceira série, do sexo masculino, todas as outras apresentaram porcentagens elevadas nas respostas *necessidade*. O número das respostas *necessidade* com justificativas foi bem maior do que as sem justificativas. Exemplos das respostas dos participantes: "*Mais comportamento, porque não fica bagunçando*" (9:4 a; fem.; terceira série); "*Mesmo tanto, porque todo mundo ajudou*" (11:1 a; masc.; quinta série); "*Trabalho em grupo tem que ser tudo igual*" (11:1 a; fem.; quinta série); "*Porque é uma equipe*" (12:7 a; fem.; sétima série); "*Mais pobre, porque o que custa a gente ajudar ela. Se a gente ajuda um hoje, amanhã, você pode receber muito melhor*" (10:10 a; fem.; quinta série); "*Mais pobre, porque se eles forem (sic) amigos, vão dar p'rá quem está necessitando*" (13:2 a; masc.; sétima série).

## Conclusão

Esta pesquisa propôs-se a investigar a evolução da utilização dos princípios de justiça distributiva, em diferentes faixas etárias e em cada sexo, numa situação hipotética em que a criança distribui recursos a terceiros. Buscou-se, também, estabelecer um paralelo entre o uso destes princípios de justiça distributiva e o dos conceitos de certo e errado relacionados às normas sociais escolares.

Uma das hipóteses no início do estudo da evolução da utilização dos princípios de justiça distributiva, e que pudemos confirmar no decorrer deste trabalho, é a de que a criança primeiramente responde às questões guiada pelos resultados aparentes dos atos ou pela sua conformidade às regras (responsabilidade objetiva) e, posteriormente, avança para a análise das intenções (responsabilidade subjetiva). Assim, observamos justificativas que evoluíram conforme o aumento da faixa etária e que correspondem com os níveis descritos por Damon (1975) e com os resultados obtidos por Dell'Aglio (1992) de que há diferenças na utilização dos princípios de justiça distributiva por faixa etária, como: "*Repartir igual senão o outro vai ficar chorando*" (8:6 a; masc.; terceira série); "*Quem ganhar menos vai brigar*" (8:5 a; fem.; terceira série); justificativas de igualitarismo puro: "*Metade p'rá cada uma igual, porque as três ajudaram, não é justo uma ficá com mais*" (11:2 a; fem.; quinta série); até justificativas como: "*Acho que tem que ser assim: quem não tem condições, ganha mais, e quem tem, ganha menos*" (10:7 a; fem.; quinta série); "*Se a maioria decidir é justo, é uma democracia, mas tem que decidir antes de juntar as latinhas*" (15:1 a; masc.; sétima série). Esta evolução, segundo Piaget (1932/1977), seria acompanhada de uma prática coerente e cooperativa das regras e por uma moral autônoma:

"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." (p. 172)

Seguindo a premissa piagetiana de que uma norma é boa quando satisfaz as leis da reciprocidade, concluímos que os dados da presente pesquisa comprovaram que há uma evolução, em ambos os sexos, da moral heterônoma para a autônoma, conforme a faixa etária aumenta. Observou-se, nas respostas às questões referentes à História 2, um desenvolvimento progressivo da autonomia na passagem gradativa do princípio de igualdade para o princípio de equidade (necessidade de reciprocidade relacionada à cooperação e ao respeito mútuo). Conclusão semelhante é confirmada por Dell'Aglio (1992) quando afirma que, em sua pesquisa, crianças de cinco a seis anos utilizaram principalmente a autoridade e a igualdade; as de nove a dez anos preferiram a igualdade e as de 13 a 14 anos utilizaram preferencialmente a equidade. Quanto à utilização dos conceitos de certo e errado relativos às normas sociais escolares, observamos que predomina a moral heterônoma em todas as faixas etárias, e em ambos os sexos, a porcentagem de respostas autônomas cresce. Porém, conforme a faixa etária aumenta, e, em relação à diferença entre os sexos, os dados obtidos neste estudo não demonstraram diferenças significativas.

Assim, segundo Piaget (1932/1977), é nas relações de cooperação que ocorre a evolução para a moral autônoma. A consciência e a conduta dos participantes evoluem graças a fatores individuais e sociais e também à cooperação e à coação que atuam simultaneamente. Esta evolução, que vai da fase de desenvolvimento em que a justiça está subordinada à autoridade adulta, passando pelo igualitarismo progressivo, chegando à justiça igualitária temperada por preocupações de equidade, pode ser exemplificada com as seguintes justificativas: *"Adulto sabe mais porque é maior"* (10:6 a; fem.; quinta série); *"Emprestar p'rá um amigo ruim, quando eu peço ele não empresta, então a gente não empresta"* (9:3 a; fem.; terceira série); *"Se já for conhecido como quem não entrega, não é certo emprestar"* (14:1 a; masc.; sétima série); *"Emprestar é bom, porque alguns não podem comprar"* (13:9 a; fem.; sétima série); *"Agir em grupo, todo mundo ajuda. Ajudou pouco, tá bom"* (8:6 a; masc.; terceira série); *"Tá certo entregar atrasado, até eu esqueço as coisas"* (9 a; fem.; terceira série); *"Depende. Tem que ver o motivo"* (14:4 a; fem.; sétima série).

Conclui-se, portanto, que as relações dos princípios de justiça e os conceitos de certo e errado expressos pelas crianças estudadas revelam-se coerentes com o desenvolvimento progressivo observado, tanto no conceito de justiça distributiva como nos conceitos de certo e errado. Nesse sentido, sobre o desenvolvimento moral da criança no campo da justiça, ressaltamos que, segundo Piaget (1932/1977), há oposição da moral do dever e da obediência (autoridade) com a moral do bem e da autonomia (respeito mútuo) e que só este último conduz ao desenvolvimento da igualdade que constitui a justiça distributiva e a reciprocidade.

Observamos também que, conforme a faixa etária aumenta, a porcentagem de crianças de ambos os sexos que encaram espontaneamente a proporção numérica entre produtividade e recompensa também aumenta. Este dado, além de ser revelador do desenvolvimento progressivo da autonomia, confirma a teoria de Piaget (1932/1977) de que a natureza das regras evolui com a idade da criança e de que há diferença qualitativa de estrutura entre os diferentes tipos de regras. Não observamos dados significativos em relação à diferença entre os sexos. Dell'Aglio (1992) afirma que a própria literatura apresenta resultados divergentes sobre este aspecto e que os dados obtidos em sua pesquisa também não demonstraram diferenças significativas consistentes.

Muitas justificativas dadas pelas crianças às questões levam-nos a considerar a influência das relações interindividuais sobre a constituição da regra. A intervenção da coação do ambiente familiar e/ou escolar sobre a criança, relação fundada no respeito unilateral, está visível em algumas respostas: "Os adultos têm mais opinião" (8:5 a; masc.; terceira série); "*Se emprestar e eles quebrá (sic), mãe bate na gente*" (8:6 a; masc.; terceira série); "*A professora de Ciências disse que cada um deve ter o seu próprio material*" (13:11 a; masc.; sétima série); "*A professora pode se zangar*" (8:5 a; fem.; terceira série).

Conclui-se que há evolução da utilização dos princípios de justiça distributiva, em diferentes faixas etárias (crescente autonomia das crianças com relação às concepções de justiça) e que esta é acompanhada da evolução de conceitos de certo e errado relacionados às normas sociais escolares, embora a heteronomia, neste aspecto, prevaleça. A manutenção da heteronomia quanto ao julgamento das normas escolares pode ser explicada pelo fato da escola nem sempre ser uma comunidade justa: as regras escolares nem sempre são construídas entre seus pares; a coação adulta prevalece sobre a criança e, com esta, a relação fundada no respeito unilateral.

## Referências

Biaggio, A. M. (1997). Kohlberg e a "Comunidade Justa": Promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 47-69. [ [Links](#) ]

Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. *Child Development*, 46, 301-312. [ [Links](#) ]

Dell'Aglio, D. D. (1992). *A utilização dos princípios de igualdade e equidade em crianças e adolescentes: Um estudo evolutivo de justiça distributiva*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. [ [Links](#) ]

Hutz, C. S. & Dell’Aglío, D. D. (1995). *Teorias e modelos evolutivos de justiça distributiva: Uma revisão da literatura*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 8, 273-288. [ [Links](#) ]

Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. Em D. A. Goslin (Org.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-473). New York: Rand McNally. [ [Links](#) ]

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row. [ [Links](#) ]

Menin, M. S. de S. (1985). *Autonomia e heteronomia às regras escolares: Observações e entrevistas na escola*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Psicologia do Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. [ [Links](#) ]

Piaget, J. (1977). *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou (Original publicado em 1932) [ [Links](#) ]

Vasconcelos, M. S. (1996). *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo. [ [Links](#) ]

*Recebimento em 14.12.98*

*Revisado em 16.08.99*

*Aceito em 14.10.99*

*Sobre a autora:*

***Eliana da Mota Bordin de Sales*** é Psicóloga, Mestre em Educação pela UNESP - Marília/SP, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora do Curso de Pedagogia no Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.



1 *Endereço para correspondência : Rua José Lopes Barboza, 305, Jardim Primavera, 79620-270, Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Fone: (67) 5214987; Fax: (67) 5211228. E-mail: [sales@netx.com.br](mailto:sales@netx.com.br)*



*Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob*

*uma Licença Creative Commons*

*PRC*

*Rua Ramiro Barcelos, 2600 - sala 110*

*90035-003 Porto Alegre RS - Brazil*

*Tel.: +55 51 3308-5691*

*e-Mail*

*[prcrev@ufrgs.br](mailto:prcrev@ufrgs.br)*