

Leonides da Silva Justinino

Violência e Comunicação:
uma discussão à luz da epistemologia
genética e da Teoria da Ação Comunicativa

Marília - SP

2000

LEONIDES DA SILVA JUSTINIANO



VIOLÊNCIA E COMUNICAÇÃO:
uma discussão à luz da epistemologia genética
e da Teoria da Ação Comunicativa

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: Prof. Dr. Adrian Oscar Dongo Montoya

1410001193



Marília, SP

2000



*Assim como muitos filhos,
Antes de se gestarem, já têm os seus nomes escolhidos,
Estas linhas, também, antes de se concretizarem,
Já possuíam a quem seriam endereçadas:
A Marlene!
Por seu testemunho, coragem e resistência a tanta violência...
Conforme prometi!*

AGRADECIMENTOS

Não são poucas as pessoas que nos surgem à lembrança, quando da expressão de nossas gratidões. Sempre corremos o risco de não sermos generosos o suficiente, no sentido de reconhecer nossas dívidas para com nossos credores. Todavia, à revelia do risco de omitir algum nome, impõem-se alguns que, se se destacam, é por mérito da constância em nossas vidas. É nesse sentido que expresso, aqui, minha profunda gratidão, a

Meu pai, Leonides Justiniano, pela vida e valores que me legou;

Meu pai "do coração", Gerson Guilherme de Moura, pelo exemplo de luta e generosidade;

Minha mãe, Maria Auxiliadora Justiniano, pela vida, a dedicação e a fê inabalável;

Minha mãe "do coração", Dirce de Souza Moura, pelo auxílio incansável e incentivo em todos os momentos;

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa "Epistemologia Genética e Educação" da UNESP/Marília, pelas discussões que proporcionaram novas compreensões de velhos temas;

À Prof.^a Dr.^a Maria Suzana De Stefano Menin e ao Prof. Dr. Raul Aragão Martins, por suas preciosas observações a respeito de aspectos a serem desenvolvidos nesta Dissertação;

Aos funcionários da Secretaria do Departamento de Pós-Graduação da UNESP/Marília, em especial à Wilma Rezende Santos, por sua constante disponibilidade e boa vontade em auxiliar-me quando surgiram entraves – e não foram poucos – ao longo desta pesquisa;

Aos amigos que sempre me incentivaram e apoiaram na busca de uma reflexão mais profunda e útil; em especial, àqueles da Faculdade de Administração e Informática de Birigüi, dentre os quais destaco o jovem professor Chris, por sua colaboração referente ao "abstract" e, muito particularmente, ao estimado coordenador André Luís Fassa, por sua amizade e apoio sempre solícito;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya, de forma ímpar, minha gratidão por instruir-me nos caminhos de uma pesquisa verdadeira e desveladora de matizes até então desconsiderados.

***Educai as crianças
e não será preciso punir os adultos!***
(Pitágoras)



SUMÁRIO

Resumo	p. 06
Abstract	p. 07
Introdução	p. 08
Cap. 1 – Estudos da moralidade e a questão da violência	p. 19
Proposição	p. 37
Cap. 2 – Teoria de Piaget sobre a moralidade	p. 39
2.1 – Gênese e desenvolvimento moral segundo a epistemologia genética	p. 39
2.2 – O princípio da justiça e as implicações do meio	p. 62
2.3 – Parâmetros piagetianos a respeito das regras constitutivas de regras	p. 72
Cap. 3 – Contribuições da Teoria do Agir Comunicativo para a teoria da moralidade de Piaget	p. 86
3.1 – Fundamentos da Teoria do Agir Comunicativo	p. 90
3.2 – Competências e “distorções” comunicativas	p. 98
3.3 – Proposição de uma via aproximativa entre a teoria piagetiana da moralidade e a teoria comunicativa habermasiana	p. 104
Conclusão	p. 115
Bibliografia básica	p. 126

JUSTINIANO, L. S. *Violência e comunicação: uma discussão à luz da epistemologia genética e da Teoria da Ação Comunicativa*. Marília, 2000. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

A discussão envolvendo a violência e as instituições e agentes voltados para a sua superação, mediante práticas em meios “abertos” ou não, indica a necessidade de uma teorização que aborde os poucos sucessos conseguidos, enfocando um patamar anterior às próprias regras que se propõem a instaurar um ambiente educativo. A elaboração de regras por parte de instituições e educadores pode ser considerada mais uma forma de violência, ao se considerar que os destinatários dessas regras são colocados à margem do processo de elaboração das mesmas. A teoria do desenvolvimento moral aventada por Piaget indica que este desenvolvimento só é possível em uma relação baseada no respeito mútuo e na cooperação, o que também diz respeito às trocas verdadeiras na comunicação. Para que tal ocorra, são necessárias competências aos envolvidos na prática dialógica. A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas pode vir ao encontro da teoria piagetiana no sentido de indicar quais são as competências exigíveis para uma comunicação verdadeira, bem como indicar as possíveis violências presentes no próprio processo comunicativo, impedindo a construção de regras justas, alavanca para a superação de manifestações violentas.

Palavras-chave: desenvolvimento moral; violência; comunicação verdadeira.

ABSTRACT

The discussion about violence and the institutions and agents used for its conquest, by means of open or hidden displays of violence, it indicates the need for a theory that addresses the few known successes, focusing on the previous foundation of the rules that intends to establish an educational atmosphere. The elaboration of these rules by institutions and educators can be considered one more violent form, when considering that the people to whom these rules are addressed are not a part of the elaboration of the rules. The moral development theory explained by Piaget indicates that this development is possible in a relationship based only on mutual respect and cooperation, it is also true concerning the real changes in communication, for this to occur, the involved parties must have a role in the process, Habermas' Theory of Communicative Action can be connected to the Piagetian theory in the sense of indicating which are the required competences for true communication, as well as to in its own communicative process, impeding the construction of just and fair rules, which is the lever for the conquest of violent manifestations.

Key words : moral development; violence; true communication

INTRODUÇÃO

Ao longo de quase vinte anos observando e convivendo com crianças e adolescentes em bairros periféricos, em instituições e projetos os mais diversos de apoio e reintegração social, em escolas públicas ou privadas, de periferia ou não, seja nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso ou Mato Grosso do Sul, nosso maior questionamento era sobre a constante presença do elemento violência que, não raramente, emergia sob a capa quase incruenta da injustiça.

Envolvidos com o trabalho preventivo, educativo e re-educativo voltado para crianças e adolescentes desde os inícios da década de oitenta, chamava-nos a atenção o baixo índice de programas que realmente conseguiam desenvolver, nos seus participantes, uma atitude mais cooperativa, mais solidária, baseada em reciprocidade e no respeito às regras mínimas para uma convivência saudável, menos violenta. É certo que o histórico de cada criança e/ou adolescente provindo de meio carente, desagregado ou violento constitui um fator que os predispõem a uma reação semelhante face ao mundo; mas o porquê de muitos programas não conseguirem influir substancialmente sobre a conduta e a própria apreciação e avaliação moral das situações era algo que nos chamava a atenção. Principalmente, quando havia “regras” que tinham tudo para favorecer a construção de um “clima” agradável e moralmente evoluído entre os participantes de algum programa social, mesmo em “meio aberto”. Mas a questão - pudemos

confirmar posteriormente e, ainda mais, agora, com um estudo da teoria piagetiana a respeito da moralidade – não era a existência ou não de “regras” perfeitas, em si mesmas, mas a própria construção das regras

O encontro com crianças e adolescentes em ruas e instituições abertas, participantes de projetos os mais variados, e o reencontro com muitas dessas mesmas crianças e adolescentes, anos depois, em instituições de reeducação em regime de “internato” (privação de liberdade, melhor expresso), indicava que algumas coisas não estavam funcionando: dentre essas, possivelmente, a falta de conhecimento de uma teoria da própria moralidade, quanto à sua gênese e desenvolvimento e, sobretudo, que pudesse iluminar os procedimentos mínimos e fundamentais para que se efetivasse uma relação humana de mais qualidade a qual, se não sanasse o problema da violência – manifesta nas relações fundadas em injustiça – ao menos pudesse indicar trilhas a serem aprofundadas e sendas a serem desbravadas.

Desde os primórdios de nosso trabalho com crianças e adolescentes sempre tivemos como lema um pensamento atribuído a Pitágoras: “Educai as crianças e não será preciso punir os adultos.” Não alimentamos muitas dúvidas quanto à boa vontade da maioria das pessoas que, como nós, encontram-se envolvidas em trabalhos direcionados à criança e ao adolescente; e é possível que o mote acima referido – entre outros – igualmente estimule ou alimente as expectativas de um trabalho eficaz e eficiente em prol da mesma clientela que tanto nos tomou sonhos e esperanças, mas também espargiu sementes de

alegria, de novos sonhos e de novas esperanças.

Todavia, para além de estruturas bem montadas, de programas bem elaborados, de projetos bem intencionados, verificamos a ausência não só de um preparo adequado por parte dos agentes envolvidos nas ações educativas (ou reeducativas), entre os quais nos incluímos, fosse em termos técnicos, práticos ou psicológicos. A carência dizia respeito, fundamentalmente, a uma sólida base teórica que pudesse incluir não só explicações para as mais diversas variáveis que causassem o quadro envolvente da criança e adolescente em situação de carência, risco ou envolvida por alguma faceta da violência; nem apenas todo o quadro que caracteriza o perfil da própria criança e adolescente destinatários das ações impetradas pelos agentes sociais e tantos programas. A base teórica requerida deveria iluminar, na verdade, com igual intensidade, a produção mesma de novas relações nos ambientes acima referidos (de educação ou reeducação de crianças e adolescentes). E essas novas relações compreenderiam uma nova postura frente aos demais, um novo juízo moral que contemplasse o outro a partir de uma integração baseada no respeito mútuo e, mais, fundada na justiça. Afinal, por que razões – estando as crianças e adolescentes tão envolvidos por leis e regras que estimulavam o respeito ao próximo, a busca da justiça nas relações, o abandono do recurso à violência (ao menos no perímetro institucional) – os mesmos adolescentes e crianças recorriam à violência e, sobretudo, a expedientes caracterizados pela injustiça, fosse em seus juízos, fosse em suas práticas?

Conseqüentemente, a busca por um embasamento teó-

rico que viesse ao encontro dessas inquietações afigurava-se urgente e necessário, uma vez que todas as instituições mostravam-se direcionadas a uma boa formação humana integral de todos os seus destinatários – caracterizando-se por apresentar em seus regulamentos ou regimentos um conjunto de normas que tinham por objetivo a plena formação dos sujeitos envolvidos em seus programas e atividades – mas, de forma paradoxal, uma grande parcela de seus destinatários não alcançava os objetivos que as instituições propunham a si e a eles. O problema poderia residir, então, em um “a priori”: a forma como as próprias regras eram apreciadas, assimiladas e, acima de tudo, formuladas.

Foi no encontro com a teoria piagetiana que vislumbramos um indício de “como” proceder a essa educação, no plano cognitivo o qual possivelmente traria reflexos, também, práticos. É claro que as experiências pedagógicas de João Bosco, sacerdote e pedagogo italiano falecido em 31 de janeiro de 1888, e de Makarenko, escritor e pedagogo ucraniano nascido em 1º de março de 1888, têm muito a ensinar sobre as formas de educar para uma nova sociedade. Mas essas mesmas experiências poderiam ser mais aproveitadas se vistas a partir de um plano que considerasse as conquistas da epistemologia genética a respeito das condições e relações que favorecem o incremento de uma maior qualidade nos juízos morais e, analogamente, traz novas luzes quanto ao que pode se referir, hodiernamente, a todo um quadro de violência que assola o país. Violência, como já foi afirmado, que pode e deve ser encarada como tendo uma das suas

tantas manifestações na injustiça.

Aliás, a justiça, de acordo com a teoria piagetiana, fundada em Kant e também embasada no sociologismo durkheimiano, seria uma espécie de termômetro ou critério para o discernimento do amadurecimento do juízo moral. Mas não só: o enfoque piagetiano da moralidade vai apontar para as condições que se fazem necessárias a fim de que ocorra o desenvolvimento moral, tais como a superação do egocentrismo, do respeito unilateral, do sentimento de coação e a vivência do respeito mútuo, da reciprocidade, da cooperação e de uma justiça distributiva.

Ora, mesmo sendo uma das dimensões integrantes fundamentais da vida humana – e tendo recebido atenção desde o início da sistematização mais rigorosa do pensamento ocidental, já com os filósofos Platão e Aristóteles -, a moralidade vem recebendo atenção cada vez mais crescente, nas últimas décadas, no que diz respeito à sua constituição e às interferências bi-direcionais que possa sofrer e produzir, em suas mais diversas relações, seja com o meio, seja em termos de gênero, seja em âmbito de transculturalidade, seja sob a ótica de uma possível universalidade em suas etapas de constituição.

Foi com Piaget, todavia, que muitas das novas formas de consideração da gênese e desenvolvimento da moralidade - sobretudo quanto à sua dimensão reflexiva: o juízo moral -, recebeu uma abordagem diferenciada, como a pesquisa empírica, de campo, tendo como sujeitos crianças e, como método, o clínico. Além disso, Piaget introduziu, com o desenvolvimento de sua epistemologia genética, um dado novo no estudo do juízo moral: a relação que este juízo, reflexão

ou consciência moral teria com o meio, com a ação concreta mais incipiente, que se prolongaria pelos ritmos, regulações, até manifestar-se mais claramente nos jogos de regras, os quais seriam o mais privilegiado campo de investigação do tratamento dado às regras, não só sociais, como morais.

Embora três sejam as principais linhas de pesquisa sobre a moralidade, atualmente – a psicanalítica, a comportamentalista ou condutivista (ou da aprendizagem social), e a cognitivista – a referida a Piaget (cognitivista), ainda que alvo de críticas, da qual não escapam as anteriores, igualmente, é uma que enfoca diretamente a questão do juízo moral com mais propriedade. Se a investigação da moralidade pela orientação psicanalítica enfoca mais o aspecto afetivo e emocional, e a orientação condutivista ou da aprendizagem social enfoca mais o aspecto comportamental, vai ser a investigação de cunho cognitivista que buscará os elementos presentes e, mesmo, condicionantes do “juízo” moral, ainda que este mesmo juízo nem sempre corresponda à própria ação moral.

Uma consideração do problema moral a partir da ótica piagetiana passa por fatores que favoreçam ou dificultem o desenvolvimento do juízo moral, uma vez que a epistemologia genética considera a relação intrínseca entre o organismo e o meio onde esse organismo se desenvolve, através das interações que estabelece. Em termos de juízo moral (não, necessariamente, de procedimento moral), um meio pobre em solicitações - ou onde as solicitações estejam sujeitas a situações (ou relações) de coação - pode produzir um juízo moral deficiente, heterônomo, exterior ao sujeito da ação moral, à se-

melhança do que Piaget (1994) refere às sociedades ditas primitivas. Além disso, a teoria piagetiana aponta para a necessidade de um desenvolvimento das próprias estruturas da inteligência, a fim de que o juízo moral seja cada vez mais adequado ao enfrentamento do real que se lhe é apresentado, ou para a superação dos dilemas morais que são propostos.

Segundo a epistemologia genética, o desenvolvimento da moralidade, a moral autônoma, baseada na cooperação e orientada pela justiça distributiva, vai se caracterizar mais pela discussão das regras e de sua forma ou processo de constituição do que pela simples observância das mesmas regras.

E é justamente esse processo “constituente” das regras – base da moralidade autônoma – que pode receber um impulso teórico mais esclarecedor ou enriquecedor a partir da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas. O enfoque de um aspecto dessa teoria, que considera normas que regulem a prática discursiva, sobretudo na discussão e elaboração de regras, mas também na prática social, bem como uma atitude performática, que leve em consideração o outro, pode alavancar uma apreciação inovadora da epistemologia genética quanto aos fatores de desenvolvimento do juízo moral, em conformidade com as exigências de respeito mútuo, reciprocidade e cooperação.

Ademais, na busca de um esclarecimento sobre a relação entre a violência e o processo de construção das regras, um ponto a ser discutido com mais propriedade diz respeito à violência no próprio processo comunicativo – seja referindo-se a tudo aquilo que im-

pede a construção de uma comunicação verdadeira, seja referindo-se à mesma comunicação enquanto instrumento de dominação e manipulação (portanto violação) do outro. Sobretudo, no que diz respeito à relação entre os sujeitos ou agentes dos discursos referentes às “regras que propiciarão a elaboração de regras” que visem um incremento moral, ou a redução do elemento injustiça ou violência.

A proposição das formas pelas quais implementar a cooperação e a reciprocidade, de como efetivar as discussões entre iguais, fundando-se no respeito mútuo (e não no consentimento mútuo) não é de todo nova: podem ser explicitadas pela aproximação entre a teoria do juízo moral de Piaget e a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, o que já foi proposto e realizado por FREITAG (1991, 1993) e MENIN (1992). Não obstante, uma referência mais específica à violência no processo comunicativo mesmo é uma discussão que solicita maiores discussões, conforme observações da própria MENIN*.

Nesse sentido, alguns objetivos desta nova retomada da já bastante investigada obra piagetiana referente à gênese e desenvolvimento da moralidade fazem-se impor, tais como:

- retomar como Piaget explica a constituição do juízo moral a partir da evolução da ação (ou prática) para a cooperação (implicando a consciência das regras) para verificar a questão da construção das regras;

* A observação nos foi feita durante a banca de qualificação pela prof. MENIN, de forma que a ela devemos muito do percurso aqui desenvolvido, quanto à aproximação entre Piaget e Habermas, no tocante à abordagem apresentada.

- analisar a concepção piagetiana sobre a preponderância do respeito mútuo, da reciprocidade e da cooperação – bem como a busca da justiça – manifestos na relação dialógica, enquanto regras constituintes das demais regras (lúdicas, sociais, morais, etc.);
- verificar a contribuição da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas para a compreensão da constituição das relações cooperativas e fundamentação de um “estado de justiça”, suplantador da violência;
- analisar a explicação habermasiana sobre as distorções na própria prática comunicativa, identificadas como um reflexo da violência inerente ao discurso produtor e delimitador de regras nem sempre justas, cooperativas, consensuais ou demonstrativas de relações baseadas no respeito mútuo, na cooperação e na reciprocidade.

No intento de alcançar tais propósitos, o desenvolvimento desta dissertação far-se-á mediante os seguintes passos metodológicos: levantamento documental das obras de Piaget que se refiram à moralidade e, principalmente, um enfoque e discussão mais estreitos da obra *O Juízo Moral na Criança*; breve levantamento documental sobre a obra de seguidores ou continuadores da abordagem da moralidade iniciada com Piaget; e, por fim, análise da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas e sua contribuição para complementar a teoria piagetiana quanto à discussão da elaboração de regras “justas” e

a identificação de distorções no próprio processo comunicativo construtor das regras.

Textualmente, a exposição desse percurso se processará através da seguinte estrutura ou capítulos: Capítulo I: Estudos da Moralidade e a Questão da Violência, onde se intentará uma breve aproximação de como vem sendo tratada a questão moral, atualmente e, também, uma formulação de reflexão a respeito da presença do elemento violência na própria comunicação (linguagem, sobretudo), enquanto veículo propiciatório de contratos normativos.

No Capítulo II: Teoria de Piaget sobre a Moralidade, teremos três partes, onde apresentaremos em grandes linhas a teoria piagetiana sobre a moralidade, enfocando o desenvolvimento moral quanto à sua gênese e estruturação, o “princípio” da justiça enquanto critério de equilíbrio e desenvolvimento do juízo moral e, por fim, a apresentação dos tópicos principais referentes a uma troca equilibrada, fundante de uma comunicação verdadeira.

No Capítulo III: Contribuições da Teoria do Agir Comunicativo para a compreensão da moralidade na teoria de Piaget, haverá uma subdivisão em três partes, onde serão apresentados, na primeira subseção, os fundamentos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas e, concomitantemente, os fatores que impedem a construção da comunicação ideal, gestando ou fazendo sobressair uma comunicação distorcida; na segunda subseção, a aproximação da teoria comunicativa habermasiana com a teoria piagetiana da moralidade enfocando, principalmente, os critérios para que se dê um agir comunicativo e, não, um agir estratégico; sendo, aquele, o agir comunicativo, o

instaurador de uma sociedade que tem como um dos seus princípios, fundamentalmente, a justiça – o mesmo princípio que Piaget erige como critério para a avaliação do progresso do juízo moral -; na terceira subseção será tratada a relação possível entre a comunicação necessária à cooperação, a justiça (ou injustiça) e a moralidade.

Por fim, a Conclusão, onde se discutirá a contribuição da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento do juízo moral para o tratamento do problema da violência, o que pode trazer novas luzes até mesmo para avaliações institucionais e de programas de educação (ou re-educação).

Dessa forma, acreditamos estar podendo encontrar algumas respostas ou preencher as lacunas detectadas ao longo de toda a nossa experiência e contato com crianças e adolescentes vitimados e vitimizados mas, sobretudo, julgamos estar aprofundando o procedimento – o “como”- da assim chamada “educação moral” mediante o recurso e aproximação de uma teoria que se preocupa com a efetivação de uma “comunidade de comunicação” baseada nos princípios da justiça e da igualdade ou respeito mútuo entre os participantes de toda e qualquer ação comunicativa.



Capítulo 1- ESTUDOS DA MORALIDADE E A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA

A retomada da preocupação com a questão ética e moral nos últimos tempos (conf. NOVAES (org., 1992), KÜNG (1992), GONZÁLEZ (1996), LACROIX (1996), CHANGEUX (org., 1999)) é um indicador de que, antes de haver sido alcançado um nível de procedimento ético e moralmente elevado, ocorre o contrário: não são poucos os que “denunciam” – de há muito, até - um abismo moral, um vácuo de sentido existencial, uma crise de valores.

As pessoas, mesmo vivendo naturalmente em sociedade, não trazem as formas pelas quais se relacionam regidas por puras determinações endógenas, fundadas em pré-disposições inatas e hereditárias: as pessoas devem aprender a conviver e a elaborar regras que favoreçam a maior realização e bem-estar dos membros das mais diversas sociedades que integrem. Esse não é um objetivo fácil e linearmente alcançado. Aliás, em se tomando a justiça como referência e critério de desenvolvimento humano, social e moral, é-se levado a constatar que há uma grande defasagem entre o ideal e o fatural (o real).

Não apenas as injustiças, mas também a maciça presença da violência (da qual a injustiça é uma das manifestações) é um indicador de que a questão moral hodierna precisa ser enfrentada sob novas luzes e em novos horizontes.

Não raro, os argumentos para uma compreensão do

problema da violência apelam a razões de cunho econômico e social: a opressão e miséria econômicas, por um lado, e a exclusão social, por outro. Ambas, tolhendo as perspectivas de uma existência materialmente mais tranqüila, digna, o que predisporia as pessoas submetidas a tal quadro a uma postura (seja em atos, seja em atitudes) violenta.

Ainda que, em parte, verdadeiro, este tipo de raciocínio pode conduzir a uma visão de que os produtores da violência seriam aquelas pessoas oriundas e/ou pertencentes às camadas de nível sócio-econômico mais desfavorecidas: os empobrecidos e marginalizados.

Que haja maior índice de violência, sob os mais variados aspectos, entre os pertencentes a essas camadas sociais é algo a ser discutido com mais propriedade. Todavia, também no mesmo nível encontram-se aqueles que mais sofrem com a violência e suas conseqüências, mesmo em se tratando de conflitos com instituições jurídicas. É o que se pode constatar pela amostra publicada sob a organização de VOLPI (1997), onde se discute a realidade do adolescente relativa ao ato infracional. Na amostra totalizada em 4245 adolescentes privados de liberdade no Brasil, até o ano de 1997, quanto ao número daqueles pertencentes às faixas de renda familiar, constatou-se que...

326 pertencem a famílias sem renda;

261, a famílias com renda de menos de um mínimo;

826, a famílias com renda de um a dois mínimos;

247, a famílias com renda de dois a três mínimos;

66, a famílias com renda de quatro a cinco mínimos;

100, a famílias com renda superior a cinco mínimos.

Outros 2419 não prestaram informações. Podemos inferir, todavia, que os resultados não difiram significativamente do apresentado. Do geral, ainda, 641 são analfabetos, 2236 possuem até a 4ª série do curso fundamental, 1137 possuem entre a 5ª e a 8ª séries do curso fundamental.

Não obstante tais dados parecerem nada esclarecer, se for feita uma observação mais ampla, é possível se vislumbrar um panorama mais grave e FERRAZ (1994) apresenta uma reflexão pertinente, quanto às possíveis resultantes de falhas ou problemas, referidos à escola e/ou à escolaridade:

"O abandono precoce da escola produz uma brecha na mente do indivíduo predispondo-o à fuga do controle social." (p. 64)

Essa argumentação é comprovada por PEREZ-DELGADO (1995), quando discorre sobre recentes amostras levantadas nos Estados Unidos:

"En muestras americanas está bien justificado/documentado que las puntuaciones en el Defining Issues Test (DIT) aumentam com los cambios edad/educación (Rest, 1979a). El 38% de varianza en las puntuaciones en el DIT tienen que ser atribuidas al nivel de educación. Además, mediante estudios longitudinales y transversales se observa que el elemento más fuertemente asociado com el desarrollo del juicio moral es la educación. Por outra parte, de seis estudios transculturales en los que se contrasta edad/educación sólo uno no muestra aumento del desarrollo del juicio moral com la edad/educación." (p. 182)

Do contexto de onde se destaca a citação de PEREZ-

DELGADO, subentende-se a educação como o processo escolar serial. Os fatores que estariam presentes na legitimação dessa afirmação seriam a socialização, a necessidade de se posicionar frente às expectativas de outros, a exigência de considerar as diversas perspectivas e intencionalidades envolvidas, a inevitabilidade de trabalhar em cooperação, etc.

Melhor expressando, fora do processo educativo e educacional há a dificuldade de aquisição ou acesso a elementos que favoreçam a convivência, desenvolvam o senso crítico, desenvolvam habilidades e proporcionem o contato com um universo mais amplo - e a esse conjunto de elementos está aliada a dificuldade de se adquirir o mínimo para uma vida humana e materialmente saudável e digna. Portanto, não é algo que fuja à compreensão o fato de que alguns indivíduos submetidos a tal situação manifestem sua inconformidade mediante os únicos recursos de que dispõem, ou a única maneira de adaptação à sobrevivência que estruturaram: situações violentas.

“Se as soluções por eles encontradas estão próximas do Direito e da moral é uma questão que não se pode ter com objeto, caso contrário, as impediria de desenvolver essa capacidade de sobreviver nesta condição de precariedade.” (FERREIRA, 1979, p. 88 apud SÍLVIA, 1991, p. 58-59)

Mas que sejam tais pessoas, circunscritas a um nível sócio-econômico que possa ser considerado na linha da pobreza ou abaixo dela, as únicas a usar de violências em suas relações não é uma proposição que se sustente. A violência assume vários matizes, não podendo ser confundida com a pura e simples agressividade, ainda

que esta possa se afigurar como uma faceta daquela. A violência, para o âmbito humano, assume contornos muito mais amplos e sutis, os quais abrangem ações, atitudes e , mesmo, omissões e verbalizações. O aspecto agressivo, físico, seria uma face acintosa, extremada. No presente estudo, entretanto, o fenômeno da violência pode ser melhor entendido enquanto impedimento ou afastamento das relações baseadas na justiça, no respeito mútuo, no diálogo igualitário e na comunicação verdadeira.

Todavia, a expansão da violência em nosso país (mas não apenas) poderia ter suas causas relacionadas com alguma deficiência na avaliação e julgamento da realidade (sobretudo social) e nos procedimentos morais? Segundo FERRAZ,

“A violência não surge do nada, mas tem suas causas, como as têm todos os fenômenos. O cuidado primordial do pensador é não se deixar levar pelas aparências, mas esforçar-se por descobrir as verdadeiras razões desse mal.” (1985, p. 12)

BANDURA (1991), discorrendo sobre a origem dos comportamentos agressivos, reconhece três causas principais - influências familiares, influências subculturais e modelamentos simbólicos (sobretudo mediante a TV) - mas que não agem automaticamente, impossibilitando o desenvolvimento de um comportamento mais socialmente aceito (ainda que alguns dos comportamentos agressivos possam ser aceitos socialmente, em dependência de vários fatores). Esta ressalva - de que mesmo em um meio "agressivo e violento" podem gestar-se comportamentos mais resistentes a essas influências - é a mesma apresentada por ZIMMERMAN e ARUNKUMAR (1994),

quando discutem a "resiliência", ou capacidade de superação que alguns indivíduos provindos de meios adversos conseguem apresentar a esse meio, desenvolvendo-se como pessoas mais "normais" do que supostamente se esperaria que fossem.

Como se dá esse progresso moral e qual sua relação com algumas das manifestações da violência é, portanto, um dos centros da discussão. Progredir moralmente significa desenvolver-se moralmente. Mas o desenvolvimento moral não se faz sem algumas condições. Descobrir quais as origens, quais os fatores que contribuem tanto para a caracterização quanto para a formação e desenvolvimento da moralidade, dos sentimentos morais, dos julgamentos morais, esse é o desafio, não de hoje colocado a quem se volta para o desenvolvimento humano.

"... os investigadores modernos consideram 'moralidade' ou 'consciência' como o conjunto de regras culturais de ação social que foram internalizadas pelo indivíduo. As regras dizem-se internalizadas quando são obedecidas mesmo na ausência de incentivos ou sanções sociais, ou seja, se a conformidade fôr (sic) intrinsecamente motivada. Assim, um dos problemas centrais para a psicologia do desenvolvimento é o seguinte: Como é que a criança que nasce 'amoral' torna-se capaz de 'moralidade', ou seja, de funcionar em termos de padrões internalizados?" (BIAGGIO, 1972, p. 8)

Destarte, não poucos trabalhos acadêmicos, reflexões, pesquisas científicas e investigações têm como alvo, há séculos - se tomarmos em conta Aristóteles e sua *"Ética a Nicômaco"* - a morali-



dade ou o julgamento moral, ou o desenvolvimento do juízo moral. Também é imensamente variada a forma de abordagem da temática, suas relações e implicações.

Uma abordagem que, contudo, afigura-se ainda não de todo enfrentada diz respeito à relação da gênese, desenvolvimento e elaboração ou expressão do juízo moral quanto à violência, enquanto esta é considerada sob o aspecto comunicacional. Ou seja: o espectro da violência é algo muito amplo, conforme pudemos constatar acima. E muitos são os vieses pelos quais a mesma pode receber uma confrontação, ou, ao menos, uma aproximação explorativa.

Discutindo a relação da violência com o juízo moral e seu desenvolvimento, de acordo com uma perspectiva que considere as dimensões intra e interpessoais (e, também, extrapessoais, frente aos objetos), somos levados a considerar o posicionamento dos sujeitos face tanto às práticas quanto à consciência das regras.

Em consonância com essa delimitação, as regras podem ser vislumbradas desde um prisma definido, acabado, intocável (sagrado, inclusive) até o seu oposto; ou seja, a partir de uma prisma consensual e decorrente de acordos entre pessoas e/ou grupos.

Porém, não é a pura existência de regras que se propõem a delimitar, sanar ou excluir a violência que garante o sucesso daquelas sobre esta. Antes, pode ser que se dê justamente o contrário: as regras convertem-se em mais uma faceta ou manifestação da violência, conforme podemos perceber em relatos e estudos que consideram instituições e projetos voltados para o “tratamento” de sujeitos que sejam (ou foram) vítimas ou agentes de alguma espécie de violên-

cia.

Assim é que JUSTO (1997), analisando as instituições de atendimento a crianças e adolescentes em regime de abrigo ou internato, apresenta essas mesmas instituições como portadoras de uma violência que lhes é peculiar:

“A imagem da instituição como algo estranho à sua pessoa é formada ainda pela existência da sanção pela exclusão. A criança, cujo comportamento não é tolerado, é passível de ser punida pela expulsão, normalmente concretizada através de transferências para outras instituições. Podendo ser banida – punição máxima e temor maior que assola também as crianças que convivem com sua família nuclear –, não tem outra alternativa a não ser o total submetimento às normas disciplinares da instituição e o refúgio na procura de outras referências grupais mais sólidas.” (p. 83. Grifo nosso)

E mais:

“[...] ... perseguir um ideal de pessoa fundado na disciplina, trabalho e obediência. Basicamente, esse é o tripé, sob o pano de fundo do culto à bondade e resignação, que fundamenta toda orientação educacional e o cotidiano de vida no interior das instituições.” (Id., ib., p. 88)

Esse quadro já fora notado por KOSMINSKY (1991), quando este se referiu às instituições e suas regras, as quais afiguram-se como um elemento causador de “violências”:

“As crianças resistem às normas e regras, principalmente à ‘escala’, com queixas e reclamações. À violência respondem com violência.” (P. 174)

“(…) A violência é percebida como inerente à instituição. Todos estão submetidos, ainda que, algumas vezes, indiretamente.” (P. 177)

“... a obediência às normas conduz a uma certa padronização que abafa a afirmação da individualidade.” (P. 178)

O que se depreende das citações acima é o fato de as regras aparecerem na vida dos sujeitos (ou destinatários, usuários, frequentadores) de instituições e projetos como algo já dado. Em outros termos, imposto, coagindo, mesmo que com a proposta, última que seja, de redundar em melhoras, vantagens, superação ou minimização do quadro violento.

A regra, enquanto algo exterior ao sujeito, pode até ser seguida, em determinadas circunstâncias, mas não significa que seja respeitada. Tal ruptura pode ser considerada a partir de uma abordagem “relacional”, se esta for entendida como uma ação cooperativa entre dois ou mais sujeitos, e que possa manifestar-se desde o plano mais prático ao mais abstrato, envolvendo, sobretudo, a dimensão comunicativa.

Ora, é a partir dessa dimensão – a comunicativa –, que a moralidade, considerada enquanto seguimento (e, também, construção) de regras, é passível de uma aproximação quanto ao quesito violência. Afinal, a relação interpessoal pressupõe a regulação por um critério, qual seja a justiça, enquanto concebida como equilíbrio nas solicitações sociais (KELSEN, 1996). A regulação das relações, então,

vai exigir uma “justiça” ou justeza nas várias “trocas” possíveis entre os participantes de uma dada ação.

Essa “troca”, porém, que pode se dar no plano concreto (material), também é extensível ao plano afetivo, intelectual (lógico), social, moral... Todavia, nem toda “permuta” ou aceitação de uma “oferta” implica em “troca” verdadeira: para tanto, ela deve balancear as expectativas, deve ser “equilibrada” (conf. PIAGET 1973b). E essa troca equilibrada, podendo se dar no plano concreto (prático), mais ainda pode se dar no plano lógico e na comunicação (conf. PIAGET 1999 e HABERMAS 1989, 1992a, 1992b, 1994).

Portanto, parece ser esta uma via discursiva a ser aprofundada no que diz respeito à relação entre o desenvolvimento e juízo moral e a violência: a presença da violência nas próprias troca e cooperação comunicativa que deveriam subjazer a todo processo de elaboração de regras.

Devemos considerar, então – com o fito de intentar a análise da violência já na ação comunicativa que deveria, em seu término, coibir a mesma violência – as teorias que discutem a questão da moralidade, quanto a sua gênese, desenvolvimento e possibilidade de trazer luzes para o enfoque aqui proposto.

Três são as fontes orientadoras dos estudos ligados à moralidade, quanto à sua origem, no âmbito psicológico: a psicanálise freudiana (mesmo com os estudos posteriores e até certo ponto revisionistas de alguns conceitos e aspectos teóricos freudianos publicados por Adler e Melanie Klein), o sociologismo da escola durkheimiana e

a investigação empírica (Baldwin, Hartshorne e May). Estes campos de estudo irão gerar três grandes linhas de investigação: a psicanalítica, a cognitiva e a condutivista ou da aprendizagem social.

A primeira dessas fontes, a psicanalítica, traz, em seu bojo, desafios até de ordem científica:

"As críticas que a psicologia científica ou acadêmica faz à teoria de Freud são bem conhecidas. Entre elas, destaca-se a falta de especificidade, a não-operacionalidade de seus construtos, e portanto a não-testabilidade de hipóteses derivadas da teoria." (BIAGGIO, op. cit., p. 12)

Entretanto, mesmo que a teoria freudiana tenha sido alvo de diversas críticas quanto ao fornecimento de evidências empíricas, sua contribuição não pode ser desprezada em hipótese alguma. A investigação psicanalítica dá ênfase ao aspecto afetivo-emocional da moralidade, discutindo sobretudo o papel da culpa, da tentação e da força ou fraqueza do Ego frente aos apelos apresentados a partir do encontro e regulamentação/limitação do Id pelo meio social onde a pessoa se encontra. E é dessa convivência que a pessoa vai haurir formas e padrões de respostas às circunstâncias – a civilização, a raiz da moralidade.

A argumentação da psicanálise sobre a origem da atitude moral no ser humano

"... pressupõe uma subordinação dos interesses individuais naturais de ordem pulsional aos interesses comuns, expressos pelas normas culturais concernentes, fundamentalmente, à ordenação da sexualidade." (FERRAZ, 1993, p. 37)

Todavia,

“Do ponto de vista teórico, é importante a constatação de que só há consciência moral a partir do distanciamento entre o ego e o ideal do ego.” (id., ib., p. 58)

Em outros termos, só há consciência moral quando a instância do superego, quanto à sua dimensão de ideal, serve como modelo para as aspirações do ego; e, quanto à sua dimensão de censor, propõe interditos e sanções às condutas desviantes da esperada ou idealizada pelo interesse comum, pela sociedade, a qual catalisa o papel do superego, no plano externo.

A investigação de cunho condutivista ou da aprendizagem social, estruturada sobre as teorias S-R, é aquela que mais tem se apoiado em investigações e experimentações cientificamente comprováveis. Apoia-se, em seus posteriores desdobramentos, em um duplice alicerce: o reforço e a imitação. Com a inclusão desse segundo elemento, a teoria condutivista afirma o cunho da aprendizagem social indicando o papel, na coletividade, de um preceptor significativo, o qual vai ser imitado. A corrente da aprendizagem social parece indicar que, mais importante que o próprio reforço, está o modelo a ser imitado, o modelo a ter seu estereótipo reforçado. A teoria da aprendizagem social apresenta estudos interessantes sobre a relação entre a ameaça do castigo, a punição e as concessões à tentação. E, contrariamente ao que se pode supor, aponta para a maior eficácia dos reforços esporádicos em vez dos reforços continuados, bem como a maior resistência à

tentação decorrente de sanções suaves que de sanções (ou ameaças) severas. A investigação da aprendizagem social aponta, ainda, para o papel do meio como de grande importância para a estruturação do comportamento social ou procedimento moral do indivíduo.

Dessa forma, se a linha psicanalítica enfoca mais o aspecto afetivo e emocional, verificando as conseqüências do erro, da falta, o sentimento de culpa, a linha condutivista ou da aprendizagem social enfoca mais o aspecto comportamental, que é mais diretamente observado sem, no entanto, desconsiderar “a intervenção da emotividade no funcionamento da consciência”, conforme demonstram contundentemente interessantes experimentos, segundo apontam PÉREZ-DELGADO, MARTÍNEZ & COLLADO (1993). Mas não é apenas a emotividade que é referida; havendo alguns autores que se colocam o problema da cognição, uma vez que se faz necessária uma estrutura mínima de lógica e estruturação cognitiva a fim de que os reforços sejam melhor assimilados. Mais:

“Factores cognitivos tales como la capacidad de interpretar la información y representar la experiencia em forma simbólica, la anticipación de las consecuencias de los sucesos y las expectativas que se adquieren sobre los mismos ocupan um papel relevante em la explicación del comportamiento moral ante uma situación dada.” (Marchesi, apud PÉREZ-DELGADO, MARTÍNEZ & COLLADO, 1993, p. 44)

De qualquer jeito, deve ficar explícito que, para esta linha, a moralidade se aprende como qualquer outro comportamento, ou seja, o comportamento, a consciência moral é formada mediante o

condicionamento. E o desenvolvimento da moralidade seria o resultado da aprendizagem das condutas socialmente aceitáveis.

Quanto aos comportamentos problemáticos, BANDURA, citado novamente por PÉREZ-DELGADO, MARTÍNEZ & COLLADO, afirma:

“Para reprimir la conducta problemática en los niños que todavía no entienden el lenguaje, los padres sólo cuentan con las guías físicas. Éstos estructuran físicamente las situaciones para reducir la probabilidad de que se dé la conducta problema como la agresión y cuando ésta, a pesar de todo aparece, intentan detenerla ofreciendo al niño actividades competitivas con ésta, o mediante actos de disciplina.” (Ib., p. 45. Grifos nossos)

Por fim, a terceira linha investigativa, e a que neste estudo mais interessa, traz a proposta teórica de Piaget, secundada por Kohlberg. Piaget elaborou uma forma peculiar de aproximação do âmbito cognitivo denominada “epistemologia genética”. Tal campo investigativo atém-se à gênese, à origem, ao surgimento e ao desenvolvimento das categorias intelectivas/cognitivas. E, ainda que voltadas, primariamente, para a criança, as pesquisas piagetianas tem por objetivo último a pessoa em geral.

De acordo com a epistemologia genética, o desenvolvimento da moralidade se faz simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Tanto que o desenvolvimento cognitivo é uma condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento moral. A função do juízo moral tende para um fim, uma realização na autonomia moral caracterizada pela discussão das regras e sua elabo-

ração em função do interesse maior e bem do grupo, o qual se baseia em uma relação de cooperação.

Piaget indica estágios, tanto na consciência e prática das regras, quanto no próprio juízo moral, conforme considere a intenção, o tipo de respeito ou as relações existentes no ambiente onde a criança se desenvolve, o tipo de relação que se dá entre as práticas sociais e o pensamento, e assim por diante.

Conseqüentemente, a estrutura cognitiva apresenta um peso significativo para a constituição do juízo moral que, segundo a teoria piagetiana, apresenta-se como uma operação, uma vez que indica a ação e a coordenação de múltiplos pontos-de-vista (perspectivas visuais e mentais), de intenções e conseqüências diversas (e, inclusive, adversas), de meios e fins, a relação entre todo e partes, relação de causalidade... etc..

“A análise dos juízos morais da criança colocou-nos na obrigação de discutir o grande problema das relações entre a vida social e a consciência racional.” (PIAGET, 1994, p. 294)

E é essa relação entre a vida social e o seu impacto em funções da vida racional que mais torna interessante a teoria cognitivista piagetiana. Afinal, para Piaget, a inteligência é uma forma de adaptação, o que quase chega a se confundir com a própria vida, de vez que a vida é uma adaptação contínua.

“A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração.” (PIAGET, 1976, p. 14)

“Toda conduta apresenta-se como uma adaptação ou, melhor di-

zendo, readaptação, seja uma atividade visível, perceptível do exterior, ou interiorizada em pensamento.” (Id., Ib., p. 14)

Mas, se vai ser atribuída uma grande importância para a inteligência e suas operações abstratas, lógicas, ao seu término, em princípio ela se manifesta em uma forma mais prática, teleológica: é a inteligência sensório-motora.

Esse tipo de inteligência, que se desenvolve no contato direto com os objetos, utilizando-se de esquemas físicos, vai repercutir nos estágios posteriores e, ao mesmo tempo, vai ter consequências no âmbito afetivo.

Ora, também a essa teoria foram colocadas restrições. Das mais conhecidas é a que diz respeito quanto à universalidade dos estágios de desenvolvimento cognitivo (e, também, moral), uma vez que Piaget postula uma "probabilidade seqüencial" universal: em outros termos, para a epistemologia genética, cada indivíduo passaria, em seu desenvolvimento, pela mesma seqüência de estágios que qualquer outro da espécie humana, sem que isso implicasse, diretamente, em um rigor etário. E, além disso: uma vez atingido determinado estágio de desenvolvimento, não haveria um retrocesso ao estágio anterior, o qual estaria presente, como substrato, no patamar mais evoluído.

No plano especificamente moral, qual o grande atrativo ou diferencial que esta teoria pode apresentar?

De modo geral, Piaget trouxe à luz uma nova forma de abordar a problemática moral. Se há toda uma tradição de estudos no âmbito da psicologia moral, esta

"...alcanza su madurez com la obra de Jean Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant* (1932), tanto por su metodología como por el intenso influjo que há ejercido, además de continuarse hasta nuestros días, especialmente a través de la obra de L. Kohlberg." (CARRACEDO, s.d., p. 481)

A inovação quanto à metodologia consiste, primeiramente, em se contemplar sujeitos diversos dos comumente abordados até então, demonstrando ousadia sem dispensar a cientificidade:

"...indo a campo, entrevistando crianças e dando sua contribuição à abordagem científica da moralidade. (...) ...com a coragem de adentrar um campo de pesquisa psicológica praticamente virgem, e a felicidade de colocar preciosas balizas conceituais - que até hoje servem de referencial." (DE LA TAILLE, 1994, p. 10)

Consoante esta grande importância e a inovação que a teoria piagetiana sobre a moralidade veio suscitar, também fica patente, mediante sua fundamentação teórica, a importância que o meio social adquire quanto à aquisição ou desenvolvimento de elementos constitutivos dos estágios funcionais da vida psíquica (entre os quais a inteligência e o julgamento moral).

Aliás, um diferencial extraordinário construído por Piaget, quanto à gênese da moralidade, diz respeito às ações concretas da criança já desde os primeiros meses de vida; ações que, passando de ritmos a regularidades e, posteriormente, à reversibilidade (operações), vão constituir o pano de fundo para a absorção das regras morais. Para Piaget, então, ainda que as brincadeiras e exercícios baseados em regularidades não sejam ações (operações) morais, vão forne-

cer a base para a aquisição destas, as quais se distinguem das anteriores pelo critério da obrigatoriedade (no plano social).



PROPOSIÇÃO

Face ao pressuposto da violência, da injustiça, de uma postura moral que favorecesse o presente quadro social, anteriormente descrito, parece que a teoria da gênese e desenvolvimento moral de Piaget pode contribuir sobremaneira. Contribuição não apenas no sentido de verificar quais os procedimentos morais que possam corrigir o que aí está (mediante o oferecimento de um referencial teórico mais sólido a ser apropriado por educadores, agentes sociais e demais pessoas envolvidas em contextos educativos); mas, também, em uma indicação do *locus* onde as relações hoje detectadas possam estar sendo gestadas. Dessa forma, os objetivos aqui perseguidos são:

- retomar como Piaget explica a constituição do juízo moral a partir da evolução da ação (ou prática) para a cooperação (implicando a consciência das regras) para verificar a construção das regras;

- analisar a concepção piagetiana sobre a preponderância do respeito mútuo, da reciprocidade e da cooperação – bem como a busca da justiça – manifestos na relação dialógica, enquanto regra constituinte das demais regras (lúdicas, sociais, morais, etc.);

- verificar a contribuição da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas para a compreensão da constituição das relações cooperativas e fundamentação de um “estado de justiça”, suplantador da violência;

- analisar a explicação habermasiana sobre as distorções na própria prática comunicativa, identificadas como um reflexo

da violência inerente ao discurso produtor e delimitador de regras nem sempre justas, cooperativas, consensuais ou demonstrativas de relações baseadas no respeito mútuo, na cooperação e na reciprocidade.

A consideração da obra piagetiana no que se refere às relações sociais e, sobretudo, morais, pode oferecer argumentos para o enfrentamento das questões, hipóteses e objetivos buscados por esta investigação, os quais envolvem um liame com a visão de Habermas uma vez que este autor, além de referir-se a Piaget e Kohlberg como construtores de uma teoria válida para a análise e discussão dos problemas morais atuais, tem se proposto a encontrar saídas para outros grandes problemas da atualidade, como os sociais e, mesmo, teórico-ideológicos. E é a partir desse ponto que se buscará uma aproximação com a questão da violência, considerada enquanto afastamento das relações baseadas na comunicação verdadeira, no diálogo igualitário, no respeito mútuo e na justiça.



Capítulo 2- TEORIA DE PIAGET SOBRE A MORALIDADE

2.1. Gênese e desenvolvimento moral segundo a epistemologia genética

Conforme procurou-se deixar explícito anteriormente, das mais significativas elaborações teóricas sobre a moralidade, aqui é feita a opção pela linha cognitivista, representada pela epistemologia genética de Jean Piaget. As razões dessa opção podem ser resumidas da seguinte forma: a epistemologia genética, mais que procurar dar explicações puramente teóricas a respeito do tema em questão, visa apontar, mediante observações, elementos que comprovem suas afirmações; a presente corrente teórica vincula-se diretamente a um elemento bastante significativo em toda a discussão, em termos de cognição, e que têm suas raízes já na reflexão filosófica clássica – qual seja, a explicação da passagem do conhecimento do plano prático, concreto, para o puramente lógico-matemático, abstrato; ademais, a epistemologia genética aponta para o papel das relações concretas, físicas, dentre as quais podemos destacar as sociais, na elaboração tanto das funções mentais cognitivas, afetivas e, sobretudo, morais.

Mas, a grosso modo, o que afirma a epistemologia genética? Correndo o risco da superficialidade, mas não querendo uma restrição a aspectos teóricos que não são o fulcro da presente discussão, pode-se dizer que um dos fundamentos dessa visão da gênese e desenvolvimento humano, quanto à vida mental e suas funções, diz

respeito a uma “probabilidade seqüencial” geral, extensível a toda espécie humana. Em outros termos, a epistemologia genética traz em seu bojo a afirmação de que a evolução humana se faz mediante estágios pelos quais as diversas funções da vida mental progridem. Ou seja, para evoluir da simples relação “mecânica”, reflexa, instintiva com o mundo, até atingir uma relação operativa, mediante a elaboração de conceitos, em um plano racional, lógico-matemático, o organismo humano necessariamente deve avançar por estágios no plano sensório-motor; depois, nos planos pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

“Para que haja estágios é necessário primeiramente que a ordem de sucessão das aquisições seja constante. Não a cronologia, mas a ordem de sucessão. (...) ... em se tratando de estágios, a ordem de sucessão das condutas deve ser considerada como constante, quer dizer que uma característica não aparecerá antes de outra num certo número de indivíduos, é, depois de outra num outro grupo de indivíduos.” (PIAGET, 1973c, p. 50)

Os diversos estágios ou “estruturas” que se desenvolvem ao longo da evolução funcional que se caracteriza pela “probabilidade seqüencial” diz respeito, ainda, a um todo, uma estruturação, de fato, das operações envolvidas:

“O caráter integrativo... quer dizer que as estruturas construídas numa idade dada se tornam parte integrante das estruturas da idade seguinte.” (id., ib., 51)

Além dessas duas características, os estágios, quanto à sua sucessão provável, que ao final apenas vai se revelar como tendo

os estágios anteriores como um “a priori”, definem-se por mais três características: uma estrutura de conjunto, onde se encontram

“Estruturas que podemos caracterizar por suas leis de totalidade, de tal forma que, uma vez atingida tal estrutura, podemos determinar todas as operações que ela recobre.” (id., ib., p. 51)

E ainda a presença de dois níveis: um de preparação e outro de acabamento para as características inerentes a cada estágio. Finalmente, o próprio processo de formação ou gênese e as formas de equilíbrio finais concernentes a cada estrutura. Além dessas características, Piaget ressalta, ademais, as decalagens, tanto horizontais como verticais, considerando tais decalagens como a “repetição ou a reprodução do mesmo processo formador em diversas idades” (1973c, p. 52):

“Falaremos de decalagens horizontais quando uma mesma operação se aplica a conteúdos diferentes.” (id., ib., p. 52)

“Uma decalagem vertical é, pelo contrário, a reconstrução de uma estrutura por meio de outras operações.” (id., ib., p. 53)

Dessa forma, então, o esquema geral de desenvolvimento apresentado pela epistemologia genética - em todos os âmbitos da vida humana, seja social, cognitivo, afetivo ou moral - salienta que

“O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.” (PIAGET, 1976, p. 11)

Assim, de acordo com a visão da epistemologia genéti-

ca, o desenvolvimento da vida psíquica humana, incentivado ou obstruído pelo meio onde se encontra o organismo, “deve” seguir determinados estágios. Piaget deixa claro, contudo (1978), que a relação organismo-meio se faz em um processo que busca equilibrar a primazia de ambos os fatores, seja o organismo sobre o meio, seja o inverso, a primazia do meio sobre o organismo. Esse processo, chamado “adaptação”, envolve duas facetas: uma, a “acomodação”; outra, a “assimilação”. Nesse processo

“...há adaptação quando o organismo se transforma em função do meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele, favorável à sua conservação, isto é, à conservação do organismo.” (PIAGET, 1975, p. 16)

E as duas facetas desse processo consistem em que, mediante a acomodação, o organismo se submete às pressões do meio e conforma-se a ele, reorganizando seus esquemas; já na assimilação o organismo “altera” o meio de acordo com sua necessidade, incorporando-o aos seus esquemas. E esse processo adaptativo que pode ser percebido já nos primeiros dias de vida irá se prolongar por todos os estágios de desenvolvimento da inteligência e, mesmo, ao longo de toda a vida, sempre que uma novidade, um novo estímulo ou desequilíbrio vier perturbar a “ordem estabelecida” na relação organismo-meio.

Todavia, deve ficar claro que não são todos os estímulos/desequilíbrios do meio que suscitam uma alteração ou “resposta” do organismo. Melhor, ainda: face aos estímulos do meio

“.. o sujeito só se torna sensível a estes últimos na medida em

que são assimiláveis às estruturas já construídas, que eles modificarão e enriquecerão em função das novas assimilações.” (PIAGET, 1978, p. 13)

Esse processo de desenvolvimento cognitivo, que se faz à base da interação organismo-meio, progride de forma constante quanto às funções que envolve; mas as funções se estruturam variavelmente, desde um nível prático até um nível lógico.

“Do ponto de vista funcional, isto é, considerando as motivações gerais da conduta e do pensamento, existem funções constantes e comuns a todas as idades.” (PIAGET, 1976, p. 12)

Essas estruturações das funções envolveriam, inicialmente, instintos, reflexos e as heranças biológicas e orgânicas. Um segundo estágio consiste nos primeiros hábitos motores e percepções organizadas. Em seguida se desenvolve a chamada inteligência sensório-motora, a qual se caracteriza pela coordenação de esquemas (inicialmente, visão e apreensão), a coordenação de meios e fins, diferenciação de esquemas conhecidos e a busca de novos meios mediante combinações interiorizadas. À inteligência sensório-motora se sobrepõe a inteligência intuitiva ou pré-operatória. A partir desta é que vai se desencadear o estágio das operações intelectuais concretas, culminando no estágio das operações intelectuais abstratas.

“Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam novas características.” (PIAGET, 1976, p. 13)

A justificação para a evolução do organismo estaria na sua busca de equilíbrio. O equilíbrio seria uma ação visando a supressão de uma necessidade, uma vez que “todo movimento, pensamento ou sentimento – corresponde a uma necessidade” (PIAGET, 1976, p. 14):

“A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionado por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta, etc.).” (Id., ib., p. 14)

Assim, a ação seria motivada por uma necessidade, a qual representa, expressa um desequilíbrio. Conclui-se, portanto, que

“A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração.” (Id., ib., p. 14)

Todavia, quais seriam os reflexos deste elementos teóricos ora apresentados, no âmbito da moralidade?

De um modo geral, das observações que os estudiosos de Piaget apontam sobre sua obra, quanto à moralidade, sobressai a de ser reduzido o enfoque dispensado à temática: apenas abordou diretamente o assunto em *O Juízo Moral na Criança* ([1932] 1994). Isso não quer dizer que tal assunto não tenha recebido sua atenção, mesmo que indiretamente, em outras obras, nem que tal obra não tenha significância, no âmbito de todo o conjunto das discussões sobre a morali-

dade. Antes, o contrário: o estudo foi um marco, em termos de enfrentamento da questão da moralidade, justamente por buscar elementos científicos e experimentais que pudessem comprovar as teorias, também inovadoras, fundadas na perspectiva cognitivista.

Contudo, se a explicitação da temática moral foi feita em apenas uma obra, sempre que Piaget se voltava para as relações sociais e afetivas, aí podiam-se antever nuances da problematização moral (conf. 1973b, 1976, 1978).

Para Piaget, a moralidade é algo intrínseco à humanização e, destarte, evolui em consonância com toda a vida psíquica. Assim, não será difícil perceber-se uma correlação genética e evolutiva quanto à sucessibilidade de estágios, também no desenvolvimento moral.

O surgimento do sentimento de obrigação dar-se-ia nos primeiros momentos de vida social da criança. Antes de colocar-se em contato com os seus pares e tomar conhecimento de regras e imposições sociais de diversos matizes, ao longo da vida social, a criança, mesmo recém-nascida, é submetida pelos pais (ou encarregados dela) a diversas regulações:

“Antes de brincar com seus companheiros, a criança é influenciada pelos pais. Desde o berço, é submetida a múltiplas disciplinas e, antes de falar, toma consciência de certas obrigações.”
(PIAGET, 1994, p. 24)

A partir desse confronto com os seus responsáveis, a criança dá início, ainda que de forma insipiente, à gênese de sua mo-

ralidade. Afinal, se a vivência pura e simples de sua atividade proporciona, no nível motor, satisfação à criança, e mesmo a regularidade de sua ação não lhe acarretando qualquer “submissão”, o confronto com as regras (por mais insignificantes que possam parecer), acarreta, já, o surgimento da obrigação, a submissão do eu a um conjunto de normatizações não mais sensorio-motoras (regularidades, reflexos, etc.) mas que engendrarão a moralidade.

A criança, pela sua própria prática, constatará que a natureza, os acontecimentos físicos, melhor expresso, reproduzem-se com uma fidelidade e regularidade que deixam transparecer uma como que “legalidade” ou regra.

“De fato, tentamos demonstrar... que não existe, para a criança, nenhuma lei natural puramente mecânica antes dos sete-oito anos. Se as nuvens caminham depressa, quando há vento, não é somente por causa de uma ligação necessária entre o movimento do vento e o das nuvens, mas, também, principalmente porque as nuvens ‘devem’ avançar depressa para trazer-nos a chuva, a noite, etc. Se a lua brilha à noite e o sol de dia, não é unicamente devido aos dispositivos materiais que asseguram esta regularidade: é principalmente porque ‘não é permitido’ ao sol passear à noite, porque os astros não são senhores de seu destino, mas estão submetidos como todos os seres vivos, a regras de conduta que se impõem à sua vontade. Se os barcos flutuam enquanto as pedras afundam, não é somente por razões relativas ao seu peso: é porque as coisas devem ser assim em virtude da ordem do mundo. Logo, o universo está impregnado de leis morais: a regularidade física não se dissocia da obrigação de consciência e da regra social.” (PIAGET, 1994, p. 150)

As relações humanas, sobretudo as relações com os adultos (mais especificamente os pais), pautam-se por normatizações de cunho sócio-moral, tais como obrigatoriedades quanto a horários e atividades e proibições quanto a outras ações e procedimentos.

“... por mais adversários que sejamos de qualquer coação, mesmo, moral, em educação, não é possível evitar, completamente, dar à criança ordens incompreensíveis para ela.” (op. cit., p. 141)

Tal conjunto de fenômenos vai conduzir a que a gênese da consciência das regras esteja submetida, condicionada, por todo o conjunto da vida moral da criança mesma e do meio onde a criança se encontre.

PIAGET, entretanto, insiste na distinção entre a consciência e a prática das regras e, mais, na distinção entre o seguimento de regulações e de regras, uma vez que é nesta segunda distinção que se centra a gênese da moralidade.

Ora, os estudos sobre o juízo moral desenvolvidos a partir dos jogos infantis, uma inovação piagetiana, revelaram como as crianças se submetem e, posteriormente, elaboram as regras lúdicas, o que permite vislumbrar a gênese e desenvolvimento do juízo moral, pelos motivos que serão apresentados a seguir.

A partir de suas pesquisas a respeito do jogo infantil, PIAGET (1994) salienta que a criança, em seus anos iniciais de vida, face a um novo objeto como a “bolinha de gude” principia por uma compreensão “prática”: tendo encontrado um fator de desequilíbrio

em seu universo, busca o equilíbrio. Assim, em um primeiro momento, vai dar vazão a um processo de adaptação, acomodando seus esquemas à nova realidade e, posteriormente, assimilando-a aos esquemas já desenvolvidos.

E a primazia de um dos dois aspectos da adaptação (a assimilação ou a acomodação), conforme salientado anteriormente, não será sem conseqüências para a pré-formação ou pré-disposição da inteligência face à consideração das regulações ou, posteriormente, das regras presentes mesmo nos jogos:

“Se o ato da inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto que a imitação prolonga a última por si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação.

“(...) Utilização das coisas por uma atividade que tem em si mesma a sua finalidade, o jogo primitivo começa, pois, por confundir-se quase com o conjunto das condutas sensório-motoras, das quais constitui um dos pólos: o dos comportamentos que não mais necessitam de novas acomodações e que se reproduzem por mero ‘prazer funcional’... Mas, com a interiorização dos esquemas, o jogo diferencia-se ainda mais das condutas de adaptação propriamente ditas (inteligência), para orientar-se no sentido da assimilação como tal: em vez do pensamento objetivo, que procura submeter-se às exigências da realidade exterior, o jogo da imaginação constitui, com efeito, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações.(...) Enfim, com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda es-

pontâneas mas imitando o real; sob essas duas formas, o símbolo de assimilação individual cede assim o passo, quer à regra coletiva, quer ao símbolo representativo ou objetivo, quer aos dois reunidos.” (PIAGET, 1990, p. 115-116)

Em suma, pretende-se afirmar acima que a acomodação pela acomodação gera a imitação, e a assimilação pela assimilação gera o jogo simbólico, enquanto no plano individual; havendo a socialização progressiva do indivíduo, o jogo também é introduzido no âmbito das regras sociais. Vê-se, assim, que desde seu princípio, então - mesmo que vá culminar com os simbolismos coletivos, com as regras socializadas -, o prosseguimento adaptativo vai redundar no surgimento de regularidades, que podem, além de se esquematizar, mesmo ritualizarem-se.

Outro elemento que se destaca nesse encontro com a “novidade” já incorporada a seus esquemas é o simbolismo; símbolos mais jogados que pensados.

Serão, indaga Piaget, esses dois elementos (o ritual – regularidade – e o simbolismo), os fatores que originarão as regras do jogo? É o mesmo Piaget quem vai relativizar a importância desses fatores:

“... o ritual e o símbolo individuais constituem a estrutura ou a condição necessária ao desenvolvimento das regras e dos sinais coletivos, mas não a condição suficiente.” (1994, p. 37)

A regularidade, bem como o símbolo, encontram-se adstritos a um âmbito individual, que pode ser manipulado à vontade,

sem compromissos, eximindo a criança de normatizações. O que vai distinguir o exercício puro e simples das regularidades da prática (e consciência) das regras é, por outro lado, a obrigação. E essa é uma realidade coletiva:

“... esse elemento de obrigação ou, para nos limitarmos à questão da prática das regras, esse elemento de obediência, intervém desde que haja sociedade, isto é, relação entre dois indivíduos, pelo menos.” (op. cit., p. 38)

Mas, dentro dessa sociedade, mesmo que infantil, como se daria a apropriação das regras, uma vez que a criança estaria imersa em uma espécie de desconhecimento, “inconsciência”?

Piaget, considerando tais circunstâncias, faz uma distinção, quanto à evolução do posicionamento face às regras - o que implica dizer “a vivência moral” - entre a consciência e a prática das regras. Quanto à consciência, Piaget vai apontar para o fato de que a criança parte de uma como que inconsciência das regras, conhecidas mas não trazendo implicações de regularidade social, depois com a regra sendo considerada imutável e “sagrada” e provindo das pessoas investidas em autoridade (pais, mestres, “Deus”, etc.), até chegar a um ponto onde é relativizada e considerada como fruto dos acordos entre as pessoas envolvidas em determinadas situações, podendo, portanto, ser alteradas de acordo com os interesses em jogo, mas cujo respeito é obrigatório.

Quanto à prática, as regras passam por um estágio puramente motor e individual, depois por um estágio egocêntrico (onde as crianças jogam, mesmo quando juntas, cada uma para si), sem bus-

car a codificação de regras. Em seguida, um estágio que se pode considerar com uma cooperação nascente e “necessidade de controle mútuo e da unificação das regras” (PIAGET, 1994, p. 33). Por fim, um quarto estágio que é o da codificação das regras, onde se tem conhecimento de todos os códigos das regras.

Ora, sendo congruente ao desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento moral vai implicar a descentração do sujeito e, mais, a coordenação de seus esquemas, tanto em âmbito cognitivo quanto em âmbito social – a coordenação das diversas perspectivas presentes em uma situação social qualquer, quando envolvendo duas ou mais pessoas.

Todavia, como vai se dar esse desenvolvimento, essa gradual e constante superação de um estágio e passagem para outro?

À semelhança do que ocorre no âmbito puramente cognitivo, o fator que proporcionará as adaptações em um nível superior serão os desequilíbrios.

“No que se refere à primeira questão, a explicação de Piaget e de Kohlberg é que a mudança progressiva nos estágios decorrem de um processo intrínseco do funcionamento das estruturas em suas relações com o ambiente, no interjogo da assimilação-acomodação constitutivas da busca da equilibração.” (BELLICO DA COSTA, 1996, p. 66)

Isso leva a um tipo de consideração: para Piaget, as ações sociais assemelham-se a ações sobre o meio físico, com a conseqüente correspondência de exigências de coordenação de esquemas (que no plano da moralidade implicará na coordenação de perspecti-

vas), de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação (a imposição egocêntrica e a consideração de outros pontos-de-vista), etc.

“... se a moral, enquanto coordenação de valores, é comparável a um ‘agrupamento lógico’, é preciso então admitir que os sentimentos interindividuais dão lugar a várias espécies de operações.” (PIAGET, 1976, p. 59)

Aliás, se no âmbito físico as trocas exigem uma superação do fenomenismo (que considera apenas os estados, sem se dar conta dos processos de passagem de um estado a outro), no âmbito das trocas sociais haverá a exigência da superação do egocentrismo, com seu realismo moral.

“... as trocas sociais, que englobam o conjunto das reações precedentes, porque são todas, ao mesmo tempo, individuais e interindividuais, dão lugar a um processo de estruturação gradual ou socialização, que passa de um estado de não-coordenação ou de não diferenciação relativa, entre o ponto-de-vista próprio e o dos outros, a um estado de coordenação dos pontos-de-vista e de coordenação nas ações e informações.” (PIAGET & INHELDER, 1978, p. 110)

Aqui é que podemos perceber a necessidade de um meio (tanto físico quanto social) rico em “desequilíbrios” ou “desafios”, de forma a solicitar sempre novas e mais qualificadas respostas e posicionamentos do sujeito. Desse modo, PIAGET afirma que

“... um meio adulto sem dinamismo intelectual pode ocasionar um atraso geral no desenvolvimento das crianças.” (1973c, p. 29)

Piaget considera, ainda, que a passagem de um estado de anomia, para a heteronomia, até ser alcançada a autonomia, vai implicar em todo um processo de assimilação de regras por parte do sujeito, bem como de acomodação desse mesmo sujeito às expectativas do grupo. Esse grupo, contudo, deve proporcionar a cooperação, mediante o respeito mútuo. Uma criança que permanecesse apenas submissa ao respeito unilateral não poderia superar a heteronomia.

Isso porque a heteronomia implicaria em uma moralização engendrada por “sentimentos morais específicos de obrigação de consciência” (PIAGET & INHELDER, 1978, p. 104), e irá comportar-se de um misto de afeição e temor:

“... a afeição sozinha não bastaria a impor a obrigação, e o temor sozinho provoca apenas uma submissão material ou interessada, mas o respeito comporta ao mesmo tempo, a afeição e uma espécie de temor ligado à situação do inferior em relação ao superior, bastando a determinar a aceitação das instruções e, por conseguinte, o sentimento de obrigação.” (id., ib., p. 104-105)

E será este elemento segundo, o temor, que irá caracterizar o respeito como sendo “unilateral”: ou seja, é um respeito fora de uma situação de reciprocidade, de igualdade, implicando, apenas, o respeito da criança pelo adulto, sem uma necessária retribuição, pois as relações são marcadas não pela colaboração, mas pela coação. Esse tipo de respeito, ainda que seja o precursor da moralidade, dará origem a uma moralidade “imperfeita” ou limitada – uma moralidade heterônoma, com o seu centro fora da criança, pois no adulto e na lei por ela (a criança) absolutizada.

Essa relação de coação, desenvolvendo um respeito unilateral, traz determinadas características para a moralidade. É de se destacar, sobretudo, o realismo moral.

Por realismo moral pode-se entender a apreciação das situações e ações mediante sua relação de distanciamento material da “letra” da lei. Em outros termos, o realismo moral diz respeito à

“... tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso.” (PIAGET, 1994, p. 93)

Tal tendência envolveria, ainda, três características: o dever sendo, em sua essência, heterônomo, com o centro fora da criança, mas ligado aos mais velhos, aos adultos, resultando em o bem ser definido pela obediência; a observância da regra feita pela tomada da lei de forma literal e a avaliação dos atos em conformidade material com as regras estabelecidas (op. cit., p. 93-94).

A decorrência desse conjunto de aspectos está em que um dos elementos da moralidade, a responsabilização, encontrar-se-ia “materializada”; ou seja, a responsabilidade decorrente seria objetiva, em oposição a uma responsabilidade subjetiva, a qual supõe outros desdobramentos evolutivos da moralidade, como a intenção.

Esse primeiro modelo de relação entre o adulto e a criança, pautado pela unilateralidade, encontrando na segunda um respeito místico, é reforçado mediante ações e situações aparentemente despretensiosas quanto a uma educação moral consciente, por parte

dos adultos. O realismo moral seria reforçado pelos adultos

“À medida que os pais não sabem compreender as situações e se deixam levar pelo mau humor em função da materialidade do ato, a criança começa por adotar essa maneira de ver e aplica ao pé da letra as regras, mesmo implícitas, assim impostas. Na proporção que os pais sabem ser justos, e principalmente, ao mesmo tempo que, com a idade, a criança opõe às reações adultas seu próprio sentimento, a responsabilidade objetiva diminui de importância.” (PIAGET, 1994, p. 108)

A limitação da moralidade heterônoma fecha a criança para a adoção ou consideração dos pontos-de-vista de terceiros, além de, pela absolutização da lei, das normas, considerar as conseqüências das ações de forma quantitativa – o realismo moral e a responsabilidade objetiva, nos quais a intenção não é levada em conta e a gravidade de uma ação está em relação direta com o distanciamento da norma. A correspondência no campo da verdade e da mentira diz respeito, quanto à gravidade, ao maior distanciamento da realidade. Assim, se se contasse a uma criança sobre uma garotinha que, ajudando sua mãe, quebrasse uma pilha de cinco pratos por uma fatalidade, esta seria mais culpada do que outra que, por birra, jogasse apenas um prato no chão para provocar a mãe que não lhe permitira ou negara algo.

Grande causador desse fenômeno, inicialmente, é o egocentrismo, resultante de uma relação de coação, baseado no respeito unilateral, que fecha o indivíduo sobre si mesmo: ou seja, há uma indiferenciação entre si e os demais, com a criança não sendo capaz de adotar outras perspectivas, além da sua, mas como que “projetando” a sua perspectiva para os demais. A indiferenciação egocêntri-

ca diz respeito a que a criança, ao ser indagada sobre alguma coisa, ou solicitada a dar explicações sobre alguma coisa, fala para si mesmo, “julgando” que está falando para os outros. Ou seja, do ponto-de-vista da mesma criança, ela está falando “para os outros”, mas do ponto-de-vista de um observador, ela estaria falando para “si própria”, como em um monólogo. Tomar o “lugar” de outras crianças, ou demais pessoas, é um caminho longo, paralelo à consideração dos fenômenos físicos em si mesmos e, não, segundo a visão própria, distorcendo a realidade – egocentrismo mágico-fenomenico.

O progresso da moralidade implica, então, no desenvolvimento de um outro tipo de respeito – o respeito “mútuo”, em que estarão presentes relações de reciprocidade, de colaboração, de cooperação, o que produzirá o sentimento de justiça. Porém, a passagem para este segundo tipo de moralidade, gradualmente mais autônoma, não se faz de forma imediata e sem problemas. Ela vai exigir uma série de progressos sociais e de operações cognitivas:

“... no nível da cooperação e do respeito mútuo existe um paralelismo notável entre essas operações e a estruturação dos valores sociais.” (PIAGET, op. cit., p. 108)

E é interessante notar que, segundo PIAGET E INHELDER, a busca do respeito mútuo, da substituição da solidariedade aos adultos para a solidariedade com os coetâneos pode advir, justamente, de um sentimento de injustiça face a alguma decisão por parte dos adultos (PIAGET & INHELDER, 1978, p. 108).

Aqui aparece, novamente, a centralidade da justiça nas relações: a justiça seria como que uma regularidade, uma necessidade

“lógica” nas relações sociais, “equilibrando” as diversas perspectivas presentes em uma dada situação. É o que Piaget afirma, referindo-se ao par lógica-moral:

“A moral é uma lógica da ação, assim como a lógica é uma moral do pensamento.” (1994, p. 294)

Pode-se supor, então, que a exigência lógica subjacente ao juízo moral é a adequação das diversas solicitações ou reivindicações ao crivo da justiça, que é o “equilíbrio final” para o qual tendem as relações sociais baseadas na reciprocidade, no respeito mútuo, pois

“... produto essencial do respeito mútuo e da reciprocidade é o sentimento da justiça”. (PIAGET & INHELDER, 1978, p. 108)

A justiça, contudo, também apresenta aspectos de evolução, uma vez que pode ser tanto retributiva quanto distributiva. No primeiro caso, visará a igualdade, na qual os sujeitos implicados teriam uma restituição proporcional ao investimento aplicado; no caso de uma sanção, esta poderia se situar em um plano de expiação – pagar pelo que fez .

“A sanção... consiste, em consequência, numa recolocação em ordem, num restabelecimento do elo social e da autoridade da regra.” (PIAGET, 1994, p. 161)

Essa sanção está na base da justiça retributiva, tem por base a influência do adulto que se interpõe em situações de conflito que não possuem regras explícitas e, portanto, podem degenerar em vinganças. Dessa forma, a “sanção expiatória” resultaria tanto da in-

fluência individual quanto do respeito para com as ordens e da vingança (PIAGET, op. cit., p. 179).

Todavia, mediante a evolução, mesmo etária, da criança, surge uma evolução, igualmente, face às sanções e face à justiça. De uma sanção expiatória passa-se, mediante as relações de respeito mútuo, para as “sanções de reciprocidade” as quais “vão a par com a cooperação e as regras de igualdade” (id., ib., p. 161); daí advém uma “primazia da justiça distributiva (da noção de igualdade) sobre a justiça retributiva” (id., ib., p. 179).

Em suma, a teoria do desenvolvimento moral piagetiana tem como centro a consideração da pessoa vivendo em uma coletividade que respeita cada um de seus membros, o que favorece a cooperação, motor das evoluções cognitivas, afetivas e morais e tem como critério último a justiça – enquanto justiça distributiva. Se a cristalização de uma relação baseada na coação, no respeito unilateral provoca uma postura heterônoma, uma incapacidade de “procurar o bem”, a cooperação vai no sentido inverso:

“Só a cooperação corrige esta atitude, atestando, assim, que ela exerce, no domínio moral como nas coisas da inteligência, um papel ao mesmo tempo libertador e construtivo.” (PIAGET, 1994, p. 299)

Assim como a evolução mental exige a cooperação, a evolução moral também a pressupõe. Dessa forma, Piaget faz uma analogia entre as duas evoluções, as quais são um produto coletivo:

“... o indivíduo começa a compreender tudo e tudo sentir através

de si próprio, antes de distinguir o que pertence às coisas ou às outras pessoas e o que resulta de sua perspectiva intelectual e afetiva particular. (...) Do ponto de vista moral, o egocentrismo acarreta ... uma espécie de anomia, tal que a ternura e o desinteresse possam aproximar-se de um egoísmo ingênuo, sem que a criança se sinta espontaneamente melhor num caso que no outro. Assim como as idéias atravessando seu espírito apresentam-se, repentinamente, sob a forma de crenças, e não de hipóteses a verificar, do mesmo modo os sentimentos que surjam na consciência da criança aparecem-lhe, repentinamente, como tendo valor e, não como devendo ser submetidos a uma avaliação ulterior.” (PIAGET, op. cit., p. 297-298)

Mais ainda: se do ponto de vista intelectual a noção de verdade vai exigir uma descentração - uma superação de buscar na realidade o que agrada ao sujeito de maneira que este mesmo sujeito chegue a conformar-se com a opinião do ambiente, o que acontece mediante um comportamento ativo da razão, exigindo que esta esteja coordenando os acordos e desacordos dos julgamentos de realidade -, no âmbito da moralidade ocorre o mesmo:

“Para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhe propomos.” (PIAGET, op. cit., 299)

A conclusão apresentada é de que apenas as relações de cooperação levam à autonomia:

“A discussão produz... a reflexão e a verificação objetiva. Mas, pelo mesmo fato, a cooperação é fonte de valores construtivos. Tende para o reconhecimento dos princípios da lógica formal, enquanto essas leis normativas são necessárias à pesquisa comum. Tende, sobretudo, para a tomada de consciência da lógica das relações, para a reciprocidade no plano intelectual, acarretando, necessariamente, a elaboração daquelas leis de perspectiva que são as operações próprias dos sistemas de relações.” (op. cit., p. 300)

E , por fim, a cooperação é

“... inicialmente, fonte de crítica e de individualismo. É ela que, pela comparação mútua das intenções íntimas e das regras que cada um adota, conduz o indivíduo a julgar objetivamente atos e ordens de outrem, incluindo os adultos. Onde o declínio do respeito unilateral e a primazia do julgamento pessoal. Mas, por conseguinte, a coação repele o egocentrismo; ao mesmo tempo que o realismo moral, e chega, assim, a uma interiorização das regras. Portanto, uma nova moral sucede àquela do puro dever.” (id., ib., p. 300)

Mas, segundo a epistemologia genética, não se pode considerar o juízo “lógico” sobre a moralidade como uma simples construção posterior à consideração moral prática. De acordo com Piaget, a inteligência “prática” se faz acompanhar da conformação da inteligência “lógica”, apenas não havendo uma “tomada de consciência” da primeira pela segunda.

“A tomada de consciência é uma reconstrução e, portanto, uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à

ação. Como tal, está necessariamente em atraso sobre a atividade propriamente dita.” (PIAGET, 1994, p. 141)

“...a tomada de consciência implicada por toda reflexão teórica não repete somente, com um atraso mais ou menos prolongado, o que se passou efetivamente na prática dos atos. Há, além dos atrasos, deformações inerentes ao próprio mecanismo da reflexão.” (id., ib., p. 146)

Em outros termos, há uma defasagem entre o que se faz e o que se julga fazer. Dessa forma, mesmo que em algumas situações a criança aja de uma determinada maneira, ao ser solicitada a apresentar uma apreciação racional sobre o que fez a mesma criança pode fazer uma avaliação distorcida; distorcida, até, a ponto de converter a realidade naquilo que espera, em princípio, ou, durante o estágio egocêntrico, naquilo que a regra exige (o realismo moral e a moral objetiva).

Assim, o desenvolvimento do juízo moral estará refletindo, ainda que em defasagem, com atraso, o desenvolvimento já ocorrido na prática moral, suscitada pela progressiva cooperação, pelo confronto com as diversas intencionalidades, pelas experiências inclusive de injustiças praticadas no âmbito do respeito unilateral estabelecido com os adultos ou pessoas mais velhas:

“... a responsabilidade objetiva pode muito bem, de fato, estar ultrapassada há muito tempo no plano da ação e subsistir, todavia, no plano do pensamento teórico.” (PIAGET, op. cit., p. 141)

Portanto, uma criança que não seja colocada face a

experiências as mais diversas de socialização e cooperação, que não possa exercer a reciprocidade e a autonomia estará, de acordo com Piaget, sendo privada de oportunidades de um maior desenvolvimento de suas “práticas” morais. Por outro lado,

“... em vez de passar sem choque de um estado primitivamente individual (...) para um estado de cooperação progressiva, a criança encontra-se às voltas, desde seu primeiro ano, com uma educação coercitiva que queima as etapas e acaba por provocar um verdadeiro ‘curto-circuito’... (id., ib., p. 148)

E agora se coloca um problema inicialmente aventado: como as relações vivenciadas em meios mais precários em solicitações intervêm no desenvolvimento dessas relações cooperativas, considerando-se a inexistência ou a negatividade de figuras adultas ou parentais na formação e orientação de muitas crianças de ambientes classificados como sendo de baixo nível sócio-econômico? Afinal,

“... podemos dizer que não é só a exterioridade das instruções adultas, em relação à consciência infantil, que produz tais efeitos, mas o próprio exemplo do adulto.” (PIAGET, op. cit., p. 110)

2.2. O princípio da Justiça e as implicações do meio

O desenvolvimento da moralidade é uma demonstração da necessidade contínua de a pessoa adaptar-se ao convívio social, buscando equilibrar as mais diversas solicitações, tanto em nível pessoal quanto relativas ao meio. Se a pessoa, em sua vida orgânica, fisi-

ca, ou mental, busca satisfazer necessidades das mais variadas ordens, o que faz com que desenvolva múltiplas e sempre mais completas estruturas, tal processo não é aleatório, mas pressupõe uma busca cada vez maior de equilíbrio:

“Não basta... que indivíduos, em número maior ou menor, se unam. É indispensável, conforme acentua JEAN PIAGET, que entre eles haja ‘interações’, ou seja, que os indivíduos desenvolvam ações recíprocas, de forma que à ação de uns correspondam ações correlatas de outros, dentro de uma estrutura bem definida. Daí a conceituação bem precisa de PIAGET, de que a sociedade se define como a ‘multiplicidade de interações de indivíduos humanos’.” (BETIOLI, 1995, p. 19s)

Esse equilíbrio, em termos psicológicos, deve ser considerado sob três características, segundo Piaget (1976): a estabilidade das estruturas (sistemas) envolvidas; a compensação, que visa superar as perturbações diversas, oriundas do surgimento de novas necessidades; e a atividade, com suas antecipações, operações inversas ou recíprocas.

Dessa forma, de um modo geral,

“A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração.” (1976, p. 14)

Porém, se esse processo de equilibração apresenta-se complexo e extenso, no plano orgânico, físico, tanto mais o será no plano mental, donde

“O equilíbrio moral de uma personalidade supõe uma força de caráter para resistir às perturbações, para conservar os valores

aos quais se tem apego, etc. (...) ...equilíbrio é sinônimo de atividade." (op. cit., p. 140)

A equilibração, no plano da moralidade, está diretamente relacionada com o desenvolvimento da noção de justiça, percebida como a retribuição "necessária" (seja em forma de prêmio ou de sanção) a uma ação, uma atitude, etc., de forma a garantir o estabelecimento da harmonia e bem-estar das pessoas envolvidas em uma dada situação que a elas diga respeito. Esta relação de exigências, intenções e conseqüências coordena-se internamente, de forma a que a noção de justiça também apresente evoluções, de acordo com as características das distribuições dos benefícios ou "direitos"; decorrentemente, a justiça será concebida como mais evoluída quando espelhar um prisma "distributivo".

Nesse sentido, uma concisa mas abrangente revisão da literatura referente à justiça distributiva foi desenvolvida por HUTZ & DELL'AGLIO (1995). Ainda que abordando a justiça distributiva de uma forma geral, os pesquisadores referem-se à teoria de Piaget, que citam como uma das que abordou e "estudou o desenvolvimento dos conceitos de justiça retributiva e distributiva" já na década de 1930.

De uma forma geral, HUTZ & DELL'AGLIO argumentam que

"Estudos sobre justiça distributiva identificaram três princípios básicos, ou regras distributivas, que são utilizadas para realizar distribuições justas ou para julgar a justiça de uma distribuição. Estes princípios ou regras são: equidade, igualdade e necessidade." (id., 1995, p. 274)

O que estes princípios ou regras na aplicação da justiça determinam é a *forma* como a retribuição de prêmios ou castigos (sanções), na busca de uma situação de respeito aos indivíduos envolvidos em uma dada circunstância, se distribuem. Por conseguinte...

"A regra da equidade é utilizada quando a alocação de recursos é proporcional ao investimento feito por cada indivíduo. (...) A utilização da regra de igualdade produz uma distribuição que dá a cada indivíduo a mesma quantidade de recursos, independentemente da contribuição que cada um fez para a produção destes recursos. (...) A necessidade é usada como regra distributiva quando a situação pessoal de cada indivíduo é levada em consideração e cada indivíduo recebe em proporção a suas necessidades pessoais." (id., ib., p. 274)

Ainda que diversos autores distingam níveis de desenvolvimento entre a aplicação destas regras ou princípios, HUTZ & DELL'AGLIO, contudo, mediante suas pesquisas, chegam a afirmar a necessidade de uma diferenciação quanto à aplicação dos vários modelos de desenvolvimento da utilização de regras de justiça distributiva, considerando-se o desenvolvimento cognitivo.

Além disso, outro elemento integrante de uma reflexão a respeito da justiça distributiva volta-se para a consideração do meio onde se desenvolvem as apreciações morais. Assim, estudos comparativos indicam a diferenciação entre a moralidade de estudantes americanos e brasileiros, uma vez que

"... no Brasil, direitos e justiça são freqüentemente subordinados a laços de lealdades pessoais (DaMatta, 1991)." (id., ib., p. 281)

Contudo, de uma forma geral, os resultados apontam para a opção da regra de igualdade

"em todas as condições, exceto àquelas em que a regra da equidade leva a distribuições iguais entre os personagens." (Id., ib., 282)

Se a justiça pode ser referida, quanto à sua prática, como a expressão de uma moralidade mais desenvolvida, como o critério pelo qual o juízo moral demonstra sua equilibração em níveis cada vez mais elevados, não se pode, contudo, desconhecer que fatores alheios ao próprio âmbito cognitivo podem trazer interferências importantes, como é o caso da afetividade e da própria organização das relações em uma dada sociedade.

Ora, se Piaget aponta para a primazia da justiça distributiva como forma de um desenvolvimento moral mais aprimorado, a justiça, de fato, é um fator determinante e esclarecedor dos tipos de relações presentes em uma dada sociedade. A justiça indica, concretamente, formas do desenvolvimento humano, conforme indica KELSEN (1996). Antes, a justiça é um elemento possibilitador da própria existência de sociedades humanizadas e humanizadoras. É o que argumenta VELHO, referindo a justiça ao contexto violento:

"Em qualquer cultura e/ou sistema social, até para que exista a possibilidade de negociação, é necessário que haja uma noção minimamente compartilhada de justiça, sem a qual corre-se o risco de amenização da vida social. Pode haver desacordo em relação à utilização e implementação da justiça, mas a idéia de que esta exista como valor comum é essencial para a continui-

dade da sociedade.” (VELHO, 1996, p. 15)

Referindo-se ao meio ambiente, então, o que se quer argumentar, em termos de desenvolvimento moral, tendo como horizonte o prisma da justiça, é que se faz mister discutir os meios pelos quais a noção de justiça, ou os termos mesmos das questões judiciais, possam ser colocados em questão. Em suma, o que se afigura importante é a forma pela qual a justiça em si - e o processo pelo qual as regras que a efetivarão - se elabora.

Esclarecendo: o juízo moral se postula por ser o posicionamento de alguém frente a uma situação conflituosa: a decisão, em uma situação de conflito, será tanto mais “desenvolvida” quanto mais implicar em justiça para as partes envolvidas. Todavia, para que se chegue a um patamar de decisões classificável como autônomo para os participantes do “litígio”, faz-se necessário um corpo de orientações. Qualquer que seja o meio social, econômico ou qualquer outro, não obstante, é necessário o mínimo de acordo sobre a forma como se discutir a própria noção de justiça e sua aplicabilidade. Então, se a justiça é a forma suprema de moralidade, e os critérios para que se instaure a justiça só se conseguem mediante um acordo, o “... diálogo é a forma de toda atividade moral...” (BELLICO DA COSTA, citando Haan. Op., cit., p. 68).

E com tal premissa podemos relacionar Piaget, quando afirma que o respeito mútuo propicia a autonomia e, conseqüentemente, o próprio progresso moral. Daí, então, nos colocarmos a questão sobre o proferimento das normatizações que devem direcionar a própria instância de definição dos critérios de justiça. Em outros ter-

mos: entra em discussão, preliminarmente, não o que seja a justiça em si mesma, e em cada caso; mas, antes, a “forma” (o processo) pela qual as regras de justiça são elaboradas, ou podem ser elaboradas.

Quando, então, há referência ao meio social como elemento favorecedor ou não do desenvolvimento moral, colocam-se em discussão, primeiramente, não apenas as questões de caráter sócio-econômico, mas, sim, as qualidades dos relacionamentos aí desenvolvidos. Esses relacionamentos devem se pautar pelo respeito mútuo, pelas relações de reciprocidade, de cooperação, o que faz com que o âmbito cognitivo e moral atinja a capacidade de autonomia, coordenando-se todavia, com outros sujeitos autônomos em um patamar de igualdade. Argumenta Piaget:

“Em nossas sociedades (...) o próprio conteúdo da moral é, em síntese, o da cooperação. Dito de outro modo, as regras prescritas, mesmo na forma de deveres categóricos e de imperativos de motivos religiosos, não contêm, a título de ‘matéria’, mais que o ideal de justiça e de reciprocidade próprios à moral do respeito mútuo. Somente cada um, tendo em vista a educação que recebeu, pode, no que concerne a ‘forma’, diferenciar o sentimento de dever do livre consentimento próprio, do sentimento do bem.” (PIAGET, 1996, p. 9)

Esse sentimento próprio, contudo, não pode se prender a uma satisfação de interesses puramente individualistas, uma vez que pressupõe a reciprocidade e a cooperação. E o mesmo Piaget, abordando os métodos de uma possível educação moral ‘ativa’ em uma escola – mas um método que pode ser estendido a outras organizações que envolvam as crianças e adolescentes – vai enfatizar a necessidade

da superação do próprio ponto-de-vista e dos próprios interesses, pois este tipo de educação moral pressupõe

“... as mesmas qualidades pessoais e as mesmas condutas coletivas de ajuda recíproca, do respeito na discussão, da neutralidade e da objetividade presentes na pesquisa científica de intelectuais adultos.” (PIAGET, op. cit., p. 20-21)

A partir desse prisma, Piaget quer indicar que, mesmo em um meio social e institucional como o escolar, onde há necessidade de regras para que se alcancem os fins propostos e, mesmo, para favorecer e aprimorar a convivência, o desenvolvimento moral e o conseqüente estado de justiça pode ser efetivado, uma vez que

“Elaborando elas mesmas as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo elas mesmas o governo que se encarregará de executar tais leis, e, constituindo o poder judiciário, que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual.” (PIAGET, op. cit., p. 22. Grifos nossos)

O que fica evidente, então, no que diz respeito ao meio e sua influência sobre o desenvolvimento moral, primeiramente, é a qualidade das relações que aí se estabelecem. Uma criança deixada a si própria, sem solicitações para intercâmbios, pode reduzir seu horizonte de forma egocêntrica, inviabilizando aqueles desequilíbrios necessários para o surgimento de novas adaptações em um nível mais elevado.

“Com efeito, a função primitiva do pensamento é assegurar a

satisfação dos desejos, mais do que adaptar o eu à realidade objetiva; quando a adaptação sensoriomotora não é suficiente para assegurar essa satisfação, o pensamento assume esse papel graças à imaginação e ao jogo. É pelos outros e em função de uma colaboração organizada que nós renunciamos à nossa fantasia individual, para ver a realidade tal qual ela é e para dar primazia à veracidade sobre o jogo ou a mentira. Ora, a criança é naturalmente egocêntrica, e, enquanto não tiver conseguido socializar seu pensamento, ela não compreenderá nem o valor da verdade nem a fortiori a obrigação da veracidade.” (PIAGET, op. cit., p. 27)

E Piaget conclui:

“Só a colaboração entre crianças e a prática da discussão organizada dão a cada um o significado da objetividade.” (id., ib., p. 28)

De tudo o exposto acima, é lícito deduzir que a mola para o desenvolvimento moral, além do cognitivo, encontra-se nas formas de relação, as quais devem basear-se na co-operação, ou seja, nas operações físicas concretas e mentais desenvolvidas em colaboração por pessoas que se respeitem mutuamente. Esse respeito mútuo vai exigir, de cada pessoa envolvida em uma situação comum, uma reciprocidade de atitudes e uma coordenação de perspectivas, de forma a que cada um possa compreender a situação do outro. Além disso, vai exigir, igualmente, uma objetividade de forma a garantir uma apreciação imparcial das motivações colocadas em jogo. Esses elementos todos vão expressar-se, conforme Piaget deixa claro acima, e

como já foi referido por BELLICO DA COSTA (1996), mediante as discussões organizadas, a socialização dos pensamentos.

Aqui se torna possível entender a conclusão a que chegou FERRAZ (1994), já referida atrás, quando discorre sobre os prejuízos advindos para a criança devido ao abandono precoce da escola. Não que a não freqüência à escola deixe de fornecer aparelhamento teórico para enfrentar as exigências sociais e trabalhistas, mas, sobretudo, porque o indivíduo vai se privar de uma condição propícia para intercâmbios sociais e morais. Tal fator, aliado a outros, naturalmente, predispõe a uma situação de desequilíbrios e desajustes sociais:

“The strongest associations between peer difficulties and adjustment are found in the prediction of early school withdrawal and delinquency or criminality...” (BAGWELL, NEWCOMB & BUKOWSKI, 1998, p. 140)

Saliente-se, contudo, que a simples presença em ambientes escolares não é suficiente para garantir a qualidade das relações e o desenvolvimento das qualidades necessárias para se atingir a autonomia moral. Isso foi demonstrado por SALES (1998), em seu estudo em uma escola pública, quando constatou que as relações ali desenvolvidas mantinham os alunos em uma situação de heteronomia e submissão face às regras. A mesma constatação foi feita por DIAS (1992), quando estudou as relações entre professores e alunos: as trocas verbais, em sua quase totalidade, diziam respeito a solicitações de permissões, por parte dos alunos – não havia discussões.

De uma certa forma, então, se o ápice do juízo moral está na elaboração de decisões o mais justas possíveis, e se estas só

decorrem de pessoas moralmente autônomas, as quais se encontrem em uma relação de respeito mútuo e de reciprocidade, logo, a via de acesso a um juízo moral mais qualificado está na qualidade das discussões empreendidas. Aliás, segundo DAVIDSON & YOUNISS, a própria autonomia adviria daí:

“Autonomy results from the self’s submission to norms of reciprocity and discussion.” (1991, p. 110)

Faz-se necessário enfrentar, pois, quais seriam as exigências colocadas para a elaboração e desenvolvimento das discussões propiciadoras de autonomia, instauradoras de uma relação de cooperação, respeito mútuo, reciprocidade e justiça.

Piaget argumenta que, da mesma forma que o meio ambiente resistente ao indivíduo leva-o a desenvolver seu raciocínio, considerando as peculiaridades do real e superando seu egocentrismo, também as relações sociais, ao oferecerem “resistência” às aspirações do indivíduo, exigem do mesmo um reposicionamento em termos de prática e julgamento sócio-morais. Mas, se a superação dos desequilíbrios face à natureza deve seguir regras lógicas, também na superação dos desequilíbrios sociais são exigidas regras.

2.3. Parâmetros piagetianos a respeito das regras constitutivas de regras

Os “desequilíbrios” sociais poderiam ser considerados aquelas ações sociais em que não ocorrem permutações ou “trocas” reais. Ou ainda, os “desequilíbrios” sociais podem ser considerados,

de fato, como ausência de “reciprocidade” nas ações: não haveria, por alguns fatores que serão aventados a seguir, um equilíbrio permeando as ações desenvolvidas coletivamente – as quais podem ser denominadas co-operações.

Ora, se queremos nos delimitar à elaboração das regras, ser-nos-á de grande valia uma restrição da discussão ao plano da argumentação, ao plano intelectual, ainda que as “trocas” possam ser consideradas nos demais planos da vida humana, no “esquema das trocas qualitativas em geral” (PIAGET, 1973b, p. 183).

Em termos de trocas no plano do pensamento, a ocorrência do equilíbrio supõe:

“...1º, um sistema comum de sinais e de definições; 2º, uma conservação das proposições válidas obrigando quem as reconhece como tais, e 3º, uma reciprocidade de pensamento entre os parceiros.” (PIAGET, op. cit., p. 186)

PIAGET indica a necessidade de uma troca equilibrada para que se desenvolva o pensamento operatório, uma vez que

“[...] Somente ... a troca equilibrada ocasionará a formação de um pensamento operatório, mas porque ele mesmo já existe em conformidade com as leis de ‘agrupamentos’...” (Id., ib., p. 186)

Porém, tal troca encontra algumas dificuldades para sua efetivação, e estas são de duas ordens: devido ao egocentrismo e à coação. As condições necessárias ao equilíbrio nas trocas intelectuais não podem ser preenchidas devido ao egocentrismo pelas razões seguintes:

“1º Não há ainda, ou não há mais escala comum de referência...

(...) Por falta de conceitos comuns ou suficientemente homogêneos, a troca durável é então impossível.

“2º Não há conservação suficiente das proposições anteriores, por falta de obrigação sentida pelos parceiros.

“3º Não há, pois, reciprocidade regulada. Cada parceiro, partindo do postulado tácito de que seu ponto de vista é o único possível, toma-o como referência na discussão com o outro...”

(PIAGET, op. cit., p. 187)

Em outros termos, não há a regularidade determinada pela conservação decorrente da reciprocidade, da própria reversibilidade operatória. Mas, se a impossibilidade de colocar-se no lugar do outro e considerar seu ponto de vista é um limitador, não é o único. A coação é outro fator que contribui para que as trocas sejam imperfeitas ou não atinjam a estabilidade do equilíbrio operatório, uma vez que não se baseiam no controle mútuo, no respeito entre iguais, mas na unilateralidade:

“[...] Isso quer dizer que o sistema de partida, servindo de escala às trocas, teria sido, não construído durante trocas anteriores funcionando segundo um sistema livre de controle mútuo, mas imposto simplesmente pela autoridade do uso e da tradição.”

(PIAGET, op. cit., p. 188)

Não havendo obrigação mútua, reciprocidade e cooperação, o equilíbrio é apenas aparente, baseado em uma suposta solidez que, em verdade, é rigidez e que se mantém tão só pela pressão da autoridade sobre o comandado, ou do mais forte sobre o mais fraco, ou do maior sobre o menor, ou do mais velho sobre o mais novo.

Destarte, o equilíbrio seria resultado, então, não apenas das relações baseadas na cooperação, mas os sistemas de operações recíprocas ofereceriam a estrutura “necessária” para a manutenção e desenvolvimento do equilíbrio nas trocas. Deve-se ter presente, ainda, que o indivíduo, a fim de que consiga operar socializadamente, tenha como suposta a capacidade de recorrer aos simbolismos e, inclusive, à linguagem:

“[...] A reversibilidade completa supõe o simbolismo, porque só é por uma referência à evocação possível dos objetos ausentes que a assimilação das coisas aos esquemas da ação e a acomodação dos esquemas às coisas atingem equilíbrio permanente e constituem, assim, um mecanismo reversível. Ora, o simbolismo das imagens individuais é muito mais flutuante para conduzir a este resultado. Uma linguagem é, pois, necessária e encontramos, assim, os fatores sociais.” (PIAGET, op. cit., p. 195)

Outra análise se impõe, então, diante do citado acima: a função e as limitações da linguagem, bem como as decorrências dessa comunicação e das trocas equilibradas no processo elaborado das regras sociais. E será no próprio PIAGET que poderemos, ainda, encontrar argumentos para avançar o problema.

No que diz respeito à função da linguagem, PIAGET ([1966]1999) salienta, em seu estudo *A Linguagem e o Pensamento da Criança* (escrito em 1923) que ela é muito mais complexa do que possa parecer à primeira vista. Considerando-se que toda ação é uma busca de equilíbrio ou superação de alguma necessidade, poderíamos ter a impressão de que tanto a criança quanto o adulto, mediante o ato da fala estariam buscando a “comunicação do pensamento”. Todavia, a

linguagem se presta às mais diversas finalidades e, mesmo, pode servir a algo aparentemente contraditório como a ocultação ou desvirtuamento do próprio pensamento:

“Como se explicaria que as palavras, restritas pelo uso a significados precisos, pois que destinados a serem compreendidos, cheguem a disfarçar o pensamento, a criar a obscuridade por meio da multiplicação das entidades verbais, e até mesmo a impedir que o pensamento se torne comunicável?” (PIAGET, 1999, p. 2)

E se tal dificuldade pode ser referida ao adulto normal, mais intensamente ainda o pode em relação à criança. Porém, se no adulto encontramos uma capacidade “manipulativa” da linguagem, dos símbolos (individuais e coletivos) e, sob o aspecto lógico/abstrato, do próprio real, na criança há uma como que unidade intrínseca – “identidade” – entre a palavra e a ação. Não é o caso de referirmo-nos, aqui, às considerações semelhantes feitas por BOTTOMORE (1985), aliás inclusive indicando Piaget, quando aquele se refere à relação entre o “pensamento primitivo” e o “animismo infantil”, por um lado e, por outro, às semelhanças entre o pensamento infantil e alguns “desvios” diagnosticados pela psicanálise. Também não é imprescindível para o nosso propósito um resgate de FOUCAULT e seu clássico *As Palavras e as Coisas* (1966), ainda que muitas de suas considerações apontem para o acima referido, com relação à íntima ligação entre o ser e aquilo que o designa, inicialmente (no caso, a palavra), até o seu distanciamento e quase perda dos referenciais originários do discurso.

Mas é a perspectiva piagetiana que nos convém, e Pia-

get, buscando demonstrar seu ponto-de-vista, classifica a linguagem infantil em oito categorias, sendo três referentes à *linguagem egocêntrica* e as demais referentes à *linguagem socializada*. A linguagem *egocêntrica* englobaria a *repetição*, o *monólogo* e o *monólogo a dois ou coletivo*, onde a primeira categoria trata “apenas da repetição de sílabas ou palavras”, algo semelhante a um resíduo do balbúcio dos bebês; a segunda categoria trata de uma fala da criança dirigida a si própria, à semelhança de um pensar em voz alta e, por fim, a terceira categoria trata de um tipo de “conversa” em que não há uma “troca” de pontos-de-vista entre o falante e o ouvinte – este servindo apenas de excitante, sem a preocupação de ser realmente ouvido ou entendido.

Já quanto à *linguagem socializada*, esta refere-se à *informação adaptada*, à *crítica*, às *ordens*, *súplicas* e *ameaças* e, por fim, às *perguntas* e às *respostas*. Nessa categoria, a informação é adaptada porque

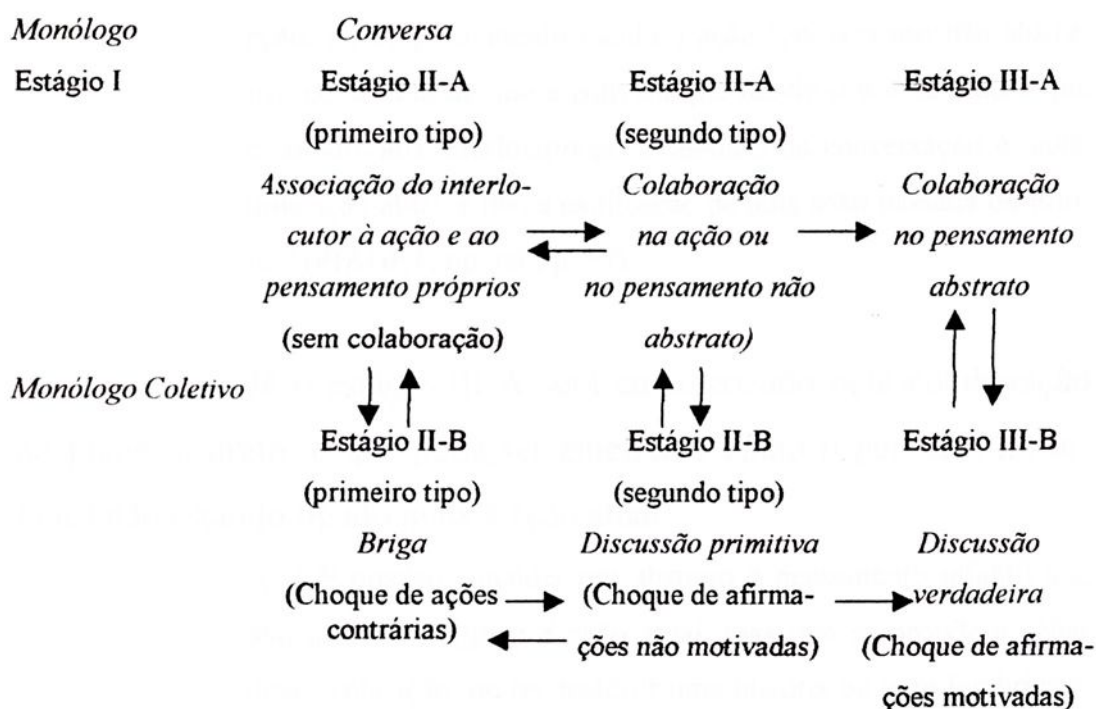
“... A criança troca realmente pensamentos com os outros, seja informando o interlocutor de qualquer coisa que possa interessar a ele e influir sobre sua conduta, seja havendo troca verdadeira, discussão, ou mesmo colaboração em busca de um objetivo comum.” (PIAGET, op. cit., p. 9. Grifos nossos)

Essa a tônica geral da *linguagem socializada*, então: o outro passa a ser considerado enquanto tal e a linguagem procura agir sobre o mesmo, inclusive afetiva e moralmente (como é o caso da categoria *crítica*). Todavia, entre as duas classificações destaca-se o critério da consideração ou desconsideração do outro, mediatizado pelo

egocentrismo ou sua superação rumo à socialização. A linguagem egocêntrica (que não é uma característica exclusiva à criança e que, portanto, finda automaticamente com a passagem à vida adulta), ao ser suplantada pela linguagem socializada devido à inclusão do outro nas perspectivas do discurso, vai exigir o cumprimento de duas condições:

“[...] ... a compreensão dos outros, assim como a compreensão do mundo físico, supõe duas condições: 1º) tomar conhecimento de si próprio como sujeito e desligar o sujeito do objeto, de maneira a não mais atribuir ao segundo os caracteres do primeiro; 2º) cessar de considerar o seu próprio ponto de vista como o único possível e coordená-lo ao conjunto dos outros. Em outras palavras, adaptar-se ao meio social e ao meio físico é construir um conjunto de relações e situar-se entre essas relações, graças a uma atividade de coordenação que implica a descentralização e reciprocidade dos pontos de vista.” (PIAGET, op. cit., p. 87)

As relações sucessivas que caracterizam o desenvolvimento de um tipo de conversação ou “comunicação” falsa para aquele que pode ser considerado como uma “discussão verdadeira” envolveriam três estágios, os quais apontam seja para aspectos positivos de associação, colaboração ou cooperação (tanto na ação quanto no pensamento), seja para aspectos “negativos” de disputas (igualmente, tanto na ação quanto no pensamento). A passagem de um estágio a outro, com os seus “sub-tipos” e características pode ser demonstrado graficamente pelo esquema abaixo, de autoria do próprio PIAGET:



Fonte: PIAGET, [1966]1999, p. 96

De acordo com o esquema acima, então, o estágio I é caracterizado pelo pensamento egocêntrico, não havendo conversação propriamente dita, ainda que esse monólogo constitua o ponto de partida para as conversações posteriores. Já os estágios II e III apresentam a conversação propriamente dita, a linguagem já se caracterizando por ser socializada.

Não obstante isso, ainda há peculiaridades. No estágio II-A, por exemplo, há dois tipos de conversações sendo que, no primeiro tipo, mesmo tendo a si mesma como objeto da fala, a criança associa outra (ou outras) à sua ação ou pensamento:

“(…) Há associação no sentido de que cada um escuta e compreende o interlocutor, mas não há colaboração, uma vez que cada uma fala de si própria, de sua própria ação ou de seu próprio pensamento. No segundo tipo, pelo contrário, há colaboração na

ação, ou no pensamento ligado à ação (pensamento não abstrato), no sentido de que a conversação incide sobre uma ação que é comum aos interlocutores. O assunto da conversação é, pois, uma ação atual, e não a explicação de uma ação passada ou futura.” (PIAGET, op. cit., p. 97)

Já o estágio III-A será caracterizado pela colaboração no plano abstrato, o que pode ser entendido como o pensamento infantil não estando ligado mais à ação atual:

“(…) É preciso entender por abstrato o pensamento infantil que não está mais ligado à ação atual, mas que se propõe a achar uma explicação, ou reconstituir uma história ou uma lembrança, discutindo a ordem das circunstâncias ou a realidade das narrativas.” (PIAGET, op. cit., p. 98)

Mas existem, ou melhor, coexistem algumas formas comunicativas, mesmo após iniciado o estágio das comunicações socializadas, que indicam que a mesma conversa – ou discussão – ainda não é, de fato, *verdadeira*. Isso se dá, conforme indicam o primeiro e o segundo tipo do estágio II-B, pela presença de divergências de opiniões ou desejos não motivadas:

“O estágio II-B apresenta-se igualmente sob dois tipos. Há, inicialmente, a briga, que é a simples oposição de ações divergentes. (...) ... elas podem, em lugar de associar-se, criticar-se ou injuriar-se, afirmar cada uma sua própria superioridade, em suma, brigar.” (PIAGET, op. cit., p. 98)

“O segundo tipo do estágio II-B será, pois, a discussão primitiva, isto é, a discussão sem justificação nem demonstração das

afirmações.” (Id., ib., p. 99)

Somente quando a criança (a pessoa, em geral) consegue justificar ou dar os motivos para as colocações feitas, para as frases mantidas, é que ela pode ser considerada no estágio III-B e, conseqüentemente, tendo atingido a *discussão verdadeira*.

Em suma, a *discussão verdadeira* é caracterizada pela capacidade de um sujeito conseguir colocar-se frente a outro demonstrando suas oposições e discordâncias de forma inteligível, suscitando deste uma ação, ou cooperação, uma resposta, enfim. Dito de outro modo, a *discussão verdadeira* realiza uma *troca equilibrada*, que só é alcançada mediante a conjunção de uma “lógica pessoal” - a qual visa a superação de contradições nas próprias crenças (equilíbrio) -, com uma “lógica grupal ou social” - a qual oferece uma estrutura mais sistematizada de regulações e crenças mais sólidas (majoração) (conf. PIAGET, [1965]1973b). O que está em jogo é a busca, por parte do sujeito, da superação da ausência de sistematização e de coerência, próprias ao pensamento egocêntrico e decorrente da coação.

Donde o seguinte:

“O desaparecimento do fenômeno de ausência de sistematização e de coerência coincide com o aparecimento do estágio da discussão verdadeira. Tal coincidência não é fortuita. ... se admitirmos que há uma correlação entre a atividade da criança e o seu pensamento, é evidente que é o hábito da discussão que produz a necessidade de fazer a unidade em si, de sistematizar as próprias opiniões. (...) ... toda discussão é produto de uma discussão interior, e de uma discussão que leva a uma conclusão, como se o indivíduo repetisse, diante de si próprio, a atitude que

adotara para com os outros.” (PIAGET, [1966] 1999, p. 117)

Mas não quer isso dizer que deixem de existir – paralelamente – manifestações esporádicas de *monólogos coletivos* ou outras formas de discussão “*não-verdadeira*” (ou primitiva). O grande diferencial será, a favor da *discussão verdadeira*, a presença de conjunções causais (ou explicativas) ou justificações lógicas. A criança se vê “obrigada” a associar outras a sua ação e pensamento se pretende uma reciprocidade eficaz. Daí a necessidade de passar dos “porquês” de cunho psicológico, ligando não mais dois fenômenos entre si, uma ação e sua explicação psicológica (subjetiva e com todos os seus possíveis limites), para o “porquê” lógico onde ocorre a ligação entre duas idéias, “sendo uma a razão e a outra a conclusão” (PIAGET, op. cit., p. 114).

Essa postura intelectual conduzirá, na superação gradual do egocentrismo, a uma constante busca da análise das idéias, dos conceitos, das próprias regras (que são o nosso intento, aqui) e, não, uma pura e simples assimilação, ou antes, “sincretismo” racional. Este, afigura-se como um pseudo raciocínio, mas configura-se, de fato, como “uma *síntese subjetiva*, enquanto a *síntese objetiva* supõe a análise” (PIAGET, op. cit., p. 182). Ou seja:

“(…) ... o sincretismo, que é a negação da análise, faz com que toda percepção ou idéia nova procure, a todo custo, um elo com o que a precede imediatamente.” (Id., ib., p. 188-189)

A discussão verdadeira, pois, buscando apresentar as justificativas, os nexos causais ou explicativos entre as idéias, vai

contra o sincretismo, o qual, associando apenas o novo ao velho, sem uma concatenação lógica, justificando tudo a qualquer custo, incorre em contradições que só são perceptíveis quando da colaboração entre iguais e da superação do egocentrismo, já que esse é, ao lado da coação, o entrave maior para o desenvolvimento do pensamento socializado autêntico.

Do exposto até o presente, então, pode-se concluir que para PIAGET não basta o envolvimento dos sujeitos (as crianças até os sete, sete anos e meio, principalmente, mas alguns adultos, possivelmente também, em determinadas ocasiões) em ações discursivas ou dialógicas para que eles participem de uma *discussão verdadeira*. Tais sujeitos devem estar satisfazendo algumas exigências tanto no plano pessoal quanto no plano social, articulando as duas lógicas. E para que tal articulação ocorra deve principiar pela utilização de uma simbologia comum, por um entendimento recíproco e por um respeito mútuo.

A *discussão verdadeira* é uma troca equilibrada, poderíamos aventar, uma vez que vai trazer em seu bojo peculiaridades encontradas nesta. Ambas denotam a busca do equilíbrio exigido pelo intelecto, em particular, e pelo organismo (pela pessoa como um todo) em geral.

No tocante às regras, então (sejam de cunho propriamente social, sejam de cunho moral), se o seu seguimento puro e simples não é sinal de um juízo moral desenvolvido ou, ao menos, suficientemente autônomo, destaca-se, ainda com mais propriedade, a necessidade da superação dos limites impostos pelo egocentrismo (mesmo quando este se revista de um aspecto sincrético, conforme aponta-

do acima) e pela coação.

Torna-se ainda mais visível, após esta apresentação de alguns pontos da teoria de PIAGET a respeito da comunicação (manifesta na própria linguagem ou além), a exigência de um processo comunicativo autêntico, sem desvirtuamentos ou engodos, a fim de que a pessoa consiga realizar-se enquanto tal, apropriando-se dos mecanismos constitutivos de uma comunicação verdadeira, respaldada em trocas equilibradas – e, portanto, justas – a fim de que consiga participar e, mesmo, interferir nas discussões grupais, sociais e construtoras de regras.

Essa comunicação verdadeira pode – e talvez deva – ser considerada como um primeiro requisito para o enfrentamento de uma das tantas vertentes da violência, algo como o resgate ou conquista do direito à palavra ou da “voz” pelos “sem voz”.

E aqui, mais uma vez, fazemos eco às questões já levantadas por MENIN (1992); afinal, até em que ponto os maiores interessados em serem ouvidos, em participar em discussões, em elaborar regras que lhes garantam um bem estar real são considerados competentes para tal? Quais as outras exigências comunicativas para a suplantação do abismo que, não poucas vezes, se interpõe entre os discursos, as regras que a eles respaldam e seus destinatários? De onde partir, enfim, para se atingir os pressupostos necessários a uma *discussão verdadeira* e a uma *troca equilibrada* – a uma comunidade comunicativa e dialógica, cooperativa, justa e mutuamente respeitadora... portanto, confrontadora de inúmeras violências?

Pois bem, o mesmo problema foi abordado por Habermas, quando este considerou que os problemas encontrados por um indivíduo em um contexto social não poderiam ser resolvidos por apenas este indivíduo, mas exigiriam uma coordenação de ações e, sobretudo, de normas argumentativas:

“... quando se tem presente a função coordenadora das ações que as pretensões de validade normativas desempenham na prática comunicativa cotidiana, percebe-se por que os problemas que devem ser resolvidos em argumentações morais não podem ser superados monologicamente, mas exigem um esforço de cooperação. Ao entrarem em argumentação moral, os participantes prosseguem seu agir comunicativo numa atitude reflexiva com o objetivo de restaurar um consenso perturbado. As argumentações morais servem, pois, para dirimir consensualmente os conflitos da ação.” (HABERMAS, 1989, p. 87)

Quais as possíveis contribuições ou aproximações que a Teoria do Agir Comunicativo, desenvolvida por Habermas, pode trazer ou oferecer à teoria piagetiana no campo do desenvolvimento moral e superação da violência, especificamente quanto ao âmbito das argumentações ou discussões, favorecedoras do incremento da autonomia e da coordenação de perspectivas?



Capítulo 3- CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO PARA A COMPREENSÃO DA MORALIDADE NA TEORIA DE PIAGET

Jürgen Habermas, nascido em 1929, foi aluno de Theodor Adorno e membro da teoria crítica da chamada Escola de Frankfurt. Afirmando ser bastante devedor às idéias e “ensinamentos” de Karl-Otto Apel, Habermas é reconhecido como um dos principais pensadores da atualidade que se colocou a tarefa de uma recuperação do projeto do “Esclarecimento” (Enlightenment ou Aufklärung) ou Modernidade. Nesse intuito, desenvolve as suas argumentações em bases kantianas, quando se dedica a discussões sobre a razão, ética e filosofia moral (conf. ROBINSON, [1998*]).

Oriundo da tradição marxista – cujas premissas principais passa a questionar, quanto aos paradigmas utilizados para a explicação e compreensão da sociedade atual e suas formas de dominação -, Habermas, segundo ROBINSON,

“... is engaged in the restoration of philosophical and sociological work which has been discredited or harshly criticised. Among these are theorists such as Karl Marx, Max Weber, Wilhelm Dilthey, Georg Lukacs, Sigmund Freud, G. H. Mead, and Talcott Parsons... as well as contemporary critics such as Stephen Toulmin and Jean Piaget.” (op. cit., p. 1)

* As citações referentes a ROBINSON dizem respeito às informações contidas em seu site de endereço www.insu.edu/user/robins11/habermas/main.html, que traz discussões sobre Habermas em *The Jürgen Habermas Web Resource*, desenvolvido mediante o hipertexto *English 980: Studies in Rhetoric*, projeto de aula conduzido pelo Professor Dean Rehberger a partir de 1994, na Michigan State University.

De uma forma geral, Habermas quer resgatar a validade da racionalidade enquanto tal, em uma sociedade pervadida por uma consideração ou validação da mesma racionalidade apenas enquanto racionalidade instrumental. Assim, Habermas vai buscar fundamentar sua reflexão no clássico embate entre Kant e Hegel, privilegiando, no primeiro, os pressupostos do cognitivismo, formalismo e universalismo.

Buscando uma legitimação da racionalidade, uma continuidade do projeto da Modernidade, uma validação da filosofia, Habermas não reluta em recorrer a Piaget, uma vez que, para ele,

“... o estruturalismo genético de Jean Piaget parece-me oferecer um modelo instrutivo para os próprios filósofos e para aqueles que gostariam de continuar a sê-lo. Piaget concebe a ‘abstração reflexionante’ como o mecanismo de aprendizagem que pode explicar, na ontogênese, o desenvolvimento cognitivo que termina numa compreensão descentrada do mundo. A abstração reflexionante assemelha-se à reflexão transcendental no sentido em que é por meio dela que os elementos formais inicialmente escondidos no conteúdo cognitivo enquanto esquemas de ação do sujeito cognoscente são trazidos à consciência, diferenciados e reconstruídos no estágio de reflexão imediatamente superior.”
(HABERMAS, 1989, p. 24)

Tanto o cognitivismo recebe um lugar de destaque na teoria habermasiana que as três áreas que definem os domínios do conhecimento humano dizem respeito a três âmbitos cognitivos genéricos primários, e são o domínio do trabalho, da interação e do poder.

O “Conhecimento do Trabalho” refere-se ao modo como a pessoa controla e manipula o seu ambiente. Conhecido como “ação instrumental”, tal domínio baseia-se na investigação empírica e orienta-se por regras técnicas. O “Conhecimento Prático” refere-se à interação humana social, ou ação comunicativa, sendo orientado por normas consensuais. Por fim, o “Conhecimento Emancipatório” refere-se ao auto-conhecimento ou auto-reflexão, dizendo respeito à história, biografia, expectativa e papel social de alguém, sendo obtido através da auto-emancipação e da reflexão.

O conhecimento, de uma forma geral, tem como características o fato de ser definido pelas experiências e categorias ou conceitos dos quais o próprio sujeito é portador; além disso, o conhecimento é social (mediado pela cultura, pela experiência social) e atesta a validade da reflexão.

Toda a argumentação habermasiana perpassa a importância e validade da razão, mas uma razão que busca o consenso e se manifesta na ação. Ação em sentido amplo, que envolve, sobretudo, a linguagem, elemento indispensável para a construção de uma sociedade harmônica e justa:

“é possível deslindar melhor os vários nexos que existem entre a ação e a linguagem, entre o agir e o falar, se tomarmos como ponto de partida exemplos simples e claros. Para ilustrar o ‘agir’ eu tomo certas atividades corporais comuns do dia-a-dia, tais como, correr, fazer entregas, pregar, serrar; e explico o ‘falar’ lançando mão de atos de fala, tais como , ordens, confissões, constatações. Em ambos os casos estamos lidando com ‘ações’ em sentido amplo. (...) Ações em sentido estrito, ou seja, atividades não-lingüísticas do tipo citado como exemplo, são descri-

tas por mim como atividades orientadas para um fim (Zwecktätigkeiten), através das quais um ator (Aktor) intervém no mundo, a fim de realizar fins propostos, empregando meios adequados. Eu descrevo os proferimentos lingüísticos como atos através dos quais um falante gostaria de chegar a um entendimento com um outro falante sobre algo no mundo.” (HABERMAS, 1990, p. 65)

O uso da linguagem e da ação vai determinar o tipo de agir social, se “comunicativo” ou “estratégico”:

“Nas interações medidas pela linguagem ..., esses dois tipos de ação encontram-se ligados um ao outro. É verdade que eles aparecem em constelações diferentes: quando as forças ilocucionárias dos atos de fala assumem o papel de coordenadoras da ação, a constelação é uma; e será outro toda vez que as ações de fala estiverem subordinadas de tal modo à dinâmica extra-lingüística das influências de atores que se influenciam mutuamente através de uma atividade orientada para um fim, que as energias de ligação especificamente lingüísticas deixam de ser utilizadas.” (HABERMAS, 1990, p. 70)

É perceptível, então, que a garantia de um agir orientado para o consenso, para o entendimento mútuo, para uma sociedade mais justa e ética, exige um tipo específico de linguagem, que tem as suas exigências.

“Uma vez que o agir comunicativo depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento, ele deve preencher condições mais rigorosas. Os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base

de interpretações comuns da situação. Além disso, eles estão dispostos a atingir esses objetivos mediatos da definição da situação e da escolha dos fins assumindo o papel de falantes e ouvinte, que falam e ouvem através de processos de entendimento.” (HABERMAS, 1990, p. 72)

Da ampla gama de aspectos que poderiam ser considerados na visão teórica de Habermas, o que mais nos interessa, aqui, refere-se ao “agir comunicativo” e suas implicações para a estruturação das argumentações e atitudes presentes no procedimento comunicativo. Tais quesitos mostrar-se-ão fundamentais para a implementação de um estado de justiça, o qual se manifesta em uma solicitação de democratização do processo de formação consensual de objetivos a serem alcançados. Dessa forma, cremos poder estar encontrando uma via de explicitação procedural no que concerne às exigências de um respeito mútuo e à reciprocidade, apontados por Piaget (1994) como indispensáveis para o desenvolvimento do juízo moral, o que, segundo aventamos, correlaciona-se com um estado de justiça suplantador daquele estabelecido sobre a violência.

3.1. Fundamentos da Teoria do Agir Comunicativo

A fim de que seja concretizada uma sociedade cooperativa, consensual, fundada no entendimento mútuo e na justiça, o caminho para esta deve ser uma construção baseada no respeito mútuo e na cooperação, a qual coloca os participantes de uma discussão em um



mesmo plano de respeito:

“A forma de argumentação deve evitar que alguns simplesmente sugiram ou mesmo prescrevam aos outros o que é bom para eles. Ela deve possibilitar, não a imparcialidade do juízo, mas a ininfluenciabilidade ou a autonomia da formação da vontade. Nesta medida, as regras do Discurso têm elas próprias um conteúdo normativo; elas neutralizam o desequilíbrio de poder e cuidam da igualdade de chances de impor os interesses próprios de cada um.” (HABERMAS, 1989, p. 92)

Para Habermas, porém, a prática discursiva funda-se não apenas em interesses comuns, na negociação sobre um determinado compromisso ou objetivo. O principal, para ele, é a forma como se estrutura e se desenvolve o próprio discurso. Este pode ser considerado como uma coordenação entre sujeitos da fala, os quais desenvolvem suas argumentações ou “ações comunicativas” a partir de “pretensões de validade”.

Assim, de acordo com Habermas,

“Chamo comunicativas às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade. (...) ...mais precisamente, pretensões de verdade, pretensões de correção e pretensões de sinceridade, conforme se refiram a algo no mundo objetivo..., a algo no mundo social comum..., ou a algo no mundo subjetivo próprio...” (1989, p. 79)

Tais “pretensões” que sustentem a validade de um discurso são imprescindíveis para garantir a função lingüística que Ha-

bermas destaca como base de sua teoria do agir comunicativo, a “função integrativa social ou da coordenação dos planos de diferentes atores na interação social” (1989, p. 41). Essas “pretensões” referem-se aos papéis que ocupam falante e ouvinte durante uma ação comunicativa, e que podem ser, pronominalmente, ou de acordo com a “perspectiva” adotada, a primeira, segunda ou terceira pessoas. À perspectiva da terceira pessoa corresponde uma atitude objetivante; à perspectiva da segunda pessoa, uma atitude conforme as regras; e à perspectiva da primeira pessoa, uma atitude expressiva. Nesse contexto, o uso lingüístico assume um “modo cognitivo”, mediante um ato de fala constativo, desenvolvido sobre questões de verdade, para a atitude objetivante; para as atitudes conforme as regras e expressiva, simultaneamente, o uso lingüístico assumirá um “modo interativo”, mediante um ato de fala regulativo, versando sobre questões de justiça, e um “modo expressivo”, mediante um ato de fala representativo, versando sobre questões de expressão pessoal.

A atitude objetivante corresponderia à atitude do cientista, de uma pessoa que observa um fato sem, todavia, nele se envolver ou interferir. Já a atitude “performática” implicaria em um “role taking”, na assunção dos vários papéis implicados na ação comunicativa, buscando as perspectivas diversas.

A assunção de uma atitude objetivante ou performática vai supor, segundo Habermas, uma evolução, um desenvolvimento, igualmente aos estágios de desenvolvimento propostos por Piaget, bem como Kohlberg e seguidores.

Porém, mesmo que ao longo do processo comunicativo

os conteúdos e mesmo as normas para a formulação de regras concernentes à persecução de um determinado objetivo possam ser discutidas, há, em princípio, mesmo que implicitamente, a suposição de que os participantes de um determinado “ato de fala” aceitem dois princípios: o princípio da universalização (U) e o princípio ético-discursivo (D). O princípio da universalização (U) formula-se assim:

“(U) Toda norma válida tem que preencher a condição de que as conseqüências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância universal, para a satisfação dos interesses de todo indivíduo possam ser aceitas sem coação por todos os concernidos.” (HABERMAS, op. cit., p. 147)

Já quanto ao outro princípio, referente à ética do Discurso,

“... uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto participantes de um discurso prático, a um acordo quanto à validade dessa norma.” (id. Ib., p. 87)

“Toda norma válida encontraria o assentimento de todos os concernidos, se eles pudessem participar de um Discurso prático.” (id., ib., p. 148)

Esses princípios, sobretudo o referente à universalização (U), à semelhança das teorias cognitivas de Piaget e Kohlberg, fundam-se na tradição kantiana e explicitam três suposições básicas: o cognitivismo, o universalismo e o formalismo. Ou seja, que

“... as questões prático-morais podem ser decididas com base em

razões. Os juízos morais têm um conteúdo cognitivo; (...) tem que pressupor como dada a possibilidade de distinguir entre juízos morais corretos e errados.

"[...]... quem quer que participe de argumentações pode, em princípio, chegar aos mesmos juízos sobre a aceitabilidade de normas de ação.

"[...] 'U' funciona no sentido de uma regra que elimina... as orientações axiológicas concretas, (...), só retém como argumentativamente decidíveis as questões de justiça estritamente normativas." (HABERMAS, op. cit., p. 147-8)

Portanto, o que os princípios "U" e "D" afirmam é a correção normativa para a participação na ação comunicativa e, não, seu conteúdo concreto:

"'D' serve para nos tornar conscientes de que 'U' exprime tão somente o conteúdo normativo de um processo de formação discursiva da vontade e, por isso, deve ser cuidadosamente distinguido dos conteúdos da argumentação." (HABERMAS, op. cit., p. 149)

É possível se deduzir do exposto, então, que ao desenvolvimento cognitivo, lógico, dos participantes do ato de fala, também corresponde um desenvolvimento na capacidade de intercambiar as perspectivas, ou seja, uma atitude performática que, referida à teoria piagetiana, diria respeito a uma operação recíproca, a uma tomada de consciência a partir de outra perspectiva ou da intencionalidade do outro.

Esse entendimento das motivações do outro está em relação direta com a superação do realismo moral (com sua responsa-

bilidade objetiva) e, sobretudo, do respeito unilateral, já observado por Piaget (1994), uma vez supondo que

“... o modelo do agir orientado para o entendimento mútuo tem que especificar condições para um acordo alcançado comunicativamente sob as quais Alter pode anexar suas ações às do Ego.” (op. cit., p. 165)

E, assim como a inteligência sensório-motora ou pré-operatória, de acordo com Piaget, estava orientada para os sucessos, simplesmente, também a ação comunicativa pode, em vez de buscar o entendimento mútuo, buscar o simples “sucesso”; nesse caso, em vez de um agir comunicativo ter-se-ia, então, um “agir estratégico”, onde o enfoque não estaria nas regras que possibilitam a produção do Discurso, mas nas circunstâncias que poderiam conduzir ao “sucesso” desejado por um dos participantes da relação:

“Na medida em que os atores estão exclusivamente orientados para o sucesso, isto é, para as conseqüências do seu agir, eles tentam alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários.” (HABERMAS, op. cit., p. 164)

A correção da forma persecutória dos objetivos exigirá a performance dos agentes de modo que possam observar as diversas “perspectivas do mundo” e, sobretudo, compreender o mundo de forma “descentralizada”. Essa compreensão descentralizada exige que

“(...)... os participantes da comunicação precisam ter a competência para adotar, se necessário, em face de estados de coisas

existentes, uma atitude objetivante; em face de relações interpessoais legitimamente reguladas, uma atitude conforme as normas; em face das próprias vivências, uma atitude expressiva (e de variar, uma vez mais, essas atitudes em face de cada um dos três mundos). Por outro lado, precisam também, a fim de poder se entender uns com os outros sobre algo no mundo objetivo, social e subjetivo, poder adotar as atitudes ligadas aos papéis comunicacionais da primeira, segunda e terceira pessoas.” (HABERMAS, op. cit., p. 169)

A adoção desses papéis, ou as atitudes diante do mundo, não obstante, também percorre um processo progressivo, quanto à qualidade de seu favorecimento de uma “comunidade do agir comunicativo”. E tal pressuposto refere-se diretamente a Piaget:

“Se partirmos, com Piaget, do agir, isto é, confronto ativo de um sujeito que aprende construtivamente com seu mundo ambiente, é natural supor, primeiro, que o complexo sistema de perspectivas se desenvolve a partir de duas raízes: por um lado, a partir da perspectiva do observador, que a criança adquire através de um relacionamento perceptivo-manipulador com seu mundo-ambiente físico, bem como, por outro lado, a partir das perspectivas eu-tu relacionadas uma à outra reciprocamente, que a criança exercita através do relacionamento simbolicamente mediado com pessoas de referências... A perspectiva do observador consolida-se mais tarde numa atitude objetivante em face da natureza externa..., ao passo que as perspectivas eu-tu se perenizam naquelas atitudes da primeira e segunda pessoas que estão associadas aos papéis comunicacionais do falante e do ouvinte.” (HABERMAS, op. cit., p. 170)



Essa passagem de uma perspectiva a outra, notadamente em um nível mais evoluído – pois mais adequado ao favorecimento da instauração de uma comunidade definida pela interação entre seus membros e fundada no agir comunicativo – vai se processar em dois “estádios”: um pré-convencional e um convencional. O primeiro relativo a

“... perspectivas eu-tu exercitadas através dos papéis do falante e ouvinte.” (HABERMAS, op. cit., p. 171)

Ainda não haveria uma alternância completa de perspectivas do falante em relação aos papéis comunicacionais das primeira, segunda e terceira pessoas. Esse quadro só vai ocorrer no estágio convencional, quando

“... a introdução da perspectiva do observador no domínio da interação ... dá o impulso para constituir um mundo social – e para considerar as ações do ponto de vista do cumprimento e da infração de normas socialmente reconhecidas.” (HABERMAS, op. cit., p. 171)

Ou seja, se em um primeiro momento os participantes de uma ação comunicativa estariam “envolvidos” na prática discursiva, necessariamente não quer significar que tenham uma “tomada de consciência” dessa mesma prática e de quais procedimentos ela faz uso a fim de se concretizar. Isso se daria apenas no segundo momento quando, fazendo uso das perspectivas da segunda e terceira pessoas, em uma atitude performática, os participantes estariam, sobretudo no que se refere à atitude objetivante, considerando o próprio desenvol-

vimento da ação comunicativa, quanto às suas normatizações: ocorre, então, a passagem de um envolvimento “inconsciente” em uma dada ação comunicativa para uma ação mais “verdadeiramente” comunicativa, secundada por regras que garantiriam o não uso estratégico do próprio discurso e daqueles nele envolvidos.

Contudo, a própria Teoria de Habermas aponta para as dificuldades interpostas à realização dessa *comunidade ideal de comunicação* onde seria favorecido, estimulado ou iniciado o processo de construção de relações baseadas na justiça, na mutualidade, na cooperação, na solidariedade e na democracia. O mais comum seria a presença de elementos restritivos ou contrários à implementação dessa comunicação *verdadeira*, uma vez que a mesma não estaria de acordo com o sistema onde os agentes participantes da ação comunicativa se encontram.

Dentre as restrições à comunicação verdadeira podem ser elencadas as condições ou competências necessárias (exigidas) para a implementação de um discurso ideal. Competências ou condições que, de acordo com FREITAG (1991), englobam os aspectos cognitivo, lingüístico, moral e interativo. Serão, pois, a esses *distúrbios* ou *distorções* que impedem e/ou dificultam o processo comunicativo que nos referiremos brevemente.

3.2. Competências e “distorções” comunicativas

Habermas (1989, 1990, 1992a, 1992b, 1993, 1994) é

consciente da dificuldade em se propor uma comunicação ideal, atualmente, face aos interesses de um sistema como o capitalista – excludente e fundado em uma racionalidade tecnológica, a qual invalida os demais discursos como sendo ideológicos e afirma a si próprio como um sistema legitimado por estar fundado em *regras* técnicas, as quais dispensam acordos e normas de cunho social.

Todavia,

“Habermas acredita que, se for possível descrever uma situação tal que os discursos nela realizados possam ser considerados automaticamente verdadeiros, e se tal descrição não for arbitrária, nem sujeita, por sua vez à argumentação discursiva (...), seria possível distinguir o verdadeiro consenso do consenso ilusório. Tal situação, para ele, é a *situação lingüística ideal*, pela qual a ‘comunicação não é perturbada nem por efeitos externos contingentes, nem por coações resultantes da própria estrutura da comunicação. A situação lingüística ideal exclui deformações sistemáticas da comunicação.’” (FREITAG & ROUANET, 1993, p. 19)

Do mesmo modo, se vê dificuldades para a implementação de sua *situação lingüística ideal*, Habermas (1993) também vê como inevitável a prática discursiva, uma vez que as mais elementares ações sociais que nos envolvem devem basear-se em um consenso (ou consentimento) mínimo. E mais: o agir comunicativo é uma exigência, uma necessidade para a sociedade que deseja viver “pacificamente, com o mínimo de emprego de força” (HABERMAS, 1993, p. 105).

Não obstante, como o sistema social onde se desenvolvem as relações está baseado em uma desigualdade intrínseca, o refle-

xo se faz sentir na comunicação, donde a mesma defrontar-se com algumas distorções; ou seja, a comunicação, em vez de servir ao consenso, à cooperação, à reciprocidade, vai dar azo à coação, à manipulação, à *estratégia*.

Dessa forma, HABERMAS (1992b) vai discernir a própria ação social como podendo ser *comunicativa*, quando favorece a interação dos sujeitos, e *estratégica*, quando permite (ou favorece) o domínio ou manipulação de um sujeito sobre o outro (ou um grupo sobre outro). A ação estratégica, contudo, pode ser de dois tipos: *aberta e encoberta*; sendo que esta última pode efetivar-se consciente ou inconscientemente – no primeiro caso ocorrendo a *manipulação* e no segundo a *comunicação distorcida*.

FREITAG & ROUANET (1993) indicam que, de acordo com Habermas,

“[...] Em cada situação de fala, existem quatro ‘expectativas de validade’ (*Geltungsansprüche*): a de que os conteúdos transmitidos são compreensíveis, a de que os interlocutores são verazes, a de que os conteúdos proposicionais são verdadeiros, e a de que o locutor, ao praticar o ato lingüístico em questão..., tinha razões para fazê-lo, isto é, agia de acordo com normas que lhe pareciam justificadas.” (p. 18)

Considerando o que já fora exposto acima, quanto às pretensões de validade necessárias ao discurso (HABERMAS, 1989), no que se refere aos três âmbitos do mundo da vida (mundo objetivo, mundo social comum e mundo subjetivo próprio), aqui, ao nos referirmos às *distorções* ou *deformações* da ação comunicativa, nos depa-

ramos com a ausência ou limitação dessas pretensões de validade. Uma leitura dessas distorções, sinteticamente, podemos encontrar em MENIN (1992), quando de sua discussão das condições da comunicação necessárias à prática democrática:

“Nas outras formas de comunicação, estratégicas ‘abertas’, ‘encobertas’ ou ‘distorcidas’, um dos parceiros ao menos é impedido de checar estas três validades por diversos modos: por meios externos ao sujeito, a estrutura das relações sociais pode ser tal que os participantes da comunicação podem ser impedidos de questionar ou mesmo de aprender a fazê-lo; por meios ideológicos, os enunciados podem ser apresentados falsamente como já validados e a aparência de um fenômeno pode ser confundida com a realidade; as normas podem ser apresentadas como enunciados e portanto, não passíveis de legitimidade, ou ainda, situações que são de natureza social podem ser apresentadas como pertencentes à natureza física. Por meios internos aos sujeitos, mecanismos de projeção podem levar os parceiros da comunicação a confundir o que é interno a si próprio com o que é externo, transformando representações subjetivas em falsas descrições da realidade (projeções) ou ainda, mecanismos de introjeção podem levar os sujeitos a confundir o que lhes é externo com o que é subjetivo.” (MENIN, 1992, p. 419)

Dessa forma, face a tantas possíveis distorções que a ação comunicativa possa sofrer, quais seriam, então, as possibilidades de um sujeito alijado do processo comunicativo participar do mesmo? Em outras palavras, quais seriam as *competências* exigidas ou necessárias para que um sujeito pudesse fazer valer sua *fala*, seu discurso ou, ainda antes, para que pudesse *produzir* um discurso *válido*, reco-

nhecido e incidente sobre o outro (ou o grupo)?

Indicando uma concordância entre as perspectivas de Piaget e Habermas, FREITAG argumenta que a *competência* esperada dos sujeitos que participem de um discurso – ou ação comunicativa – deve ser ampla e englobar quatro aspectos:

“[...] ... a ‘competência para o discurso’ significa justamente a autonomia do ‘Eu’ face aos ditames da sociedade e sua ‘linguagem autorizada’. A ‘competência para o discurso’ do ‘Eu’ autônomo refere-se a uma competência (cognitiva, lingüística, moral e interativa) do sujeito que adquiriu *cognitivamente* o estágio do pensamento hipotético-dedutivo (na acepção piagetiana); *lingüisticamente*, o estágio da fala argumentativa (conforme discutido por Habermas); *moralmente*, o estágio pós-convencional (segundo Kohlberg), e, *interativamente* a habilidade de assumir a perspectiva dos outros, examinando sua própria ação e interação à luz da reciprocidade de direitos e deveres (conforme G. H. Mead e R. L. Selman).” (FREITAG, 1991, p. 92-93)

Essas competências podem não ser conquistadas, ou o serem de maneira parcial, ou em apenas algum dos domínios. Comunicativamente, porém, a competência diz respeito à capacidade (ou possibilidade) de os sujeitos participantes da ação comunicativa poderem referir-se às próprias regras constitutivas e propiciadoras do discurso em situação de igualdade, o que significa poderem afirmar ou contestar alguma pretensão de validade. Assim, o sujeito participante de um *ato discursivo* deve ser capaz de distinção sobre a qualidade do mesmo *discurso*, pois o

“[...] ... agir comunicativo não significa a mesma coisa que a ar-

gumentação. As argumentações são formas de comunicação inverossímeis, ou seja, formas de comunicação repletas de pressupostos, verdadeiras ilhas em meio ao mar da praxis.” (HABERMAS, 1993, p. 106)

São dois, então, os tipos de discurso possíveis, segundo Habermas (1992b, p. 389-392), de acordo com as pretensões de validade: o *discurso teórico* e o *discurso prático*. No primeiro, o que se faz é uma discussão sobre a pretensão de validade *objetiva*, sobre a verdade acerca do mundo exterior objetivo e, sob esse prisma, o uso lingüístico assume um *modo cognitivo*, tematizando questões de verdade em atos de fala constataivos. No segundo, o que se faz é uma discussão sobre a pretensão de validade *normativa*, sobre a *legitimidade* de normas que regulam os discursos; e aqui o uso lingüístico assume um *modo interativo* mediante atos de fala regulativos.

A colocação da norma no centro da ação discursiva tem por finalidade legitimar os desdobramentos interativos e práticos que fundarão uma *intersubjetividade ilesa*, caracterizada por manifestações de condições igualitárias, simétricas (equilibradas) do reconhecimento mútuo, recíproco e livre de sujeitos que agem comunicativamente (HABERMAS, 1993, P. 106).

De acordo com tal consideração,

“... uma norma passará a ser considerada válida se for fruto de um consenso ‘racionalmente motivado’ entre todos os que tomaram parte do discurso prático; ou seja, as normas se tornam válidas se expressarem interesses suscetíveis de universalização que, por sua vez, só serão descobertos na própria situação do discurso prático.” (MENIN, op. cit., p. 425)

É evidente que a construção dessa *comunicação ideal* não se dá de forma natural e facilmente aceita por todos os setores de uma sociedade cuja maior característica é uma das tantas facetas da violência – a desigualdade social, a exclusão. Dessa forma, a ação *estratégica*, ainda que deva ser preterida em nome e em favor de uma ação *comunicativa* pode afigurar-se como um recurso extremo, preliminar à implantação desta última. Afinal,

“É óbvio que, na medida em que a sociedade atual incorpora relações de violência, a luta não pode restringir-se a essa moldura discursiva. Ao lado da argumentação *comunicativa*, a ação estratégica continua sendo necessária: aquela que visa, não ao entendimento mútuo, mas à competição pelo poder, travada entre grupos cujos interesses são tão antagônicos que não estão dadas as condições para uma tematização discursiva.”
(FREITAG & ROUANET, op. cit., p. 22)

Então agora, de posse desses pressupostos gerais da Teoria do Agir Comunicativo habermasiana, algumas considerações e vínculos referentes à teoria piagetiana no campo da moralidade podem ser estabelecidos.

3.3. Proposição de uma via aproximativa entre a teoria piagetiana da moralidade e a teoria da ação comunicativa habermasiana

Uma aproximação entre a teoria de Habermas e a de Piaget, quanto à dimensão da moralidade, poderia ser intentada sob



qual ângulo ou aspecto? Uma resposta poderia ser acentuada com a retomada de um estudo do próprio Piaget, apresentado no V Congresso Internacional de Educação Moral, em Paris em 1930, “Os Procedimentos da Educação Moral” (publicado no Brasil em 1996 no livro *Cinco Estudos de Educação Moral*, sob organização de Lino Macedo). No texto, logo na parte introdutória Piaget discrimina as formas pelas quais uma educação moral possa ser abordada: quanto aos fins (objetivos), quanto às técnicas (meios) e quanto aos domínios (áreas específicas da moralidade a serem enfocadas).

Não parece ser sem propósito que Piaget se demora mais na consideração das técnicas ou procedimentos, salientando que estes devem partir da própria criança e que, portanto, devem ser verificados quanto à sua eficiência referente à própria psicologia infantil, as relações sociais e o próprio meio:

“[...] ... a questão primordial é saber quais são as disponibilidades da criança. Sem uma psicologia precisa das relações das crianças entre si e delas com os adultos, toda discussão sobre os procedimentos de educação moral resulta estéril.” (PIAGET, 1996, p. 2)

E tal medida é imprescindível, uma vez que

“[...] ... a elaboração das realidades espirituais depende das relações que o indivíduo tem com seus semelhantes, não há uma única moral e nem haverá tantos tipos de reações morais quanto as formas de relações sociais ou interindividuais que ocorrem entre a criança e seu meio ambiente.” (id., ib., p. 3)

A fim de implementar seu estudo a respeito das técni-

cas ou procedimentos de educação moral Piaget procede a uma análise da psicologia infantil e os fins a que se propõe a educação moral. De posse dos dados hauridos dessa análise, vai dedicar-se à averiguação das próprias técnicas ou procedimentos, os quais classifica como se estendendo das mais “abstratas” ou orais às mais práticas. São apontadas as técnicas mais práticas ou ativas como as mais eficazes, o que se mostra coerente com o fim a que deve objetivar a educação moral, segundo Piaget:

“No que concerne ao fim da educação moral podemos, pois, por uma legítima abstração, considerar que é constituir personalidades autônomas aptas à cooperação...” (op. cit., p. 9)

Tal cooperação, conforme observa Piaget, ocorrerá mediante algumas condições: os tipos de relações com o meio, as relações interindividuais ou respeito que envolvam as pessoas que estejam interagindo, a própria psicologia da criança e a forma como essa criança se apropria, entende e vivencia as regras que lhe são transmitidas.

Cremos ser por tais vias (- as formas das trocas) que se dê a possibilidade de uma aproximação da teoria habermasiana no que se refere à moralidade e, em consequência, por onde poderemos apreender as contribuições para uma melhor efetivação dos procedimentos para uma eficaz educação moral apontados pela teoria piagetiana.

O desenvolvimento das funções cognitivas, de acordo com a epistemologia genética, funda-se nas relações que o organismo estabelece com o meio (com os objetos) e, principalmente, na qualidade destas relações.

Analogamente vai ocorrer com o juízo moral: as operações envolvidas no juízo moral, visando um desenvolvimento a culminar na autonomia, implicam, justamente, uma superação do egocentrismo – um uso próprio e individual de categorias, elementos e orientações de terceiros -, bem como do respeito unilateral (de que o egocentrismo é resultado e testemunha).

O que se pretende afirmar é que, assim como o desenvolvimento de noções básicas e fundamentais para a pessoa (como a de objeto permanente, espaço, tempo, causalidade, etc.) estão intrinsecamente ligadas às relações estabelecidas entre a pessoa e o meio (e os objetos que o compõem), o mesmo pode ser observado no plano moral: apenas, às relações “objetuais” substituem-se as relações pessoais (interpessoais, melhor dito).

Piaget vai insistir, ainda, sobre a questão das *trocas equilibradas*, seja com o meio, de forma prática, seja com outros sujeitos, de forma prática, também, mas sobretudo lógica. Para que tais trocas ocorram, a superação do *egocentrismo* e da *coaço* são fundamentais, pois implicando em uma descentração e na capacidade de avaliar as relações e regras de forma construtiva e, não, estática, imutável, *sagrada*.

Essa exigência de uma *troca equilibrada* vai se refletir na própria comunicação, em forma de uma *discussão verdadeira* – aquela que pressupõe a troca de argumentações, explicações ou justificativas sobre as ações e, mesmo, sobre as próprias idéias. Na *discussão verdadeira* se efetua uma *troca equilibrada* de argumentos, de pontos de vista e de expectativas.



Ora, conforme salientado acima, o critério para a averiguação do desenvolvimento das relações, sobretudo do juízo moral, pode ser encontrado no princípio da justiça. Mas, não é esse o único critério e, mesmo, nem o mais importante. A pura e simples vivência de normas que implementem um estado de justiça pode perfeitamente se efetivar em pessoas ainda “heterônomas”, ou que vivenciem a justiça como uma realidade externa a si, desvinculada de uma motivação interna.

A busca da justiça em cada situação específica (um dos fundamentos do Direito), envolvendo interesses conflitivos não é algo dado de uma vez por todas, como um receituário de onde podem ser retiradas fórmulas prontas. A submissão da pessoa – o que espelha um respeito unilateral – seja a outras pessoas, seja a “princípios reificados” constitui um dos aspectos da coação moral. Em uma relação que tenha por fundamento o respeito mútuo, a reciprocidade, a cooperação, a afirmação da justiça principia pela própria forma como essa justiça deva ser buscada. Afinal, segundo Piaget (1996), conforme citado anteriormente, moral, cooperação e justiça são auto-implicantes:

“[...] Em nossas sociedades, ..., o próprio conteúdo da moral é, em síntese, o da cooperação. Dito de outro modo, as regras prescritas, mesmo que na forma de deveres categóricos e de imperativos de motivos religiosos, não contêm, a título de ‘matéria’, mais que o ideal de justiça e de reciprocidade próprios à moral do respeito mútuo. Somente cada um, tendo em vista a educação que recebeu, pode, no que concerne a ‘forma’, diferenciar o sentimento de dever do livre consentimento próprio, do sentimento do bem.” (op. cit., p. 9)

É nesse sentido, propondo mais um “formalismo” no que concerne a normas e regras referentes à justiça, que a Teoria do Agir Comunicativo, a Ética do Discurso, de Habermas, vem ao encontro da teoria do desenvolvimento do juízo moral piagetiana.

É evidente, em primeiro lugar, que as duas teorias consideram a necessidade da superação de um relacionamento baseado na coação ou instrumentalização do outro, qualquer outro, envolvido em uma ação comunicativa, ou em uma performance social. Esse pressuposto apresenta-se como uma exigência de cunho universalista e, de acordo com o próprio Habermas, poderia estar presente mesmo nas grandes religiões:

“Será que atrás da pretensão universalista, por exemplo, que ligamos com os direitos humanos, não se esconde um instrumento especialmente sutil e falso de dominação de uma cultura sobre outras? Ou será que as religiões mundiais de cunho universalista convergem, de acordo com suas pretensões, num núcleo de intuições morais? Nós interpretamos esse núcleo como sendo o igual respeito por qualquer outro, a mesma consideração para com a integridade de qualquer pessoa necessitada de proteção e para com a intersubjetividade vulnerável de todas as formas de existência.” (1993, p. 31)

Se para Habermas tal atitude baseia-se em um entendimento mútuo, pressuposto do agir comunicativo e opositor ao agir estratégico, em Piaget tal atitude corresponderá ao respeito mútuo, decorrência da cooperação e da reciprocidade nas relações – tanto as *trocas equilibradas* quanto as *discussões verdadeiras* -, em superação

ao respeito unilateral.

“(…) ... há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. (...) A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.” (PIAGET, 1994., p. 155)

Ainda segundo Habermas, se um estágio de maior performance ética, dentro de uma comunidade discursiva, encontra-se na capacidade de descentração do mundo e da adoção de perspectivas múltiplas e integradas, em Piaget encontramos um correspondente na superação do egocentrismo, e do realismo moral a ele inerente, rumo à cooperação e à reciprocidade:

“[...] A igualdade moral não é o resultado de uma marcha para o homogêneo,(…), mas de uma mobilidade que é função da diferenciação: quanto mais uma sociedade é diferenciada, melhor os indivíduos podem mudar de situação segundo suas aptidões, e mais é favorecida a cooperação intelectual e moral.” (PIAGET, 1994, p. 295)

E assim como Habermas insiste que o fundamental da ética do Discurso não são os conteúdos, mas a forma ou normatividade da própria produção dos discursos, Piaget demonstra que o principal na moralidade não é o seguimento cego das normas sociais, mas a discussão e elaboração das mesmas, com um assentimento consciente: Piaget vai focar a função que se desdobra em estruturas sucessivas, mas sem incidir sobre quais os conteúdos de tais funções.

“[...] A moral da consciência autônoma não tende a submeter as personalidades a regras comuns em seu próprio conteúdo: limita-se a obrigar os indivíduos a ‘se situarem’ uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares.” (PIAGET, 1994, p. 295)

Este último aspecto parece espelhar a grande ligação existente entre os dois modelos teóricos – o piagetiano e o habermasiano. É possível, de fato, uma universalidade quanto ao desenvolvimento da moralidade, uma vez que não se coloca em primeiro plano, ao menos não inicialmente, os conteúdos abrangidos pelas operações cognitivas ou pelas ações comunicativas.

“[...] Nos mil agrupamentos entrecruzados que constituem nossa sociedade, os indivíduos concordam menos sobre um conjunto de dogmas ou de ritos a conservar do que sobre um ‘método’ ou um conjunto de métodos a aplicar. O que alguém afirma é verificado pelos outros, o que alguém faz é experimentado e controlado pelos outros. Assim, o essencial das condutas experimentais (quer sejam científicas, técnicas ou morais) não consiste numa crença comum, mas em regras de controle mútuo.” (PIAGET, 1994, p. 258)

A universalidade, que alguns contestam em Piaget ou Kohlberg, referindo-se aos conteúdos morais ou de juízo moral, afirma-se, então, pelo aspecto procedimental, como o demonstra Habermas:

“O princípio da ética do discurso refere-se a um procedimento, a saber, o resgate discursivo de pretensões de validade normativas;

nessa medida, a ética do Discurso pode ser corretamente caracterizada como formal. Ela não indica orientações conteudísticas, mas um processo: o Discurso prático.” (1989, p. 126)

Piaget, por seu turno, enfocará as operações contidas na elaboração de juízos de verdade, de valor, de critérios que postulem um “estado de justiça”, que redundarão, em suma, em uma justiça de ordem superior, uma justiça distributiva, que tem por fundamento a razão e uma relação baseada na igualdade dos agentes:

“...não é suficiente, para que possamos falar de verdade racional, que o conteúdo das afirmações seja conforme à realidade: é preciso, ainda, que este conteúdo tenha sido obtido por um comportamento ativo da razão e que a própria razão esteja em condições de controlar o acordo ou o desacordo de seus julgamentos com a realidade. (...) Ora, a crítica nasce da discussão e discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar.” (PIAGET, 1994, p. 298)

E mais, propondo um método de discussão de regras que favoreça a construção de regras, à semelhança do que a teoria habermasiana do agir comunicativo desenvolveu com mais profundidade, Piaget insiste:

“... a cooperação é, inicialmente, fonte de crítica e de individualismo. É ela que, pela comparação mútua das intenções íntimas e das regras que um adota, conduz o indivíduo a julgar objetivamente atos e ordens de outrem, incluindo os adultos. Donde o declínio do respeito unilateral e a primazia do julgamento pessoal.” (op. cit., p. 300)

Dai, uma conclusão se depreende, prática;

“... o método de trabalho em grupos: a cooperação é promovida ao nível de fator essencial do progresso intelectual.” (id. ib., p. 301)

Se a base das teorias piagetiana e habermasiana refere-se, principalmente ao cognitivismo – que dá as condições para a elaboração e discussão de regras sociais e morais – insinua-se, aqui, o papel de um meio rico em solicitações na contribuição do desenvolvimento, tanto de uma comunidade do agir comunicativo, quanto nas relações cooperativas e recíprocas, ambas referidas à mutualidade, seja do consentimento, seja do respeito.

Outro aspecto importante a ser considerado na aproximação entre Piaget e Habermas refere-se à indicação dos empecilhos para a efetivação de uma comunicação verdadeira e discursiva. Se Piaget vai indicar a necessidade de um sujeito cognitivamente desenvolvido, apto a efetuar *trocas* (operações, portanto) com seus pares, para que alcance coerência no uso de símbolos, para que estabeleça referenciais válidos para sua interação, vamos encontrar em Habermas o paralelo referente a sujeitos competentes para a ação comunicativa, os quais devem ser aptos a questionar, discutir, justificar e construir normas admissíveis quanto às variadas pretensões de validade.

A competência refere-se, igualmente, a estarem em condições de alternância de atitudes (entre a primeira, segunda e terceira pessoas), além de necessitarem de um desenvolvimento cognitivo para a apreciação das normas e seus conteúdos. Nesse aspecto,

nossos autores afirmam que tanto as normas, quanto as atitudes devem ser enfrentadas interativamente, com a mudança de perspectiva, com a consideração das intenções, com a concepção contratual das leis e regras.

E mais: tanto em Piaget quanto em Habermas a pessoa moralmente situada em uma ação deve estar em condições de apresentar suas razões de forma autônoma, sem coações, mas colocando-se, diante de outro, em relação de reciprocidade, baseando-se em um respeito mútuo, cooperativo.

Enfim, como apontou FREITAG (1991), ambos os autores insistem na competência lingüística, na capacidade de articular e comunicar discursos *verdadeiros*, lógicos, que possam ser entendidos, aceitos por suas normatizações e *validados* quanto a suas pretensões ou solicitações.

CONCLUSÃO

Após termos procurado seguir os pensamentos de Piaget, principalmente, e de Habermas no que se refere às relações e implicações entre o juízo moral, a violência e a comunicação, consideramos serem possíveis algumas conclusões. Nesse sentido, retomamos nossas proposições iniciais e, delas, referendamos os pontos indicados.

Primeiramente, as pesquisas piagetianas, em uma perspectiva epistemológica genética, indicam a constituição do juízo moral como um processo que, se em seu término é capaz de apreciações profundamente lógicas e abstratas – como o julgamento de intencionalidades várias e perspectivas de terceiras pessoas – está fundado na ação mais elementar; ou seja, o juízo moral, as operações lógicas que o constituem, eivadas de compensações, reciprocidades, agrupamentos, enfim, originam-se das ações, ritmos e regularidades mais práticas possíveis.

A *superação* desse envolvimento concreto com o mundo das coisas não se faz sem um longo processo, que pode ser distinguido em dois níveis: o da *consciência* e o da *prática* das regras. Estas, ainda que em princípio possam ser confundidas com as regulações mesmas, delas se apartam pelo caráter da obrigatoriedade. E é a obrigatoriedade internalizada o critério para se discernir um desenvolvimento da postura face às regras, no que diz respeito aos dois níveis acima indicados. Ou seja: no nível da *consciência* das regras, haverá uma evolução de um estado de *inconsciência* das mesmas regras, pas-

sando por um estágio de consideração da mesma regra como sendo intocável, imutável, *sagrada*, até ser atingido um estágio da compreensão da regra enquanto resultado de convenções e acordos entre indivíduos e grupos, donde a consideração das regras como algo historicamente construído e que pode ser modificado desde que haja acordo entre as partes. Esse acordo gera a obrigação entre os contratantes.

Já no nível da *prática* das regras, estas evoluem de um estágio profundamente prático, onde as regras são motoras, passando por um estágio onde a apropriação das regras é feita de forma *ego-cêntrica*, com o indivíduo utilizando à sua maneira uma matéria de cunho social. Em seguida, um terceiro estágio em que existe uma *cooperação nascente*, com a busca de se encontrar um padrão comum de conduta para atividades afins, mas ainda com a imprecisão dos detalhes do todo. Por fim, um quarto estágio diz respeito à *codificação das regras*, com estas já sendo percebidas como resultado dos acordos e convenções sociais e, portanto, passíveis de mudanças.

Tal evolução deixa patente a passagem da ação individual para a cooperação, onde a necessidade de se equilibrarem as práticas de um com a de outra exigem operações recíprocas e compensatórias.

Ora, e então nos voltamos para um segundo ponto, será essa consideração do outro e de seu ponto-de-vista a alavanca para o processo de passagem de um juízo moral falho para um mais aperfeiçoado, o qual pressupõe a satisfação de algumas exigências, tais como a alteração do tipo de relacionamento (ou respeito) que envolve os participantes de uma determinada relação (social, lúdica, moral, etc.).

Se o respeito *desequilibrado* manifesta-se em um sentimento de temor ante o mais forte, o mais velho, ou o maior, sendo, portanto, unilateral, Piaget indica que será o respeito mútuo, baseado na reciprocidade e instaurador da cooperação, que irá gerar uma relação equilibrada, a qual terá na *justiça* (distributiva, sobretudo) o seu critério. Relacionando-se como iguais, os indivíduos não mais basearão suas reivindicações na coação, mas naquilo que Habermas irá postular como *consenso mútuo*, e tendo sua manifestação na ação dialógica e constituinte de regras que, mais que incidir sobre *conteúdos*, visa a própria *forma* discursiva. Em outros termos, o respeito mútuo, e as implicações dele advindas de reciprocidade e cooperação, irão levar os participantes de uma relação qualquer face à necessidade de se colocarem de acordo sobre a forma como procederão para, em cada situação específica, atuarem justamente – o que vale dizer, equilibradamente.

Nesse sentido, atingimos o terceiro ponto a ser considerado, verificando a contribuição de Habermas (e sua Teoria da Ação Comunicativa) para a compreensão da constituição dessas relações cooperativas e justas.

De um modo geral, o que as teorias piagetiana do desenvolvimento moral e habermasiana do agir comunicativo, em complementaridade, parecem indicar – tanto no que se refere à moralidade (juízo moral) quanto à violência de alguns sujeitos sociais –, diz respeito à forma como os sujeitos foram socializados (recebendo leis, normas, conceitos, envolvidos em relações sociais, etc.). Esta maneira ou *forma* é que, em si, apresentava traços violentos, ou impedimentos

para uma ação mais cooperativa e solidária, baseada no respeito mútuo e na busca de um consenso; uma comunicação que tivesse por base uma metodologia de elaboração das próprias discussões, culminando em regras de convivência fundadas na justiça como critério norteador.

Ser capaz de considerar as intenções dos agentes participantes de uma relação humana é, segundo as teorias piagetiana e habermasiana, indício de qualidade ético-moral. Vivenciar as relações segundo o respeito mútuo e a cooperação e, não, segundo a coação, o respeito unilateral e uma ação estratégica, também são indícios da busca de construção de uma sociedade ética e moralmente mais conformes à justiça.

A elaboração dessas formas de consideração supõe competências a serem desenvolvidas (no âmbito cognitivo, ou no âmbito lingüístico, ou no âmbito moral, ou no âmbito da interação, ou no âmbito motivacional) e, concomitantemente, a descentração dos sujeitos, seja face ao mundo dos objetos, seja ao mundo social (o próprio grupo social), seja do mundo subjetivo (os próprios interesses). O desenvolvimento cognitivo, todavia, conforme o demonstrou Piaget, resulta dos desequilíbrios constantemente colocados pelo meio (físico, social, intelectual, afetivo, moral...). A relação entre pessoas, a vivência em grupos, sobretudo com interesses diversos, é uma “exigência” para que ocorram os desequilíbrios em funções que, ao se rearranjarem em um patamar superior, em uma nova estrutura, tragam consigo um desenvolvimento.

A relação interpessoal, contudo, segundo Habermas, não pode se dar de uma forma *estratégica*, ou seja, *violenta*, uma vez

que supõe a condução, à revelia, de um alguém por parte de outro. Essa ação estratégica, que pode ser *aberta* ou *oculta*, efetivando-se em um plano consciente ou não, irá manipular as pessoas ou distorcer o processo comunicativo.

Habermas, então, insiste sobre a necessidade de as pessoas se colocarem de acordo sobre as regras do discurso no sentido de construírem uma comunicação *ideal*, uma vez que – mesmo que tal comunicação não seja atingida – a pressuposição de que o acordo é possível (e, mesmo, necessário) é que irá dirimir a violência das relações em nível pessoal, social ou nacional (referente aos próprios sistemas econômicos e políticos).

Dois pontos devem ser reconhecidos, com o intuito de se proporcionar as bases da relação dialógica: a instauração de um *princípio universal*, intrinsecamente kantiano, que diz respeito à legitimação das pretensões de um falante pela intuição (ou intelecção) de que qualquer pessoa concernida na mesma situação adotaria o mesmo princípio norteador da discussão ou ação comunicativa. E, ainda, a postulação de uma *ética do Discurso*, a qual se baseia em pretensões de validade referentes ao mundo objetivo das coisas, ao mundo social e ao mundo subjetivo próprio. Relativo a cada um desses *mundos da vida*, haverá um *pretensão* de validade, quais sejam: verdade, normatividade e veracidade, implicando em posturas objetivante, segundo as normas e performática.

Deve-se reconhecer, contudo, que essa comunicação instauradora de relações cooperativas e justas não se dá mágica, natural e facilmente, sobretudo em um mundo (ocidental, mormente) tão

calcado em desigualdades. Daí que, em um quarto ponto, fomos levados a analisar as distorções inerentes à própria prática comunicativa, dentre as quais já citamos acima a ausência de uma *troca equilibrada* e uma *incompetência lingüística*, onde os sujeitos não conseguiram, ainda, desenvolver uma *discussão verdadeira*, permanecendo fechados em seus próprios universos e, quando solicitados a exprimir-se socialmente, podem recorrer ao *sincretismo*; ou seja, buscam forjar relações e conclusões sem se aperceberem da ausência de uma lógica ou coerência interna das próprias justificativas e raciocínios.

Piaget vai discorrer sobre essas duas *competências* afirmando que a *discussão verdadeira* exige a superação dos limites impostos pelo *egocentrismo* e pela *coação*. Aliás, o *sincretismo* é uma forma de a pessoa egocêntrica, sucumbida pela coação, tentar responder às interpelações do mundo (e de si própria). Já Habermas vai identificar na ação/comunicação *estratégica* um foco de violência, uma vez que nessa ação *estratégica* há uma manipulação, um uso da pessoa.

Pois bem, do exposto acima, ainda que não absolutas e incontestáveis, algumas considerações se afiguram decorrentes, no que se refere à relação violência e moralidade. Procuramos deixar patente alguns pontos, dentre os quais podemos destacar a abordagem da injustiça enquanto uma das tantas possíveis manifestações da violência. A injustiça pode ser assim considerada uma vez que se refere à ruptura de um equilíbrio nas relações – o que pode se dar mediante atitudes de coação ou coerção –, ou mesmo na retirada (ou impedimento) de um direito a um indivíduo que o tenha por mérito. A injus-

tiça, enquanto violação de um direito, ou não conferimento de uma recompensa (ou sanção) a quem de direito, expressa a violação das relações entre iguais, a desconsideração do outro e a recusa de sua admissão em um patamar de respeito e igualdade.

A interação cooperativa, buscando – mediante práticas fundadas na reciprocidade e métodos discursivos – viabilizar o encontro dos melhores fins e das melhores formas de efetivá-los, indica recursos ao enfrentamento das situações violentas, uma vez que

“[...] ... no limite, não é possível pensar o Eu (Soi) sem colocar simultaneamente a existência de um Outro, de uma certa forma irreduzível ao Eu, o que é condição formal necessária às fraturas, falhas e fissuras que recompõem, indefinidamente, ilhotas de solidariedade e de segurança no seio de uma ‘humanidade’ ideal.

“[...] Assim, os costumes como ‘a caça às cabeças’ desapareceram pelo simples fato da consciência da reprovção dos outros, pois não há mais sociedades totalmente ‘isoladas’, fechadas ao mundo contemporâneo.

“Sem dúvida temos, aqui, o fundamento de uma ética universal hipotética, à condição – e são muitas as condições –, que haja uma tomada de consciência individual e coletiva, uma vontade política internacional e a reorganização de sistemas educativos que ensinem a não odiar, com base, em particular, na consciência ‘espontânea’ da criança sobre o justo e o injusto.”
(HÉRITIER, op. cit., p. 87)

Com o recurso a esses argumentos de Hérítier, parece-nos ficar mais patente a necessidade de práticas sociais e discursivas que coloquem as crianças, seja qual for o seu meio, em situações coo-

perativas e baseadas na reciprocidade e no respeito mútuo, onde as mesmas construam suas regras em função de uma convivência mais justa.

O desenvolvimento de comportamentos cooperativos (seus fatores integrantes e favorecedores) têm sido investigado por vários pesquisadores no mundo e, inclusive, no Brasil, como o demonstram os estudos de Araújo (1993), Menin (1992) e Sales (1998). E mesmo quando apontam para a efetividade de tais comportamentos cooperativos para um maior desenvolvimento dos domínios da moralidade (juízo, práticas, etc.), os estudos indicam, analogamente, a unilateralidade das relações envolvendo pessoas revestidas de autoridade e os alunos (quando de pesquisas efetivadas em instituições de ensino), o que, segundo Piaget, é contraproducente sob o ângulo de desenvolvimento da moralidade e da autonomia:

“[...] ... a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar.” (PIAGET, 1994, p. 298-299)

Nesse sentido, de acordo com o enunciado por Piaget, acima, é fundamental a aplicação de regras discursivas, a fim de que seja garantida uma prática social mais autônoma e moralmente desenvolvida. E tal assertiva encontra, de acordo com Habermas, uma fundamentação pragmática na ética do discurso, presente no e característica do agir comunicativo.

As contingências atuais, onde são apontadas questões de desrespeito e violência, mormente de injustiças, “devem” ser efetivadas mediante as proposições das práticas solidárias e das normatiza-

ções de um agir comunicativo. Isso, segundo Habermas, independe de um querer ou gostar:

“... eu não afirmo que as pessoas gostariam de agir comunicativamente, mas que elas são obrigadas a agir assim. Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Existem funções sociais elementares que, para serem preenchidas, implicam necessariamente o agir comunicativo. Em nossos mundos da vida, compartilhados intersubjetivamente e que se sobrepõem uns aos outros, está instalado um amplo pano de fundo consensual, sem o qual a prática cotidiana não poderia funcionar de forma nenhuma.” (1990, p. 105)

Ainda que Piaget reconheça que seus estudos objetivavam o juízo moral e, não, os comportamentos ou sentimentos morais (1994, p. 21) decorrentes do mesmo juízo, sua teoria indica que a tomada de consciência de uma determinada prática, emergindo posteriormente à mesma prática, exige experiências que solidifiquem e embasem, concretamente, aquilo que é solicitado, posteriormente, em termos de argumentos.

Daí, então, que falar em violência implica em uma visão de outras violências presentes na gênese dos comportamentos infantis, o que exige novas relações e práticas:

“[...] É absurdo e mesmo imoral (...) querer impor à criança uma disciplina completamente elaborada, quando a vida social das crianças entre si é bastante desenvolvida para dar nascimento a

uma disciplina infinitamente mais próxima da submissão interior própria à moral do adulto. (...) Então, realizemos na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum se chamem uma à outra e se equilibrem.” (op. cit., p. 300)

O descomprometimento com instalações e projetos reflete, possivelmente, uma ausência de vínculo com o outro, reconhecido como apartado de uma relação de cooperação, reciprocidade e solidariedade. Muitos outros fatores podem ser apontados, mesmo para um fracasso existencial, para pessoas com experiências institucionais, como o procuram demonstrar vários estudos – que não vem ao caso serem citados aqui. Não obstante, o argumento de SILVA (1991) de que não se pode recriminar árdua e irrefletidamente as atitudes (mesmo consideradas agressivas) daqueles ligados a programas de internação, sobretudo, afirmando que eles apenas reagem às situações da maneira como aprenderam a sobreviver é inquietante. Ainda segundo SILVA, não é de se esperar, mesmo, que as respostas dadas aos problemas e desafios existenciais sejam efetuadas dentro de parâmetros considerados legais, uma vez que foi justamente fora destes parâmetros que aqueles conseguiram garantir sua sobrevivência.

Nesse sentido, oferecer a alguém que não tenha uma experiência de reconhecimento, nem por parte dos seus, mais um conjunto de normas que lhe são externas pode afigurar-se como mais uma violência contra quem não teve qualquer possibilidade de escolha até então. É nessa linha que reflete PINHEIRO (1990), negando a restrição da violência apenas às camadas mais desfavorecidas economicamente, mas sem desconhecer o quanto o aspecto financeiro leva à

produção de fatores de risco.

De acordo com o que conseguimos compreender do pensamento dos autores estudados somos, portanto, inclinados a um posicionamento em favor da qualidade das relações envolvidas nos programas e projetos voltados para o atendimento de pessoas em situação de risco, vítimas ou agentes de violência, em sentido estrito, e nas instituições educacionais, em geral. E, em consonância com Piaget e Habermas, apontamos para a necessidade de essa qualidade de relações focar, sobretudo, as práticas cooperativas e discursivas, tendo como pano de fundo o respeito pelo outro enquanto outro, portador de diversidades e similitudes, das quais a primeira é a própria humanidade em toda a sua dignidade.

Pode-se concluir, enfim, que a epistemologia genética, no que se refere ao desenvolvimento moral, recebe uma importância e um esclarecimento teórico maiores, sobre as formas como esse desenvolvimento da prática comunicativa se dá, na teoria do agir comunicativo de Habermas e, ambas, auxiliam a melhor compreender parte da própria gênese de comportamentos anti-sociais, ao considerar o desrespeito e as injustiças presentes já nas próprias formulações e ações que pretendam viabilizar outras normas e ações que tenham como escopo a própria justiça, a solidariedade, a reciprocidade e a cooperação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ARAÚJO, U. F. "Um Estudo da Relação Entre o Ambiente Cooperativo e o Julgamento Moral na Criança". Campinas: FE/UNICAMP, 1993. Dissertação de Mestrado
- ARENDT, H. *Da Violência*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985
- AZEVEDO, M. A. & GUERRA, V. N. de A. "Vitimação e Vitimização: Questões Conceituais". In AZEVEDO, M. A. & GUERRA, V. N. de A. (org.s). *Crianças Vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu Editora, 1989, p. 25-47
- BAGWELL, C. L.; NEWCOMB, A. F. & BUKOWSKI, W. M. "Pre-adolescent Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment". In *Child Development*. 69 (01): 140-153; February, 1998
- BANDURA, A. "Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action". In KURTINES, W. & GEWIRTZ, J. (ed.s). *Handbook of Moral Behavior and Development*. Vol. 01: Theory. New Jersey: Lawrence Earlbaun Associates, Inc., 1991. P.s 45-103
- BELLICO DA COSTA, A. E. "O Papel da Afetividade na Resolução de Conflitos Morais." In TRINDADE, Z. A. & CAMINO, C. (org.s). *Cognição Social e Juízo Moral*. Rio de Janeiro: Associação nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP, 01 (06): 65-75 setembro, 1996
- BETIOLI, A. B. *Introdução ao Direito: lições de propedêutica jurídica*. 4ª ed. São Paulo: Letras & Letras, 1995

- BIAGGIO, A. M. B. "Desenvolvimento Moral - Análise Psicológica".
In *Arq. Bras. Psic. Apl.* Rio de Janeiro: 24 (01): 7-40, jan/mar.
1972
- _____. "Self e Moralidade". In TRINDADE, Z. A. & CAMINO,
C. (org.). *Cognição Social e Juízo Moral*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP, 01(06): 77-91, setembro, 1996
- BOTTOMORE, T. B. *Introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar,
1965
- CAMINO, C.; CAMINO, L. & LEYENS, J. "Julgamento Moral, Emoção e Empatia". In TRINDADE, Z. A. & CAMINO, C. (org.) *Cognição Social e Juízo Moral*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP, 01(06): 109-135, setembro, 1996
- CARRACEDO, J. R. "La Psicología Moral (De Piaget a Kohlberg)". In *Historia de la Ética*. Madri: 1995, p. 481-532
- CHAVES, A. M. "Heller e Habermas: a Questão do Destinatário da Teoria". In *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo: 1995, pág. 419-433
- CHANGEUX, J. (org.) *Uma Ética para Quantos?* Trad. Maria Dolores Prades Vianna, Waldo Mermelstein. Col. Filosofia e Política. Bauru, SP: EDUSC, 1999
- DAMON, W. "Early Conceptions of Positive Justice as Related to the Development of Logical Operations". In *Child Development*. 46: 301-312, 1975
- DAVIDSON, P. & YOUNISS, J. "Which Comes First, Morality or

- Identity?" In *Handbook of Moral Behavior and Development*. Vol. 01: Theory. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc., 1991. Pág. 105-121
- DE LA TAILLE, Y. "Os Conceitos de Humilhação e Honra em Crianças de 7 a 12 Anos". In TRINDADE, Z. A. & CAMINO, C. (org.) *Cognição Social e Juízo Moral*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP, 01(06): 137-154, setembro, 1996
- DE LA TAILLE, Y. "Prefácio à edição brasileira." In PIAGET, J. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus, 1994, p. 7-20
- DIAS, M. da G. B. B. "A Compreensão de Conceitos Sociais e Morais em Crianças de Orfanatos". In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília: 08 (02): 207-218, 1992
- DIMENSTEIN, G. *O Cidadão de Papel*. 16^a ed. São Paulo: Ática, 1999
- DUSSEL, E. *Filosofia da Libertação*. Crítica à Ideologia da Exclusão. São Paulo: Paulus, 1995
- FERRAZ, F. R. C. "Freud e o Campo da Ética – Sobre a Gênese e o Desenvolvimento da Consciência Moral". São Paulo: USP, 1993. Dissertação de Mestrado
- FERRAZ, H. *A Violência Urbana*. São Paulo: João Scortecci Editora, 1994
- FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Antônio Ramos Rosa. Lisboa: Portugalia Editora, 1966
- FREITAG, B. *Piaget e a Filosofia*. São Paulo: EDUNESP, 1991



- FREITAG, B. & ROUANET, S.P. *Habermas*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Sociologia, v. 15. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1993.
- GARCIA-ROS, R. & DELGADO, E. P. "Desarrollo del Razionamiento Sociomoral y Accion Educativa". In *Revista de Psicología de la Educación*. 03 (06): 31-42
- GONZÁLEZ, J. *El Ethos, Destino del Hombre*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Fondo de Cultura Económica, 1996
- GOUVEIA, M. C. S. "A Criança de Favela em seu Mundo de Cultura". In *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: 86: 48-54; Agosto 1993
- HABERMAS, J. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989
- _____. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1990
- _____. *Passado Como Futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993
- _____. *Teoria de la Acción Comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus Humanidades, 1992-a
- _____. *Teoria de la Acción Comunicativa, II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus Humanidades, 1992-b
- _____. *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Colección Teorema. Serie mayor. 2ª ed. Madri: Ediciones Cátedra, 1994
- HÉRITIER, F. "O Eu, o Outro e a Tolerância." Trad. Maria Dolores

- Prades Vianna & Waldo Mermelstein. In CHANGEUX, J. (org.) *Uma Ética para Quantos?* Bauru, SP: EDUSC, 1999, p. 81-87
- HERSCH, R. H.; REIMER, J. & PAOLITTO, D. P. *El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea, 1984
- HUTZ, C. & DELL'AGLIO, D. "Teorias e Modelos Evolutivos de Justiça Distributiva: Uma Revisão de Literatura". In *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre: 08 (02): 273-288, 1995
- JUSTO, J. S. A "Institucionalização Vivida pela Criança de Orfanato". In MERISSE, A. et al. *Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. Assis: Ed. Arte & Ciência/UNESP, 1997, p. 71-92
- KELSEN, H. *O Problema da Justiça*. Trad. João Batista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1996
- KOHLBERG, L.; POWER, C. & HIGGINS, A. *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press, 1992
- KOSMINSKY, E. V. "Internados - os Filhos do Estado Padrasto". In MARTINS, José de Souza (coord.). *O Massacre dos Inocentes - A Criança Sem Infância no Brasil*. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1991, pág. 155-180
- KÜNG, H. *Projeto de Ética Mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana*. São Paulo: Paulinas, 1992
- LACROIX, M. *Por uma Moral Planetária: contra o humanicídio*. Trad. Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Paulinas, 1996
- MENIN, M. S. S. "A Construção da Democracia e a Escola. Um Es-



tudo Sobre Representações Políticas e Interações Verbais no 2º Grau”. Vol. II. São Paulo, 1992. 02 vol. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MESTI, R. L. “Possibilidades e Condição para o Desenvolvimento da Autonomia do Indivíduo”. Marília: UNESP, 1995. Dissertação de Mestrado

MONTOYA, A. O. D. “De Que Modo o Meio Social Influid no Desenvolvimento Cognitivo da Criança Marginalizada? Busca de Uma Explicação Através da Concepção Epistemológica de Jean Piaget”. São Paulo: USP, 1983. Dissertação de Mestrado

NOVAES, A. (org.) *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1992

PÉREZ-DELGADO, E. *Psicología, Ética, Religión*. Ética Versus Religión? Madri: Siglo Veintiuno de España Editores, AS, 1995

PÉREZ-DELGADO, E.; MARTÍNEZ, R. G. & COLLADO, A. G. “Lo Moral en Diferentes Teorías Psicológicas”. In *Historia y Teoría*. Madri: 1993, pág. 23-50

PIAGET, J. *Abstração Reflexionante*. Relações Lógico-Matemáticas e Ordem das Relações Espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

_____. *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973a

_____. *A Construção do Real na Criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores/MEC, 1975.

_____. *Estudos Sociológicos*. Trad. Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973b

- _____. *Fazer e Compreender*. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978
- _____. *A Formação do Símbolo na Criança – Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1990
- _____. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus, 1994
- _____. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Trad. Manuel Campos. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999
- _____. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores/MEC, 1975
- _____. *Psicologia da Inteligência*. Trad. Célia E. A. Di Piero. Rio de Janeiro: Zahar, sd
- _____. *Problemas de Psicologia Genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973c
- _____. “Os Procedimentos da Educação Moral”. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In MACEDO, L. (org.) *Cinco Estudos de Educação Moral*. Col. Psicologia e Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 1-36
- _____. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976
- _____ & INHELDER, B. *A Psicologia da Criança*. 5ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: DIFEL, 1978.
- PINHEIRO, A. de A. A. et Alii. “O Contexto Violento em que se Insere a Criança: algumas considerações e propostas”. In VV. *Abuso de Drogas entre Meninos e Meninas de Rua do Brasil*. São Paulo: CBISDP/Dep. Psic. Esc. Paulista de Medicina/ENFDAC,

1990, p. 97-117

PRADO, R. C. "Tempo de Violência". In *Revista Superinteressante*.

São Paulo: Ed. Abril, 10 (11): 38-45, nov., 1996

SALES, E. M. B de. "O Conceito de Justiça Distributiva Relacionado às Normas Sociais Escolares". Marília: UNESP/FFC, 1998. Dissertação de Mestrado

SANCHES, C. S. "As Relações Familiares Percebidas pela Criança de Orfanato". São Paulo: PUC, 1981. Dissertação de Mestrado

SARTI, C. A. *A Família Como Espelho*. Um Estudo Sobre a Moral dos Pobres. Campinas: Editora Autores Associados/FAPESP, 1996

SILVIA, I. M. de A. "Abandono e Legislação: uma contribuição ao estudo da problemática do menor". Assis: UNESP, 1991. Dissertação de Mestrado.

VELHO, G. & ALVITO, M. (org.) *Cidadania e Violência*. Rio de Janeiro: E. UFGV/Ed. FGV, 1996

VOLPI, M. (org.) *O Adolescente e o Ato Infracional*. São Paulo: INESC/Cortez Editora, 1997

ZIMMERMAN, M. A. & ARUNKUMAR, R. "Resiliency Research; Implications for Schools and Policy". *Social Policy Report* - Society for Research in Child Development. University of Michigan, 08 (04): 01-17, 1994

Na internet:

ROBINSON, S. www.msu.edu/user/robins11/habermas/main.html



