

Diferenças, alteridade e construção de valores inclusivos

Differences, alterity and building of inclusive values

Sandrelena da Silva MONTEIRO¹

Resumo

Temáticas envolvendo diferenças, alteridade e construção de valores têm ganhado destaque na área da Educação. Tal recorrência em um contexto de grande questionamento aos valores e padrões construídos e mantidos ao longo do tempo nos convida a pensar se, atualmente, as interações sociais têm se dado em um sentido de *comunhão* entre as diferenças ou de perpetuar processos de *exclusão*. A partir desta inquietação este texto propõe como objetivo problematizar as relações estabelecidas com as diferenças nas interações sociais e as implicações do processo de desenvolvimento moral na construção de relações de alteridade.

Palavras-chave: Diferença. Alteridade. Valores inclusivos.

Abstract

Themes involving differences, alterity and value construction have become prominent in the field of Education. Such recurrence in a context of great questioning of values and standards built and maintained over time leads us to consider whether social interactions have currently been taking place under a sense in the direction of *communion* among differences or a perpetuation of *exclusion* processes. Based on these issues, this article tries to problematize the relationships that are established with the differences within social interactions and the implications of the moral development process in the construction of alterity relations.

Keywords: Difference. Alterity. Inclusive Values.

1 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Pedagoga. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisas na área do desenvolvimento humano, educação inclusiva e diferenças. E-mail: <sandrelenasilva@yahoo.com.br>.

Introdução

Os discursos que dão corpo às reflexões que envolvem a questão da educação inclusiva têm se constituído a partir de diversos movimentos. Há os que se sustentam nas discussões políticas, outros nas práticas pedagógicas, que abordam geralmente currículos, planejamento, formação docente, e ainda os que se sustentam nas perspectivas culturais que envolvem o processo educacional. Reconhecendo a importância destes estudos, esta reflexão se coloca em um movimento que perpassa todos os anteriores, uma vez que busca adentrar os valores que os sustentam e mobilizam. Pensar educação inclusiva é, essencialmente, pensar relações humanas; e pensar relações humanas, na contemporaneidade implica, necessariamente, considerar os valores que vêm fundamentando as trocas sociais que aí se estabelecem. É preocupação comum em muitos espaços sociais, especialmente nos espaços escolares, conhecer e problematizar os valores que crianças e adultos priorizam em suas relações.

Em uma pesquisa do tipo *estado da arte* realizada no período de 2016 a 2017 foi identificado que o tema desenvolvimento moral foi o mais recorrente nos trabalhos garimpados em três espaços de publicação de produções científicas: ANPED², SCIELO³, CAPES⁴ (MONTEIRO, CONSENTINO, EBELING, 2018). A pesquisa não abordava essencialmente a construção de valores inclusivos, no entanto, os dados que dela emergiram construíram desenhos que impulsionaram as problematizações e reflexões aqui apresentadas. Isso se deu, especialmente quando foram cruzadas as informações de que o desenvolvimento moral era o tema mais abordado, as escolas os espaços privilegiados de pesquisa, e professores e alunos os principais respondentes de questionários, entrevistas, dentre outros; no entanto, não foi encontrada na mesma proporção a preocupação quanto ao entendimento de como se dá a construção de valores e as implicações dos mesmos nas relações interpessoais.

Falar em educação inclusiva ou na mobilização de parte da sociedade brasileira em prol das crianças, adolescentes, jovens e adultos que por algum motivo ficaram à margem do sistema educacional brasileiro implica colocar em pauta os valores que mobilizam essas ações e os que são por elas mobilizados na construção de um ideal de uma sociedade mais inclusiva e mais humana.

2 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - <http://www.anped.org.br/>

3 Scientific Eletronic Library Online - http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso

4 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

Educação inclusiva aqui é entendida como aquela que acontece em escolas capazes de “acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, que incluam “crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou da população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados” (ONU, 1994, p, 03).

Estudar valores e a construção dos mesmos nas relações sociais e individualmente, não é invenção dos dias atuais. Ao longo dos tempos filosofias, psicologias e sociologias se ocuparam desta temática, no entanto, ainda cabe, uma vez mais, a reflexão envolvendo tal temática, especialmente ao se considerar o contexto socio-histórico e cultural que vivemos, em que valores básicos da vida humana, como o *ser*, se dilui na ânsia do *ter*, tão bem consubstanciado na ideologia do consumo (MARQUES, MARQUES, 2003).

Taille e Mani (2009) contribuem com essa reflexão quando questionam se, nos dias atuais, há *crises de valores* ou *valores em crise*. No entendimento deste autor e desta autora, ao falarmos de *crise de valores* estamos dizendo de valores morais que correm o risco de extinção, que estariam supostamente adocidos. Já ao falarmos em *valores em crise*, estamos falando de que há uma permanente mudança de paradigma na qual os valores morais tendem a alteração ao longo dos tempos e das evoluções culturais, e não ao desaparecimento ou adocimento. Tendo em Jean Piaget um de seus principais interlocutores, os autores chegam ao entendimento de que não há falência dos valores morais, mas sim uma mudança na forma como estão sendo vivenciados, em como estão acontecendo nas relações interpessoais.

Corroborando o entendimento destes autores, o movimento reflexivo aqui realizado dá um passo no sentido de buscar conhecer como se constituem valores, como se perpetuam ou se modificam. É com o intuito de propor mais uma variável nesse diálogo com a vida que esse ensaio objetiva problematizar as relações estabelecidas com as diferenças nas interações sociais e as implicações do processo de desenvolvimento moral na construção de relações de alteridade, especialmente no que se refere ao respeito mútuo e à reciprocidade.

Tal proposição nasce do encontro entre a teoria sobre o desenvolvimento moral elaborada por Jean Piaget (PIAGET, 1973, 1994) e as discussões e ações atuais, no campo da educação, que tratam da temática diferença e alteridade (MITTLER, 2003; MARQUES, 2012; LARROSA, 2011; MARQUES, FERREIRA, 2011; SKLIAR 2005, 2003). O diálogo entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, que se propuseram a estudar as relações humanas e os valores que as sustentam é potente ao pensar a construção de espaços e tempos escolares, que

possam oportunizar a *comunhão* (MARQUES, 2012) entre as diferenças rompendo com as barreiras de acesso ao conhecimento (BOOTH, AINSCOW, 2011) que acabam por construir e perpetuar processos de *exclusão*.

Cooth e Ainscow (2011) entendem a inclusão escolar como uma ação de colocar em prática valores inclusivos. Para estes autores inclusão é “um compromisso com determinados valores que explicam o desejo de superar a exclusão e promover a participação”; sem isso, a “tentativa de inclusão pode representar a simples adesão a uma voga qualquer ou atendimento de instruções superiores” (p. 21). A *comunhão* com as diferenças se constitui, aqui, no principal valor a ser considerado ao pensar as relações humanas, sendo possível uma educação que se faça realmente inclusiva (MARQUES, 2012).

Em busca do entendimento da construção de valores e suas implicações na construção de relações de alteridade, inicialmente apresenta-se um diálogo com as ideias de Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral e a construção de valores, para então, a partir daí, buscar uma compreensão de como as relações de *coação* e *cooperação* que permeiam ou não as interações humanas podem implicar na construção de políticas, culturas e práticas inclusivas, que por sua vez perpassam os movimentos sociais em prol da escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Desenvolvimento moral e construção de valores inclusivos

Jean Piaget (1896-1980) não se dedicou a estudar a questão das diferenças constitutivas da multiplicidade humana, no entanto, seus escritos nos ajudam, especialmente no que se refere ao desenvolvimento moral, não só a pensar a questão das diferenças, mas também da alteridade. Sua presença contribui para o entendimento do desenvolvimento moral e da forma como as crianças lidam com as diferenças (MARQUEZINI, 2013; SCHIPPER, 2015).

Para Piaget (1978) o conhecimento é construído na interação indissociável entre sujeito e objeto, avançando sempre em dupla direção, uma de exteriorização objetivante e uma de interiorização reflexiva, configurando assim uma construção que não se dá nem por determinismo dos fatores externos (sociais ou educativos) nem dos fatores internos (biológicos e hereditários), mas se constitui na interação entre eles. Na dimensão coletiva da relação entre esses fatores, interações significam “condutas se modificando umas às outras, [...] ou formas de ‘cooperação’, quer dizer operações efetuadas em comum ou em correspondência recíproca” (PIAGET, 1973, p. 22).

O conceito de interação, tal qual explicitado aqui “condutas se modificando umas às outras” é de fundamental importância ao pensar as relações estabelecidas

com a diferença. Isto porque, ao entender que a criança não nasce com conceitos morais prontos, e que, por outro lado esses não são absorvidos passivamente do meio social, começamos a nos ocupar do entendimento de que os conceitos morais são construídos ao longo do seu desenvolvimento, influenciados tanto por fatores internos quanto externos. Em outras palavras, a forma como a criança irá aprender a viver e conviver com as diferenças será implicada pela relação que ela estabelece com os conceitos morais (dentre eles as regras e valores) que permeiam as relações sociais nas quais se constitui. Em síntese, as relações com as diferenças fazem parte das aprendizagens ao longo do desenvolvimento infantil.

Na complexidade do processo de desenvolvimento da criança, toda e qualquer aprendizagem é implicada, mas não determinada pelos fatores internos, isto porque as características próprias a cada fase de aprendizagem “são relativas às realidades coletivas ‘exteriores’ ao indivíduo” (PIAGET, 1973, p. 20). Mas, da mesma forma, não são reguladas puramente pelas interações sociais em si mesmas, uma vez que, para conseguir construir suas operações, a despeito das coações sociais diversas que impõem as noções em estado acabado e comunicável, a criança tem a necessidade de repassar todas as etapas, em uma reconstrução intuitiva e depois operatória na relação com às mesmas. Ou seja, ela não assimila de forma passiva um conhecimento que lhe é imposto de forma pronta e acabada, ela “escolhe nas representações ambientais os elementos que consiga assimilar segundo leis precisas de sucessão operatória” (PIAGET, 1973, p. 26).

Neste contexto, ainda que a escola, instituição social privilegiada na construção do conhecimento, busque inculcar na criança o conteúdo das representações coletivas, segundo certo programa cronológico e linguagem própria, e o meio se encarregue de lhe impor os modos usuais de raciocínio, ela não sofre passivamente tais coações da vida social. Ao contrário, a criança “opera uma segregação ativa no que lhe é oferecido e reconstrói à sua maneira assimilando-o” (PIAGET, 1973, p. 21).

Tal explicação nos ajuda a entender que entre as dimensões do desenvolvimento humano não há uma relação de superposição ou de sucessão hierárquica, mas sim de coordenação e interpenetração. Assim,

[...] não há três naturezas humanas, o homem físico, o homem mental e o homem social, se superpondo ou se sucedendo [...], mas há, por um lado, o organismo, determinado pelas características herdadas, assim como pelos mecanismos ontogenéticos e, por outro lado, o conjunto das condutas humanas, da qual uma comporta, desde o nascimento e em graus diversos, um aspecto mental e um aspecto social (PIAGET, 1973, p. 21)

Ao buscar entender a interdependência entre os fatores mentais e os sociais, Piaget (1973) retoma o conceito de “mutações intelectuais”, proposto por G. Bachelard e A. Koyré. Ao construir este conceito, segundo Piaget (1973), os autores mostram as idas e vindas do espírito humano no caminho da inteligência do real, chegando a comparar seu esforço a uma “mutação do intelecto humano” que possibilitou que as noções científicas que foram penosamente “inventadas” pelos grandes gênios, se tornassem acessíveis ao aprendizado e, até mesmo, fáceis e evidentes para crianças e adolescentes.

Isto quer dizer que uma criança de sete anos, de nove anos ou de doze anos, etc., terá no século XX outras idéias sobre o movimento, a velocidade, o tempo, o espaço, etc., que não tinham crianças da mesma idade no século XVI (quer dizer, antes de Galileu e Descartes), no século X antes de nossa era etc. Isto é evidente, e tal fato evidencia o papel das transmissões sociais ou educativas. (PIAGET, 1973, p. 27).

De forma análoga, podemos pensar as crianças nos dias atuais (século XXI, ano 2018), frente a todo o avanço tecnológico, que nos permitiu romper com barreiras do tempo e do espaço; as “invenções” no campo da física quântica e da cibernética, possibilitando construir não apenas outras noções na relação com o tempo e o espaço, com o movimento e a velocidade, mas com a própria concepção de ser humano e relações interpessoais. Se considerarmos, o que se refere, por exemplo, à educação, é recente nosso entendimento de que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, comportamentais, sociais, culturais, afetivas, étnicas, religiosas dentre outras que configuram as múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo, têm o mesmo direito à educação: uma educação inclusiva que atenda às suas especificidades, que os conceba como seres integrais. Com certeza essa seria uma fala muito estranha ao próprio Galileu ou Descartes. Mas, houve aqueles que deram os primeiros passos nesse pensamento, aqueles que possibilitaram uma “mutação intelectual” que favoreceu outros entendimentos, outras concepções, às quais tivemos acesso por meio das transmissões sociais e educativas.

Ainda sobre esta ideia de “mutação intelectual”, que nos parece ser importante ao entendimento das mudanças que ocorreram e ocorrem no plano da ontogênese, da filogênese, da sociogênese e psicogênese, cabe ouvir um pouco mais o entendimento de Piaget (1973, p. 28):

[...] a ‘mutação intelectual’ não se manifesta sob a forma pura e simples de substituição das idéias antigas pelas novas: ela intervém, ao contrário, sob a forma de uma aceleração do

processo psicogenético cujas etapas permanecem relativamente constantes em sua ordem de sucessão, mas que se sucedem mais ou menos rapidamente segundo os meios sociais.

Quanto aos fatores implicados na ocorrência dessas mudanças, Piaget diz que não poderiam ser explicados exclusivamente nem pela maturação nervosa, nem pela transmissão social e nem mesmo pela simples união desses dois processos. Isto porque,

[...] se a transmissão social acelera o desenvolvimento mental individual, é porque entre uma maturação orgânica que fornece potencialidades mentais, mas sem estruturação psicológica feita, e uma transmissão social que fornece elementos e o modelo de uma construção possível, mas sem impor esta última num bloco acabado, há uma construção operatória que traduz em estruturas mentais as potencialidades oferecidas pelo sistema nervoso; mas ela só efetua esta tradução em função de interações entre os indivíduos e por conseguinte sob a influência aceleradora ou inibidora dos diferentes modos reais destas interações sociais. Assim, o biológico invariante (enquanto hereditário) se prolonga simultaneamente em mental e social, e é a interdependência desses dois últimos fatores que pode explicar as acelerações ou os atrasos do desenvolvimento segundo os diversos meios coletivos. (PIAGET, 1973, p. 28-29).

Se as interações entre o indivíduo e os objetos materiais causam mudanças tanto em um quanto em outro, não poderia ser diferente nas interações entre os indivíduos, assim, cada interação modificará um sujeito em relação ao outro e a si mesmo: temos aqui um entendimento do princípio da alteridade (LARROSA, 2011, SKLIAR, 2003). É a “irrupção do outro que pode instaurar uma nova e original relação com a mesmidade. Mas não uma relação tranquila, transparente, consistente, nem muito menos incondicional ou empática. A irrupção do outro é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma” (SKLIAR, 2003, p. 45).

Essas relações não se fazem como uma simples soma de indivíduos ou uma superposição de realidades, mas sim um sistema de interações modificando os indivíduos em suas estruturas. Desta forma, pensar as relações estabelecidas com as diferenças e as implicações do processo de desenvolvimento moral na construção de relações de alteridade, requer pensar as próprias interações sociais e os mecanismos pelos quais elas se efetivam, se mantêm e se modificam.

Segundo Piaget (1973) um dos elementos que permitem a conservação das coletividades é a existência de uma escala comum de valores e que as trocas que aí tomam lugar tenham benefícios recíprocos. Esta escala de valores é constituída de valores provindos tanto de interesses e gostos individuais quanto de valores coletivos impostos (regras morais e jurídicas): “Toda escala de valores corresponde a uma coletividade de co-valorização constituída pelo conjunto dos indivíduos co-permutadores segundo esta escala” (p. 131). Em seus estudos Piaget faz uma análise das relações de troca envolvendo tanto valores econômicos quanto valores virtuais. À nossa discussão importa o que Piaget denominou de valores virtuais (aprovação, gratidão, reputação, respeito, autoridade, etc) e como estes se fazem presentes nas escalas de valores individuais e coletivas.

A partir das interações sociais e de acordo com o próprio desenvolvimento, cada indivíduo constrói sua própria escala de valor. A escala de valor individual considera a relação entre as finalidades, objetivos, meios para atingi-los, objetos e pessoas pelas quais tem algum interesse, ações, trabalho e outras formas de “serviço” atual ou virtualmente prestados àqueles com quem se relaciona. É essa escala que permitirá que aconteçam as trocas de valores dentro de uma coletividade.

Quando há uma troca entre dois ou mais indivíduos, de tal forma que haja benefício recíproco, temos uma dupla relação de valorização constituindo empiricamente o que se pode chamar de ‘simpatia’ (tudo o que um faz satisfaz ao outro mais do que custou ao primeiro). Para que haja essa valorização recíproca há que se ter uma escala comum de valores, sem a qual, a troca se faz ao acaso ou não é possível. Por outro lado, quando há uma relação de dupla desvalorização (desvalorização recíproca) temos a ‘antipatia’. Essa desvalorização de um ou outro, ou de ambos, constitui a ruptura com a escala comum de valores. Não que todos tenham que concordar com as mesmas opiniões, no entanto, valores essenciais como respeito à dignidade da pessoa humana e liberdade de pensamento são básicos para que haja harmonia em uma sociedade e equilíbrio em uma troca de valores.

Segundo Piaget (1973), o equilíbrio das trocas de valores comporta três condições: a primeira é que os sujeitos “estejam de posse de uma escala comum de valores intelectuais, expressos por meio de símbolos comuns unívocos” (p. 108); a segunda, que haja “igualdade geral dos valores em jogo nas sucessões, ou seja, conservação” (p. 109); e a terceira, que exista “a atualização possível, em todo o tempo dos valores virtuais” (p. 109), ou seja uma reversibilidade que acarreta a reciprocidade. Estas condições de equilíbrio acarretam a constituição de uma lógica, no entanto, só são possíveis em trocas fundamentadas na cooperação. Isto porque

[...] o equilíbrio não pode ser conseguido quando, por egocentrismo intelectual, os parceiros não conseguissem coordenar seus pontos de vista: falta então a primeira

condição (escala comum de valores) e a terceira (reciprocidade) de onde a impossibilidade de atingir a segunda (conservação). (PIAGET, 1973, p. 109-110).

Ao falar das trocas de valores Piaget irá destacar pelo menos dois tipos: a troca simples e a que denomina de reciprocidade normativa. O que irá diferenciar uma da outra é a operação mental realizada. Na simples troca de valores, temos um sistema simples de percepção, uma representação não normativa. No caso da reciprocidade normativa temos um raciocínio, ou seja, um sistema de operações normativas de ordem lógica. Na primeira temos o que Piaget (1973) denominou de *troca atual*, a qual corresponde a uma percepção imediata dos valores, e é diretamente controlada pelos interessados pessoais, configurando uma reciprocidade vivida ou intuitiva. No caso do equilíbrio normativo, acontece uma *troca no tempo*, durável, ou seja, sai do quadro de percepção imediata, não permitindo ao interessado um controle direto, requerendo, desta forma, a intervenção de normas estabilizadoras, isto é, de uma reversibilidade operatória, sendo por isso denominada de reciprocidade normativa.

Enquanto a troca simples, que visa uma finalidade utilitária, se efetua do ponto de vista próprio, ou seja, de uma satisfação pessoal, a reciprocidade normativa se constitui em um ato moral, que se coloca no ponto de vista do outro, age para a satisfação do outro, a qual constitui um fim e não mais um meio para se ter um retorno ou resposta. Temos aqui a possibilidade da conservação moral, a qual está baseada na substituição dos pontos de vista, enfim, em reciprocidade desinteressada e reversibilidade. Assim, nos é possível compreender que “o equilíbrio normativo de reciprocidade moral é, pois, atingido, [...] quando um dos parceiros conserva os valores do outro, segundo a escala deste outro” (PIAGET, 1973, p. 142).

Podemos chegar assim ao entendimento de um outro conceito de fundamental importância nesta reflexão, o de respeito mútuo. Primeiramente precisamos entender o que é respeito.

Podemos chamar *respeito*, o sentimento ligado às *valorizações* positivas (e ausência de respeito para as valorizações negativas) *das pessoas* (indivíduos), em oposição à valorização dos objetos ou serviços. Respeitar um homem significa, assim, atribuir-lhe um valor, mas podemos atribuir um valor a uma de suas ações e a um de seus serviços sem valorizá-lo como indivíduo. Respeitar uma pessoa será, pois, reconhecer sua escala de valores, o que não significa adotá-la por si só, mas atribuir um valor ao ponto de vista desta pessoa. (PIAGET, 1973, p. 145).

Respeitar uma pessoa não se resume a obedecer às regras por ela impostas, visto que é o respeito pela pessoa que gera as obrigações em relação a ela e não o inverso.

O respeito é a expressão do valor atribuído ao outro, desta forma, conduz à formação de condutas “desinteressadas” que caracterizam as normas morais. Em outras palavras, dizer que uma pessoa A respeita uma pessoa B implica em dizer que em sua conduta em relação a B, A se coloca do ponto de vista de B e de sua escala de valores. “A ‘substituição recíproca das escalas’ ou dos ‘meios e dos fins’ nada mais é do que a expressão de um respeito mútuo” (PIAGET, 1973, p. 146).

Ao falar da gênese do desenvolvimento psicológico, Piaget (1994, 1973) diz que a primeira forma de respeito construída pela criança é o *respeito unilateral*, que traz em si uma valorização não recíproca na relação com o outro.

Difícil entender a ideia de *respeito unilateral* quando Piaget usa, por exemplo, a relação entre pais e filhos e diz que essa está em constante desequilíbrio porque as ações dos pais são muito mais valorizadas pelos filhos que o contrário, isto porque, especialmente nos dias atuais, tem se buscado uma relação com a criança na qual a mesma é respeitada nas suas especificidades. Mas não é a isso que Piaget se referia, em um primeiro momento, mas ao próprio desenvolvimento da criança, que começa por estabelecer com seus pais uma relação pautada em valores especificamente afetivos, não operatórios. Há que considerar que a criança muito pequena ainda não tem condições de realizar operações mentais necessárias à reciprocidade normativa. As consequências imediatas dessa relação se apresentam no fato de a criança, em um primeiro momento, adotar a escala de valores da pessoa respeitada, a partir da qual irá construir a sua própria. Uma segunda consequência é o fato de o respeito ao adulto se traduzir pelo reconhecimento de que ele teria o direito de dar ordens, instruções e ser obedecido. Ou seja, a criança se sente na obrigação de se conformar àquilo que lhe está sendo oferecido. No entanto, há que ressaltar que essa obrigação da consciência aparece na criança na medida em que ela respeita aquele que a instrui. Assim, essa obrigação, inicialmente indiferenciada, se tornará “moral” desde que as instruções recebidas preencham a condição da satisfação desinteressada, caminhando, finalmente, para a construção do *respeito mútuo* (PIAGET, 1994, 1973).

Nas relações pautadas no respeito mútuo temos a valorização recíproca dos envolvidos e seu resultado será a *reciprocidade normativa*. Aqui há um reconhecimento de uma escala comum de valores, ou, em caso de divergência, há um reconhecimento mútuo da legitimidade do ponto de vista do outro. Este respeito ao ponto de vista do outro só é possível graças a valores comuns mais gerais dos quais os valores divergentes aparecem como derivados. “Desde então, não existirão mais entre eles relações de autoridade, obediência de ordens, instruções, etc., mas relações de simples acordo mútuo” (PIAGET, 1973, p.

147). A valorização recíproca adquire um caráter normativo, que torna os valores duráveis, e que não está presente na troca simples.

Buscando entender a relação do respeito com as normas (regras) sociais, temos que “as normas devidas ao respeito unilateral constituem uma moral do dever, e as normas devidas ao respeito mútuo, uma moral da reciprocidade. Essa diferença se deve, pois, unicamente à forma da obrigação ou da norma e não a seu conteúdo” (PIAGET, 1973, p. 148).

Aqui faz-se importante destacar que em relações sociais e especialmente educativas, quando pautadas na coação e não na colaboração, a moral do dever pode impor regras cujo conteúdo foi inicialmente modelado pela moral da reciprocidade. Assim, por exemplo, noções justiça, respeito, afetividade, reciprocidade, que fazem parte do desenvolvimento das crianças e adolescentes, quando são impostas sem serem reconstruídas paulatinamente por esses, configuram-se em obrigação por dever, uma vez que a norma é recebida completamente feita, sendo assim *heterônoma*. Enquanto que, quando há uma construção por reciprocidade destas noções, os sujeitos obrigados pela norma colaboram eles mesmos e de forma *autônoma* para a sua elaboração (PIAGET, 1973, 1994). Tal imposição culminará por descaracterizar a valorização recíproca e desinteressada do outro, criando campo propício ao nascimento e cristalização de estereótipos, tendo por fim a configuração dos preconceitos e exclusão de toda ordem.

Diferenças e alteridade: provocações

Voltar o olhar para as relações entre os indivíduos implica em considerar, especialmente, o que se refere aos dois tipos extremos que as configuram: *coação* e *cooperação*. Entre um extremo e seu oposto muitas outras formas de relações se estabelecem. No entanto, chama a atenção o fato de que nas diversas coletividades acaba por prevalecer relações de um tipo ou de outro.

Aqui já há o entendimento de que as relações que se sustentam na coação implicam a figura da autoridade e daquele que a ela se submete, constituindo assim uma postura heterônoma, com desejo de homogeneidade diante da vida. Em educação, um dos resultados das relações de coação é o silenciamento:

[...] que se manifesta na postura de alguns professores e professoras detentores do conhecimento, implicando numa relação estabelecida verticalmente com alunos e alunas e até com outros colegas professores e professoras, onde as formas de dominação são utilizadas a todo momento. Os alunos são, por sua vez, muitas vezes passivos, subjugados

à autoridade dentro da hierarquia normalizada na escola. Mas, ao mesmo tempo, ocorre a dominação por parte de alguns alunos e alunas de outros colegas. As situações de opressão são instauradas, legitimadas e reproduzidas e os sujeitos passam, assim, a refletir a situação de opressão que vivenciam. (MARQUES e FERREIRA, 2011, p. 41).

Por outro lado, quando as relações interpessoais se sustentam na cooperação, implicando a igualdade de direitos, autonomia e reciprocidade entre as pessoas, multiplicidade e diferença fazem-se valores a serem conservados; e então, a possibilidade de uma educação dialógica, viva, “na qual os gestos do professor, da professora, do aluno e da aluna são considerados e respeitados” (MARQUES e FERREIRA, 2011, p. 50). Booth e Ainscow (2011, p. 19) destacam que “quando duas ou mais pessoas estão em diálogo existe uma exploração mútua da opinião de cada uma e prerrogativas baseadas na igualdade, honestidade e confiança. Escutar torna-se mais importante do que falar”. Ao falar da educação de pessoas com deficiência, Mittler (2003) aponta que o desafio mais importante seria “o de tornar as crianças e os jovens capazes de falarem por si próprias” (p. 250), de estabelecerem diálogos, e, até mesmo, questionar o sistema, as visões de suas famílias e dos profissionais que com eles trabalham, o que poderia possibilitar o desenvolvimento de habilidades para exercer escolha e autodeterminação. O diálogo, baseado em valores inclusivos, possibilitaria a superação de barreiras de acesso ao conhecimento. Com certeza, apenas as relações interpessoais cooperativas seriam capazes de oportunizar tal condição dialógica.

Especialmente no que refere aos contextos educativos, Piaget (1973) destaca que a coação transforma o indivíduo muito menos profundamente que a cooperação e que, quando predomina a coação, o que ocorre é que as relações interpessoais são recobertas por uma “fina camada de noções comuns, não diferindo, em sua estrutura, das noções egocêntricas” (p. 168). Situações semelhantes foram registradas na pesquisa de Schipper (2015) que aponta que formas utilizadas no contexto escolar, no que se refere à educação moral dos alunos pesquisados, ressaltam as práticas de diálogos repreensivos, perda de prêmios e atividades prazerosas quando há comportamentos socialmente negativos e a presença de elogios e prêmios quando o comportamento é positivo. Tais posturas acabam por reforçar as relações de respeito unilateral nas relações entre professor e aluno, dificultando o desenvolvimento autônomo.

Importante destacar que, quando se fala em cooperação no plano das trocas de valores, há uma oposição ao egocentrismo intelectual e moral e também ao *laissez-faire*. Desta forma, ao falar de

[...] autonomia, em oposição à anomia e à heteronomia, diz com efeito, atividade disciplinada ou autodisciplinada, a igual distância da inércia ou da atividade forçada. É onde a cooperação implica um sistema de normas, diferindo da livre troca cuja liberdade se torna ilusória pela ausência de tais normas. E, é porque a verdadeira cooperação é tão frágil e tão rara no estado social dividido por interesses e submissões, assim como a razão permanece tão frágil e tão rara em relação às ilusões subjetivas e aos pesos das tradições. (PIAGET, 1973, p. 111).

Neste sentido, para quem se relaciona com as regras sociais de forma autônoma, há um autoconhecimento do valor da própria ação, “sob a forma de ‘satisfação interior’ e cuja ‘boa consciência’ constituirá uma espécie de auto-aprovação” (PIAGET, 1973, p. 144). A troca moral assume assim o caráter de troca interiorizada nas consciências. Quando há a interiorização e entendimento da norma moral, não importa quem é o outro, mas sim a relação que estabelecemos com ele. O valor em jogo nesta troca é o valor máximo de *ser humano*. Ainda neste contexto cabe ressaltar que, de modo geral,

[...] toda ação ou reação de um indivíduo, avaliado segundo sua escala pessoal, repercute necessariamente sobre outros indivíduos: ela lhe é útil, proveitosa ou indiferente, isto é, marca um crescimento (+) de seus valores (= satisfação), uma diminuição (= prejuízo) ou uma diferença nula. Cada ação provocará, pois, por parte dos outros indivíduos uma ação de volta. Ora, esta pode consistir numa ação material (“valor atual”), tal como uma transferência de objetos em troca do serviço prestado, ou numa ação virtual tal como aprovação ou censura, estímulo para perseverar ou convite a cessar, uma promessa, etc; falaremos então dos “valores virtuais”. (PIAGET, 1973, p. 119).

É no campo desta valorização recíproca, do uso dos valores virtuais, seja positiva ou negativa que se inscrevem as relações de alteridade.

Historicamente as diferenças constitutivas dos seres humanos, que fazem cada um de nós *uno* no *múltiplo* ou *múltiplo* em contraposição ao *universal*, foram silenciadas, negadas (MARQUES, 2012). E, quando se faziam perceber, eram consideradas como desvios a serem corrigidos para o restabelecimento da ordem. Mas, a sociedade, em seu movimento de mudança surgem outras concepções,

outros valores. E, graças particularmente aos movimentos sociais, que buscam dar visibilidade às diferenças, quer seja pela denúncia de práticas de discriminação ou pela reivindicação de igualdade social, vemos a construção de uma outra forma de relação com o outro, na qual a multiplicidade e a diferença ganham contorno de normas jurídicas. Intenta-se o respeito às diferenças.

No entanto, como dito alhures, ainda que uma regra seja composta com conteúdo modelado inicialmente pela moral de reciprocidade, quando imposta pronta e acabada, bastando ser simplesmente “absorvida”, sem uma reconstrução interna, por aquele a quem se destina, termina por assumir o caráter de uma obrigação por dever, sem uma internalização consciente da mesma. Tal proposta torna-se frágil, e acaba por configurar o que Marques (2012) nomeia de *marcação* das diferenças. Assim, parte do princípio que as diferenças são inerentes à vida, no entanto, as relações de alteridade aí estabelecidas ainda sustentam uma visão dicotômica entre o melhor e o pior, o normal e o anormal, o capaz e o incapaz, culminando, na prática, em relações de coação, com um comportamento pautado na heteronomia moral.

Mas, como tudo na vida é movimento, interação, “condutas se modificando umas às outras” (PIAGET, 1978), se pensarmos o princípio da alteridade pautado em relações de reciprocidade e autonomia moral, talvez consigamos alcançar a *comunhão* (MARQUES, 2012) com as diferenças: aqui “ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ‘ser diferente’”, e ter o “múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível” (p. 108).

Certamente, tais relações somente serão construídas em uma “situação social de cooperação autônoma, fundamentada sobre a igualdade e a reciprocidade dos parceiros, se liberando simultaneamente da anomia própria ao egocentrismo e da heteronomia própria à coação” (PIAGET, 1973, p. 110), possibilitando, assim, uma reciprocidade moral.

Alcançado tal estado de relações a diferença não será mais algo a ser silenciado, mas entendido como o que constitui quem e como somos. Assim, as diferenças sexuais, de geração, de corpo, de gênero, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade e tantas outras serão apenas diferenças.

E não há, desse modo, alguma coisa que não seja diferença, alguma coisa que possa deixar de ser diferença, alguma coisa que possa ser o contrário, o oposto das diferenças. Seria apropriado dizer que as diferenças podem ser muito melhor compreendidas como experiências de alteridade, *um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível* no mundo. Em educação não se trata de melhor caracterizar o que é diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender

como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não acabar com elas, não para domesticar, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério. (SKLIAR, 2005, p. 59).

Marquezini (2013) defende a ideia de que a autonomia moral seria uma forma de enfrentamento do preconceito pois imprime nos julgamentos o respeito mútuo, a cooperação e a equidade, favorecendo, assim, uma outra forma de relação interindividual na qual prevaleçam princípios igualitários e de reciprocidade normativa.

Considerações finais

Considerando as interfaces já sinalizadas ao longo deste texto, cabe aqui retomar o objetivo proposto, que é o de problematizar as relações estabelecidas com as diferenças nas interações sociais e as implicações do processo de desenvolvimento moral na construção das relações de alteridade, especialmente no que se refere ao respeito mútuo e à reciprocidade normativa. Ao fazer esse movimento, é importante ressaltar que a construção do respeito mútuo está para o desenvolvimento de uma moral autônoma. Desta forma, não podemos desconsiderar que o desenvolvimento cognitivo sustentado por uma autonomia intelectual também faz parte deste processo, e que é nas interações sociais, pautadas na cooperação, que se dá sua efetivação.

Com esse entendimento já nos é possível compreender que a forma como as crianças lidam com as diferenças, uma vez que não são pré-determinadas geneticamente e nem simplesmente impostas pela coação social, se constroem nas interações sociais por elas vivenciadas, as quais podem ser mantidas ou modificadas ao longo da vida, mas sempre implicada pelas relações sociais estabelecidas.

Finalmente, reafirma-se o entendimento de que as relações sociais não se fazem como uma simples soma de pessoas ou superposição de realidades, mas constituem um complexo processo de interação que propicia a modificação de um sujeito em relação ao outro e a si mesmo. É, ainda, nestas relações sociais que haverá ou não a possibilidade da construção do respeito mútuo e da reciprocidade normativa como valores inclusivos. E, por fim, ressalta-se a *comunhão* com as diferenças, como valor a ser considerado nas relações sociais, mas também na dimensão individual, considerando, como o fez Mittler (2003, p. 16) que “o maior obstáculo à mudança está dentro de nós mesmos, seja nas nossas atitudes, seja em nossos medos”.

Referências

- BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Tradução de Mônica Pereira dos Santos, LaPEADE, 3. ed. Rio de Janeiro, 2011.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444> Acesso em 10 de agosto de 2016.
- MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano escolar e diferença. In: **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar./jun. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano-escolar-e-diferen%C3%A7as.pdf> Acesso em 09 de agosto de 2016.
- MARQUES, L.P., FERREIRA, A. M. Gestos de silenciamento no/do cotidiano escolar. In: **Silêncios e Educação**. FERRARI, A., MARQUES, L.P. (Org.). Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011.
- MARQUES, C. A. e MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S.S. e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 223-39.
- MARQUEZINI, Cristiane Pereira. **Desenvolvimento moral e preconceito**: um estudo sobre os juízos de crianças do ensino fundamental de uma escola inclusiva. 2013 184 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília. 2013.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MONTEIRO, S.S., CONSENTINO, M.M.S., EBELING, G.S. Desenvolvimento moral, muito se fala, mas o que se tem feito? In: I Seminário Internacional Educação para o Século XXI. **Anais do I Seminário Internacional Educação para o Século XXI**. Campinas, SP: Unicamp, 2018, p. 513-523. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacaolpg2017/>> Acesso em: 15 maio de 2018.
- PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SCHIPPER, Carla Maria de. **O Processo de Construção da Moral e da Cognição de Crianças com Deficiência Intelectual: Possíveis Interferências Escolares**. 2015, 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Do Centro-Oeste, Guarapuava. 2015.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. In: **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>> Acesso em: 10 maio 2016.

_____. A questão da obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, R.L., ZACCUR, E., GIAMBIA-GI, I. **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TAILLE, Yves de La; MENI, Maria Suzana de Stefano (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

Recebimento em: 25/07/2018.

Aceite em: 15/11/2018.