

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO

DIOGO ALFONSO GARCIA

**A EDUCAÇÃO MORAL CONSTRUTIVISTA E SUAS  
CONTRADIÇÕES: UMA LEITURA CRÍTICA**

Araraquara

2015

DIOGO ALFONSO GARCIA

**A EDUCAÇÃO MORAL CONSTRUTIVISTA E SUAS  
CONTRADIÇÕES: UMA LEITURA CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de ciências e Letras Unesp/Araraquara, por Diogo Alfonso Garcia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar sob orientação do Prof.º Dr. Ari Fernando Maia.

Araraquara

2015

**A EDUCAÇÃO MORAL CONSTRUTIVISTA E SUAS  
CONTRADIÇÕES: UMA LEITURA CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de ciências e Letras Unesp/Araraquara, por Diogo Alfonso Garcia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar sob orientação do Prof.º Dr. Ari Fernando Maia.

Data da Defesa: 30/01/2015

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia (Unesp - Bauru)

---

Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Márcia Martins (Unesp - Bauru)

---

Membro Titular: Prof. Dr. Divino José da Silva (Unesp – Presidente Prudente)

**Local:** Unesp (Universidade Estadual Paulista)

Faculdade de Ciências e Letras

**UNESP – Campus de Araraquara**

*Dedico esta dissertação à minha mãe.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Angélica e Adolfo, por sempre acreditarem em mim.

Ao professor Dr. Ari Fernando Maia, pela orientação, paciência, confiança e liberdade que permitiu, desde a graduação, a realização deste trabalho, além da imensa contribuição à minha formação acadêmica e pessoal.

Aos professores Dr. Ligia Márcia Martins e Dr. Divino José da Silva, pelas valiosas contribuições e leitura atenta do trabalho.

Às minhas irmãs, Heloisa, Giovanna, Giulia e Rebecca, por todo amor e carinho, e especialmente ao meu irmão Fernando, por acreditar, e me apoiar nos momentos mais difíceis.

À minha família, Vó Luz Perez, Tio Noel, Vô Garcia, Helena, Eliana Queiroz, Juan Gabriel, assim como a meus queridos primos, João Francisco e Renato Garcia, por estarem desde sempre alegrando minha vida.

À minha querida companheira Maiara da Silva Moura Leite, pela paciência, escuta atenta e apontamentos essenciais para o desenvolvimento do trabalho.

Aos meus amigos que desde Araraquara, caminham ao meu lado: Ana Luiza Siqueira, Caio Falconi, Carolina Yuri Nakamura, Claudia Winterstein, Eduardo Carneiro, Hugo Brito, Lidiane Awhihara, Ligia Rufine, Leandro Franco, Marcio Gonçalves, Marcelo Domingues, Mariana Marafante, Nicole Estevão, Rafael Carneiro, Richard Sanches, Rogério Camilo, Silvia Coelho, Tiago Mayoral e Thiago Eid, que de forma inestimável transformaram positivamente minha vida.

Aos amigos que Bauru me proporcionou: Amanda Destro, Caio Galiano, Diego Mansano, Larissa Mozela, Pedro Habimorad, Stephanie Otto. Assim como os comparsas Marcelo Gonçalves, Thiago Silva, na sala de aula e na clínica. Pelos anos de aprendizagem e diversão que vocês me proporcionam.

Aos meus amigos-irmãos de coração Luiz Fernando de Oliveira e Davi Crystal que desde tempos imemoriais estão me acompanhando de forma fraterna.

Às companheiras de jornada no mestrado, Ana Carolina Braga, Elaine Santos, Maíra Darido, Maria Fernanda Campos, com quem pude dividir os melhores momentos dessa jornada.

À Prof<sup>a</sup>. Dr. Ana Claudia Bortolozzi, Beá, Bruna, Ana Carla Vieira, Marcela Pastana, Raquel Spaziani, pelas reuniões com muita conversa e diversão.

À Egle Daros, Maíra Stanganelli e família, pela revisão preciosa do trabalho final.

Ao meu Sensei e amigo Lucas Mattosinho, que por meio do Aikido me ensina um caminho mais harmonioso com o mundo.

Aos meus alunos e pacientes, pelos inúmeros ensinamentos todos os dias.

*“A moral não me ajuda. Sou antagônico nato. Sou uma daquelas pessoas que são feitas para exceções, não para regras. Mas enquanto eu vejo que não há nada de errado no que se faz, eu vejo que há algo de errado no que a pessoa se torna. É bom ter aprendido isso.”*

**Oscar Wilde**

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objetivo uma análise crítica do conceito de cooperação a partir do livro *O Juízo Moral na Criança* de Jean Piaget, e das aplicações práticas para a educação moral desenvolvidas a partir deste conceito. Verificamos que essas aplicações incorporam ao campo da educação moral a racionalidade instrumental e, dessa forma, podem resultar em técnicas de moralização conservadora, refutando algumas possibilidades críticas que porventura houvessem no conceito piagetiano de juízo moral. O trabalho utiliza como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade, em especial algumas obras de Adorno e Horkheimer. Entre as contradições que identificamos nas propostas construtivistas destaca-se uma instrumentalização da educação moral, proposta por Kohlberg a partir do referencial piagetiano, que resulta em técnicas de educação moral e na redução do problema da moralidade a uma questão do desenvolvimento individual. Consideramos a relação entre a moralidade e o respeito à lei como uma relação essencialmente contraditória, pois Piaget supõe que possa existir uma relação harmoniosa entre o indivíduo e as regras na sociedade capitalista. A proposição teórica dos autores da Escola de Frankfurt no campo da moralidade é tornar o sujeito consciente das contradições da moralidade, assim como torná-lo consciente das formas como as contradições se expressam em sua subjetividade. Partindo da Teoria Crítica, admitimos que as contradições devem ser reveladas, assim como o conteúdo da ordem social, e disto resultaria uma proposta de educação moral amplamente diversa da piagetiana.

Palavras-Chave: Educação Moral; Teoria Crítica da Sociedade; Educação e Autonomia; Cooperação e Educação



## ABSTRACT

This research presents as goal a critical analysis of the concept of cooperation from the book *The Moral Judgment in Children* of Jean Piaget, and practical applications for moral education developed from this concept. We find that these applications incorporate to the field of moral education instrumental rationality and thus may result in conservative moralizing techniques, refuting some critical possibilities that perhaps had the Piagetian concept of moral judgment. The work uses as a theoretical reference the Critical Theory of Society, in particular some works of Adorno and Horkheimer. Among the contradictions identified on constructivist proposals stands out the instrumentalization of moral education, proposed by Kohlberg from the Piagetian framework, which results in moral education techniques and reducing the morality of the problem to a question of individual development. We consider the relationship between morality and respect for the law as an essentially contradictory relationship, since Piaget assumes that there can be a harmonious relationship between the individual and the rules in capitalist society. The theoretical proposition of the authors of the Frankfurt School in the field of morality is to make the subject aware of the contradictions of morality, as well as make you aware of the ways in which contradictions are expressed in their subjectivity. From the Critical Theory, admit that contradictions should be disclosed, and the contents of the social order, and this would result in a moral education proposal widely different from Piaget.

Keywords: Moral Education; Critical Theory of Society; Education and Self-Government; Cooperation and Education

## SUMÁRIO

RESUMO	08
--------	----

ABSTRACT	09
----------	----

INTRODUÇÃO	12
------------	----

### CAPÍTULO 1 – O JUÍZO MORAL EM PIAGET E KOHLBERG

1.1	Definição de moralidade e sua relação com o respeito às regras	15
1.2	A diferença entre juízo moral e ação moral	16
1.3	A prática das regras	19
1.4	A consciência das regras: motora, coercitiva e racional	21
1.5	Os dois respeitos	24
1.6	Responsabilidade objetiva e subjetiva	26
1.7	Noções de justiça: imanente, retributiva e distributiva	32
1.8	Qual o sentido do desenvolvimento da moralidade	35
1.9	Cooperação e Coação	37
1.10	Consequências pedagógicas de Piaget	43
1.11	Kohlberg e a moralidade	46
1.12	Kohlberg e as técnicas de desenvolvimento moral	49
1.13	Estudos sobre a moralidade no contexto brasileiro	51
1.14	Aplicação de técnicas educativas da moralidade	56

### CAPÍTULO 2 – TEORIA CRÍTICA: MORALIDADE E EDUCAÇÃO

2.1	Racionalidade instrumental	68
2.2	Desenvolvimento Lógico e Moral	73
2.3	A concepção de sociedade em Piaget	77
2.4	A coerção como regra	82
2.5	A questão da autonomia e da heteronomia	84
2.6	Ambiguidade das leis	90
2.7	Autonomia como finalidade da educação	94

2.8	Educação e técnica	99
2.9	Contradições e formação da autonomia	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS		108
REFERÊNCIAS		111

## INTRODUÇÃO

As ideias de Piaget tiveram grande influência em inúmeras teorias pedagógicas e em diversas áreas da Educação. O presente trabalho partirá de uma análise crítica do conceito de cooperação a partir do livro *O Juízo Moral na Criança* de 1932, do psicólogo suíço Jean Piaget, para entender as possibilidades educativas e as ambiguidades do conceito de juízo moral elaborado por ele. A partir das elaborações teóricas desse conceito em Piaget, outros autores pensaram e propuseram aplicações práticas para a educação moral, especialmente Kohlberg e seus colaboradores. Nossa hipótese é que essas propostas incorporam ao campo da educação moral a racionalidade instrumental e, dessa forma, acabam por produzir técnicas de moralização conservadora, recusando algumas possibilidades críticas que porventura houvessem no conceito piagetiano de juízo moral. Para fundamentar a crítica à educação moral realizada por meio de dilemas serão utilizadas como referenciais teóricos a Teoria Crítica da Sociedade e algumas das obras de seus principais expoentes, como Theodor Adorno, Max Horkheimer, entre outros.

Apesar de o estudo da moralidade ser considerado na obra de Piaget “um projeto inacabado” (FREITAS, 2003) inclusive pelo próprio, essa noção permeará toda a sua obra futura, assim como influenciará um grande número de trabalhos realizados posteriormente a partir da ideia de educação moral. Na obra *O Juízo Moral na Criança* o autor, pretensamente, mostra o processo de desenvolvimento moral pelo qual as crianças passam, saindo da anomia (estado característico da criança recém-nascida, ausente de regras) com direção à autonomia. Segundo Piaget, durante seu desenvolvimento, a criança descobre que existem regras na sociedade e que a origem dessas regras é variada, podendo partir dos pais, dos mais velhos, de Deus, etc. Nesse caso, o termo heteronomia refere-se às mais variadas fontes das regras que são externas ao sujeito e à sua capacidade de raciocinar formalmente sobre a moralidade. Ao longo da obra, ele procura mostrar como o ser humano passa do estado de anomia para o estado de heteronomia e, depois, para o de autonomia.

A partir dos jogos com regras, Piaget mostra como se dá o processo de construção de valores na criança. Para ele, a moral estaria vinculada às regras e a pessoa moral seria aquela que cumpre as regras da sociedade, as formais, como as legislações, ou as informais, como os acordos entre indivíduos, na família, na escola, etc, como podemos observar nesta definição de Piaget: “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p.23).

No cerne do desenvolvimento do respeito às regras está a atividade cooperativa, a única segundo Piaget capaz de levar ao desenvolvimento da forma mais desenvolvida de equilíbrio no campo moral.

O objetivo do primeiro capítulo desta dissertação é identificar os sentidos possíveis do conceito de cooperação pressuposto na obra *O Juízo Moral na Criança*. Assim como também fazer uma análise crítica dos desdobramentos que historicamente ocorreram na educação com base neste conceito de cooperação em Piaget, por exemplo, a criação de testes, exercícios e ferramentas, como o MJI ("Moral Judgment Interview") de Kohlberg, passando por técnicas de educação moral e sua aplicação numa educação moral com o uso de exercícios de dilemas morais para crianças. Algumas propostas de aplicação das técnicas de educação moral desenvolvidas por Kohlberg serão descritas com o fim de explicitar o caráter instrumental da educação moral resultante das teorias por ele desenvolvidas.

Por fim, no segundo capítulo, serão levadas em consideração as possíveis críticas que poderíamos depreender, a partir da Teoria Crítica, em relação ao conceito de cooperação que respaldou tanto a teoria do desenvolvimento moral de Piaget, quanto a instrumentalização da educação moral proposta por Kohlberg. Como eixo dessa análise crítica consideraremos a relação entre a moralidade e o respeito à lei como uma relação essencialmente contraditória, pois Piaget, diferentemente do que aponta Freud, por exemplo, supõe que existe uma relação harmoniosa entre o indivíduo e as regras. Do mesmo modo, os desdobramentos das hipóteses piagetianas sobre o desenvolvimento moral, segundo a apropriação de Kohlberg, indicam um desenvolvimento instrumental das premissas e conceitos teóricos elaborados pelo suíço.

Foi realizada uma análise de artigos sobre educação moral baseados em Kohlberg a fim de selecionar criticamente pesquisas consideradas relevantes acerca da temática em pauta, a busca de artigos se restringiu ao Scientific Electronic Library Online (*Scielo*) e à base de teses da Capes. Foram incluídos artigos originais que apresentassem discussões em torno da temática proposta, ou seja, aqueles que estabelecessem relações entre a cooperação, o juízo moral e a educação. Além disso, os artigos selecionados deveriam ter como base dados coletados no Brasil, publicados em forma de texto completo entre os anos de 2000 e 2009. Justifica-se a escolha desse período histórico como uma tentativa de trazer à tona uma discussão atual sobre a cooperação a partir da educação moral nas duas últimas décadas.

A busca foi realizada a partir do descritor *juízo moral* e foram encontrados 17 artigos publicados no Brasil. Posteriormente, foram excluídos aqueles que se afastavam do tema e foram privilegiados estudos de caso práticos, com a metodologia de educação moral desenvolvida por Kohlberg aplicada em contextos educacionais. Como resultado desse proce-

dimento obtivemos 10 artigos, os quais foram selecionados e analisados criticamente.

Entre outros pontos, a intenção deste trabalho é demonstrar, por meio de uma análise da obra *O Juízo Moral na Criança* e de outras obras que deram continuidade a esse projeto de Piaget, que algumas das apropriações do conceito de cooperação acabaram levando a interpretações de moralidade que levaram a propostas educativas abstratas e idealistas. Constatamos, por exemplo, que nesse entendimento abstrato não foram consideradas as contradições da sociedade. Fazendo-se a análise da moralidade de forma abstrata, acaba-se por excluir, ideologicamente, outra perspectiva que identifica as contradições da sociedade que se expressam também nas leis. Essa outra proposta, derivada da Teoria Crítica, admite que as contradições devam ser reveladas, assim como o conteúdo da ordem social, e disto resultaria uma proposta de educação moral amplamente diversa da piagetiana. Mais ainda, a proposta ideal e abstrata de Piaget sobre as relações de cooperação e coação na sociedade resultou numa educação moral formalizada de modo instrumental, centrada no desenvolvimento de capacidades no indivíduo, e que abstrai as contradições sociais e discute dilemas morais abstratos.

Supusemos que a Teoria Crítica é um referencial teórico que pode trazer importantes contribuições para a compreensão dos limites e possibilidades do conceito de cooperação na teoria do juízo moral de Piaget, principalmente no que se refere à crítica de alguns dos pontos cruciais do que foi desenvolvido por ele e seus discípulos e que resultaram em proposições de práticas educacionais referentes ao desenvolvimento da, assim chamada, autonomia moral. Justifica-se a escolha da Teoria Crítica pela centralidade do tema da moralidade nos textos de seus representantes, e pelas proposições no campo da educação escolar que podem resultar das reflexões que se pautam nela. A crítica da formação da moralidade na criança será aprofundada a partir da leitura de alguns dos textos dos autores da Teoria Crítica da Sociedade que trataram do tema, levando-se em conta que a proposição teórica dos autores da Escola de Frankfurt é tornar o sujeito consciente das contradições da moralidade, assim como das formas como essas contradições se expressam em sua subjetividade.

Essa dissertação, portanto, é uma pesquisa que se apropria de alguns conceitos de Piaget e de suas aplicações para a educação moral, e procura identificar contradições tanto conceituais como práticas. Outro ponto a ser destacado é que dois autores de tamanho peso para a Psicologia e Filosofia, como foram Jean Piaget (1896-1980) e Theodor W. Adorno (1903-1969), embora contemporâneos, nunca dialogaram criticamente entre si. O presente trabalho tentará promover esse diálogo crítico entre Adorno e Piaget e outros autores próximos do psicólogo suíço.

## CAPÍTULO 1 – O JUÍZO MORAL EM PIAGET E KOHLBERG

### 1.1 Definição de moralidade e sua relação com o respeito às regras

A definição de moralidade em Piaget está diretamente relacionada ao respeito às regras, bem como o respeito é considerado um sentimento pessoal que se constitui em função das trocas que a criança estabelece com o meio social.

Ora, as regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores (PIAGET, 1994, p.23).

Primeiramente ele procura determinar qual seria esse percurso de desenvolvimento do juízo moral nas crianças, partindo de uma relação inicial em que o respeito à regra ocorreria de forma heterônoma no primeiro estágio de desenvolvimento da consciência da regra para, então, passar para as regras morais prescritas pelos adultos e, finalmente, para os princípios provenientes das relações das crianças entre si. Nesse momento, a relação social predominante com os adultos seria a do respeito unilateral, em que as crianças somente receberiam ordens, não podendo modificá-las, como se entende do trecho:

[...] os menores que começam a jogar, aos poucos, são dirigidos pelos maiores no respeito à lei, e, além disso inclinam-se de boa vontade para essa virtude, eminentemente característica da dignidade humana, que consiste em observar corretamente as normas do jogo (PIAGET, 1994, p.24).

Para estudar o desenvolvimento dessa consciência na criança, Piaget propõe-se a investigar em especial dois fenômenos: primeiro a prática das regras e, segundo, a consciência das regras; finalmente ele realiza a comparação entre as duas coisas. “As relações existentes entre a prática e a consciência da regra são, de fato, as que melhor permitem definir a natureza psicológica das realidades morais” (PIAGET, 1994, p.24).

Piaget assinala que existe uma diferença bastante significativa entre a prática e a consciência das regras e se propõe, por meio do jogo de bolinhas<sup>1</sup>, a estudar tanto um quanto

---

<sup>1</sup> Existem inúmeras variações nas modalidades do jogo, e de modo geral o jogo consiste em desenhar um círculo

outro aspecto do respeito às regras. Segundo Piaget:

Em conclusão, a aquisição e a prática das regras do jogo obedecem a leis muito simples e muito naturais, cujas etapas podem ser definidas da seguinte maneira: 1ª) Simples práticas regulares individuais; 2ª) Imitação dos maiores com egocentrismo; 3ª) Cooperação; 4ª) Interesse pela regra em si mesma (PIAGET, 1994, p.50).

O autor estabelece um conjunto de questionamentos sobre situações hipotéticas que as crianças deveriam avaliar, de acordo com cada objetivo programado em algumas séries de perguntas agrupadas por temas de investigação. Nesse processo percebe-se que “[...] o interrogatório referente ao jogo de bolinhas nos permitiu descobrir uma estranha discordância entre a prática real das regras e a reflexão a respeito da regra” (PIAGET, 1994, p.95).

## 1.2 A diferença entre juízo moral e ação moral

Antes de nos adentrarmos mais profundamente neste aspecto da obra de Jean Piaget, faz-se necessário um esclarecimento de suma importância, que diz respeito às diferentes concepções conceituais em relação ao juízo moral e à conduta moral. Piaget, desde o início de sua pesquisa, identifica as limitações de seu método investigativo e toma uma precaução importante: “Decidamos e procuremos estudar não o ato, mas simplesmente o julgamento do valor moral. Em outras palavras, analisemos não as decisões da criança nem mesmo as lembranças de suas ações, mas a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta” (PIAGET, 1994, p.95).

Ou seja, Piaget limita sua investigação ao juízo moral, pois opta por estudar somente a avaliação subjetiva das crianças e não os atos em si. Por meio do estudo das regras do jogo de bolinhas, Piaget procura encontrar as eventuais correspondências e as discordâncias entre o juízo moral e a moral em si, de forma prática. Em suas palavras: “[...], em tal domínio, encontramos uma certa correspondência – de nenhum modo simples – entre os julgamentos das crianças a respeito da regra e da própria prática das regras” (PIAGET, 1994, p.97).

Entre outros problemas de investigação, Piaget aponta dois principais: ao contar a história, a criança pode fazer uma prova de memória ao invés de uma prova de moral. Além disso, se as crianças vivenciassem as situações contadas, provavelmente não teriam o mesmo

---

ou quadrado no chão e fazer movimentos com o polegar para que uma bola atinja na outra. Também é conhecido no Brasil como jogo de “bola de gude”.



juízo, pois não fariam abstração da situação, mas estariam diante de pessoas que a afastam ou a atraem.

Mais ainda, ele reafirma a importância de se investigar a formação do juízo moral justamente por entender que, em inúmeros momentos, as crianças são colocadas em situações de avaliação moral que são muito próximas das situações dos interrogatórios elaborados por Piaget e que esse pensamento e reflexão prévios das condutas morais são importantes para a conduta moral em si, que será realizada futuramente. Novamente citamos Piaget:

[...] pensamos que na vida cotidiana a criança se encontra com muita frequência, como durante o interrogatório, em presença não apenas de atos concretos, mas ainda de narrações de ações e avaliações verbais (PIAGET, 1994, p.100).

Por outro lado, ele constata que existem diferenças entre a prática da lei moral e o juízo que se faz dela ou, dito de outro modo, mesmo que a criança compreenda que uma coisa é errada isso não evita necessariamente que ela seja feita. A criança pode fazer coisas erradas sabendo que elas são erradas. Daí Piaget julgar que exista um atraso entre o juízo moral e a sua ação. Ele afirma: “[...] é preciso admitir que o juízo verbal está em atraso em relação ao juízo efetivo” (PIAGET, 1994, p.99).

Em relação a esse atraso, Piaget o anuncia na obra *O Juízo Moral na Criança*, porém só posteriormente irá recuperar e desenvolver uma explicação para o problema em sua obra “Teoria da Equilibração”, na década de 1950. Podemos recorrer a outra obra de Piaget de 1967, intitulada *Seis Estudos de Psicologia*, para compreendermos a centralidade de sua teoria da equilibração. De forma geral, Piaget postula que a equilibração é um processo de compensação ativa do organismo às perturbações produzidas nele pelo ambiente, ou seja, ela pode ser considerada como um mecanismo autorregulador, pois Piaget a concebe como inerente, necessária para assegurar à criança uma interação eficiente com o meio ambiente.

Constantemente, o ambiente produz "perturbações" no organismo, o que exige deste uma atividade para se restabelecer. "A noção de equilíbrio [...] é compatível com a noção de sistema aberto" (PIAGET, 1967, p.94). Isso quer dizer que o equilíbrio é dinâmico e implica a máxima atividade do organismo no sentido de se ajustar às demandas que lhe são feitas pelo ambiente. Daí que Piaget defenda que não se trata de equilíbrio como estado estático, mas de "equilibração" entendida como um processo dinâmico. É importante notar que esse processo tem como ponto de partida uma tendência do organismo à equilibração, ou seja, essa tendência é imanente ao organismo.

Dito isto, o atraso ao qual nos referíamos não seria automático, mas estaria relacionado à noção de equilíbrio intrínseca do organismo, como podemos compreender na passagem a seguir:

Deve-se observar, em primeiro lugar, que o equilíbrio não é característica extrínseca ou acrescentada, mas uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida mental. Uma pedra, em relação ao seu ambiente, pode-se achar em estados de equilíbrio estável, instável ou indiferente, nada disso alterando sua natureza. Um organismo em relação a seu meio apresenta, ao contrário, múltiplas formas de equilíbrio, desde o das posturas até a homeostase, sendo estas formas necessárias à sua vida. Trata-se, então, de características intrínsecas; portanto, os desequilíbrios duradouros constituem estados patológicos, orgânicos ou mentais (PIAGET, 1967, p.94).

Para Piaget, os organismos tendem à equilíbrio em relação ao meio em que se encontram e essa é uma característica intrínseca; qualquer desequilíbrio prolongado do organismo é compreendido por Piaget como um estado patológico. A produção de desequilíbrio quando, por exemplo, uma criança ainda egocêntrica é levada a cooperar numa situação social que exige reciprocidade, é um processo que é entendido por Piaget como eminentemente “construtivista”: tem contrapartida interna, em termos de assimilação, acomodação e produção de estruturas que resultarão em um novo equilíbrio, mas depende da relação do sujeito com uma situação externa à qual ele precisa se adaptar. Assim, o que parece atraso, do ponto de vista do desenvolvimento, é um movimento no sentido da equilíbrio, previsto nos sujeitos e em certo sentido teleológico. Piaget diz:

Levando-se em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma *assimilação* do dado a esquemas anteriores (assimilações e esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas à situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio, pois toda conduta tende a assegurar equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 1967, p.95).

Como podemos observar na passagem acima, há um descompasso entre as perturbações exteriores e as atividades do sujeito, que exige uma série de ajustes dos esquemas mentais internos, para então efetivar uma resposta equilibrada. O mecanismo de equilíbrio é o conceito fundamental para compreender o desenvolvimento porque atua

como explicação da causalidade intrínseca que leva o organismo a se adaptar.

### 1.3 A prática das regras

Piaget inicia sua investigação sobre as práticas relacionadas às leis morais, estudando, observando e questionando o jogo de bolinhas entre as crianças da cidade de Neuchâtel, na Suíça. Observando a prática das regras, ele conclui que existem quatro estágios.

O primeiro estágio (até 2 anos) está relacionado com a ritualização e a simbolização de elementos do jogo. A criança obtém prazer com a repetição desses rituais, pois estes seriam uma forma de comunicação prévia das regras futuras dos jogos, juntamente com o símbolo que se segue aos ritos. Eles embasariam a estrutura ou a condição necessária ao desenvolvimento das regras e dos sinais coletivos, mas isso não é condição suficiente. Isso porque a regra não se restringe à regularidade (como a encontrada no rito), mas inclui a consciência de um dever. Piaget diz isso baseado no sociólogo Émile Durkheim.<sup>2</sup>

A regra neste momento implica que um ritual seja imposto à criança ou construído por ela em colaboração com outras crianças e que tenha esse caráter de obrigação contraído mediante relações sociais. Segundo Piaget, “Esse caráter pode variar segundo o tipo de respeito que predomina (respeito pelo mais velho ou respeito mútuo), mas, em qualquer caso, intervém um elemento de submissão que não estava incluído no simples ritual” (PIAGET, 1994, p.38).

A conclusão obtida por Piaget deste primeiro estágio é a de que as regras propriamente ditas só são possíveis com a presença do “outro”, das outras crianças no caso. Essa ritualização e a regularidade encontrada nas reações das crianças seriam algo próprio do indivíduo, pois para Piaget as crianças “[...] não podem provocar uma submissão a algo superior ao eu, submissão que caracteriza o aparecimento de toda regra” (PIAGET, 1994, p.39). Este primeiro estágio é marcado pela influência de Freud. Ao discutir os processos de socialização, Piaget faz a distinção dos processos mentais primários e secundários baseado em sua leitura de Freud e, nesse momento (da discussão do juízo moral), ele abandona a ideia do autismo, porém segue com a palavra egocentrismo.

O segundo estágio (de 2 a 6 anos) é o do egocentrismo<sup>3</sup> e é definido como o estágio

---

<sup>2</sup> Para maiores esclarecimentos em relação a esta afirmação, ver “A Educação Moral” de Durkheim.

<sup>3</sup> Flavell nos auxilia a compreender o conceito de egocentrismo em Piaget: “O estado de indiferenciação e de antagonismo entre as invariantes funcionais define essencialmente o conceito piagetiano que talvez seja o mais conhecido (embora, talvez, seja também o menos compreendido): *egocentrismo*. O conceito de egocentrismo é

com condutas intermediárias entre a conduta socializada e as puramente individuais. Isso porque a criança imita a linguagem socializada do adulto, porém, uma vez que as relações sociais com os adultos não são de cooperação, a criança fica num mundo à parte e seu pensamento permanece isolado. Nesta fase, os objetivos são basicamente três: primeiro, fazer parte do grupo de crianças; segundo, desenvolver suas habilidades; e por último, acertar nos diálogos e monólogos coletivos, nos quais, segundo Piaget, “[...] as crianças falam apenas para si próprias, mesmo desejando estar frente a interlocutores que lhes servem de excitantes” (PIAGET, 1994, p.43).

O terceiro (de 7 a 12 anos) e quarto (a partir de 12 anos) estágios ocorrem justamente quando se desenvolve na criança uma necessidade de entendimento mútuo no domínio do jogo: o terceiro começa quando a criança designa “ganhar” como o fato de vencer os demais. Piaget afirma que “[...] procurando vencer, a criança se esforça, antes de mais nada, por lutar com seus parceiros observando regras comuns” (PIAGET, 1994, p.44). O “motor afetivo” do jogo não é a simples competição, mas o convívio social, a observância de regras comuns, deixando de ser egocêntrico para tornar-se social<sup>4</sup>.

A diferença entre o terceiro e quarto estágios é apenas no grau de conhecimento das regras, maior no último. A criança de 7 anos joga como raciocina, as coordenações coletivas são momentâneas e não há interesse pela legislação. No quarto estágio há prazer em prever e codificar os casos possíveis, junto com a cooperação e a realização de acordos. O interesse é pela regra tal como é.

Podemos perceber que os estágios avançam na medida em que a criança cresce e se desenvolve em sua relação com o ambiente. Piaget é interacionista, isto é, para ele é fundamental a interação da criança com seu meio para o desenvolvimento das estruturas mentais, como podemos depreender da passagem: “Mas nunca se observou uma conduta devida à maturação pura, sem elementos de exercício, nem uma ação do meio que não se vá inserir nas estruturas internas” (PIAGET, 1967, p.95).

Porém, para Piaget ocorreria a naturalização dos esquemas e estruturas mentais. A “maturação” ocorre devido ao meio e se insere em estruturas internas, visto que a equilíbrio

---

de extrema relevância para o pensamento piagetiano, desde as suas primeiras publicações (por ex., 1926). Denota um estado cognitivo no qual o sujeito vê o mundo de um único ponto de vista – o seu próprio – mas sem saber da existência de outros pontos de vista e perspectivas e, *a fortiori*, sem consciência de que é um escravo de si mesmo. Portanto, o egocentrismo do qual o sujeito não pode estar consciente; poder-se-ia dizer que o sujeito egocêntrico é uma espécie de solípsio sem consciência do seu eu nem tampouco de seu solipsismo” (FLAVELL, p.60, 1988).

<sup>4</sup> Em relação à oposição entre egocêntrico/social, veremos no capítulo 3 desta dissertação qual a crítica decorrente desta dicotomia. Em uma perspectiva dialética e crítica, o egocentrismo tem, também, origem social e sua permanência no adulto é um sintoma notório disso.

é compreendida como uma tendência *a priori* no organismo. Todo sujeito carregaria internamente as determinações de suas estruturas mentais e o processo de concretização dessas estruturas irromperia por intermédio da interação com o ambiente.

Para Piaget, quanto mais a criança for exposta a contatos entre iguais, em que pode ocorrer cooperação, devido à existência de estruturas e esquemas mentais apriorísticos, mais rapidamente ela chegará ao 4º estágio e compreenderá a dinâmica da prática das regras.

Ao sintetizar o processo de equilibração psicológica que ocorre nas estruturas cognitivas dos sujeitos, Piaget recorre ao conceito de reversibilidade que, como veremos na citação abaixo, seria um fenômeno orgânico característico dos sujeitos. Como diz Piaget:

Em resumo, o equilíbrio psicológico estável e final das estruturas cognitivas se confunde, de maneira idêntica, com a reversibilidade das operações, pois as operações inversas compensam exatamente as operações diretas. Mas, então, se coloca um último problema: será a reversibilidade constitutiva da natureza das operações que produz o equilíbrio? Ou será a equilibração progressiva das ações (passando por estágios de simples regulações, com retroações, e antecipações) que produz a reversibilidade final? É, exatamente, aqui que os resultados da análise genética nos parecem decisivos. Como as “compensações” correspondem às perturbações e se ajustam, de maneira muito progressiva (a princípio incompleta), a reversibilidade operatória, que exprime as compensações completas, constitui o resultado e não a causa desta equilibração gradual (PIAGET, 1967, p.105).

Notamos que para Piaget a equilibração é um pressuposto do próprio sujeito, do organismo, e a reversibilidade somente se desenvolve quando ocorrem perturbações no ambiente. Dessa forma, o equilíbrio pode ser compreendido como proveniente de perturbações no ambiente, a aprendizagem, porém, é o efeito de um pressuposto no sujeito, com uma finalidade que seria a equilibração, e esta levaria o sujeito a construir esquemas, como as acomodações, sempre a partir dessas perturbações externas.

#### 1.4 A consciência das regras: motora, coercitiva e racional

Após estabelecer os quatro estágios das práticas da regra, Piaget passa ao momento seguinte, o do desenvolvimento da consciência das regras. Ao estudar a evolução da consciência das regras, ele caracteriza o primeiro estágio da seguinte forma: a criança joga para satisfazer interesses motores ou da fantasia simbólica, mas essas atividades do jogo se

tornam hábitos, semelhantes aos ritos, que, segundo Piaget, são como “regras individuais.”  
Para Piaget,

[...] durante esse estágio, a criança, como já vimos, joga bolinhas como bem entende, procurando simplesmente satisfazer seus interesses motores ou sua fantasia simbólica. Só que muito depressa, ela adquire hábitos que constituem espécies de regras individuais (PIAGET, 1994, p.50).

Para Piaget o meio ambiente e alguns acontecimentos físicos, em geral, impõem a noção de regularidade, o que favorece o aparecimento de “esquemas motores de previsão”. Para a consciência da criança não haveria distinção entre regras provenientes da natureza ou da sociedade.

As regras são acompanhadas de um sentimento de obrigação. Em relação à obrigação consciente, Piaget acata a tese do sociólogo Pierre Bovet de que: “[...] o sentimento de obrigação só aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais demonstra respeito” (PIAGET, 1994, p.52). No entanto, Piaget procura ampliá-la, incluindo a situação do respeito mútuo, afirmando que ao lado do respeito unilateral (do menor para o maior), existiria também o respeito mútuo, proveniente de um sentimento de igualdade entre eles. Em relação à idade das crianças, ocorre uma distinção entre as regras inventadas ou impostas pelo ambiente que são acompanhadas tanto de uma aprovação recíproca de dois indivíduos como da autoridade de um sobre o outro.

Embora Piaget afirme que nos esquemas da criança no primeiro estágio nada indique a obrigatoriedade da regra, o autor sugere que as origens da consciência das regras estão condicionadas pelo “conjunto da vida moral da criança” (PIAGET, 1994, p.52), ele diz que vendo as bolinhas do jogo pela primeira vez, a criança já se encontra permeada de regras e imposições advindas do ambiente.

Para Piaget, o segundo estágio inicia quando a criança começa a querer jogar de acordo com regras advindas do exterior. Para saber como ela entende essas regras, Piaget utiliza três questões: 1) Pode-se mudar as regras?; 2) As regras sempre foram como são?; 3) Como as regras começaram? Como resultado geral, as crianças de até dois anos, que imitam as regras do jogo, as consideram “sagradas e intocáveis” (PIAGET, 1994, p.53). Por volta dos cinco anos, aparentemente, as crianças toleram modificações, mas isso significaria que elas creem ter encontrado uma regra já estabelecida.

Ocorre, então, um paradoxo: ao mesmo tempo em que não se deixam dirigir pelas regras no decorrer do jogo, as crianças egocêntricas têm um respeito místico pela regra: esse

paradoxo seria a característica mais significativa da moral egocêntrica. Esta, longe de ser antissocial, é perfeitamente coincidente com as relações de coação sendo somente contraditória com as relações de cooperação; essas relações podem fazer mudar paulatinamente a atitude da criança em relação à mística da regra.

No terceiro e quarto estágios, a regra do jogo não é mais tomada como lei exterior, mas como resultado de uma decisão livre que é digna de respeito na medida em que é livremente consentida, e por isso mesmo, a criança deixa de considerar as regras como eternas “[...] as regras, longe de terem sido impostas pelos adultos, foram sendo estabelecidas, pouco a pouco, pela iniciativa das próprias crianças (PIAGET, 1994, p.61).

A partir do momento em que a regra de cooperação sucede a regra de coação, ela torna-se uma lei moral efetiva. Primeiramente, a consciência da necessidade de codificação e aplicação integral da regra coincide com o sentimento de autonomia; em segundo lugar, tornando-se legisladora, “a criança toma consciência da razão de ser das leis” (PIAGET, 1994, p.64); em terceiro lugar, a criança distingue a fantasia anárquica (a criação ideal de regras) e a inovação que ganha o valor de lei, ou seja, toda opinião é válida e deve ser examinada, mas somente o que foi aprovado pela maioria torna-se lei. “Em poucas palavras, a lei emana do povo soberano e não da tradição imposta pelos antigos” (PIAGET, 1994, p.65).

Comparando os estágios das práticas com a consciência das regras, Piaget procura destacar processos de evolução. Ele busca mostrar que há diferenças de estrutura e diferenças de grau nesse desenvolvimento. Para ele: “[...] entre os diferentes tipos de regras, que iremos distinguir, haverá, então, ao mesmo tempo, continuidade e diferença qualitativa: continuidade funcional e diferença de estrutura” (PIAGET, 1994, p.75).

Num próximo momento, Piaget mostra as diferenças qualitativas entre as ações e a consciência das regras, na criança e no adulto. Para tanto, coloca em oposição a criança e o adulto “civilizado contemporâneo” e chega aos três tipos de condutas: a motora, a egocêntrica e a de cooperação. Dos dados apresentados até aqui ele define três tipos diferentes de regras:

O conjunto dos dados pesquisados sobre o jogo parece revelar a existência de três tipos de regras, cujo problema consistirá em determinar as relações exatas: a regra motora, oriunda da inteligência social, a regra coercitiva, oriunda do respeito unilateral e a regra racional, oriunda do respeito mútuo (PIAGET, 1994, p.76).

## 1.5 Os dois respeitos

Piaget procura discriminar os processos que comandam a evolução das diferentes noções de regra. Inicialmente, a regra motora, em sua origem, se confunde com o hábito; a consciência da regra, por outro lado, implica que o hábito seja contrariado e que, do conflito, se origine a busca ativa do ritual. O caráter obrigatório da regra é produto das relações sociais: o social está por toda parte na forma de regularidades (leis) que aparecem à criança, ao mesmo tempo, como físicas e morais. A distinção ocorre quando a criança, compreendendo a linguagem, distingue as regras impostas das regras estabelecidas por ela em seus jogos. Além disso, e muito importante, para Piaget “o social não é uno”: nunca há pura coação ou pura cooperação.

No entanto, a cada “dosagem” de uma ou de outra corresponderia uma qualidade diferente nos estados de consciência. Piaget examina a que conduzem o respeito unilateral e a regra coercitiva, relacionada estritamente à conduta egocêntrica da criança de três anos. A forma de superação do egocentrismo ocorreria por meio da cooperação. Somente se libertando da vontade do outro é que a criança se tornaria consciente do seu eu. Piaget, no entanto, afirma que: “[...] a coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis” (PIAGET, 1994, p.81). Crianças de até oito anos, seriam mais facilmente “contagiadas” pela coação do mais velho. Ele estabelece, portanto, uma relação estreita entre o egocentrismo e a imitação, assim como entre a autonomia e a cooperação.

Para compreender a passagem da regra coercitiva à regra racional, Piaget propõe compreender os “valores sucessivos” que ocorrem da coação à cooperação. Conforme essa passagem acontece, a criança dissocia seu eu do pensamento de outro. Somente com a progressiva relação de cooperação da criança com o “outro”, ela se faz capaz de descobrir essa fronteira entre o eu e o outro e “[...] aprende a compreender o outro e a se fazer compreender por ele” (PIAGET, 1994, p.82).

Para Piaget, a cooperação é um fator importante no desenvolvimento da personalidade, entendida como “[...] o eu que se situa e se submete, para se fazer respeitar, às normas da reciprocidade e da discussão objetiva” (1994, p.82). O respeito mútuo seria “[...] a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, quando as diferenças desaparecerem entre a criança e o adulto [...]” (1994, p.83). Entretanto, Piaget admite que nem o respeito mútuo, nem a cooperação são verificáveis completamente, ou seja, sua descrição apela a formas ideais. O seu ideal de respeito às regras estaria nessa forma de respeito mútuo, “[...] porque a



verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade” (PIAGET, 1994, p.82).

Ele diferencia, ainda, o mútuo consentimento do respeito mútuo, sendo que o primeiro pode existir entre “vagabundos” e “assaltantes”, existindo uma certa “honra” entre esses indivíduos. Para ele, porém, só pode haver respeito mútuo “[...] por aquilo que os próprios indivíduos considerarem como moralidade” (PIAGET, 1994, p.84). E logo adiante, ele diferencia a coação da cooperação, principalmente quanto ao seu “método de controle recíproco”:

A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral (PIAGET, 1994, p.83).

Piaget compara os pressupostos dos sociólogos Durkheim e Bovet sobre a fonte da natureza psicológica do respeito. Ele nega a consideração kantiana de que a experiência, adquirida pela sensibilidade, não pode ser a fonte do respeito. Restam duas opções: “o respeito se dirige ao grupo e resulta da pressão do grupo sobre o indivíduo ou o respeito se encaminha às pessoas e provém das relações dos indivíduos entre si” (PIAGET, 1994, p.86).

A primeira tese é defendida por Durkheim, a segunda por Bovet. Neste ponto, Piaget está em busca de um método para abordar a questão das relações entre indivíduo e sociedade. Para Durkheim, a mera existência de agrupamentos humanos faria surgir obrigações e regularidades e o que explicaria o aparecimento do respeito seria a pressão do grupo sobre o indivíduo. Comentando Durkheim, Piaget afirma que: “A regra outra coisa não é que a condição de existência do grupo social, e, se aparece como obrigatória à consciência, é porque a vida comum transforma esta consciência em sua própria estrutura, inculcando-lhe o sentimento do respeito” (PIAGET, 1994, p.87).

Autonomia e heteronomia estariam em relação com a forma e o funcionamento do grupo como um todo; tanto as sociedades tradicionais quanto as sociedades mais estratificadas gerariam “a formação de personalidades” (PIAGET, 1994, p.87); porém essas personalidades nas sociedades tradicionais implicariam um maior conformismo ao passo que nas sociedades mais estratificadas se expressariam de um modo mais elaborado e refinado. Para Piaget, haveria um paralelo nos grupos de crianças: dos 5 aos 8 anos, tal como nas sociedades

tradicionais, o indivíduo não é diferenciado e predominam a sugestão e a imitação; dos 10 aos 12 anos, a criança aumentaria significativamente o rol de relações que estabelece com grupos e escapa da influência determinante do grupo familiar.

A pressão do grupo sobre o indivíduo explicaria, dessa forma, o aparecimento desse sentimento *sui generis* que é o respeito, origem de toda religião e de toda moralidade. O grupo não poderia, de fato, impor-se ao indivíduo, sem se cobrir com a auréola do sagrado e sem provocar o sentimento da obrigação moral (PIAGET, 1994, p.87).

Para Bovet, segundo a leitura feita por Piaget, o respeito e a constituição das regras supõem a interação de ao menos dois indivíduos. Para que apareça a consciência do dever, duas condições são necessárias: a primeira, é que é preciso que um receba instruções de outro; e a segunda, é que é preciso que ele as aceite por respeitar aquele que a comunicou. Para explicar como a moral do dever leva à moral do bem, Piaget acata a ideia de Bovet. Citando Piaget: “[...] nesse ponto, Bovet opõe-se à doutrina kantiana, considerando o respeito como um sentimento que se dirige a pessoas e não à regra como tal: não é o caráter obrigatório da regra prescrita por um indivíduo que nos faz considerar como obrigatória a regra fixada por ele” (PIAGET, 1994, p.90).

Piaget entende, então, que exista, inicialmente, a consciência primitiva, que é essencialmente heterônoma; mas à medida que aumenta o número de influências sobre o indivíduo e surgem contradições, o indivíduo seria obrigado a utilizar sua “razão” para construir uma hierarquia de valores, que implicaria, então, uma autonomia relativa, visto que o indivíduo se limita a escolher entre as regras que recebeu. Em segundo lugar, há a consciência autônoma, que Bovet deixa em aberto qual seria sua causa. Piaget, no entanto, aponta que a causa da consciência autônoma seria o respeito mútuo (PIAGET, 1994, p.91).

## 1.6 Responsabilidade objetiva e subjetiva

Piaget distingue dois tipos de responsabilidades nos julgamentos morais da criança. A criança mais nova aplicaria a responsabilidade objetiva e a mais velha, a responsabilidade subjetiva, “[...] obtemos uma média de sete anos para a responsabilidade objetiva e de nove anos para a responsabilidade subjetiva” (PIAGET, 1994, p.103).

Para chegar a essas conclusões, ele procura estudar como a criança concebe seus

deveres e valores morais e admite que tais concepções são efeitos da coação adulta. Limita-se o estudo à consciência da regra, ou melhor, “[...] ao elemento mais cristalizado e menos vivo dessa consciência: o juízo moral por assim dizer teórico, em oposição aos juízos que intervêm na própria experiência” (PIAGET, 1994, p.92). Piaget procura comparar os juízos morais com o comportamento moral (deduzido do estudo das regras do jogo) e demonstra que tais juízos são heterônomos na medida em que são efeito da coação adulta. Piaget chama tais juízos de “realismo moral” por analogia com o “realismo nominal” e o “realismo conceptual”, característicos do plano da “razão teórica”, nessa fase do desenvolvimento. Dessa forma, Piaget define o realismo moral como:

[...] 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).

O realismo moral teria, então, três características: a primeira, em que o dever é heterônimo, ela se define pela obediência; a segunda, na qual a regra deve ser observada ao “pé da letra”; e a terceira, em que ocorre uma concepção de responsabilidade objetiva (conformidade com a regra).

O método<sup>5</sup> a que ele recorre é analisar o modo como a criança avalia as condutas narradas a ela pelo pesquisador. Discute as várias dificuldades metodológicas, principalmente ao redor da questão da relação entre o juízo moral e a prática moral. Ele aponta que, considerando que no domínio intelectual há um atraso do pensamento verbal com relação à ação, a noção de autonomia aparece, assim, na criança, com um ano de atraso. Provavelmente no âmbito moral ocorra a mesma coisa ou talvez a criança apenas repita o que considera ser o

---

<sup>5</sup> O método do Piaget é conhecido como método clínico: “Primeiro, o experimentador propõe algum tipo de tarefa à qual a criança apresenta algum tipo de resposta. Nem todas as crianças que pertencem a um mesmo grupo de idade recebem exatamente a mesma tarefa e nem uma tarefa é apresentada exatamente da mesma forma para todas as crianças. Assim que a criança dá uma resposta, o experimentador faz uma pergunta, coloca uma variação do problema ou, de algum modo, cria uma nova situação estimuladora. Esta nova situação estimuladora é, em parte, uma resposta à resposta da criança. [...] Dada a relação dependente entre o comportamento da criança e o comportamento do experimentador, duas crianças jamais receberão exatamente o mesmo tratamento experimental; o tratamento experimental varia muito entre os sujeitos em qualquer investigação. Os protocolos citados anteriormente contêm a essência deste tipo de método experimental e são mais ou menos típicos nos trabalhos de Piaget. Piaget refere-se à sua técnica experimental como *método clínico* e chama a atenção para sua semelhança com os procedimentos psiquiátricos. Esta abordagem realmente tem muito em comum com entrevistas diagnósticas e terapêuticas, com testes projetivos e com o tipo de exploração informal frequentemente usado em pesquisas-piloto nas ciências do comportamento. Seu ponto crucial é a exploração de uma variedade de comportamentos da criança numa sequência estímulo-resposta; no decorrer desta rápida sequência, o experimentador usa todo o *insight* e a capacidade de que dispõe para compreender o que a criança diz ou faz e para adaptar seu próprio comportamento em função desta compreensão” (FLAVELL, p.28, 1988).

desejo do adulto, sem relação com suas reais convicções. Citando Piaget: “[...] é, talvez, para agradar ao adulto que a criança interrogada dá esta ou aquela resposta e não para satisfazer a si mesma” (PIAGET, 1994, p.98).

Para resolver esses problemas, Piaget recorre aos resultados da pesquisa com jogos de bolinhas, na qual a correspondência entre as ações e a teoria seria um trabalho acessível ou, no mínimo, bastante definível. A hipótese central, então, é a de que os juízos verbal e teórico correspondem aos juízos práticos.

Ele estuda até onde chega o realismo moral e se a coação adulta pode desencadear na criança uma responsabilidade objetiva<sup>6</sup>. A formação do realismo moral se expressa em ações e essas respostas culminam na responsabilidade objetiva, de forma prática.

O problema é saber de onde provém e qual a evolução da responsabilidade objetiva. Para resolver essa situação, Piaget apresentou dois tipos de “histórias duplas” nas entrevistas com as crianças. Por exemplo, no primeiro tipo as histórias diziam respeito a “desajeitamentos”<sup>7</sup> na forma como os fatos ocorrem: em a) sem intenção, mas com grandes consequências e em b) com intenção, mas sem grandes consequências. No segundo tipo, diziam respeito ao roubo, em duas formas: em a) justificadamente (altruisticamente) e em b) egoisticamente. A partir da indagação se as crianças nas histórias eram igualmente culpadas e qual seria a mais culpada, as respostas foram agrupadas em dois tipos: aquelas em que os eventos são avaliados em função do resultado material (independentemente da intenção) ou aquelas em que são avaliados em função exclusiva da intenção; a despeito dessa ambivalência, a “responsabilidade objetiva” declina com a idade. Para Piaget:

Essas respostas nos colocam, assim, em presença de dois tipos diferentes de atitudes morais: julgar os atos segundo seu resultado material ou levar em conta apenas as intenções. Essas duas atitudes podem coexistir nas mesmas idades e até na mesma criança, mas, em média, não podem ser sincronizadas. A responsabilidade objetiva diminui, em geral, com a idade, enquanto a responsabilidade subjetiva aumenta em importância, correlativamente. Portanto, trata-se em suma, de dois processos que se interferem em parte; mas o segundo chega, pouco a pouco, a dominar o primeiro (PIAGET, 1994, p.109).

---

<sup>6</sup> Responsabilidade objetiva, para Piaget, está relacionada ao domínio moral da criança, em que há desvios entre o julgamento de valor teórico e as avaliações concretas da criança. Por exemplo, crianças que no plano verbal, não levam em conta as intenções para avaliar os atos, julgam apenas segundo seu resultado material.

<sup>7</sup> Exemplo de uma história de desajeitamento:

I. a) “Um menino, que se chama Jean, está em seu quarto. É chamado para jantar. Entra na sala para comer. Mas atrás da porta há uma cadeira. Sobre a cadeira há uma bandeja com quinze xícaras. Jean não pode saber que há tudo isso atrás da porta. Entra: a porta bate na bandeja, e, bumba!, as quinze xícaras se quebram.”

b) “Era uma vez um menino chamado Henri. Um dia em que sua mãe estava ausente, foi pegar doces no armário. Subiu numa cadeira e estendeu o braço. Mas os doces estavam muito no alto e ele não pôde alcançá-los para comer. Entretanto, tentando apanhá-los, esbarrou numa xícara. A xícara caiu e se quebrou.”

Piaget elabora a hipótese de que as avaliações baseadas no prejuízo moral são devidas, principalmente, à coação adulta, não sendo um fenômeno espontâneo na psicologia da criança. Ele se pergunta de onde vem a predominância inicial dos juízos de responsabilidade objetiva se os adultos não funcionam como “exemplos” para as crianças, neste caso. Para ele a única resposta adequada é que as regras impostas pelo adulto, verbalmente ou materialmente, constituem, antes de ser assimiladas espiritualmente, obrigações categóricas para as crianças.

Estes juízos de responsabilidade objetiva, por serem ritualizados, acabam por se tornar tabus; mas, considerando o atraso do juízo moral em relação às ações, Piaget supõe que os juízos de responsabilidade objetiva se assentariam sobre um resíduo de experiência vivida efetivamente.

Para desenvolver a responsabilidade subjetiva<sup>8</sup>, a criança deve passar por um período de obediência aos pais. Para Piaget: “É quando a criança está habituada a agir de acordo com os pais e quando procura mais agradar-lhes que obedecer-lhes, que consegue julgar em função das intenções. A consideração das intenções supõe, assim, a cooperação e o respeito mútuo.” (PIAGET, 1994, p.112). Piaget entende que o adulto precisa se colocar ao nível da criança, para que ela tenha um sentimento de igualdade; seria um “progresso” análogo ao desenvolvimento ocorrido na evolução das regras do jogo de bolinhas.

É justamente com o surgimento do conflito entre a vontade da criança e a necessidade de obedecer às regras impostas pelos adultos, exteriores aos seus sentimentos, que Piaget observa que a mentira é parte da natural tendência para o egocentrismo na criança. O problema da mentira, na criança, é então o resultado do encontro das atividades egocêntricas com a coação moral do adulto.

Para melhor se entender as avaliações infantis, ele afirma que a mentira cria um problema para a consciência da criança e começa a estudar o seu julgamento em relação à mentira. O objetivo é estudar como a criança julga e avalia a mentira por meio de entrevistas. Piaget ressalta três pontos: 1º) A definição da mentira<sup>9</sup>; 2º) A responsabilidade em função do conteúdo e 3º) As consequências materiais das mentiras<sup>10</sup>. Além disso, também investiga se é

---

<sup>8</sup> Responsabilidade subjetiva para Piaget seria a evolução do domínio moral da responsabilidade objetiva, em que, supondo relações de cooperação e respeito mútuo, a criança leva em conta as intenções da ação.

<sup>9</sup> Piaget iniciava a investigação da definição da mentira com a pergunta: - O que é uma mentira? Da resposta, ele articulava as próximas perguntas, como, por exemplo: O que quer dizer coisas feias? Por que é uma mentira? Etc.

<sup>10</sup> Para compreender a responsabilidade em relação ao conteúdo e suas consequências materiais, Piaget contava histórias como esta: I. a) “Um garoto passeava na rua e encontrou um grande cachorro que lhe despertou muito medo. Voltou então para casa e contou à mãe que vira um cachorro tão grande como uma vaca.” b) “Uma criança voltou da escola e contou à mãe que a professora lhe dera boas notas. Mas isto não era verdade: a

lícito mentir entre crianças e porque não se deve mentir.

Com relação ao primeiro ponto (a definição da mentira), ele encontrou as seguintes situações: a definição mais primitiva (por volta dos seis anos) é de que a mentira é um “nome feio”, o que caracteriza esta etapa como a mais distante da consciência moral (a palavra feia é um “tabu”). A criança incorpora a mentira a “nomes feios” porque, tal como os impropérios, as mentiras são “faltas morais” que se comete por meio da linguagem.

Uma definição mais adiantada (de 6 a 10 anos) é: “uma mentira é alguma coisa que não é verdade”, mas é preciso saber se com essa definição a criança aponta toda e qualquer falsidade ou se só há mentira quando há intencionalidade. De 5 a 7 anos as crianças não acentuam a diferença. Por fim, a definição correta da mentira como uma afirmação intencionalmente falsa, só ocorre por volta dos 10 anos, embora crianças mais novas já pensem nesses termos (PIAGET, 1994, p.119).

Com relação ao segundo ponto (responsabilidade em função do conteúdo) a avaliação do ponto de vista do conteúdo diz respeito à responsabilidade avaliada em função do fim ou do grau de falsidade da mentira. Piaget propõe histórias em que, por um lado há uma mentira sem intenção, mas inverossímil; de outro, uma mentira verossímil, mas intencional.

Com relação ao terceiro ponto (as consequências materiais das mentiras), o conteúdo material das histórias opõe, de um lado, um desajeitamento com consequências e, de outro, uma mentira deliberada, mas sem consequências.

O resultado que se observou foi a predominância da responsabilidade objetiva até por volta dos sete anos, ou seja, o julgamento da mentira mais pelos resultados e consequências materiais do que pela verossimilhança e pelas intenções. Nas palavras de Piaget:

Essa análise preliminar das definições parece assim destacar primeiramente a dificuldade da criança, com menos de oito anos, em compreender a verdadeira natureza da mentira. Levada, naturalmente, a pensar por si antes que pelos outros, a criança não vê o alcance real do engano. Mente como inventa. A obrigação de não mentir, imposta pela coação adulta, aparece-lhe, por consequência, sob seu aspecto mais exterior: uma mentira é o que não está de acordo com a verdade, independentemente das intenções do indivíduo (PIAGET, 1994, p.120).

A mentira é mais grave quanto mais inverossímil e afastada da realidade, ou seja, é afastada daquilo em que os pais acreditariam, o que demonstra o domínio das regras impostas pelos pais (ou pela sociedade). Mas a responsabilidade objetiva não se apresenta em estado

---

professora não lhe dera nenhuma nota, nem boa nem má. Então sua mãe ficou muito contente e a recompensou.”

puro, pois está sempre misturada à responsabilidade subjetiva. A idade média de aquisição da responsabilidade objetiva é de sete anos e da responsabilidade subjetiva é 10 anos.

[...] e se tirarmos a média destas unidades, segundo os dois tipos objetivos e subjetivos de responsabilidade, encontraremos uma idade média de sete anos para o tipo objetivo e de dez anos para o outro. Como esta estatística baseia-se apenas em crianças de seis a doze anos, vemos que, em linhas gerais, a responsabilidade objetiva tende a desaparecer com a idade, em benefício da responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1994, p.126).

Dessa forma, surge um “realismo moral”, que nasce do encontro da coação com o egocentrismo. “A regra de não mentir, imposta pela coação adulta, lhe parecerá, desde então, tanto mais sagrada e exigirá, a seus olhos, uma interpretação tanto mais “objetiva” quanto, de fato, não corresponde a uma necessidade real e inferior de seu espírito” (PIAGET, 1994, p.131).

Por outro lado, a responsabilidade subjetiva inverte as interpretações: uma mentira é mais grave quanto menos aparente. A análise das respostas das crianças mais velhas mostra que a intenção é um elemento definidor da gravidade da mentira. “Logo, estas respostas confirmam o que vimos a propósito dos desajeitamentos e do roubo. Os pequenos são levados a desprezar a intenção para se ocupar apenas do próprio resultado dos atos. Os grandes, ao contrário, sempre levam mais em conta as intenções” (PIAGET, 1994, p.130).

Para Piaget, a necessidade de dizer a verdade desenvolve-se na medida em que o indivíduo se engaja em atividades cooperativas, em que o princípio da reciprocidade é válido. Enquanto não ocorre o encontro entre o pensamento da criança com o de seus pares (reciprocidade) a criança não vê mal em burlar a verdade. Apesar disso, as regras são, para ela, sagradas: enquanto a compreensão do “espírito” da lei depende do respeito mútuo e da cooperação, nas situações de coação somente o sentido literal permanece, enquanto as ações, de fato, não correspondem à lei.

A passagem à compreensão da mentira e o juízo de responsabilidade objetiva pode ser observada nas respostas às questões: porque não se deve mentir? Qual é a utilidade em não mentir? (PIAGET, 1994, p.134). Novamente, Piaget descreve uma evolução das respostas sobre a mentira, por etapas do pensamento moral. O pensamento moral da criança obedeceria a princípios vindos do respeito unilateral (moral da heteronomia e responsabilidade objetiva) e a princípios provenientes do respeito mútuo (moral da interiorização e da responsabilidade subjetiva).

Parece assim que a evolução das respostas, com a idade, marca um progresso no sentido da reciprocidade: o respeito unilateral, fonte da ordem absoluta tomada ao pé da letra, cede terreno diante do respeito mútuo, fonte da compreensão moral. Podemos, de fato, distinguir três etapas nesta evolução. A mentira é, inicialmente, vilã, porque é objeto de punição, e, se suprimíssemos as punições, seria permitida. Em seguida, a mentira é vilã em si, e, se suprimíssemos as punições, permaneceria como tal. Finalmente, a mentira é vilã, porque se opõe à confiança e à afeição mútuas. A consciência da mentira interioriza-se então pouco a pouco e podemos apresentar a hipótese de que isto sucede sob influência da cooperação (PIAGET, 1994, p.137).

Por fim, Piaget distingue dois planos no pensamento moral: o primeiro, derivado da ação moral, da “experiência moral”, e o segundo, que é o pensamento moral teórico e ocorre quando a criança é instigada a julgar os atos de outrem. A análise feita por Piaget quanto à mentira refere-se somente ao segundo plano, mas revela resultados coerentes com a análise da prática moral no jogo de bolinhas. Piaget pressupõe que a “moral teórica” é uma “tomada de consciência progressiva da atividade moral propriamente dita” (PIAGET, 1994, p.140).

O realismo moral resultaria de duas causas paralelas: por um lado, o “realismo” infantil característico do pensamento espontâneo (egocentrismo) e por outro, a coação exercida pelo adulto. Ocorre, ainda, uma coincidência da regularidade física com a regularidade moral. “Se os barcos flutuam e 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” (PIAGET, 1994, p.150).

## 1.7 Noções de justiça: imanente, retributiva e distributiva

Piaget estuda a noção de justiça para ter acesso ao desenvolvimento da moral da cooperação ou autonomia. Esta noção mais subjetiva é o foco, uma vez que na cooperação não há regras fixas, mas uma “noção” subjacente ao julgamento moral.

[...] se o aspecto afetivo da cooperação e da reciprocidade escapa ao interrogatório, há uma noção, a mais racional sem dúvida das noções morais, que parece resultar diretamente da cooperação, cuja análise psicológica pode ser tentada sem muitas dificuldades: a noção de justiça (PIAGET, 1994, p.156).



A noção de justiça deve seu desenvolvimento às relações de cooperação entre as crianças e seria “[...] uma espécie de condição imanente ou lei de equilíbrio das relações sociais” (PIAGET, 1994, p.157). Compreendemos que para Piaget, a mediação entre o psicológico e o social remete somente a distinções de ordem natural, como, por exemplo, a diferença entre gerações e não ao contexto da história. Sabemos que a sociedade se constitui de inúmeras diferenças e distinções que em sua grande maioria não são naturais, como, por exemplo, as distinções entre classes sociais; porém, em Piaget, essa distinção não é considerada. Portanto, a noção de justiça proveniente dessa mediação de ordem natural, entendida a partir da reciprocidade possibilitada na relação entre indivíduo e meio, remete a uma lei de equilíbrio das relações sociais.

Existem três noções de justiça para Piaget: uma imanente, uma que diz respeito à igualdade e outra que diz respeito à correlação entre os atos e sua retribuição. Na justiça imanente, a criança acredita que há na justiça declarada pelos adultos algo de sagrado e imutável, é a primeira noção de justiça, referente às crianças muito pequenas. “A crença na justiça imanente provém, portanto, de uma transferência para as coisas, dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação adulta” (PIAGET, 1994, p.199).

A justiça retributiva está mais ligada à coação adulta e a justiça distributiva leva em conta as condições e intenções. Em relação a estes dois tipos de justiça, ele nota diferenças importantes, pois “[...] para uns, a sanção é justa e necessária; é tanto mais justa quanto mais severa; é eficaz no sentido de que a criança devidamente castigada saberá, melhor que outras, cumprir seu dever. Para outros a expiação não constitui uma necessidade moral” (PIAGET, 1994, p.158).

Após a análise dos resultados aos questionamentos de histórias<sup>11</sup> em que outras crianças (hipotéticas) cometeram pequenas infrações e sobre qual seria a punição mais “justa” para cada situação, Piaget chegou a algumas categorias de sanção, ou justiça retributiva:

Em primeiro lugar, há o que chamaremos as sanções expiatórias, as quais nos parecem ir a par com a coação e com as regras de autoridade. [...] A sanção expiatória apresenta, pois, o caráter de ser arbitrária, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. [...] a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta. [...] Em segundo lugar, está o que denominaremos sanções de reciprocidade, enquanto vão a par com a cooperação e as regras de igualdade (PIAGET, 1994, p.161).

---

<sup>11</sup> Exemplo de história: “V. Um menino quebrou um brinquedo pertencente ao irmãozinho. Que seria preciso fazer: 1º Dar ao pequeno um dos seus próprios brinquedos? 2º Consertá-lo à sua custa? 3º Privá-lo de todos os seus brinquedos por uma semana?”

Piaget fala de uma lei de evolução no desenvolvimento moral da criança, também com relação ao domínio da justiça retributiva, em que de um lado estaria a noção de expiação, derivada das relações de coação, e de outro a noção de reciprocidade, derivada das relações de cooperação. Com o desenvolvimento do juízo moral, a última predominaria sobre a primeira. Nas palavras de Piaget:

Se o que precede é exato, esta evolução é apenas um caso particular de evolução geral do respeito unilateral para o respeito mútuo. [...] É por isso que a ideia de expiação perde progressivamente seu valor e as sanções tendem a não ser mais regulamentadas senão pela lei de reciprocidade (PIAGET, 1994, p.179).

Investigando a justiça distributiva, Piaget coloca três novas situações-problema para as crianças nas quais aparece a noção de responsabilidade coletiva. Na primeira delas, o adulto não procura a responsabilidade individualmente e pune o grupo todo pela falta de um sujeito<sup>12</sup>; na segunda situação, o adulto procura o responsável pela infração e nem o próprio indivíduo muito menos o grupo o denuncia, e na terceira situação, o adulto procura o responsável, o indivíduo não se denuncia e o grupo não sabe quem é responsável pela infração.

A última situação pode sumarizar notavelmente os comportamentos das crianças, de acordo com sua faixa etária, pois:

[...] para os menores, é necessário punir todos, não porque o grupo seja responsável, mas porque é indispensável, a qualquer custo, uma sanção, mesmo que atinja os inocentes além do culpado. Para os maiores, ao contrário, não se deve punir ninguém, porque o castigo infligido aos inocentes é mais injusto que a impunidade do culpado (PIAGET, 1994, p.186).

Desses resultados, entre outros tantos, decorre que em caso de conflito entre justiça retributiva e justiça distributiva, os pequenos preconizam a sanção e os maiores a igualdade. Dessa investigação sobre o desenvolvimento da justiça distributiva, Piaget distingue três grandes etapas. A primeira não é diferenciada da autoridade das leis: é justo o que o adulto

---

<sup>12</sup> História apresentada à criança: “Uma mãe proibiu a seus três meninos brincar com a tesoura em sua ausência. Mas, quando ela saiu, o primeiro disse: “E se brincássemos com a tesoura?” O segundo foi logo procurar jornais para poder recortá-los. O terceiro disse: “Não, mamãe proibiu. Eu não mexerei na tesoura!” Quando a mãe voltou, viu no chão todos os pedaços de jornal recortados. Compreendeu que mexeram na tesoura e puniu os três meninos. Será que foi justo?”

manda. Na segunda etapa, o igualitarismo desenvolve-se e prevalece sobre qualquer outra consideração. E na terceira etapa, o igualitarismo simples cede o passo diante de uma noção mais refinada de justiça, “[...] que podemos chamar de “equidade”, a qual consiste em nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um” (PIAGET, 1994, p.215).

## 1.8 Qual o significado do desenvolvimento da moralidade

A proposta de compreender o desenvolvimento do juízo moral na criança e recomendar uma atenção especial à educação moral também está ligada à noção de sociedade e à visão de mundo que o psicólogo suíço almeja para as futuras gerações. Sua preocupação, inclusive política, pode ser vista nesta passagem, na qual ele afirma:

[...] o que demonstra o quanto a autonomia conquistada durante esse estágio (terceiro) conduz melhor a um respeito à regra do que a heteronomia do estágio anterior, é o sentido verdadeiramente político e democrático com o qual crianças de doze, treze anos distinguem a fantasia anárquica e a inovação introduzida por via constitucional (PIAGET, 1994, p.65).

O respeito à regra conquistado no estágio de cooperação seria melhor e mais desejável que o simples respeito por meio da coação.

Com os resultados desse estudo, Piaget chega à conclusão de que métodos e técnicas de ensino que levem as crianças a vivenciarem situações de cooperação entre iguais são de fundamental importância para o desenvolvimento da moral autônoma. “Resumindo, desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais” (PIAGET, 1994, p.67).

Do estudo das regras do jogo de bolinhas ele extrai a noção de duas morais distintas. O primeiro processo de desenvolvimento da moral está ligado à coação adulta, que resulta numa heteronomia e num realismo moral. O segundo processo está ligado à cooperação e resulta na autonomia do sujeito. E é com essa preocupação em relação aos sistemas pedagógicos de sua época (década de 30) que Piaget procura orientar seu método de ensino para trabalhos em grupo, que propiciem situações em que o respeito mútuo e a reciprocidade possam se manifestar e educar sujeitos autônomos. “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).

Piaget supõe que a cooperação é a principal mediação que permitirá às estruturas cognitivas dos sujeitos desenvolverem o juízo moral; porém, o procedimento utilizado por ele restringe a cooperação à participação das crianças no jogo de bolinhas. Neste momento é possível estabelecer um limite ao conceito de cooperação da teoria piagetiana, pois cooperação no contexto do jogo de bolinhas, que consiste numa situação lúdica em que é permitido aos sujeitos estabelecerem e modificarem regras em função das relações de cooperação, de modo algum se assemelha às características das situações de cooperação em qualquer outra situação social ou educacional.

As situações de cooperação no jogo são extremamente específicas e, efetivamente, situações de cooperação acontecem esporadicamente inseridas em contextos de competição. Além disso, situações de cooperação podem ser meios para se conseguir vantagens em competições. Dessa forma, generalizar as relações cognitivas que se desenvolvem no jogo, para relações cognitivas que se desenvolvem em relações de cooperação, pode ser entendido como um limite ao conceito de cooperação de Piaget.

No método de estudo do jogo, Piaget identifica a cooperação, em meio a um nível de coação, e se esquia da coação, que é exercida pelos mais velhos, da diferença das gerações e, para resolver o problema da coação, preconiza que crianças de mesma faixa etária brinquem entre si. Essa solução não poderia ser utilizada em nenhuma outra situação social de coação.

Sumarizando o processo de desenvolvimento do juízo moral, podemos compreender que, para Piaget, o primeiro estágio seria a anomia, que vai até aproximadamente os dois anos, e está relacionado com a ritualização e a simbolização de elementos do jogo. Nesse estágio, a criança joga para satisfazer interesses motores ou da fantasia simbólica, mas essas atividades do jogo se tornam hábitos, semelhantes aos ritos. Essas regularidades (das leis) aparecem à criança como, ao mesmo tempo, físicas e morais. É o estágio marcado pelas relações de coação, onde a criança fundamentalmente obedece a ordens, à responsabilidade objetiva, ao respeito unilateral e à justiça imanente.

O segundo estágio, que vai dos dois aos seis anos, é o do egocentrismo e é definido como o estágio com condutas intermediárias entre uma conduta socializada e as puramente individuais. Nesse estágio, a criança começa a querer jogar de acordo com regras recebidas do exterior. É fundamentalmente o estágio da consciência da regra egocêntrica, em que o indivíduo não é diferenciado e no qual predominam a sugestão e a imitação. As relações de coação começam a dar lugar às relações de cooperação, assim como a responsabilidade objetiva passa a ceder à responsabilidade subjetiva. É também marcado pela justiça

retributiva, pois ainda está ligado à coação adulta.

O terceiro (de 7 a 12 anos) e quarto (a partir de 12 anos) estágios ocorrem justamente quando se desenvolve na criança uma necessidade de entendimento mútuo. A diferença entre o terceiro e quarto estágios é apenas no grau de conhecimento das regras, maior no último. As regras não são mais tomadas como leis exteriores, mas como resultado de uma decisão livre que é digna de respeito na medida em que é livremente consentida. As relações de cooperação levariam à tomada de consciência das regras o que aumentaria significativamente o rol de relações que o sujeito estabelece com grupos, de modo que ele escapa da influência determinante do grupo familiar.

Esses estágios seriam marcados pela responsabilidade subjetiva, pelo respeito mútuo e pela justiça distributiva, pois as condições e intenções passam a ser levadas em conta.

## 1.9 Cooperação e coação

O conceito de cooperação em Piaget pressupõe uma estrutura lógica, a reciprocidade. Ao escolher estudar o jogo de bolinhas, Piaget pôde constatar na prática seu pressuposto de reciprocidade, pois o jogo permite às crianças desenvolverem-se entre iguais (da mesma faixa etária). O problema reside em que, ao explicar o desenvolvimento do conceito de cooperação, o mesmo fica intimamente relacionado ao procedimento metodológico de observação das crianças durante o jogo de bolinhas. O jogo consiste em uma atividade dirigida por regras, mas essas regras estão em constante discussão e podem ser alteradas pelos participantes. Essa possibilidade pressupõe a reciprocidade lógica – a ideia de que o que vale para mim também vale para o outro – e, portanto, constitui atividade cooperativa. Juízos morais mais desenvolvidos e “equilibrados” são aqueles que pressupõem reciprocidade.

Consequentemente, o que levaria ao juízo moral mais evoluído seria a cooperação. Assim como a tendência à equilíbrio a partir da desequilíbrio gerada pela cooperação é intrínseca ao sujeito, Piaget conclui que, ao se colocar o sujeito em relações de coação, não ocorre o desequilíbrio e não se desenvolve o juízo moral, permanecendo o sujeito na heteronomia. Pensando criticamente sobre o que diz Piaget, podemos apontar que sua teoria do juízo moral é contraditória, pois, embora seja desejável, a cooperação é, em geral, suprimida na sociedade capitalista por relações de competição e coação. Efetivamente, relações de cooperação na educação e na sociedade são mais desejáveis que as relações de coação, e assim, o problema não consistiria naquilo que se está propondo, mas em pressupor

como efetivamente realizado na sociedade o que está por realizar.

Em Piaget, as relações de cooperação e coação poderiam ser pensadas distintamente. De um lado teríamos as relações de coação provenientes das diferenças entre as gerações, que seriam promotoras do respeito heterônomo aos mais velhos e a Deus, de forma unilateral, assim como, do ponto de vista psicológico, estabeleceriam estruturas mentais relacionadas ao realismo moral. De outro lado, as relações de cooperação promoveriam o respeito mútuo entre crianças da mesma idade, um respeito autônomo às regras e às outras crianças (reciprocidade) e, do ponto de vista psicológico, estabeleceriam a consciência moral.

Percebemos limites na teoria piagetiana sobre o desenvolvimento moral tanto em suas concepções sobre a origem da coação como no âmbito em que identifica a cooperação, pois restringir relações de coação a interações geracionais é, no mínimo, questionável, visto que, Piaget restringe a coação às relações intergeracionais, assim como restringe a coleta de dados sobre a cooperação às regras que emergem na prática dos jogos.

Em referência à educação, a coação proveniente das relações geracionais em que há imposição das regras, resultaria no respeito heterônomo. Por outro lado, as relações de cooperação e interação entre as crianças resultariam em formas de equilíbrio características da autonomia moral. Ao estudar o juízo moral através do jogo de bolinhas, Piaget identifica como coação os conflitos entre gerações e encontra a cooperação por meio das relações de equilíbrio das crianças com seus pares. Para resolver os conflitos do desenvolvimento moral provenientes dos conflitos geracionais, com vistas à autonomia, Piaget orienta que as crianças sejam deixadas à vontade ou em grupos que se formam espontaneamente, para que não ocorra a coação dos mais velhos, como ele diz: “[...] o método de trabalho em grupos consiste em deixar as crianças prosseguir sua pesquisa em comum, seja em “equipes” organizadas, seja simplesmente à vontade, por aproximações espontâneas” (PIAGET, 1994, p.301).

Dessa forma, os resultados encontrados para o desenvolvimento moral por meio da cooperação no jogo de bolinhas acabam por ser estendidos para outras situações sociais e educacionais com vistas ao desenvolvimento moral. O conflito social, porém, não se restringe ao conflito de gerações e as relações sociais não possuem as características de cooperação próprias do jogo. O conflito de gerações, tal como o apresenta Piaget, é um dado da natureza, é inexorável, e deixar as crianças sozinhas tal como é feito no jogo, não parece uma resposta razoável para os problemas provenientes dos conflitos entre gerações, muito menos dos conflitos mais radicais e, por outro lado, não naturais, entre classes sociais.

Em nossas sociedades os homens precisam, necessariamente, cooperar uns com os

outros, uma vez que o sujeito é dependente de redes de relações sociais. Entretanto, as relações de cooperação são suprimidas, escondidas, recusadas e até negadas, pois para a manutenção da sociedade capitalista são necessárias relações de competição. As relações comerciais em que o sujeito troca o dinheiro por outras coisas, suprimem as relações de cooperação e estabelecem o interesse "egoísta" mediado como horizonte motivacional para os indivíduos. A alienação não é produzida pelo conflito entre gerações, mas pela luta de classes e a possibilidade de ocorrerem relações de cooperação é limitada drasticamente pelo privilégio, que alguns possuem desde a infância, e pela prevalência de interesses particulares contra os interesses gerais.

Podemos entender como ideológica<sup>13</sup> a ideia de cooperação na educação proposta por Piaget, pois na medida em que a propõe como método de desenvolvimento moral para as crianças, ele omite as relações de competição existentes na sociedade, quando lida com elas como se fossem naturais - uma vez que sempre existirão seres humanos mais velhos - e quando acena com a possibilidade ingênua de que se produzam relações de cooperação na escola tal como elas ocorrem no jogo de bolinha. Dessa forma, Piaget remete à ideia de que em nossa sociedade e em nossas escolas, do modo em que se encontram, é possível estabelecer relações de cooperação e formar sujeitos emancipados. Sem dúvida seria desejável que relações de cooperação ocorressem, mas sem descuidar da crítica àquilo que as impedem, pois justamente disso depende uma prática escolar que visa formar sujeitos emancipados.

Na análise de problemas morais não se pode compreender cooperação da mesma forma que no jogo e em outras situações sociais, pois no jogo os conflitos reais podem ser resolvidos por meio de discussões sobre a regra, entre sujeitos com igual poder, podendo resultar em novas regras imediatamente aplicáveis e testáveis, por sua vez também sujeitas ao crivo e ao juízo dos participantes. Em resumo, no jogo há uma liberdade em relação às ações que não está presente em grande parte das ações sociais, seja porque nelas as regras são orientadas por resultados práticos, cujos fins são alienados, seja por conta de relações de poder desiguais entre os participantes. Quando pensamos em relações educativas, as regras existentes nas instituições destinadas à educação não são necessariamente coercitivas, mas não podemos ser ingênuos quanto às relações de poder que se reproduzem na escola, que vão muito além das relações geracionais.

A outra questão é metodológica: ao extrapolar do jogo como modelo de cooperação

---

<sup>13</sup> Entendemos ideologia como discurso ou prática que justifica as relações de dominação, tal como apontaram Horkheimer e Adorno (1973). Evidentemente, esse conceito não identifica as formas históricas específicas da ideologia liberal, monopolista ou fascista, mas é uma característica comum a elas, inclusive àquela mais próxima da sociedade administrada, que afirma que “o que é não poderia ser diferente”.

para as relações pedagógicas, sem mediações, Piaget incorre em erro, pois recorre a uma situação muito específica, na qual a coação é reportável à relação geracional como exemplo aplicável a situações muito inespecíficas, tais como as que ocorrem na educação, pois nela existem formas de relações geracionais coercitivas e não coercitivas, além de outras formas de poder. O erro, portanto, consiste em partir de uma situação caracterizada pela cooperação - mas que é muito específica - e aplicar seus resultados em uma situação caracterizada pela coação.

Além disso, nem todas as relações com autoridades são relações coercitivas, pois existe, por exemplo, a autoridade intelectual, técnica, carismática, etc. A autoridade pode se sustentar em um saber e remeter ao papel do professor e, dessa forma, verificamos que o mais velho nem sempre tem uma presença coercitiva, podendo até mesmo ter uma presença libertadora. Horkheimer diz que:

Em si, o homem jovem busca a autoridade, consciente ou inconscientemente, como uma autoridade positiva e querida, como uma pessoa que ajuda ou que constitui um modelo. [...] A rebelião da juventude depende provavelmente em muitos casos pelo fato de que não há um pai ou alguma outra pessoa querida que se pode imitar. É que a juventude sente um grande anseio de autoridade (HORKHEIMER, 1976, p.79).

Autoridade não necessariamente significa uma relação política que se restringe a comandar e obedecer. Para melhor compreender esse problema, retornemos à relação de Piaget com Kant. Este último coloca a relação entre homens emancipados como um ideal utópico a ser atingido numa outra sociedade.

Se nos recusamos a considerar, com Kant, o respeito como inexplicável do ponto de vista da experiência, só nos restam duas soluções: o respeito se dirige ao grupo e resulta da pressão do grupo sobre o indivíduo, ou, o respeito se encaminha às pessoas e provém das relações dos indivíduos entre si (PIAGET, 1994, p.86).

Kant diz que o respeito às leis não pode derivar da experiência, pois ao se averiguar os dados empíricos referentes aos fundamentos do respeito à lei, verificaremos que, além de multideterminadas, as ações humanas podem ser realizadas por motivos não resultantes por pressão do grupo, por um “dever”, mas também por uma inclinação egoísta, ou seja, para Kant, os homens podem não agir por respeito aos outros homens; esse respeito não é algo que



se possa pressupor e deve ser entendido como um ideal. Na obra *Metafísica dos Costumes*, Kant diz:

O próprio conceito de dever já é o conceito de um constrangimento (coação) da livre escolha da lei. Este constrangimento pode ser um constrangimento externo ou um autoconstrangimento. O imperativo moral torna constrangimento conhecido através da natureza categórica de seu pronunciamento (o dever incondicional). Esse constrangimento, portanto, não se aplica a seres racionais em geral (poderia haver também seres racionais sagrados), mas sim a seres humanos, seres naturais racionais, que são suficientemente não sagrados para que o prazer possa induzi-los a transgredir a lei moral, ainda que reconheçam sua autoridade; e mesmo quando efetivamente obedecem à lei, eles o fazem relutantemente (diante da oposição proveniente de suas inclinações), e é nisto que consiste tal constrangimento (KANT, 2003, p.224).

Ou seja, Kant pressupõe que o homem é um ser dividido: de um lado, racional, e de outro, sujeito às inclinações que o fazem agir contrariamente ao dever. Por isso trata-se de um constrangimento, contrário às inclinações. Daí a relação com a regra ser pensada como absolutamente determinada, pois se procurássemos um suporte empírico para a regra acabaríamos tentando determinar o que é absoluto por algo relativo, uma contradição lógica. Os homens devem agir por dever, mas o que os inclina a isso – sua Razão – se opõe a muitas outras inclinações práticas ou egoístas. Por isso é fundamental que os homens sejam esclarecidos, que sejam educados para que possam desenvolver a razão e entendê-la como um universal humano que nos permite a autonomia e a liberdade. Por outro lado, Piaget transpõe as relações entre as crianças no jogo de bolinhas para as relações sociais,

É notável sob esse aspecto verificar que mesmo agrupamentos tão flutuantes, como as sociedades de crianças, e agrupamentos, cuja atividade essencial é o jogo, elaboram suas regras, que impõem o respeito às consciências individuais. É surpreendente, além disso, notar quanto essas regras permanecem estáveis, em linhas gerais ou em seu espírito, no decorrer de gerações sucessivas e a que grau de delicadeza e estilização chegaram. Contudo, como acabamos de ver, as regras, na proporção do desenvolvimento da vida social infantil, não permanecem idênticas a si próprias, do ponto de vista da natureza do respeito (PIAGET, 1994, p.87).

Ao contrário de Kant, que pensou a regra como um ideal numa possível sociedade de pessoas emancipadas – uma utopia -, Piaget não observa esta separação e pressupõe como possíveis estas mudanças, sem criticar as condições atuais das relações de cooperação e

coação entre sujeitos sociais. Além disso, Piaget não considera a necessidade de esclarecimento, de desenvolvimento em cada sujeito da razão, pois o que é fundamental em Kant – o reconhecimento da distância entre a lei moral e o mundo empírico – é justamente o que Piaget suprime em seu método como ponto de partida.

Ao considerar as relações de coação provenientes de relações entre gerações, e não em última instância de relações de classe, Piaget também justifica as diferenças sociais como um fenômeno natural . Ele diz:

Só que, considerando apenas nossas sociedades de crianças, percebemos que a cooperação constitui, em definitivo, o fenômeno social mais profundo, o mais bem fundado psicologicamente: desde que o indivíduo escapa à coação da idade, tende para a cooperação, como a forma normal do equilíbrio social (PIAGET, 1994, p.89).

Em Piaget podemos interpretar uma naturalização dos conflitos humanos. A coação entre gerações é um dado da condição humana (relação pais-filhos, por exemplo) e ele realiza um caminho natural do desenvolvimento ao colocar o desenvolvimento humano no âmbito da natureza.

[...] seria preciso opor, mais do que geralmente se faz, a cooperação à coação social, esta resultando, simplesmente, talvez na pressão das gerações umas sobre as outras, e a outra constituindo a relação social mais profunda e mais importante para a elaboração das normas sociais (PIAGET, 1994, p.89).

Ao postular que a coação ocorre devido ao conflito de gerações, Piaget desconsidera a existência de um outro tipo de relação entre gerações, o que Horkheimer descreverá como uma relação de amplitude de “experiência”, em que até mesmo por mimese, a criança se desenvolve juntamente aos pais ou autoridades mais velhas, e algo até então sem importância passa a possuir um significado e um sentido próprio, Horkheimer diz:

Quando uma criança de doze anos tem a experiência de ver como seu pai toma da biblioteca um livro que talvez tenha adquirido numa determinada ocasião, ocasião que agora ele se refere, e quando, logo, o pai mostra ao filho uma passagem determinada do livro, então a criança sabe que não é um livro, e uma biblioteca terá deixado de ser para ele uma mera montanha de papel. A criança recebe esta experiência de forma mimética (HORKHEIMER, 1976, p.82).

Em suma, ao utilizar como procedimento de pesquisa o jogo de bolinhas, Piaget acaba por correlacionar tanto a cooperação como a coação a um dado natural, inevitável, e com isso ele projeta um caminho natural do desenvolvimento humano. Assim, ao naturalizar o desenvolvimento e ao relacionar o problema da coação a um problema geracional, Piaget permite que Kohlberg faça a descrição de um processo homogêneo de desenvolvimento da moralidade e crie uma tecnologia de desenvolvimento moral.

#### 1.10 Consequências pedagógicas de Piaget

Ao estudar o desenvolvimento do juízo moral, Piaget deixa claro que encara essa questão como psicólogo e entende que a finalidade da educação é a autonomia do indivíduo. Ao fazer essa consideração, ele reconhece que a pedagogia é fundamentalmente diretiva. Em suas palavras: “Digamos de imediato, para prevenir qualquer equívoco, que se abordamos, no decorrer destas discussões, a pedagogia propriamente dita, é como psicólogos que o fazemos, e não como pedagogos.” (PIAGET, 1994, p.244). Dessa forma, ele não está pretendendo desenvolver intervenções nas práticas pedagógicas, porém as proposições nesse sentido acabam sendo inevitáveis, tanto que seus futuros discípulos e colaboradores acabaram por desenvolver intervenções nesse sentido.

A escola e os educadores seriam os principais responsáveis pelo desenvolvimento da moral nos indivíduos. Piaget acredita que para se realizarem as mudanças que visam o estabelecimento de uma sociedade mais evoluída, deveríamos pensar e nos dedicar a criar técnicas e mecanismos que nos auxiliassem a desenvolver em cada um dos indivíduos da sociedade a responsabilidade subjetiva.

Piaget postula que uma das formas de evolução moral dos indivíduos seria justamente promover situações de cooperação entre as pessoas, principalmente entre as crianças, que entrariam em contato com essas relações no ambiente escolar e desenvolveriam a moral do respeito mútuo, como podemos ver no trecho a seguir: “Ora, se a cooperação sucede, assim, naturalmente à coação, e, por consequência, a moral do respeito mútuo à da autoridade, não vemos por que a responsabilidade subjetiva deveria ser considerada como uma forma degenerada da responsabilidade ‘primitiva’ ” (PIAGET, 1994, p.251).

No parágrafo acima, Piaget supõe que a responsabilidade subjetiva sucederia “naturalmente” a responsabilidade objetiva, pois as crianças, ao se encontrarem em relações de cooperação e respeito mútuo entre iguais, consequentemente desenvolveriam a

responsabilidade subjetiva. Como aponta Flavell (1988): “No decorrer do desenvolvimento, esta moralidade repressiva é parcialmente substituída por uma moralidade de cooperação, constituída a partir das relações recíprocas entre companheiros e baseadas em respeito mútuo e não mais unilateral” (p.301).

Daí decorre toda a sua preocupação em fundamentar as bases teóricas com relação ao desenvolvimento do juízo moral das crianças: “Em conclusão, e aí é que queríamos chegar, porque este resultado nos será indispensável na sequência, a coação social e a cooperação não chegam a resultados morais comparáveis” (PIAGET, 1994, p.253).

Aproximando-se das conclusões do livro *O juízo Moral na Criança*, Piaget (1994) nos leva a pensar que o início de toda a moralidade é o respeito à regra e o respeito à regra só se desenvolve em relações de cooperação. “Com efeito, o indivíduo, por si só, permanece egocêntrico” (p.297). Desta forma, as relações de cooperação seriam como uma tendência progressiva no desenvolvimento da sociedade. Em suas palavras: “Podemos conceber que a cooperação constitui a forma ideal de equilíbrio para a qual tende a sociedade” (PIAGET, 1994, p.258).

A partir daí, a questão passa a ser justamente qual a melhor forma de desenvolver relações de cooperação nas crianças, como a escola poderia contribuir para esta tarefa e quais práticas deveriam ser estimuladas pelos professores nas escolas com o intuito de fomentar situações em que a cooperação entre os estudantes fosse possível. Piaget expressa sua preocupação da seguinte maneira:

Como levar a criança a este espírito cívico e humano que postulam as sociedades democráticas: é pela própria prática da cooperação, desde que esta seja psicologicamente possível, pela democracia na escola, segundo a feliz expressão de Foerster, ou por uma iniciação verbal aos mecanismos da sociedade adulta? (PIAGET, 1994, p.275).

Porém, antes de apontar possíveis caminhos para a escolha do melhor método ou técnica de ensino para o desenvolvimento moral, Piaget sublinha um ponto fundamental para a criação dessas estratégias pedagógicas. Ele compreende que há uma correspondência direta entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento intelectual. Disto decorrerão importantes entendimentos para o desenvolvimento da moral como, por exemplo, o simples fomentar situações de cooperação desenvolveria o indivíduo tanto moralmente quanto intelectualmente, como coloca Piaget:

Esta convergência entre nossos resultados e aqueles da análise histórico-crítica ou lógico-sociológica conduz-nos a um segundo ponto: o paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual. Todos notaram o parentesco que existe entre as normas morais e as normas lógicas: a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação (PIAGET, 1994, p.295).

Dessa lógica resulta ainda outra analogia de fundamental importância, pois remete à finalidade da educação proposta por Piaget, a autonomia. Esse desenvolvimento moral/intelectual resultaria na progressiva autonomia do indivíduo; quanto mais cooperativas as relações, mais possivelmente os indivíduos caminhariam rumo a sua autonomia. Piaget coloca que: “Donde uma terceira analogia entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual: só a cooperação leva à autonomia” (PIAGET, 1994, p.299).

Em muitos momentos, Piaget leva a crer que somente a necessidade de cooperação entre as crianças, por si só, garantiria o desenvolvimento intelectual e moral. A solução para a educação moral ficaria relegada a se descobrir e desenvolver a melhor técnica para que esses momentos de cooperação ocorressem. A chave para o desenvolvimento da criança deveria ser procurada na interação da criança com o ambiente e a resposta que Piaget encontra no jogo de bolinhas é a mediação das relações de cooperação.

Para Piaget, o desenvolvimento moral repressivo inicial, é gradativamente substituído por uma moralidade autônoma, pois em relações entre iguais, de respeito mútuo, ao se estabelecer relações de cooperação, paulatinamente as crianças deixariam a moral egocêntrica e o respeito unilateral. Piaget diz: “É inútil, por outro lado, pretender transformar do exterior o pensamento da criança, quando seus gostos de pesquisa ativa e sua necessidade de cooperação bastam para assegurar um desenvolvimento intelectual normal” (PIAGET, 1994, p.300).

Com suas pesquisas psicológicas sobre o desenvolvimento da moralidade, Piaget termina a obra *O Juízo Moral na Criança*, apontando caminhos para futuras pesquisas. Entre eles, estaria a necessidade de se desenvolver métodos pedagógicos que priorizassem o trabalho em grupo entre as crianças. Sua recomendação é a seguinte:

Portanto, se nos fosse necessário escolher, no conjunto dos sistemas pedagógicos atuais, aqueles que melhor corresponderiam aos nossos resultados psicológicos, procuraríamos orientar nosso método no que chamamos o “trabalho em grupo” e o *self-government* (PIAGET, 1994, p.301).

Partindo dos postulados deixados por Piaget, muitos outros pesquisadores retomaram

as pesquisas sobre o desenvolvimento moral nas crianças. Entre eles, encontra-se o discípulo mais renomado, Lawrence Kohlberg.

### 1.11 Kohlberg e a moralidade.

Um dos discípulos mais importantes de Piaget, o psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg (1927-1987), dedicou-se ao trabalho de analisar os estágios do desenvolvimento do juízo moral em paralelo ao desenvolvimento da moralidade a partir da teoria piagetiana. “Para estudar o desenvolvimento moral na adolescência, decidi utilizar o método e os pressupostos gerais de Piaget”<sup>14</sup> (KOHLBERG, 1992, p.33).

Kohlberg entendeu diferentemente de Piaget a teoria do paralelismo entre moral e intelecto, de forma que não excluiu o desenvolvimento em separado das estruturas cognitivas com as do desenvolvimento moral. Afirmou que há uma relação entre ambas e que o desenvolvimento cognitivo seria necessário, porém não suficiente para o desenvolvimento moral.

Kohlberg sequer valida o postulado piagetiano de que o desenvolvimento lógico provocaria automaticamente o amadurecimento moral. Para ele, seria através de uma interação entre condições internas (desenvolvimento cognitivo) e externas (possibilidade de assumir papéis) que o sujeito avançaria em cada estágio moral.

Outras importantes suposições de Piaget, porém, são mantidas em sua teoria, como o de que o comportamento moral evolui por etapas, necessitando apenas de oportunidades de convivência de modo solidário e cooperativo para chegar a um maior desenvolvimento moral.

Angela Maria Brasil Biaggio, psicóloga brasileira que se dedicou à pesquisa do desenvolvimento do juízo moral a partir da teoria de Kohlberg, nos ajuda a demonstrar que há, segundo Kohlberg, uma evolução nas etapas de desenvolvimento moral. Biaggio (2002) diz que “Para Kohlberg, tanto quanto para Piaget, a sequência por que passa a pessoa é invariante, universal, isto é, todas as pessoas, de todas as culturas, passam pela mesma sequência de estágios, na mesma ordem, embora nem todas atinjam os estágios mais elevados” (p.23).

O próprio Kohlberg é explícito em relação aos pressupostos adotados de que o

---

<sup>14</sup> “Para estudiar el desarrollo moral en la adolescencia, decidí utilizar el método y los supuestos generales de Piaget.” (KOHLBERG, 1992, p.33). Todas as traduções em português desta obra, ao longo deste trabalho, são de nossa responsabilidade.

desenvolvimento moral é compreendido em estágios evolutivos. Nas palavras de Kohlberg:

Estas construções de meus sujeitos me convenceram da segunda suposição do caminho cognitivo-evolutivo de Piaget, a suposição dos estágios. Se a primeira suposição de Piaget era o da estrutura cognitiva, a criança como filósofo que constrói seu mundo, sua segunda suposição era que estas construções eram qualitativamente únicas e avançavam numa sequência ou ordem invariante (KOHLBERG, 1992, p.34).<sup>15</sup>

Kohlberg e seus colaboradores iniciaram uma série de estudos incluindo dados longitudinais e de culturas diferentes. Esses experimentos foram realizados nos Estados Unidos, Turquia, Israel, etc. Depois da aplicação desses experimentos para avaliar o desenvolvimento moral, Kohlberg os replicou e defendeu a tese de uma evolução igual dos estágios morais em todas as culturas. Kohlberg (1992) diz que “[...] de acordo com as tendências de idade do grupo, os estágios evoluíram na mesma ordem e em todas as culturas estudadas” (p.37)<sup>16</sup>. Além de pretender resolver o problema da relatividade individual e cultural dos estágios morais, Kohlberg critica conceituações anteriores, caracterizando como vagas ou insuficientes as explicações que remeteriam às ideias de conscientização ou interiorização de juízos morais pelos indivíduos. Kohlberg defende a ideia de a moralidade ser universal e relata que:

Tal estudo pode levar-nos a sair do problema da relatividade individual e cultural, uma vez que parece haver valores morais culturalmente universais que se desenvolvem ao longo de uma sequência invariável de estágios. Os estágios de maior julgamento têm características formais que os tornam morais e são mais precisos do que o vago conceito de consciência ou internalização (KOHLBERG, 1992, p.45).<sup>17</sup>

De acordo com Biaggio (2002), Kohlberg mantém a suposição de Piaget, qual seja, a de que o juízo moral se desenvolveria de dentro para fora. Biaggio afirma que: “Segundo a concepção vigente na época, a moralidade era vista como algo imposto de fora para dentro, ou

---

<sup>15</sup> “Estas construcciones de mis sujetos me convencieron del segundo supuesto de la vía cognitivo-evolutiva de Piaget, el supuesto de los estadios. Si el primer supuesto de Piaget era el de la estructura cognitiva, el niño como filósofo que contruye su mundo, su segundo supuesto era que estas construcciones eran cualitativamente únicas y avanzaban siguiendo una secuencia u orden invariante.” (KOHLBERG, 1992, p.34)

<sup>16</sup> “Estas réplicas indicaron que, de acuerdo con las tendencias de la edad del grupo, los estadios evolucionaban en el mismo orden en todas las culturas estudiadas.” (p.37).

<sup>17</sup> Tal estudio puede llevarnos a salirnos del problema de la relatividad individual y cultural, puesto que parece ser que existen valores morales culturalmente universales que se desarrollan a lo largo de una secuencia invariante de estadios. Los estadios de juicio más altos tienen características formales que los hacen ser morales y que son más precisos que el vago concepto de concienciación o interiorización (KOHLBERG, 1992, p.45).

seja, uma imposição de valores pelos adultos às crianças” (p.11).

Com o desenvolvimento desse paradigma “universal” do desenvolvimento moral, Kohlberg iniciou esforços para, juntamente com seus colaboradores, criar e colocar em prática técnicas de desenvolvimento moral, baseadas na teoria de evolução dos estágios morais. Kohlberg (1992) diz:

A confiança no paradigma gerou, gradualmente, esforços para implementá-lo. Blatt (1969) mostrou que a discussão de dilemas na sala de aula levou a avanços no julgamento moral, em consonância com o modelo de sequência de estágios. Consequentemente, e imediatamente após a declaração programática (1969) de Kohlberg sobre a pesquisa evolutiva, eu escrevi uma declaração igualmente programática dos estágios de desenvolvimento moral como base para a educação moral (KOHLEBERG, 1992, p.37).<sup>18</sup>

Ou seja, Kohlberg iniciou pesquisas para compreender quais seriam as sequências dos estágios de desenvolvimento moral, mas também procurou estabelecer metodologias práticas e técnicas para o desenvolvimento moral pressupondo nesses estágios universais de sequência evolutiva intervenções pedagógicas com o intuito de aplicar uma educação moral. Tomando esses pressupostos, Biaggio nos mostra que:

Em suma, parece haver suficiente evidência de que a sequência de estágios é universal e de que há um cerne de valores universais, tais como o não prejudicar o outrem, a lealdade, o cumprimento de promessas e o respeito à vida humana. A cultura atuaria como um fator modulador, acentuando alguns valores e tipos de raciocínio moral aqui, diminuindo a intensidade de outros ali, porém sem anular uma essência humana comum (BIAGGIO, 2002, p.86).

Novamente podemos notar que para Kohlberg e seus colaboradores existe algo na moralidade que essencialmente se desenvolve da mesma forma, nas diferentes culturas, e seguindo as mesmas sequências de estágios. A partir dessas postulações, foram colocadas em prática diversas tentativas pedagógicas de desenvolver a moralidade dos indivíduos.

---

<sup>18</sup> La confianza en el paradigma generó, poco a poco, esfuerzos para ponerlo en práctica. Blatt (1969) demostró que el debate de dilemas dentro del aula llevaba a avances de juicio moral en la misma línea que el modelo de secuencia de estadio. Consecuentemente e inmediatamente después de la declaración programática de Kohlberg (1969) sobre la investigación evolutiva, escribí una igualmente programática exposición de los estadios de evolución moral como base para la educación moral.



## 1.12 Kohlberg e as técnicas de desenvolvimento moral

Barbara Freitag nos lembra de que, para Kohlberg, além do interesse científico pelo campo da moralidade, existiria uma motivação prática muito forte, no contexto histórico norte-americano nas décadas em que foram desenvolvidas as pesquisas, visando resultados sociais como a diminuição da criminalidade<sup>19</sup>. Ela relata que:

A pesquisa psicológica da moralidade tinha, além do interesse teórico e metodológico, uma motivação prática: educar a juventude americana para a solidariedade e a cooperação, a fim de controlar e superar os problemas da proliferação das drogas, da criminalidade e outras anomalias registradas nas *public schools* e *colleges* daquelas décadas (FREITAG, 1992, p.192).

A partir da teoria dos estágios morais de Piaget, Kohlberg desenvolveu um instrumento denominado *Moral Judgment Interview (MJI)*, que é constituído por uma série de dilemas morais hipotéticos. A partir desse instrumento, ele reformulou e criou outra tipologia de tendências morais e as distinguiu em três grandes níveis de moralidade: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional. Cada um desses níveis era formado por dois estágios.

Para Freitag (1992) os estágios podem ser definidos dentro de seus três níveis. No nível pré-convencional são diferenciados dois estágios: o estágio 1 (da moralidade heterônoma) e o estágio 2 (do individualismo, intenção instrumental e troca). Nesse nível a criança é sensível às regras sociais, distingue o bem e o mal, o certo e o errado, mas interpreta essas caracterizações ou consequências físicas ou hedonísticas da ação (punição, recompensa, troca de favores) como poder físico dos que formulam as leis que definem o bem, o mal, o certo e o errado. No nível convencional, Kohlberg diferencia o estágio 3 (expectativas interpessoais, relações e conformidades interpessoais). Neste nível é considerado valioso preservar as expectativas da família, do grupo ou da nação a que pertence o sujeito. Trata-se não de mera conformidade, mas de lealdade para com as expectativas pessoais e a ordem social. Enquanto que no estágio 4 trata-se de preservar, apoiar e justificar essa ordem, identificando-se com as pessoas e os grupos que a compõem. No nível pós-convencional ou nível regulado por princípios, são distinguidos os estágios 5 (contrato social ou utilidade e

---

<sup>19</sup> Podemos notar aqui a tentativa de utilizar instrumentalmente a psicologia para realizar controle social. Ao longo da história, os conhecimentos psicológicos foram inúmeras vezes requisitados com vistas a uma aplicação que resultaria em incremento do controle social sobre as classes perigosas (desde o movimento higienista até a eugenia).

direitos individuais) e 6 (princípios éticos e universais). Nesse nível, há o esforço visível de definir valores e princípios morais que tenham validade, independentemente da autoridade de grupos ou pessoas que os sustentam ou da identificação do sujeito com essas pessoas ou grupos.

Dentre os dilemas morais hipotéticos criados por Kohlberg, o mais famoso é o de Heinz que consiste basicamente na seguinte história:

Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo específico de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de rádio que um farmacêutico da mesma cidade havia descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando mais do que ele lhe custava na fabricação. Ele pagava 200 dólares pelo remédio e cobrava 2000 dólares por uma pequena dose do remédio. O marido da mulher doente, Heinz, procurou todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente 1000 dólares, a metade do preço do remédio. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu-lhe para vender o remédio mais barato, ou deixar ele pagar o restante depois. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri o remédio e vou ganhar muito dinheiro com ele”. Então Heinz ficou desesperado e assaltou a farmácia para roubar o remédio para sua mulher (BEE, 1984, p.103).

Pedindo aos sujeitos para solucionarem os conflitos propostos e justificarem sua resposta, Kohlberg não estava tão interessado no conteúdo das respostas, mas sim em suas justificativas. Biaggio nos alerta que:

É importante notar que a teoria de Kohlberg é estrutural, de modo que os estágios refletem maneiras de raciocinar, e não conteúdos morais. Assim é que uma pessoa pode ser classificada em qualquer um dos estágios, tanto dizendo que se deve roubar o remédio, quanto dizendo que não se deve. O importante é a justificativa que a pessoa dá para sua decisão (BIAGGIO, 2002, p.32).

Como é possível observar da citação acima, ao privilegiar a justificativa da decisão tomada pelos sujeitos, Kohlberg está claramente priorizando a forma em detrimento do conteúdo, assim como o individual em detrimento do social. Daí decorre a instrumentalização de intervenções técnicas relativas ao desenvolvimento do juízo moral do indivíduo. Como veremos no próximo capítulo, ao enfatizar a forma (técnica) ocorre um distanciamento de elementos do conteúdo que são indispensáveis para a compreensão das contradições do fenômeno.

Kohlberg foi o teórico que assumiu e levou adiante o projeto “inacabado” de Jean Piaget referente ao estudo do desenvolvimento da moralidade. A partir dos estudos destes dois autores, pesquisadores de diferentes partes do mundo continuaram pensando em propostas para se estudar, avaliar e desenvolver a moralidade nos indivíduos. Como diz Biaggio:

Pesquisadores na área de julgamento moral, vários dentre eles tendo sido orientandos de doutorado de Kohlberg, acrescentaram, refinaram, criticaram, contestaram suas ideias em diversas direções, alguns mais fiéis ao mestre, outros propondo posições bastante opostas (BIAGGIO, 2002, p.76).

Isso indica que o estudo do desenvolvimento moral, além de não ter sido deixado de lado pelos estudiosos de Piaget e Kohlberg, também continuou sendo pensado e criticado em contextos culturais diversos pelo mundo, inclusive com algumas experiências no Brasil.

### 1.13 O estudo da moralidade no contexto brasileiro

Inúmeros trabalhos sobre o desenvolvimento da moralidade foram produzidos com base nos pressupostos teóricos de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. Numa revisão das produções brasileiras fundamentadas em Piaget e Kohlberg, foram encontrados pelo menos 21 artigos, tal como o de Oliveira, Caminha e Freitas (2010), abarcando o período dos anos 2000 até 2009, que problematizavam o tema da educação moral na escola.

O papel central da escola, como espaço privilegiado para se pensar e construir estratégias voltadas para o desenvolvimento moral dos alunos, é retomado pelos autores do trabalho acima citado e, desta forma, essa revisão nos mostra mais uma vez a influência decisiva e predominante de Jean Piaget nos estudos sobre educação moral no contexto brasileiro, como podemos depreender do trecho a seguir:

A teoria piagetiana leva-nos a acreditar que oportunidades educativas em que se cultivem os valores e permitam aos sujeitos refletirem suas condutas são essenciais para a construção de sujeitos morais. Ninguém nasce com uma moral já constituída. Nesse sentido, compreendemos a escola como um espaço privilegiado para oferecer tais oportunidades (OLIVEIRA et al., 2010, p.3).

Partindo do entendimento central do papel da escola para se pensar o problema do

desenvolvimento da moralidade, os autores brasileiros procuraram adaptar e colocar em prática exercícios e procedimentos criados por Piaget e seus discípulos:

Este pensamento reforça o salutar papel da escola para a construção de uma sociedade mais ética, solidária e justa. Diante de uma sociedade marcada pela intolerância, precisamos propagar nossas vozes em prol da necessidade da educação moral no âmbito da escola (OLIVEIRA, 2010, p.7).

Para a realização desses estudos brasileiros, os principais instrumentos de avaliação moral precisaram ser traduzidos, adaptados e validados, de acordo com nosso contexto. Eles serviram como referência para praticamente todos os estudos sobre moralidade realizados no país mais recentemente. Mais uma vez, podemos perceber a grande influência dos estudos sobre moralidade de Piaget e Kohlberg e como seus pressupostos filosóficos e teóricos foram tomados sem o questionamento de alguns pontos fundamentais, que discutiremos no próximo capítulo:

As pesquisas sobre o desenvolvimento moral, fundamentadas em Kohlberg, geraram a elaboração de alguns instrumentos de avaliação de juízo moral e da competência moral, que foram traduzidos e adaptados para a realidade brasileira, dentre os quais se destacam a entrevista semiestruturada de Kohlberg (MJI), o Defining Issue Test (DIT) e o Moral Judgment Test (MJT) (BATAGLIA, 2010, p.1).

Uma das experiências educacionais mais conhecidas no Brasil foi a chamada “Comunidade Justa”, modelo de experimento de Kohlberg aplicado por Biaggio em 1995, numa escola particular de Porto Alegre – RS. Uma das características principais deste modelo de educação era a de que se realizavam reuniões entre todos os participantes (professores e alunos) e nessas reuniões, todas as questões de regras eram discutidas e predominava o voto da maioria.

Outra importante característica deste modelo, referia-se aos métodos de discussão para o desenvolvimento moral do grupo, os quais também eram baseados em técnicas de Kohlberg. Às vésperas das reuniões eram formados “grupos conselheiros”, constituídos de pequenos grupos de alunos e professores, que discutiam quais assuntos seriam mais propícios para uma discussão moral, relacionados à manutenção ou à violação das regras na comunidade, como coloca Biaggio:

Blatt e Kohlberg descreveram técnicas de dinâmicas de grupo através das quais a maturidade de julgamento moral pode ser estimulada. Basicamente a técnica consiste em formar grupos de dez a doze pessoas de diferentes estágios de desenvolvimento moral para discutir dilemas, geralmente sob a liderança de um professor, psicólogo ou orientador educacional que coordena a discussão, chamando a atenção para argumentos típicos de estágios superiores, propostos por elementos do grupo ou do próprio coordenador. Essa técnica, consistindo de várias sessões, tem tido sucesso em promover a maturação de um estágio para outro (BIAGGIO, 1997, p.5).

A proposição defendida com essas discussões coletivas era a de que por meio do confronto de opiniões entre os integrantes da comunidade se propiciaria o momento e o ambiente para a geração de um conflito cognitivo e que este, por sua vez, levaria a uma maturidade do julgamento moral. Está pressuposto, portanto, o esquema geral do desenvolvimento do juízo moral proposto por Piaget: é preciso criar situações que provoquem desequilíbrio de forma a gerar o desenvolvimento de estruturas mais equilibradas no campo da moralidade.

A autora, que realizou a experiência em Porto Alegre, conclui em seu artigo que essas técnicas desenvolvidas por Kohlberg seriam importantes instrumentos para o desenvolvimento moral: “Tanto a técnica de discussão de dilemas em grupo quanto a “comunidade justa” são alternativas promissoras para o desenvolvimento moral de pré-adolescentes, adolescentes e jovens” (BIAGGIO, 1997, p.17).

O aspecto que chama mais a atenção neste e em outros trabalhos é que o desenvolvimento da moralidade se daria por meio dos debates entre os participantes de um grupo, assim como Piaget defendia que a moralidade só poderia evoluir numa relação de cooperação entre iguais. As diferenças entre situações de cooperação e a discussão de dilemas morais, ou seja, como em tais dilemas se desenvolve uma situação de cooperação é um problema em aberto.

Outras pesquisas foram realizadas no Brasil, em moldes semelhantes, e postularam e discutiram proposições similares às debatidas nos parágrafos anteriores. A evolução da moralidade caminharia junto às situações em que ocorressem debates e situações de cooperação entre indivíduos em diferentes fases do desenvolvimento moral, como podemos observar a seguir:

Esses pesquisadores demonstraram ser possível fazer os sujeitos evoluírem um ou dois estágios morais através da promoção de debates coordenados, nos quais estejam envolvidos temas morais. Em linhas gerais, a proposta desse programa é organizar grupos formados por sujeitos de diferentes níveis de

desenvolvimento e, estimulando-se o respeito entre os membros do grupo, fazer com que haja confronto de argumentos, promoção de conflitos sociocognitivos e oportunidades de tomadas de perspectivas (SAMPAIO, 2007, p.4).

Este último autor, promove uma discussão confrontando a questão da educação moral e os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, e afirma que apesar de a moralidade ser teoricamente um preocupação dentro dos PCNs, na prática ela não existiria e a saída seriam proposições, técnicas e ações, que deveriam ser pensadas para tanto. Segundo Sampaio: “A educação deve estar voltada não só para o ensino de conteúdos acadêmicos tradicionais, mas também preocupada com a formação de cidadãos comprometidos com o respeito pelo meio ambiente, a diversidade cultural, a dignidade e o valor da vida humana” (SAMPAIO, 2007, p.9). Ou seja, mais uma vez, a discussão se fundamenta na forma em que se daria o desenvolvimento moral, sendo a interação social e as relações de cooperação sua forma por excelência:

De maneira geral, observa-se que existem pressupostos comuns entre as teorias de autores como Piaget e Kohlberg e a proposta defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Considera-se, por exemplo, o destaque que ambos dão às interações sociais e às atividades que promovem desequilíbrios sócio-cognitivos com vista à promoção do desenvolvimento moral (SAMPAIO, 2007, p.10).

Outra autora que procurou discutir propostas de educação moral no Brasil foi Adelaide Alves Dias, que utilizou como recurso metodológico as discussões em grupo de dilemas sócio-morais, objetivando a promoção de consciência moral em crianças. Ela diagnostica o atual modelo escolar brasileiro como incompatível com as propostas de educação moral formuladas. Seria necessário avançar para oferecer subsídios teórico-metodológicos para se colocar as práticas de discussão em grupo em atividade. Para Dias (1999): “Esse modelo, de caráter coercitivo e uniformizante, é incompatível com as necessidades sociais de desenvolvimento de práticas educativas, que tenham como norte a dialogicidade e a comunicação ativa entre os envolvidos no processo” (DIAS, 1999, p.3).

Assim como nos outros trabalhos de autores brasileiros, Dias também considera o pressuposto teórico de Piaget, que diz que a cooperação entre os indivíduos os leva a evoluírem em suas etapas pessoais de desenvolvimento moral. Para ela: “O pressuposto

teórico principal da discussão em grupo<sup>20</sup> é o de que a educação moral se dá através de interações sociais em situações de conflito e não através do ensino direto da moral” (DIAS, 1999, p.3). Novamente, destacamos que a identidade entre interações sociais em situações de conflito e o que Piaget chama de cooperação não é problematizada, mas é um pressuposto para os autores neste momento estudados.

A vivência de conflitos sócio-morais criaria uma situação em que o participante seria forçado a lidar com novos conceitos, motivados pela percepção das contradições apontadas pelas diferenças dos argumentos. Dias realizou a sua pesquisa com 24 crianças entre 10 e 12 anos, do Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Campina Grande – PB. Separou 12 crianças como grupo controle e 12 como grupo experimental, e submeteu estes últimos a um programa de educação moral, em que dilemas morais hipotéticos foram discutidos de forma a promover desequilíbrios (conflitos cognitivos) em suas estruturas.

A intervenção foi realizada com uma frequência de duas aulas semanais, de aproximadamente 40 minutos de duração cada uma. O programa foi efetivado num período de quatro meses, perfazendo um total de 24 sessões. O grupo de controle, nesse mesmo período, frequentou normalmente as aulas. Após a intervenção, foi realizada a avaliação com o (DIT) *Defining Issues Test*.

Dentre os resultados, houve a constatação de que os métodos de ensino da educação moral teriam uma relativa eficácia na promoção de avanços nos estágios da moralidade. Esse método de discussão em grupo é mais uma proposição que deriva do referencial teórico de Piaget e aparece como possível técnica de desenvolvimento da moralidade. A autora do trabalho termina por afirmar que:

Tais resultados indicam que os participantes experimentais avançaram significativamente em relação aos participantes do grupo controle, no tocante ao pensamento pós-convencional. Indicam, ainda, que os participantes experimentais realizaram mais movimentos de avanço que de regressão (DIAS, 1999, p.12).

Outros trabalhos propuseram a metodologia do debate de dilemas morais, como o trabalho de Luciana Karina de Souza (2008), em que a estratégia de debater dilemas morais

---

<sup>20</sup> Kohlberg em 1975, juntamente com Blatt, “desenvolveu a metodologia da discussão em grupo, através da qual dilemas morais hipotéticos são propostos aos indivíduos. Em 1981, Arbutnot e Faust sistematizaram e operacionalizaram a técnica em seis passos: formação dos grupos; escolha e preparação dos dilemas; criação do clima psicológico adequado; início da discussão; criação dos desequilíbrios; término da discussão.” (DIAS, 1999, p.07)

foi realizada com jovens e adultos em algumas universidades brasileiras. Souza nos revela que a produção de práticas em pesquisas nessa área obtiveram resultados relevantes e considera que no Brasil “[...], há trinta anos a teoria e a técnica são utilizadas em pesquisas com resultados relevantes” (SOUZA, 2008, p.172).

Desta forma, surgiram outras metodologias também baseadas nas técnicas de discussão de dilemas morais, com algumas alterações e aperfeiçoamentos, como é o caso do Método Konstanz desenvolvido por Lind:

Lind (2005), pesquisador alemão, propôs uma intervenção educacional para a promoção do desenvolvimento do julgamento moral reunindo aspectos da técnica de Blatt e Kohlberg (1975): o Método Konstanz de Discussão de Dilema Moral. Contudo, nas discussões de dilemas, são destacados contra-argumentos em vez de argumentos um estágio acima do grupo (SOUZA, 2008, p.174).

Isto posto, podemos perceber que foram criados métodos e técnicas nas últimas décadas a partir do referencial teórico de Piaget e posteriormente de Kohlberg, sendo que de maneira geral essas técnicas podem ser caracterizadas por compreender o desenvolvimento moral de forma evolutiva e universal. Souza (2008) ao referir-se aos estágios de Kohlberg, diz que este postulou uma sequência invariável, hierárquica e universal de estágios de desenvolvimento do julgamento moral. Disto decorrem consequências práticas e teóricas que serão avaliadas e criticadas no capítulo seguinte.

#### 1.14 A aplicação técnica da proposta de educação moral

Com o intuito de explicitar as propostas de educação moral que partem das contribuições de Kohlberg faremos uma análise sucinta de dez artigos representativos sobre a questão do uso das ferramentas (técnicas) de desenvolvimento moral. Articularemos os artigos em torno de algumas questões centrais para nosso objetivo no trabalho e procuraremos analisar como essas questões poderiam ser respondidas em cada um dos artigos selecionados para o trabalho.

A **primeira questão** seria em relação à definição de moralidade presente nos artigos. Ao final da análise dos artigos, podemos constatar que todos adotam a definição de moralidade proposta por Kohlberg. No artigo sobre os instrumentos de avaliação do juízo moral de Bataglia, Morais e Lepre, é possível ler:



As pesquisas de Kohlberg (1992) incluem-se no grupo das teorias cognitivo-evolutivas, assim como as de Piaget, tendo como base o pressuposto de que o desenvolvimento pressupõe transformações básicas das estruturas cognitivas, enquanto totalidades organizadas em um sistema de relações, as quais conduzem a formas superiores de equilíbrio, resultantes de processos de interação entre o organismo e o meio. Kohlberg (1992) afirma que a teoria dos estágios é um dos pontos centrais da postura cognitivo-evolutiva e, da mesma forma que o desenvolvimento cognitivo, o moral também ocorre por meio da evolução de estágios. Os estágios de raciocínio moral, propostos por Kohlberg, são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações (BATAGLIA, 2010, p.26).

Como podemos verificar da citação acima, todos os pressupostos da teoria da equilíbrio de Piaget são mantidos e as alterações propostas por Kohlberg são acatadas e mantidas como suposições teóricas para a elaboração de instrumentos de avaliação do juízo moral, como vemos em Biaggio (1997): “A teoria de julgamento moral de Kohlberg é única pelo fato de postular uma sequência universal, da qual os estágios mais altos (5 e 6) constituem o que ele chamou de pensamento pós-convencional” (p.2).

No artigo de Feitosa et al. (2013), que discute a competência do juízo moral em estudantes de Medicina e também utiliza a definição de moralidade proposta por Kohlberg, os autores fazem uma relação direta entre “conduta democrática” e desenvolvimento de juízo moral. Segundo os autores:

A democracia é essencialmente uma instituição moral. Por seu turno, a moral moderna é democrática, ou seja, ela não é um instrumento complacente em mãos de uma classe dominante, como parece em conceitos como moral sexual, maioria moral, ou dupla moral. Os princípios morais constituem a melhor base, aceita por todos, para as possíveis soluções de conflitos, sem violência, orientadas ao entendimento e à justiça. [...] A qualidade e a quantidade da educação têm sido reconhecidas como o maior fator na promoção da competência de juízo moral, definida por Kohlberg (FEITOSA, 2013, p.6).

Notamos que os autores partem de proposições próximas às de Piaget, pois tal como ele imaginam que as relações entre iguais se dirigem à cooperação e a democracia seria a forma ideal na qual relações de cooperação tenderiam a se estabelecer. Efetivamente, entretanto, os autores do artigo vão além ao tomar a parte pelo todo, ou seja, ao afirmar que a democracia é uma “instituição moral”. O juízo moral em seus estágios avançados levaria a relações democráticas entre os sujeitos, o que também implica que a educação moral seria o principal meio para a produção de sociedades democráticas. Na interpretação dos autores,

bastaria aumentar “a quantidade e a qualidade” da educação para promovermos o juízo moral e, conseqüentemente, as relações democráticas. Afirmações como essa são bastante questionáveis, pois não levam em conta, por exemplo, inúmeras outras mediações e as relações de poder e dominação presentes em nossas sociedades que persistem vigentes apesar das aparências democráticas.

Souza, assim como todos os outros autores dos artigos pesquisados, também se fundamenta em Kohlberg ao pensar a questão do desenvolvimento do juízo moral, incorporando à sua pesquisa os subestágios criados por ele e sua técnica da discussão de dilemas morais abstratos. Ela afirma que:

Kohlberg (1984) postulou uma seqüência invariável, hierárquica e universal de estágios de desenvolvimento do julgamento moral. Mediante a análise da estrutura das respostas das pessoas a dilemas morais, o autor identificou formas qualitativamente diferentes de raciocínio moral, algumas das quais, segundo ele, Piaget (1994) não considerou em sua teoria do desenvolvimento moral (SOUZA, 2008, p.170).

Fica evidente na análise de todos os artigos que, sem exceção, todos partem da definição de Kohlberg sobre o juízo moral e, como podemos verificar da citação acima, este autor postula uma seqüência invariável, hierárquica e universal de estágios de desenvolvimento moral, premissa essa que é passível de questionamento até mesmo pelos autores de alguns dos artigos analisados, devido a resultados que não corroboram tal proposição. Como veremos adiante, alguns resultados de estudantes que, avaliados em diferentes momentos, apresentaram um decréscimo de estágio na escala do juízo moral de Kohlberg.

A **segunda questão** que norteou a análise dos artigos nesse momento foi: qual o público participante da pesquisa ou procedimento pedagógico a que se refere o artigo? Encontramos, de modo geral, aplicações em diferentes âmbitos na educação, para estudantes das mais variadas faixas etárias, do ensino básico à graduação, de escolas particulares a internos em Unidades de Correção Infracional. Como vemos no exemplo a seguir:

Participaram da pesquisa 17 dentre os 29 monitores (socioeducadores) de uma unidade socioeducativa (US) no interior de Pernambuco-PE e 29 dentre os 31 adolescentes internos nesta unidade durante a realização da pesquisa. As idades variaram de 13 a 18 anos, sendo 23 deles do sexo masculino e 6 do sexo feminino (MONTE, 2012, p.370).

Também foram realizadas pesquisas com professores e educadores e somente um artigo (BATAGLIA et al., 2010), que propõe a revisão dos instrumentos de avaliação de juízo moral, não tem participantes. Sampaio (2007), realiza uma revisão teórica que recomenda a aplicação das técnicas de dilemas morais aos estudantes brasileiros, implementando práticas que promovam o desenvolvimento moral. Como vemos na citação:

Nesse sentido, a educação brasileira deve ser norteada por princípios que assegurem a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos entre as pessoas, a participação e a corresponsabilidade pela vida social. Como exemplos de práticas escolares nas quais se possa promover a formação de uma consciência cidadã, os PCNs sugerem atividades nas quais os indivíduos possam construir regras de convivência, a utilização de discussões coletivas acerca de situações-problema, com temáticas ligadas ao respeito mútuo e à cooperação e o desenvolvimento de projetos nos quais os estudantes realizem ações voltadas para a promoção da cidadania, entre outras (SAMPAIO, 2007, p.592).

Como podemos deduzir da citação acima, o artigo deixa explícita a sugestão de utilização dos dilemas morais, colocados como “discussões coletivas acerca de situações-problema”, como proposta de ações voltadas para a educação brasileira e a sua incorporação aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ou seja, as propostas de implementação de uma educação com vistas ao desenvolvimento do juízo moral, utilizando-se de técnicas de dilemas morais baseadas em Piaget e Kohlberg, já são parte da discussão pedagógica brasileira e de possíveis reformas curriculares que porventura possam vir a acontecer nos mais variados níveis de escolarização.

A **terceira questão** que norteou a análise foi: qual seria a finalidade da aplicação dos procedimentos e testes de educação moral? Novamente encontramos propostas muito próximas entre si. Todos os artigos de modo geral, tinham como objetivo a aplicação de alguma técnica de desenvolvimento do juízo moral ou a identificação de problemas morais com vistas ao desenvolvimento de estruturas de juízo moral mais elevadas.

No artigo de Bataglia, Morais e Lepre pode-se notar que houve uma introdução dos instrumentos de avaliação moral na educação brasileira, que foram traduzidos e estão sendo aplicados. “As pesquisas sobre o desenvolvimento moral, fundamentadas em Kohlberg, geraram a elaboração de alguns instrumentos de avaliação do juízo moral e da competência moral, que foram traduzidos e adaptados para a realidade brasileira” (BATAGLIA, 2010, p.25). Porém muito pouco ou nada se discute nos artigos em relação à cooperação entre os estudantes, o que, na avaliação de Piaget, é o principal fator no desenvolvimento do juízo

moral.

No trecho abaixo, fica claro como são deixados de lado os problemas relacionados à cooperação, para substituí-la por uma técnica de discussão de dilemas morais que deverá ser utilizada com o objetivo de desenvolver o juízo moral nos estudantes. Vejamos:

Espera-se que o trabalho possa contribuir na compreensão da aplicação da técnica de discussão de dilemas morais como recurso didático em disciplinas como desenvolvimento moral ou ética profissional. Mais que isso, espera-se que um novo espaço de reflexão sobre a prática profissional do psicólogo se abra aos universitários (SOUZA, 2008, p.181).

Essas aplicações dos instrumentos padronizados de desenvolvimento do juízo moral no Brasil indicam que está em voga uma apropriação puramente instrumental dos pressupostos de Piaget, que a partir de Kohlberg foram transformados em técnicas de aplicação de dilemas morais em que se perdem até mesmo elementos desejáveis (embora passíveis de crítica) da teoria do desenvolvimento moral de Piaget, principalmente o estímulo ao estabelecimento de relações de cooperação entre as crianças.

Evidentemente o conceito de cooperação segundo Piaget merece também ser criticado, mas ao menos ainda menciona a dimensão social e política, potencialmente, em primeiro plano, enquanto a aplicação de dilemas morais abstratos a partir de ferramentas técnicas – teste de avaliação e dilemas padronizados – não estimula necessariamente a cooperação entre os participantes.

No artigo de Franciela Félix de Carvalho Monte e Leonardo Rodrigues Sampaio, que objetiva avaliar e propor técnicas de desenvolvimento de juízo moral nos educadores e estudantes de uma unidade correcional, essa realidade encontra um exemplo notável, pois constatamos que ao invés de procurar criticar as relações de coerção dentro da instituição educativa, a solução apontada para o desenvolvimento moral é a aplicação dos testes e técnicas de desenvolvimento moral. Podemos ler abaixo:

Assim, torna-se coerente afirmar que as práticas pedagógicas adotadas nessa unidade dificultam o desenvolvimento da moralidade autônoma e reforçam a perpetuação da heteronomia. Este argumento é corroborado por outros estudos na área do desenvolvimento sócio-moral que têm demonstrado que práticas pedagógicas coercitivas estão ligadas à moral heterônoma, enquanto práticas que consideram a cooperação, negociação e autonomia do sujeito têm sido relacionadas com o desenvolvimento de uma moralidade autônoma (MONTE et al., 2012, p.375).

Mais uma vez a fonte da coerção se vincula a relações caracterizadas como coercitivas, assim como em Piaget, e a proposta é desenvolver práticas de cooperação e negociação. Obviamente, ninguém seria contrário a que uma instituição em que predominassem práticas coercitivas se modificasse de modo a promover práticas cooperativas e de negociação, mas claramente há um limite entre a necessária crítica à instituição e a aplicação de dilemas morais. Estes centram-se no desenvolvimento moral dos indivíduos, enquanto a instituição parece ficar em segundo plano. Tal como aponta o artigo de Monte et al. (2012), parece que se concebe que a “sociedade democrática” deriva de sujeitos com juízo moral desenvolvido até o estágio dos “princípios éticos universais” de acordo com Kohlberg. A mesma premissa pode ser identificada na concepção de coerção no artigo de Freitas, abaixo:

Nesse sentido, a escola constitui-se em um espaço privilegiado para a criança conviver com outras da mesma faixa etária e para focar reflexões voltadas à moralidade. [...]Assim, diante das evidências quanto à necessidade de se sistematizar práticas educativas voltadas para a formação de sujeitos morais, este estudo propõe-se a revisar a literatura em torno da moralidade permeada pelas relações de convivência, buscando estabelecer uma relação entre o saber conviver, a apropriação de valores e a compreensão de justiça no espaço escolar (FREITAS, 2010, p.262).

Verifica-se nos artigos a expressão de uma concepção ingênua de desenvolvimento moral, que supõe que o fato de permitir às crianças que discutam dilemas morais entre elas decorra o surgimento espontâneo da cooperação. Para a escola é dada a tarefa de desenvolver sujeitos democráticos por meio da aplicação de técnicas que levam ao desenvolvimento moral, de modo que princípios éticos universais seriam o fundamento da democracia social.

Essa suposição encontra limites importantes em um dos artigos que utilizam o referencial de Kohlberg. No artigo de Feitosa et al. (2013), verificamos que a preocupação é identificar problemas de desenvolvimento do juízo moral nos alunos de Medicina, para possíveis aplicações de técnicas futuras. O autor diz:

A preocupação com o desenvolvimento da moralidade dos estudantes de Medicina e a importância do tema na prática médica nos motivaram a desenvolver esta pesquisa, com o objetivo de comparar a competência de juízo moral entre os estudantes que iniciam o curso de Medicina e aqueles que concluem o currículo formal que precede o estágio de internato médico, bem como a influência de fatores, como idade e gênero, na competência moral (FEITOSA, 2013, p.6).

Notamos que o objetivo do artigo acima é demonstrar que os cursos de Medicina do país necessitam realizar procedimentos de desenvolvimento moral nos alunos, com o que, novamente, percebemos que a solução é sempre pensada no âmbito individual, isto é, a solução do problema se encontraria em uma intervenção a ser realizada com os alunos. Em nenhum momento os autores criticam a prática da Medicina, que muitas vezes ocorre de forma desumana, tal como é praticada nos hospitais-escola; muito menos ocorre uma crítica à sociedade, que possivelmente estaria relacionada aos “problemas morais” apontados pelos autores.

Em todos os artigos estudados, percebemos que advém uma apropriação cada vez mais instrumental e problemática dos pressupostos do desenvolvimento moral de Piaget. Na teoria do psicólogo suíço ainda é possível encontrar algumas problematizações das questões morais, porém, a partir das apropriações das técnicas de Kohlberg, ocorre um afastamento progressivo da educação moral dos problemas relativos à sociedade. Com Kohlberg, pressupõe-se que as relações de cooperação são democráticas e essa inferência resolveria inúmeras questões.

Em certa medida, na obra de Piaget *O Juízo Moral na Criança* já estava presente um potencial para tornar a educação moral uma decorrência da aplicação de procedimentos técnicos no âmbito pedagógico. Entretanto, o conceito de cooperação em Piaget poderia ter sido pensado e utilizado de diferentes formas e a discussão de dilemas morais abstratos não deveria, necessariamente, ter sido aplicada como meta.

A **quarta questão** ponderada para se analisar os artigos foi: quais os resultados apresentados por cada um deles? No artigo de Bataglia, Morais e Lepre, as autoras colocam que:

O objetivo deste artigo foi apresentar as bases, objetivos e composição de dois instrumentos de avaliação do juízo moral (MJI e DIT) e um da competência moral (MJT) que têm sido utilizados em pesquisas brasileiras. Fica claro que a opção por um desses instrumentos depende do interesse específico do pesquisador (BATAGLIA, 2010, p.26).

O artigo nos permite diagnosticar que esses instrumentos de avaliação e desenvolvimento do juízo moral têm sido empregados de modo crescente na educação brasileira. No artigo de Souza sobre o debate dos dilemas morais na universidade, verificamos que os mesmos são recomendados como uma ferramenta útil para o futuro psicólogo. A autora diz:

Como referido anteriormente, quando se argumentou sobre a eficaz aliança que se pode estabelecer entre desenvolvimento moral e ética profissional, a discussão de dilemas morais pode preparar o estudante também para as vivências de estágio que virá a experimentar ao praticar as atividades que exercerá após a formatura. Espera-se que o trabalho contribua para a compreensão da aplicação da técnica de discussão de dilemas morais como recurso didático em disciplinas sobre temas associados, como desenvolvimento moral ou ética profissional (SOUZA, 2008, p.179).

O artigo de Monte et al., sobre as práticas pedagógicas utilizadas em uma unidade de internamento de adolescentes, conclui que a instituição não promove o desenvolvimento moral e sugere a aplicação de uma metodologia baseada “na discussão de temas” (dilemas morais). Os autores dizem:

Assim, embora seja o principal objetivo dessas instituições, é improvável promover desenvolvimento moral, social e afetivo sem que os adolescentes ali assistidos participem ativamente desse processo, opinando, debatendo, criticando e exercendo a cidadania. [...] Assim, sugere-se a aplicação e avaliação de uma metodologia socioeducativa baseada na discussão de temas como justiça, leis, direito e deveres, durante a qual se possa construir uma atmosfera de participação ativa e autônoma dos atores envolvidos (MONTE, 2012, p.376).

Os autores (MONTE et al., 2012) sugerem a cooperação (participação ativa) para o desenvolvimento de uma moralidade autônoma e para isso recomendam uma “metodologia socioeducativa” relacionada aos dilemas morais. Portanto, aqui há uma suposição de que o simples fato de realizar o debate de dilemas morais seja suficiente para que “possa se construir uma atmosfera de participação ativa” dos participantes. Entre a possibilidade e a realidade seria necessário identificar também o que impede que a cooperação ocorra, mas os trabalhos não mencionam nenhuma análise nesse sentido.

No artigo de Sampaio, o resultado apresentado é o de que as teorias psicológicas de Piaget, Kohlberg e Hoffman respaldam práticas educacionais que visam a promoção do desenvolvimento moral. O artigo ainda recomenda o investimento em programas de educação moral, com base nos programas como os realizados nos Estados Unidos. Eles dizem:

Partindo de teorias psicológicas como as de Piaget, Kohlberg e Hoffman, têm-se desenvolvido trabalhos de intervenção que visam a promover o desenvolvimento sócio-moral e afetivo em contextos educacionais. De maneira geral, países como os Estados Unidos têm investido bastante em programas desse tipo e no desenvolvimento de novas tecnologias educacionais (SAMPAIO, 2007, p.594).

Novamente, analisando a afirmação de forma crítica, se o sistema de educação moral dos Estados Unidos tivesse obtido “sucesso”, ainda que nos moldes da “moralidade mais desenvolvida”, episódios como o do massacre da Escola de Columbine não aconteceriam de forma tão recorrente, como infelizmente acontecem.

Freitas et al., ao discutirem a educação moral na escola, também preconizam que a escola deveria promovê-la. Os autores dizem:

Então, acreditamos que a escola pode ser um lugar de experiências compartilhadas na perspectiva da convivência digna e justa. A educação pode oferecer oportunidades significativas para os educandos, contribuindo na formação de sujeitos que primem por condutas cooperativas, justas e respeitadas. [...] A escola precisa oportunizar aos alunos a vivência de valores desabrochados nas relações de convivência, o que significa desenvolver projetos em prol da educação moral. [...] Este pensamento reforça o salutar papel da escola para a construção de uma sociedade mais ética, solidária e justa. Diante de uma sociedade marcada pela intolerância, precisamos propagar nossas vozes em prol da necessidade da educação moral no âmbito da escola (FREITAS, 2010, p.269).

Certamente nenhum educador seria contrário ao que a citação acima preconiza, porém o problema estaria justamente em relação aos métodos e aos fins para se promover o que está sendo colocado. Desde Kant, depois em Piaget e, progressivamente, até chegar à teoria de Kohlberg, perdeu-se o ideal de educação para a autonomia pensada negativamente (MAIA, 2012) e com um ideal não-crítico foram criadas técnicas para a educação moral que pressupõem realizado com êxito justamente aquilo que deveria estar sob avaliação crítica: a cooperação entre iguais.

No artigo de Dias, que realiza uma discussão sobre a concepção de autonomia para os professores da Educação Infantil, chega-se a resultados semelhantes aos encontrados nos artigos anteriores ao mencionar que a educação moral pode ser um instrumento importante para tratar a dimensão da autonomia requerida pela política educacional. Ela diz:

Os resultados a que este estudo chegou permitem afirmar que a prática das educadoras encontra-se informada por concepções de autonomia e de educação moral, construída por um grupo que, por possuir perfil específico, apropriou-se de conceitos e crenças sobre formas de educar que lhes são próprios, construídos ao longo de sua formação acadêmica e de suas práticas. [...] A clareza sobre as questões que giram em torno da educação moral enquanto fundamento da autonomia pode influenciar positivamente os encaminhamentos do trabalho pedagógico do professor. Neste sentido, a educação moral pode ser considerada um ponto de partida relevante para tratar da dimensão da autonomia tal como requerida pela política educacional: como uma das diretrizes éticas da Educação Infantil (DIAS, 2005, p.380).



Da citação acima, podemos destacar que o tipo de crítica à prática das professoras resultante dessa proposta somente faz menção à formação dos professores e a problemas da prática escolar, deixando de lado a sociedade e seus dilemas.

O artigo de Biaggio (1997) também cita que técnicas de discussão de dilemas morais são promissoras na educação moral de jovens. “Tanto a técnica de discussão de dilemas em grupo (Blatt & Kohlberg, 1975) quanto a "comunidade justa" (Power, Higgins & Kohlberg, 1989) são alternativas promissoras para o desenvolvimento moral de pré-adolescentes, adolescentes e jovens.” (p.22).

No artigo de Feitosa sobre a competência de juízo moral dos estudantes de Medicina, a análise dos resultados contraria em um ponto importante a teoria moral de Kohlberg, pois para este não há decréscimo do nível de juízo moral, mas o resultado da pesquisa aponta que no decorrer do curso de Medicina, ocorreu um decréscimo de juízo moral, de acordo com a escala utilizada (Escala C). Para os autores, esse fato revelaria a importância do desenvolvimento de programas de educação moral para os futuros médicos.

Os resultados desta pesquisa, que evidenciaram diferença de escore C entre estudantes que iniciam o curso de Medicina e aqueles que concluem o quarto ano (no qual se completa a grade curricular que precede o estágio de internato médico), com menor competência moral no último grupo. [...] Não há dúvidas de que o modelo atual de educação médica falha em desenvolver ou dificulta o desenvolvimento de competências morais que os estudantes necessitarão para se tornarem bons médicos (FEITOSA, 2013, p.12).

Esse decréscimo na escala de juízo moral pode mostrar que as condições sociais que caracterizam cursos superiores altamente competitivos levam a uma progressiva regressão da capacidade de realizar um juízo moral adequado.

Nesta pesquisa, observou-se decréscimo na competência de juízo moral entre os estudantes que concluíram a grade curricular que precede o estágio de internato médico com a relação aos estudantes que iniciaram o curso de Medicina. [...] Os autores concluem, com base nesses estudos, que a educação médica não contribui para o desenvolvimento moral dos alunos (FEITOSA, 2013, p.9).

Claramente, ambientes não democráticos são inadequados para uma educação que vise a autonomia, mas essa questão, tão fundamental, é somente tratada de passagem no texto,

frisando os autores que é urgente aplicar nos cursos de Medicina as técnicas de discussão de dilemas morais. “Uma das propostas cujos achados empíricos têm demonstrado melhores resultados neste sentido é a discussão de dilemas” (FEITOSA, 2013, p.12).

Ou seja, se a conclusão da leitura do livro *O Juízo Moral na Criança* de Piaget fosse a necessidade de tornar as instituições educativas ambientes democráticos e cooperativos, estaríamos de acordo. No entanto, o que resulta das pesquisas e propostas analisadas nesse campo são proposições de aplicação de técnicas de desenvolvimento de juízo moral, proposições essas que apresentam sérios limites e que são, potencialmente, contraproducentes, na medida em que permitem que as instituições e as contradições da sociedade permaneçam intocadas.

Todos os artigos são convergentes na discussão sobre a educação moral; eles adotam a definição de juízo moral proposta por Kohlberg e objetivam o desenvolvimento moral dos participantes. Não foram encontrados artigos que fizessem críticas aos procedimentos de educação moral e aos seus limites. Em relação à teoria do juízo moral de Piaget, Kohlberg não elabora um outro conceito de juízo moral, somente se dedica ao aperfeiçoamento dos estágios morais. O conceito de juízo moral permanece o mesmo em ambos e é a partir desse conceito que Kohlberg elabora uma tecnologia de educação moral, com testes que visam o diagnóstico do estágio em que se encontram os estudantes, e com os dilemas morais, destinados à educação moral.

Ao deixar de lado as contradições morais que existem no mundo real, os dilemas morais se apresentam de forma abstrata. Elegendo o dilema de Heinz como exemplo, não há em nenhum momento um questionamento sobre o significado da indústria farmacêutica no mundo. Ao apontarmos o dilema de Heinz como abstrato, dizemos que esse dilema se apresenta como um problema vivenciado por um ser humano hipotético, isolado, e sua contradição social é vivenciada como se fosse uma questão de escolha pessoal entre a regra social e um bem pessoal. Notamos que todos os autores compreendem os dilemas morais como se fossem dilemas individuais. No dilema moral abstrato há como, aparentemente, solucionar o conflito no âmbito individual. Por exemplo, ao roubar o remédio, Heinz pode se justificar, pois sua ação vai salvar uma vida. No entanto, uma ação individual não resolve em nada o problema que persiste que seria, por exemplo, uma sociedade que educa sujeitos para lucrar (o farmacêutico do dilema de Heinz) com a doença de outro ser humano, nem discute a questão sobre o monopólio de conhecimento que indústrias farmacêuticas possuem para conseguir explorar pessoas em situações de doença.

O juízo moral adequado implica a equilibração no sujeito, o desenvolvimento lógico

de reciprocidade, quando na realidade seria necessária a reorganização da sociedade pela sua lógica interna, pois as relações sociais, em muitos momentos, colocam os homens em relação de competição, não de cooperação. Não podemos supor que a cooperação acontece universalmente, mas ela deve ser vista como um ideal a ser atingido. A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg se apresenta como conservadora não somente ao pressupor como já existente o que no mundo real ainda carece ser construído, mas também por pressupor que a aplicação de uma técnica de desenvolvimento moral nos indivíduos é o principal meio para a democracia na sociedade.

## CAPÍTULO 2 – TEORIA CRÍTICA: MORALIDADE E EDUCAÇÃO

### 2.1 Racionalidade Instrumental

As propostas dos artigos analisados no final do capítulo anterior apontam para uma apropriação instrumental da educação moral e, dessa forma, acabam por produzir técnicas que podem resultar em uma moralização conservadora. Com isto, utilizaremos a Teoria Crítica da Sociedade para realizarmos uma crítica à educação moral proposta por Kohlberg a partir da teoria piagetiana. Neste momento, faz-se necessária uma distinção entre a razão objetiva e a razão subjetiva, e para tanto nos apoiaremos na obra *Crítica da Razão Instrumental* de Horkheimer (1969) para um maior esclarecimento destas diferenças.

Horkheimer faz uma releitura de Hegel, que nos permite compreender duas perspectivas distintas da razão. A primeira é chamada de razão objetiva e pretende identificar a razão ao real. Hegel ao identificar a razão ao real por meio da razão objetiva, nos permitiu visualizar que no mundo, tal como ele existe, a razão não corresponde ao real, daí a necessidade de transformá-lo.

Ao longo do tempo, ocorre o que Horkheimer vai caracterizar como uma formalização da razão, que traz mudanças significativas na forma de compreendermos e nos relacionarmos com a realidade existente. Por exemplo, a separação entre razão e religião foi mais um passo da formalização da razão e do enfraquecimento da razão objetiva.

A segunda forma de razão, a qual Horkheimer chama de razão subjetiva, abrange tanto o positivismo e o empirismo – a corrente filosófica para a qual a experiência é critério de norma da verdade – que se opõe à razão quando esta pretende estabelecer verdades necessárias quanto, em alguma medida, o racionalismo, que confia nos procedimentos da razão para a determinação de crenças ou de técnicas de determinado campo. Nestas correntes há pensadores que deixaram de identificar o real ao racional, e um dos problemas da razão subjetiva, é a perda da dimensão do “dever ser” presente, por exemplo, em Kant, da dimensão da utopia, de que é necessário transformar o mundo para que o mundo se torne racional.

O primado da razão subjetiva na ciência, segundo Horkheimer, ao restringir o racional ao cientificamente verificável, excluiu a dimensão do ideal que torna possível a transformação do real existente. Para Horkheimer:

De acordo com a filosofia do intelectual moderno mediano, existe somente

uma autoridade, ou seja, a ciência, concebida como a classificação dos fatos e de cálculo das probabilidades. A alegação de que a justiça e a liberdade são por si melhores do que a injustiça e a opressão, não é cientificamente verificável e, portanto, resulta inútil. Em si, isso soa tão sem sentido quanto a alegação de que o vermelho é mais bonito do que azul ou ovo melhor do que o leite (HORKHEIMER, 1969, p.34).<sup>21</sup>

Como verificamos na citação acima, algo fundamental, como um telos, uma finalidade que possibilite a crítica e a mudança da realidade existente, na razão subjetiva é relegada ao não comprovável, resultando inútil. Para Horkheimer (1969), a razão subjetiva é identificada ao cálculo de probabilidades e assim adequar os meios a fins pré-determinados. “Em última análise, a razão subjetiva resulta ser a capacidade de calcular probabilidades e assim ajustar os meios corretos para um determinado fim” (p.17). Porém os meios só fazem sentido mediante sua vinculação com os fins. Nas palavras de Horkheimer, a razão ao se distanciar da realidade, perde sua autonomia, ele diz:

Abandonando sua autonomia, a razão tornou-se instrumento. No aspecto formal da razão subjetiva, tal como o destaca o positivismo, é acentuada a sua falta de conexão com um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, como salientou o pragmatismo, é acentuada a sua capitulação ante conteúdos heterônomos. A razão parece inteiramente sujeita ao processo social (HORKHEIMER, 1969, p.32).<sup>22</sup>

Com o processo de subjetivação e formalização da razão, ela deixa de ser autônoma e passa a ser utilizada como instrumento dos procedimentos científicos, como o faz no positivismo, que para Abbagnano (2000) seria [...] a romanização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível” (p.787). O positivismo (neste caso incluído tanto a filosofia comteana como os desdobramentos posteriores sob a forma da razão instrumental) postula que o método científico é o único válido, e a característica desse método é que ele é puramente descritivo, justamente para mostrar as relações constantes entre os fatos e expressá-los em leis, que permitiriam a previsão dos fatos. Assim como no pragmatismo em que a razão reforçou seu

---

<sup>21</sup> Según la filosofía del intelectual moderno promedio, existe una sola autoridad, es decir, la ciencia, concebida como clasificación de hechos y cálculo de probabilidades. La afirmación de que la justicia y la libertad son de por sí mejores que la injusticia y la opresión, no es científicamente verificable y, por lo tanto, resulta inútil. En sí misma, suena tan desprovista de sentido como la afirmación de que el rojo es más bello que el azul o el huevo mejor que la leche. (HORKHEIMER, 1969, p.34).

<sup>22</sup> Al abandonar su autonomía, la razón se ha convertido en instrumento. En el aspecto formalista de la razón subjetiva, tal como lo destaca el positivismo, se ve acentuada su falta de relación con un contenido objetivo; en su aspecto instrumental, tal como lo destaca el pragmatismo, se ve acentuada su capitulación ante contenidos heterónomos. La razón aparece totalmente sujeta al proceso social. (HORKHEIMER, 1969, p.32).

aspecto instrumental ao se relacionar com conteúdos heterônomos, já que, em sua relação com o real, “O pragmatismo metodológico não pretende definir a verdade ou a realidade, mas apenas um procedimento para determinar o significado dos termos, ou melhor, das proposições.” (ABBAGNANO, 2000, p.785). A formalização da razão em seu aspecto subjetivo, ao esvaziar a razão dos conteúdos objetivos, em detrimento da forma, também serve para o ajustamento dos sujeitos ao mundo tal como ele existe. Para Horkheimer:

Finalmente, nenhuma realidade particular pode aparecer por si só como racional; esvaziada de seu conteúdo, todas as noções fundamentais tornaram-se meros invólucros formais. Ao subjetivar-se, a razão também é formalizada. A formalização da razão tem implicações teóricas e práticas de longo alcance. Se a concepção subjetivista é fundada e válida, então acho que não serve para determinar se um objeto é, em si desejável. A aceitabilidade de ideais, os critérios para as nossas ações e nossas convicções, os princípios orientadores da ética e da política, todas as nossas decisões passadas, vir a depender de outros fatores que não são a razão. Eles devem ser uma questão de escolha e preferência, e torna-se sem sentido falar da verdade quando se trata de decisões práticas, morais ou estéticas (HORKHEIMER, 1969, p.19).<sup>23</sup>

Podemos identificar que a assim nominada razão subjetiva de Horkheimer é correspondente com a lógica formal. A razão subjetiva teria a pretensão de coincidir com a realidade, mas a concebe como um dado independente das ações humanas. Na lógica formal, um pressuposto é a de que os fenômenos da natureza são compreensíveis fundamentalmente a partir da linguagem numérica, do princípio da identidade, se  $A = A$ , então  $A \neq B$ . Essa concepção característica da razão subjetiva coloca na razão uma autoridade absoluta sobre os outros fatores. Horkheimer diz:

A razão devia regular nossas decisões e nossas relações com os outros homens e com a natureza. Ela foi concebida como uma entidade, como um poder espiritual que habita cada homem. Alegou-se que esse poder era a autoridade suprema, aliás, que era a força criativa que regia as ideias e as coisas às quais deveríamos dedicar nossas vidas (HORKHEIMER, 1969, p.21).<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Finalmente, ninguna realidad en particular puede aparecer *per se* como racional; vaciadas de su contenido, todas las nociones fundamentales se han convertido en meros envoltorios formales. Al subjetivarse, la razón también se formaliza. La formalización de la razón tiene consecuencias teóricas y prácticas de vasto alcance. Si la concepción subjetivista es fundada y válida, entonces el pensar no sirve para determinar si algún objetivo es de por sí deseable. La aceptabilidad de ideales, los criterios para nuestros actos y nuestras convicciones, los principios conductores de la ética y de la política, todas nuestras decisiones últimas, llegan a depender de otros factores que no son la razón. Han de ser asunto de elección y de predilección, y pierde sentido el hablar de la verdad cuando se trata de decisiones prácticas, morales o estéticas (HORKHEIMER, 1969, p.19).

<sup>24</sup> La razón había de regular nuestras decisiones y nuestras relaciones con los otros hombres y con la naturaleza.

A lógica formal também parte de uma falsa pretensão de coincidir com o real, mas desde Kant ocorre uma crítica à razão que não pode ser contornada, qual seja, a de que a razão só poderia conhecer a si mesma, de modo que a “coisa em si”, um conhecimento último e absoluto sobre os objetos, estaria perdido. Kant inaugura o âmbito da razão objetiva, mas é Hegel que conceitua essa razão objetiva, mostrando que a história da humanidade é a história da razão. A razão passa então a ser compreendida com uma dimensão que possui a capacidade de transformar a si própria incluindo um “dever ser”.

Horkheimer identifica a razão objetiva com a lógica dialética, o método que inclui a contradição em sua análise, para Abbagnano (2000) [...] o método dialético, que é o método próprio da razão, segundo Hegel, procede exatamente passando da tese à antítese, e, portanto, exige sempre a contradição; mas é uma contradição que sempre se resolve na síntese, [...]” (p.77). A dialética superaria por incorporação tanto o empirismo como o racionalismo, pois apesar do racionalismo a incluir o “dever ser” kantiano, ele ainda é idealista.

A razão objetiva incide sobre aquilo que é possível transformar, que é a própria razão, efetivamente considerada como força material. A razão humana seria tanto biológica quanto social, e de forma alguma poderia ser isolada ou absolutizada em relação aos outros fatores humanos, como nos diz o autor:

A redução da razão a um mero instrumento acaba prejudicando até mesmo a seu próprio caráter instrumental. O espírito antifilosófico que não pode ser separado da noção subjetiva de razão e culminou na Europa com a perseguição do totalitarismo aos intelectuais, sendo pioneiros ou não, é sintomático da degradação da razão. Os críticos tradicionalistas, conservadores, da civilização cometem um erro fundamental ao atacar a intelectualização moderna, sem atacar ao mesmo tempo, o emburrecimento, que é apenas um outro aspecto do mesmo processo. O intelecto humano, que tem origens biológicas e sociais, não é uma entidade absoluta, isolada e independente (HORKHEIMER, 1969, p.65).<sup>25</sup>

Ao postular como gênese do conhecimento o construtivismo, Piaget tenta superar tanto

---

Se la concebía como a un ente, como una potencia espiritual que mora en cada hombre. Se declaró que esa potencia era instancia suprema, más aun, que era la fuerza creadora que regía las ideas y las cosas a las cuales debíamos dedicar nuestra vida (HORKHEIMER, 1969, p.21).

<sup>25</sup> La reducción de la razón a mero instrumento perjudica en último caso incluso su mismo carácter instrumental. El espíritu antifilosófico que no puede ser separado de la noción subjetiva de razón y que culminó en Europa con las persecuciones del totalitarismo a los intelectuales, ya fuesen sus pioneros o no, es sintomático de la degradación de la razón. Los críticos tradicionalistas, conservadores, de la civilización cometem un error fundamental al atacar la intelectualización moderna, sin atacar al mismo tiempo también la estupidización, que es sólo otro aspecto del mismo proceso. El intelecto humano, que tiene orígenes biológicos y sociales, no es una entidad absoluta, aislada e independiente (HORKHEIMER, 1969, p.65).

o empirismo quanto o racionalismo, pois considera que ambos falham em compreender o caráter dinâmico e “equilibrador” do conhecimento. Porém ele parece encontrar-se situado no que Horkheimer entende como razão subjetiva, devido a sua concepção da razão estar vinculada, em última instância, ao ajustamento do sujeito ao mundo tal como o mundo existe, ou melhor, a propostas de educação que consideram que não é necessário e fundamental mudar o mundo, mas desenvolver os indivíduos que, dessa forma, construiriam uma sociedade melhor.

O conceito de cooperação em Piaget se pauta na lógica formal, matemática, pressupondo nos sujeitos uma tendência à equilíbrio, sendo que o *telos* dessa equilíbrio existiria *a priori*, e levaria ao desenvolvimento de um juízo moral autônomo. Assim também a sociedade em Piaget tenderia à equilíbrio, que em última instância corresponderia à democracia. No lugar de uma crítica à democracia burguesa e a seus óbvios e brutais limites, resulta uma proposição de construir relações cooperativas na educação, deixando de lado que a escola faz parte da sociedade. Efetivamente, a escola deve se diferenciar, e relações de cooperação são desejáveis mas, novamente, insistimos que isso só é possível partindo de uma crítica à sociedade.

Diferentemente de Kant, que postulou a existência da relação entre homens emancipados como um ideal utópico a ser atingido numa outra sociedade, Piaget e seus seguidores construtivistas, consideram possível que já em nossas sociedades, no estado em que se encontram, com o sistema educacional existente, o desenvolvimento do juízo moral formal e “pós-convencional” nas pessoas. Certamente não seria o caso da escola abandonar esse ideal de desenvolvimento da moralidade, porém, numa perspectiva crítica, a escola deveria explicitar os fatores que impedem que efetivamente relações de cooperação possam existir.

Podemos considerar que a razão em Kohlberg se instrumentaliza a ponto de regredir num ponto fundamental em relação a Piaget. Enquanto a razão subjetiva de Piaget considera em alguma medida o que disse Kant, em Kohlberg os conflitos que servem de ponto de partida dos dilemas morais, são completamente abstratos. Por mais problemático que possa ser o desenvolvimento do juízo moral em Piaget, ao menos ele mantém a cooperação como um ideal a ser alcançado e como uma prática desejável.

Isso não significa que Piaget efetivou essa contribuição para a educação moral, mas podemos extrair dele um potencial para práticas que não deixam de ser desejáveis. Certamente promover a cooperação é melhor que promover a coação, porém ao propor essa forma de educar inserida em uma estrutura lógica formalizada e naturalizando o



desenvolvimento, Piaget permitiu que Kohlberg supusesse o desenvolvimento da moralidade num processo homogêneo, e pensasse a educação moral por meio de uma tecnologia, deixando de lado uma possível contribuição de Piaget.

Por outro lado, a razão objetiva entenderia o mundo em seu constante movimento, em sua dialética, partindo das contradições e explicitando a ação ético-política como práxis. Numa compreensão dialética do desenvolvimento humano o elemento teleológico não existiria *a priori*, como um dado de natureza no indivíduo. Não existiria uma orientação prévia, um sentido dado. Além disso, existiria uma obrigação, um dever ser, que permitiria uma assimilação da razão que se encontra também nos objetos humanos construídos pela cultura, que seria o ponto de partida para o desenvolvimento cognitivo desse sujeito.

## 2.2 Desenvolvimento Lógico e Moral

A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg utilizou-se dos pressupostos teóricos do conceito de juízo moral elaborado por Piaget. Kohlberg, em sua obra *Psicologia do Desenvolvimento Moral*, acata algumas suposições de Piaget, como vemos na seguinte passagem:

Estas construções dos meus sujeitos me convenceram do segundo pressuposto da via cognitivo-evolutiva de Piaget, o pressuposto dos estágios. Se o primeiro pressuposto de Piaget era o da estrutura cognitiva, a criança como filósofo que constrói seu mundo, seu segundo pressuposto era que estas construções eram qualitativamente únicas e avançavam seguindo uma sequência ou ordem invariante (KOHLBERG, 1992, p.34).<sup>26</sup>

A estrita relação entre lógica e moral é um dos primeiros pontos em que é possível utilizar a argumentação da Teoria Crítica para revermos alguns conceitos fundantes da teoria do juízo moral de Jean Piaget. Ao abordar essa questão em Piaget, Flavell diz que: “A moralidade e a lógica são fundidas no cadinho do dar e receber espontâneos, na interação do pensamento e da ação, que tem lugar nas relações entre companheiros” (FLAVELL, 1988, p.301).

---

<sup>26</sup> Estas construcciones de mis sujetos me convencieron del segundo supuesto de la vía cognitivo-evolutiva de Piaget, el supuesto de los estadios. Si el primer supuesto de Piaget era el de la estructura cognitiva, el niño como filósofo que construye su mundo, su segundo supuesto era que estas construcciones eran cualitativamente únicas y avanzaban siguiendo una secuencia u orden invariante” (KOHLBERG, 1992, p.34).

Em relação ao entendimento de Piaget de que o desenvolvimento moral viria juntamente com o desenvolvimento lógico, Freitas nos mostra que: “[...] desde as suas primeiras pesquisas no campo da Psicologia ele chamou a atenção para a semelhança entre o desenvolvimento do pensamento lógico e o desenvolvimento moral do ser humano” (FREITAS, 2003, p.109).

O princípio do qual parte Piaget é quase sempre lógico e não sociológico e, como veremos mais adiante, é justamente porque ele sofre influência de Durkheim que ele naturaliza a sociedade. A sociedade é um dado natural, como se ela fosse por natureza democrática, com tendência a relações de dominação e relações de cooperação, mas numa ordem harmônica. Nas palavras de Piaget:

A sociedade começa a partir de dois indivíduos, desde que a relação destes indivíduos modifica a natureza de seus comportamentos, e podemos descrever todos os fenômenos tão bem em termos de consciência interindividual como em termos globais de sociologia propriamente dita (PIAGET, 1994, p.282).

Dessa forma, Piaget pressupõe que o social se organiza racionalmente, quase matematicamente, ou seja, ainda há em Piaget um resquício da concepção kantiana de que é a razão que organiza o real, mas ao contrário de Kant ele não supõe que exista uma separação radical entre o mundo das ideias e o dos objetos, das “coisas em si”.

Uma das consequências do método piagetiano é que a sua base sociológica, que considera a sociedade como um conjunto de relações harmônicas, implica em não reconhecer que fundamentalmente os conflitos morais são conflitos sociais e que os conflitos morais não podem ser restritos a conflitos lógicos. Como vimos na discussão anterior com Horkheimer, a lógica em Piaget é a lógica formal, não a lógica dialética. Como consequência disso, foi possível se estabelecer o método de dilemas morais, que propõe dilemas afirmados abstratamente como, por exemplo, a seguinte discussão: se para salvar a vida de algumas pessoas, o uso da tortura seria ou não justificado.

Ao não discutir dilemas reais, com determinantes históricos, o procedimento acaba por deixar de lado o fato concreto – social, histórico, conflituoso, numa sociedade na qual há luta de classes – de que, por exemplo, a tortura ocorre sistematicamente dentro do aparelho repressivo de nossa sociedade.

Horkheimer e Adorno enfatizam a importância de entender o indivíduo como resultado, principalmente, de relações sociais que foram internalizadas, de fora para dentro,

do social para o individual. Eles denunciam o caráter ilusório de se pensar o homem, individualmente, com a capacidade de mudar as relações sociais, começando essa mudança a partir de si próprio e naturalmente. Como os autores afirmam:

O indivíduo, num sentido amplo, é o contrário do ser natural, um ser que, certamente, se emancipa e se afasta das simples relações naturais, que está desde o princípio referido à sociedade, de um modo específico, que, por isso mesmo, recolhe-se no seu próprio ser. [...] E é porque a sociologia enfatizou, unilateralmente, o primado da sociedade sobre o indivíduo, em virtude da posição peculiar que ocupa na divisão do trabalho entre as ciências, que se pode afirmar que essa ênfase foi um corretivo válido a tão generalizada ilusão de que cada homem chegou a ser o que é atuando, essencialmente, por si mesmo, por sua disposição natural e por sua psicologia (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p.53).

Partir de uma concepção sociológica crítica para compreender o desenvolvimento moral implica em reconhecer que as mudanças que podem e devem ocorrer no âmbito da moralidade individual devem ser pensadas necessariamente em suas manifestações sociais, ou seja, como ações sociais de um indivíduo concreto. Assim como, também é necessário procurar no indivíduo indícios de resistência ao todo, como coloca Adorno (2008): “Em face da unidade totalitária, que altissonante proclama como o sentido sem mais a extirpação da diferença, pode mesmo se ter contraído temporariamente na esfera individual algo da força social libertadora” (p.12).

Piaget parte da concepção de desenvolvimento da moralidade nos indivíduos e para tanto desenvolve uma teoria baseada na ideia de epistemologia genética, analisada como algo próximo à “psicologia do desenvolvimento aplicada” (FLAVELL, 1988, p.255), em que os fenômenos são investigados em sua própria gênese.

Em particular, o postulado básico da psicoepistemologia genética, segundo o qual a explicação de todo fenômeno, seja físico, psicológico ou social, é buscar em sua própria gênese e não alhures, contribuiu para dar um novo papel à dimensão histórica, tanto na prática pedagógica como na reflexão sobre a educação (MUNARI, 2010, p.23).

Para Piaget, epistemologia genética seria a genética da lógica no indivíduo, e esta mesclada à epistemologia<sup>27</sup>, e entendida como lógica formal. Flavell (1988) diz que a

---

<sup>27</sup> Epistemologia será encontrada como Teoria do Conhecimento no Dicionário Filosófico e será definida como:

orientação epistemológica em relação aos dados de desenvolvimento revela duas coisas:

1) explica por que Piaget interessou-se principalmente pela aquisição de conceitos como classe, relações, número, espaço, tempo, etc., essas categorias amplas e fundamentais da experiência, são exatamente aqueles aspectos que uma pessoa que considera os acontecimentos evolutivos, a partir de um quadro de referência epistemológico, escolheria para estudar; 2) traz à luz algo muito importante sobre a maneira como Piaget considera seus dados evolutivos: os fatos do desenvolvimento cognitivo formam um subconjunto dentro da disciplina mais ampla chamada epistemologia genética (FLAVELL, 1988, p.256).

Para Piaget a lógica é formal e se desenvolve de forma evolutiva. Mais adiante, veremos que esse entendimento evolutivo acaba por encerrar uma limitação às possibilidades de desenvolvimento da teoria do juízo moral em Piaget. Seria necessário pensar o desenvolvimento da moralidade a partir de uma dialética. O filósofo Wolfgang Leo Maar, ao abordar a forma metodológica utilizada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, no caso Adorno, deixa em evidência as contribuições que se dão ao se trabalhar com a lógica de forma dialética, como na passagem a seguir:

A perspectiva dialética de Adorno centra-se no que se pode denominar “determinações objetivas da subjetividade” responsáveis pela perenização da formação social vigente. Isto é, a investigação concentra-se na objetividade social tal como desvendada por Marx, objetividade que constitui a realidade efetiva do movimento dialético da história como produção e reprodução da vida dos homens em condições determinadas (MAAR, 2003, p.63).

Mais uma vez, os homens precisariam ser entendidos em sua realidade objetiva e subjetiva, mas concretamente, considerando as mútuas mediações entre sujeito e objeto; o movimento dialético auxiliaria a desvelar as contradições em que as pessoas estariam enredadas pelo todo social.

---

“O problema cujo tratamento é tema específico da Teoria do Conhecimento é a realidade das coisas ou, em geral, do "mundo externo". A Teoria do Conhecimento apoia-se em dois pressupostos: 1º o conhecimento é uma "categoria" do espírito, uma "forma" da atividade humana ou do "sujeito", que pode ser indagada em universal e em abstrato, isto é, prescindindo dos procedimentos cognoscitivos particulares de que o homem dispõe fora e dentro da ciência; 2º o objeto imediato do conhecimento é, como acreditava Descartes, apenas a ideia ou a representação; e a ideia é uma entidade mental, exista apenas "dentro" da consciência ou do sujeito que a pensa. Trata-se, portanto, de verificar: 1º se a essa ideia corresponde uma coisa qualquer, ou entidade "externa", isto é, existente "fora" da consciência; 2º no caso de uma resposta negativa, existe alguma diferença, e qual, entre ideias irreais ou fantásticas e ideias reais.” (ABBAGNANO, 2000, p.183)

### 2.3 A concepção de sociedade em Piaget

Podemos apontar que a concepção de sociedade de Durkheim, que influenciou fortemente Piaget, e a concepção de sociedade da Teoria Crítica são muito diferentes. Piaget diz que: “A sociedade para os durkheimianos, constitui a única origem da moralidade” (PIAGET, 1994, p.244). Apesar de Piaget discordar de Durkheim neste ponto, pois para ele a moralidade é algo que se desenvolve também na interação entre iguais e depende de mecanismos lógicos próprios dos indivíduos, a concepção de sociedade em que ele se respalda é a de Durkheim e de Bovet. Por exemplo, quando Piaget diz que “[...] quer os julgamentos da moral da criança sejam heterônomos ou autônomos, aceitos sob uma certa pressão ou elaborados livremente, esta moral é social, e Durkheim, incontestavelmente, tem razão neste ponto” (PIAGET, 1994, p.256).

Ao afirmar que Durkheim tem razão sobre a moral ser social, Piaget soluciona a aparente contradição postulando que o social converge para o mesmo que aponta Durkheim, que relaciona a sociedade com um conjunto funcional de relações que tendem ao equilíbrio. Somente dessa forma o desenvolvimento no indivíduo de Piaget poderia refletir o social.

Durkheim analisa a sociedade funcionalmente, como um conjunto de relações em que cada parte realiza sua função; ele caracteriza essa sociedade em seu estado mais evoluído de organização como a democracia. Freitas (2003), ao pensar as relações entre homem e sociedade em Piaget, afirma que a origem e o fim da moralidade são a sociedade. Em suas palavras: “Para ele (Durkheim), a moral é social, ao mesmo tempo porque a moral tem origem na sociedade – a moral começa com a adesão a um grupo – e porque o fim da ação moral é a sociedade” (FREITAS, 2003, p.68).

Por outro lado, a Teoria Crítica busca em Marx seus pressupostos filosóficos para definir a sociedade, e deste modo será compreendida como trabalho humano expresso por meio dos modos históricos de produção, que na atualidade aponta para a propriedade privada dos meios de produção, isto por sua vez, geraria a alienação, a semiformação, a luta de classes, etc. Nesta matriz, do materialismo histórico<sup>28</sup>, a sociedade é entendida como antagonica, de luta entre suas classes economicamente definidas.

---

<sup>28</sup> Materialismo histórico será definido no Dicionário Filosófico como: “[...] Hegel, para quem é a consciência que determina o ser social do homem; para Marx, pelo contrário, é o ser social do homem que determina a sua consciência. Contudo, não se deve achar que Marx fosse partidário do fatalismo econômico, segundo o qual as condições econômicas necessariamente levariam o homem a determinadas formas de vida social. Nessas relações econômicas, que dependem de técnicas de trabalho, produção, troca, etc., o homem é elemento ativo e condicionante” (ABBAGNANO, 2000, p.652).

O materialismo tenta – e por certo não apenas de modo genérico, como foi insinuado recentemente, mas considerando sobretudo os diversos períodos e classes sociais – demonstrar as condições reais que dão origem ao problema moral e que, embora de maneira contorcida, se espelham nas doutrinas moral-filosóficas (HORKHEIMER, 1990, p.64).

Isto posto, compreendemos que diferentes concepções de sociedade resultarão em diferentes modos de se pensar o problema do juízo moral. Numa sociedade de classes, em que a competição é o modelo primordial de sociabilidade, pressupor que o estímulo à cooperação avança em direção ao estabelecimento de um juízo moral autônomo entra em contradição com a realidade da competição generalizada, pois o elemento objetivo que impede a moralidade é a concorrência, baseada na ideologia do egoísmo e na a lógica individualista.

Dessa forma, todo juízo moral do “senso comum”, em nossas condições sociais objetivas, reflete em alguma medida as contradições da realidade. Compreender as contradições sociais é fundamental para superar a ilusão de que é possível fundamentar um juízo moral na lógica formal. O pressuposto da cooperação e da harmonia social pode gerar consequências ruins para o indivíduo, como por exemplo, um sujeito ressentido e frustrado, que pode adotar um postura individualista, gerando o que os teóricos da Teoria Crítica vão chamar de “frieza burguesa<sup>29</sup>”.

Segundo postulam Adorno e Horkheimer: “A sociologia só é econômica, na medida em que é economia política e daqui se deduz uma teoria da sociedade que volta a instalar na ordem social as formas vigentes da atividade econômica, isto é, as instituições econômicas” (HORKHEIMER, ADORNO, 1973, p.37).

Essas instituições econômicas não apenas influenciariam, como definiriam as relações entre as classes e o indivíduo não estaria imune aos seus antagonismos.

Poder-se-ia até argumentar, de fato, que cada homem vem ao mundo como indivíduo, como ser biológico individual, e que, diante desse fato fundamental, a sua natureza social é secundária ou apenas derivada. Esse fato biológico não é esquecido, evidentemente; uma sociologia verdadeiramente crítica deve ser formulada de acordo com ele e não em último lugar, para evitar a idolatria da comunidade social. Mas, por outro lado, o conceito de individuação biológica é tão abstrato e indeterminado que não pode expressar, de maneira completa e apropriada, o que os

---

<sup>29</sup> Em relação à frieza, Adorno diz que: “[...] se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito” (ADORNO, 2006, p.134). Para uma maior compreensão do conceito de frieza em Adorno, ver “The Authoritarian Personality” ou a “Minima Moralia”.

indivíduos efetivamente são. Pode-se por aqui de lado o fato de que a mera existência natural do indivíduo já está mediatizada pelo gênero humano e, por conseguinte, pela sociedade, mas *strictu sensu*, “indivíduo” significa algo que não é apenas, a rigor, a entidade biológica (HORKHEIMER, ADORNO, 1973, p.51).

Ou seja, o indivíduo não pode ser compreendido apartado de suas determinações sociais. Seria impossível, a partir, fundamentalmente, de um desenvolvimento biológico ou de uma concepção limitada da sociedade, que a pressupõe harmoniosa, entender as mediações objetivas e subjetivas que estão presentes no desenvolvimento particular de cada indivíduo. Como diz Maia:

O objeto também é mediatizado, pois várias qualidades subjetivas estão projetadas, necessariamente, nele. A tentativa de eliminá-las, isto é, de eliminar do conhecimento a interferência do sujeito, recai em ideologia, na medida em que propõe um conhecimento despersonalizado (MAIA, 1996, p.33).

Podemos considerar que a concepção de sociedade da qual Piaget parte, é uma concepção ideológica. Ideologia deve ser entendida aqui no sentido de pretensão de verdade e de um conjunto de ideias que justificam as relações de dominação. Não nos restam dúvidas de que relações de cooperação podem ser melhores para o estabelecimento de sujeitos mais democráticos do que relações de coerção. Porém, deixar as crianças sozinhas não estabeleceria necessariamente relações de cooperação, pois as crianças estão inseridas numa sociedade em que as relações de cooperação estão suprimidas pelas relações de coação.

As crianças em nossas sociedades são estimuladas desde o berço pela indústria cultural à busca de interesses imediatos. A publicidade e a propaganda dirigidas às crianças, de modo perverso, fazem com que elas entrem em competição pela compra do brinquedo da moda para que sejam aceitas em determinado grupo ou então para que reproduzam o status social de determinada classe, apresentando desde cedo relações de dominação aprendidas até mesmo por mimese dos pais ou cuidadores.

Para Adorno, a ideologia de nossas sociedades capitalistas submete a maioria das pessoas a condições materiais objetivas em que as mesmas sentem-se impotentes diante de qualquer transformação de âmbito social ou coletivo. Esse sentir-se impotente diante da organização do mundo acaba sendo a justificativa para a manutenção da ordem injusta e desigual derivada de nossas sociedades. Adorno diz que:

De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva essa impotência (ADORNO, 2006, p.36).

Para ilustrar essa impotência subjetiva apontada por Adorno, ela pode ser claramente constatada quando, por exemplo, na época do exame vestibular de ingresso à universidade, alunos de diferentes origens, escolas e classes sociais são avaliados sem levar em consideração que formações muito distintas resultam em níveis muito diversos de apropriação do saber. Assim, alunos que estudaram em escolas de baixa qualidade, subjetivam tão fortemente situações de impotência que nem tentam a admissão na universidade ou, quando tentam, procuram as de qualidade inferior, pois sabem de antemão que sairão fracassados de qualquer avaliação mais exigente.

Com essas ponderações, a escola, entendida como mais uma instituição que intenta a formação do indivíduo, inclusive sua formação moral, não pode ser pensada fora da sociedade. Para Adorno: “[...] a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 2006, p.143). Por isso a escola não pode ser pensada como se estivesse isenta das pressões que se fazem sobre os indivíduos, justamente para que tenha a possibilidade de se contrapor à alienação.

A escola seria um espaço que permitiria a possibilidade de desenvolver no indivíduo percepções sobre as relações sociais que estão presentes dentro e fora da escola. Aqui, devemos elucidar o papel da educação que não é entendido somente em sua função de equalização social, mas é necessário compreender “[...] a clareza dos determinantes sociais da educação, e a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação” (SAVIANI, 2008, p.100). A ação pedagógica deve ser apreendida a partir de sua materialidade, sendo que “[...] a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2008, p.88).

Em relação à Teoria Crítica, Adorno entende que a escola é um espaço privilegiado, mas não único da educação, por estar inserida em sociedades competitivas, acaba superada por essa ideologia “totalizante”, e supor que a escola poderia simplesmente se organizar em relações de cooperação seria, paradoxalmente, desejável e ideológico. Os efeitos da sociedade



burguesa sobre a educação precisariam ser explicitados em suas mais diversas manifestações, e os educadores precisariam ser conscientes de que há muitas possibilidades de superar as contradições da sociedade burguesa, mas isso demanda uma reflexão constante.

O educador alemão Andreas Gruschka, ao pensar a formação de sujeitos frios no ambiente escolar, ressalta que as relações sociais permeadas por competição e coação são reproduzidas nas relações dos educandos e educadores. Nem o conformismo em relação a estas condições, muito menos ignorar o fato de vivermos numa sociedade violenta e desigual, ajuda a se pensar caminhos para o problema. Para Gruschka:

Uma grande parte dos educadores responde ao insucesso do projeto do Iluminismo ao fazer da insensatez das condições sociais um tema do Iluminismo nas escolas. Outros esperam conseguir erguer na escola uma verdadeira “*pólis*” contra as experiências da sociedade. Porém, na medida em que com isso os educadores entram em oposição à sociedade real, eles correm o risco de esquecer que a escola continua sendo parte, ou condição, necessária da sociedade que eles desejam esclarecer ou modificar (GRUSCHKA, 2014, p.9).

Numa concepção idealizada da educação, é desejável colocar na escola a responsabilidade de solucionar conflitos sociais de modo individualizado. Em vista disso, se busca o desenvolvimento de métodos e técnicas pedagógicas com o propósito de harmonizar os sujeitos e pretensamente resolver as contradições da realidade. Parece que as técnicas de educação moral se encaixam modelarmente nesse tipo de tentativa de harmonização.

Além do que, supor a escola organizada em relações de cooperação seria ideológico, pois a sociedade em que vivemos, capitalista, é dividida em classes com interesses opostos, e a escola é afetada profundamente por estes interesses. A manutenção da dominação é interesse da classe dominante. A escola reproduz as relações de dominação e coação, inclusive nas escolas que propõe relações de cooperação entre seus alunos. Desta forma, entendemos que a escola precisa ser capaz de colaborar para a transformação da sociedade, mas um conjunto de técnicas de educação moral não seria a melhor forma para isso ocorrer.

Apesar de Piaget reconhecer que existem diferenças importantes nas relações sociais, podemos reiterar que a concepção de sociedade em Piaget é idealizada e disso resulta, da mesma forma, uma visão idealista de escola, como podemos verificar nesta passagem do autor em relação à sociedade:

Nossa conclusão foi a que a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não

é homogênea, porque a própria sociedade não é coisa única. A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras e conteúdos obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras (PIAGET, 1994, p.294).

Podemos inferir da citação acima que, de um lado estariam as relações de coação e de outro, as relações de cooperação, e estimular as relações de cooperação entre os indivíduos seria o caminho para superar as relações de coação. Novamente, o modo como Piaget compreende a sociedade é um modo idealista. A Teoria Crítica faz algumas considerações acerca dos prejuízos que uma concepção idealista de sociedade pode acarretar. Ao discutir a filosofia idealista, que acaba por afastar o indivíduo da sociedade, Horkheimer compara idealismo a uma fé primitiva, como nos mostra o seguinte trecho:

[...] este traço idealista, segundo o qual o mundo já deve estar em ordem desde que no espírito tudo esteja em ordem, esta deficiência em diferenciar entre fantasia e realidade pela qual a filosofia idealista prova ser uma forma refinada da fé primitiva na onipotência dos pensamentos, ou seja, o encantamento, constitui apenas um aspecto de sua teoria (HORKHEIMER, 1990, p.67).

A crítica de Horkheimer é válida à apropriação filosófica que Piaget faz da filosofia moral de Kant, que revelou-se incapaz de diferenciar a realidade do mundo idealizado. E como consequência dessa incapacidade, o pensamento deixa de se aperceber dos próprios limites quanto à sua capacidade de intervenção junto à realidade histórica objetiva.

#### 2.4 A coerção como regra

Uma das conclusões que podemos deduzir do livro *O Juízo Moral na Criança* de Piaget é que, se a fonte de toda a moralidade é o respeito à regra, esse respeito só se desenvolve em relações de cooperação. Freitas avalia que: “Ele herdou, sobretudo, de Pierre Bovet a ideia de que o estabelecimento de trocas entre os indivíduos – trocas sociais, portanto – é condição necessária para que esse processo evolutivo se concretize” (FREITAS, 2003, p.110).

Freitas nos mostra que em muitos momentos, o que Piaget propõe é que as relações de cooperação entre pares, em que o respeito mútuo predomina espontaneamente, fomentariam o desenvolvimento da moralidade. Em suas palavras: “Piaget verificou que as relações de reciprocidade estabelecidas espontaneamente entre as crianças e entre os adolescentes propiciam o surgimento desse ideal racional” (FREITAS, 2003, p.92).

Em relação ao desenvolvimento moral nas crianças, a escola também pode desenvolver relações de cooperação. Por meio do jogo, por exemplo, podemos suscitar relações de cooperação entre os indivíduos. Porém, pensando nossas sociedades num panorama mais amplo, a escola está inserida num contexto em que regras coercitivas, de competição e dominação, são preponderantes nas relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar. Prescrever a promoção de metodologias que incentivem o contato cooperativo das crianças para o desenvolvimento da moralidade nas mesmas parece um tanto artificial; como se a escola fosse capaz de se separar e se diferenciar do restante da sociedade somente a partir da aplicação de uma técnica

Ao pensar um modelo de experiência formativa que rompesse a lógica da adaptação do sujeito na busca de uma maior autonomia perante essa sociedade “totalizante”, Maar (2003) ressalta a importância de um momento de resistência à “totalidade imanente”. Resistência à pretensão da sociedade de abarcar a totalidade das ações e da subjetividade dos indivíduos. Essa pretensão de totalidade é falsa, porém somente nessa totalidade se torna possível encontrar critérios de falsidade em nossas sociedades que avançam para a administração de todas as esferas da vida individual. Este não é um problema imposto de fora à sociedade, fortuito, e nem gerado de forma subjetiva, mas reflete uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma.

Se pensarmos a instituição escolar criticamente provavelmente poderemos verificar que muitas das regras são coercitivas. Se voltarmos ao exemplo do jogo como metodologia para o desenvolvimento da moralidade na criança e se deixássemos as crianças sozinhas, certamente elas reproduziriam a coerção, pois esta é a regra vigente na maioria das relações sociais vivenciadas por todos.

Piaget diz que as crianças de sua época também não estavam livres da coerção, exercida por outras figuras de autoridade, como o professor, a família, etc. Ele reconhece que numa sociedade que almeja ser democrática, mas ainda se encontra num estágio onde predominam as relações de coerção, precisaríamos estimular a cooperação. Entretanto, a sociedade idealizada por Piaget não parece funcionar exatamente como ele imaginou, pois, como coloca Freitas: “[...] se há respeito unilateral, há obediência; se há respeito mútuo, há

obrigação moral ou dever” (FREITAS, 2003, p.88). Ao contrário do que Piaget considera, a obrigação moral de nossas sociedades parece muito mais próxima de entender a coerção como dever.

## 2.5 A questão da autonomia e da heteronomia

Piaget tem como eixo fundamental de sua concepção de juízo moral o respeito às leis e compara diferentes autores para formular sua hipótese em relação à questão de como a consciência do sujeito chega a respeitar as regras morais.

A lei moral, ao contrário de ser algo dado, natural, teria procedência direta do respeito ao outro. Biaggio (2002) salienta que Piaget retira de Kant a ideia de um princípio universal de moral (o imperativo categórico) e de Durkheim a teoria de organização da sociedade. Ela afirma que: “Tanto Piaget como Kohlberg foram influenciados pelo filósofo Kant e pelo sociólogo Durkheim. De Kant, com a noção de imperativo categórico, temos a ideia de princípios universais de moral, e de Durkheim, a importância do social, do coletivo” (p.20).

Por outro lado, Freitas nos mostra que Piaget acata a ideia de Bovet de que o respeito existe anteriormente à lei moral. Freitas diz:

Nada estaria, contudo, mais distante de nosso intuito que retomar ou estender esse rol de comparações, não fosse o fato de Piaget ter insistido em contrapor, de um lado, a posição do filósofo Immanuel Kant e do sociólogo Émile Durkheim e, de outro, a do psicólogo Pierre Bovet. Para Kant e Durkheim, apesar das diferenças existentes entre esses dois pensadores, o respeito é consequência da lei moral; pelo contrário, para Bovet, o respeito às pessoas é condição prévia da lei moral (FREITAS, 2003, p.59).

Como podemos verificar da citação acima, é de Bovet que Piaget aproveita a ideia de que o respeito aos indivíduos em si vem antes da lei moral. Mas apesar de concordar com Bovet que o respeito é um sentimento interindividual, Piaget sustenta a tese kantiana da existência de duas morais. As duas morais seriam a heteronomia (moral provisória) e a autonomia (moral efetiva); daí advém o termo "kantismo evolutivo" sustentado por Freitas (2003) afirmando que Piaget propõe que autonomia seja entendida como evolução da heteronomia. O respeito ao outro em Kant não tem fundamento social. Kant mantém um isolamento entre sujeito e objeto e desta forma mantém um certo elemento negativo, crítico, pois ao separar o sujeito de realidade Kant distancia o sujeito alienado do sujeito ideal,

evidenciando a alienação do sujeito real. Para Maia, essa evidência coloca em separado as duas morais. Segundo ele: “Resulta, portanto, um dualismo que, se de um lado salva a metafísica e os conceitos universais no campo da moralidade, de outro a condena a ser separada da vida real dos homens, de suas reais ações.” (MAIA, 2012, p.78). Podemos entender que existe um verdadeiro abismo entre a metafísica e o real, no que diz respeito à moral kantiana.

Porém, na leitura que Piaget faz de Kant, a moral encontra-se em estágios que se sucedem evolutivamente. O formalismo lógico dessa leitura de Piaget, deixa de lado justamente o elemento crítico kantiano que possibilitaria contrapor a sujeito real, heterônomo, e o sujeito ideal, que age de acordo com os imperativos categóricos, explicitando assim sua contradição. Como se pode constatar, partindo de Durkheim e Bovet, Piaget não considera que o desenvolvimento provém da interiorização da atividade realizada pelo sujeito e o que ele chama de constru-interacionismo, parte muito mais do indivíduo para a sociedade do que da sociedade para o indivíduo.

Contrariamente a Piaget, a Teoria Crítica, enfatiza o movimento predominante na formação do sujeito, do social para o individual, e vice-versa, dialeticamente. Como nesta passagem em que Adorno discute a influência dos veículos de comunicação no aprendizado de “bons costumes”, ele diz que: “[...] tal como os autênticos processos de formação, avançam muito mais de fora para dentro do que inversamente, como pretende a ideologia” (ADORNO, 2006, p.84).

Para Piaget, o processo de desenvolvimento é um processo de socialização, que parte do individual para o sujeito ser socializado. Na Teoria Crítica, a dialética entre indivíduo e sociedade vai além da alternativa “de dentro para fora – de fora para dentro”. A citação abaixo auxilia a esclarecer que o indivíduo evidentemente se constitui a partir do social, mas são as características totalitárias do social atualmente que fazem com que ele se isole e se torne exemplar de um padrão que reproduz o mundo externo sem poder se diferenciar. Os autores da Teoria Crítica colocam que:

Rigorosamente falando, a socialização afeta o “homem” como pretensa individualidade exclusivamente biológica, não tanto desde fora, mas, sobretudo, na medida em que envolve o indivíduo em sua própria interioridade e faz dele um mônade da totalidade social. Nesse processo, a racionalização progressiva, como padronização do homem, faz-se acompanhar de uma regressão igualmente progressiva. O que outrora talvez acontecesse aos homens de fora para dentro, têm eles agora de sofrê-lo também em seu íntimo. É justamente por isso que tal “socialização interna” dos indivíduos não ocorre sem atritos, o que, por seu turno, gera conflitos

que põem em dúvida o nível de civilização atingido até agora e que, simultaneamente, abrem perspectivas mais amplas e concretas (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p.4).

Como podemos inferir da citação, as condições contraditórias da totalidade social se revelam também nos conflitos internos dos indivíduos, resultantes da socialização violenta em uma sociedade de classes. Em uma sociedade conflituosa o desenvolvimento psíquico resulta também em conflitos, ou seja, Piaget não somente pressupõe uma sociedade harmônica, mas um indivíduo harmônico. Piaget analisa o mecanismo de transição entre os estágios de desenvolvimento como um processo de equilibração, do “organismo em desenvolvimento” com seu ambiente. Como coloca Flavell:

[...] um sistema em equilíbrio é aquele que possui algum tipo de equilíbrio e estabilidade (frágil ou seguro, temporário ou duradouro) em relação às forças que agem sobre ele ou dentro dele. Num sistema equilibrado, forças ou interferências não opostas, que produziriam uma mudança de estado, são contrabalanceadas por forças iguais e opostas que garantem o *status quo* (FLAVELL, 1988, p.245).

Essa ideia de que as sociedades tenderiam ao equilíbrio pode ser, mais uma vez, entendida como ideológica, próxima das concepções liberais de sociedade, em que a ordenação social viria de forma quase que espontânea. Piaget desloca esse modelo de equilibração para um modelo psicológico. Flavell pontua que: “Os sistemas aos quais Piaget aplica o modelo de equilíbrio evidentemente não são térmicos ou mecânicos, mas psicológicos. Particularmente, são sistemas de ações, implícitas ou manifestas, que o indivíduo põe em ação no mundo de objetos e acontecimentos” (FLAVELL, 1988, p.246).

A metodologia e o sistema conceitual de Piaget estão profundamente arraigados nas metodologias formais e buscam quase que uma reprodutibilidade em condições experimentais ou ir ao encontro de leis gerais que possam ser utilizadas em qualquer contexto social. Adorno já alertava para o fato de que: “A ciência ela própria não tem consciência de si, ela é um instrumento” (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.74). Se a teoria de Piaget ainda continha elementos ideais que permitiam uma confrontação com o mundo estabelecido, que dizer das técnicas de educação moral elaboradas por Kohlberg?

Com relação às “condições artificiais” tão almeçadas por Piaget, Adorno diz: “As condições de laboratório, porém, são a exceção. O pensamento que não consegue harmonizar o sistema e a intuição desrespeita algo mais do que simples impressões visuais isoladas: ele

entra em conflito com a prática real” (ADORNO, 2006, p.72). Ao estabelecer uma metodologia artificial com condições experimentais de estudo do desenvolvimento do juízo moral, Piaget rompe com a contradição entre a coisa em si e sua representação, presente na moral kantiana.

Segundo Adorno, a filosofia moral kantiana conteria a contradição fundamental entre lei e liberdade, entre uma ordem social repressiva e a subjetividade contraditória do sujeito. Ao comentar sobre o conceito de personalidade em Kant, Adorno coloca que existe aí um elemento negativo, pois a personalidade em Kant é o momento em que a lei moral ganha expressão no indivíduo. Adorno diz: “No ideal de personalidade, a sociedade do século XIX endeusou seu próprio falso princípio: pessoa correta é aquela que se conforma à sociedade, organizando-se a si mesma segundo a norma que a mantém unida em sua estrutura mais íntima” (ADORNO, 1995, p.65).

Para Kant, a lei moral existe objetivamente, porém para ele “objetividade” tem um sentido crítico. Depois de Kant não é mais possível considerar criticamente a união entre a ‘coisa em si’ e sua representação. A partir dele, só conseguiríamos captar do mundo as representações. Daí os imperativos categóricos referirem-se à lei moral e à possibilidade da representação de uma lei moral perfeita, porém completamente separada de referências empíricas. Leo Maar, ao discutir o entendimento de Adorno sobre a moral kantiana, diz:

[...], a moral kantiana, de que o imperativo seria exemplar, é uma moral privada, que corresponde como consequência “operante” a uma formação social em que se dissolve o conflito, subordinando-se a uma imposição geral que, por ser formal e abstrata, obstrui o individual, embora se apresente como necessidade civilizatória (MAAR, 2003, p.67).

O filósofo Leo Maar revela que na leitura adorniana, o imperativo categórico aparece como “necessidade civilizatória”. O imperativo categórico é uma representação da lei moral e mesmo sendo somente representação, não deixa de ter validade. Ele é lei moral objetiva, justamente por ser uma representação não contraditória, o que “deveria ser”, sem relação com o empírico, o que de fato “é”. Claro que sendo assim também essa representação da moralidade tem sua face ideológica, que pode ser apropriada não criticamente como imposição autoritária de normas abstratas aos sujeitos, mas em vista da instrumentalização da moralidade sua representação em imperativo categórico é preferível.

A partir de Kant, foi incluída a noção de representação. Representação esta que é coerente consigo mesma, não contraditória, e sua importância reside em servir de parâmetro

para justamente possibilitar a existência de um juízo moral. A separação, entretanto, cobra o preço de ser afastada da práxis, justamente a fonte material de toda moral. Dessa forma, Maia diz que “[...] tampouco é possível qualquer certeza moral abstrata, como no imperativo categórico, que nos permita uma transposição direta da teoria para a práxis” (MAIA, 2012, p.87). Aqui, Maia diz que ao se formular uma crítica a Kant, a Teoria Crítica diz que há uma dimensão teórica na moral que não admite a pretensão de realização direta na práxis. Esse seria o aspecto negativo do juízo moral em Kant: quando ele reconhece que os juízos existentes empiricamente não deveriam estar vigentes, seu critério moral acaba por revelar que o juízo moral existente necessita ser diferente.

Ao discutir o conceito de personalidade em Kant, Adorno propõe uma crítica e diz que ela não existe mais. A personalidade não existiria justamente porque implicaria um não-ajustamento; a ideia de personalidade em grande medida incluiria um desajustamento, uma resistência. Ao invés de uma lei moral que opera como um universal que se manifesta no sujeito, como algo que o constituiu, ocorre apenas um mero ajustamento à sociedade. Em Kant, a personalidade está ligada a essa capacidade de resistir. Adorno diz:

Quem resiste aos mecanismos de adaptação já não é considerado como o mais capaz. Já que não procura sua própria conservação através da adaptação, é visto com menosprezo: como deformado, atrofiado, fracote” (ADORNO, 1995, p.66).

O sujeito adaptado se subordina ao juízo moral empírico do outro, ao do superior hierárquico, do chefe, da autoridade. Kant dirá que: “É portanto difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais” (KANT, 2005, p.64). Kant está afirmando que, historicamente, o sujeito se tornou incapaz de fazer juízo moral, de assumir responsabilidade; o sujeito somente cumpre ordens e permanece completamente adaptado. Mas ele também aponta que o ideal do esclarecimento é a autonomia moral, política e intelectual.

Adorno entende que muitas complicações decorrem desse contínuo ajustamento dos sujeitos às forças sociais dominantes. Segundo ele, viveríamos um momento histórico em que o ideologia dominante abarcaria as pessoas quase que na totalidade de suas existências. Adorno coloca:



Sacrifica-se o momento da autonomia, da liberdade, da resistência, momento que em outros tempos, embora corrompido pela ideologia, repercutia no ideal de personalidade. O conceito de personalidade não é redimível. No entanto, na fase de sua liquidação, haveria nele algo que convém conservar: a força do indivíduo, o potencial para não confiar-se cegamente se lhe impõe, para não identificar-se cegamente com isso (ADORNO, 1995, p.68).

Para Horkheimer a lei moral é algo que vem do geral para o particular. No trecho abaixo, o teórico da escola de Frankfurt, ao criticar Kant, nos remete a uma possível crítica ao modo de entendimento de Piaget, que parte do pressuposto de que é do respeito às leis que se desenvolverá a moralidade:

Entretanto, o motivo moral assenta-se no respeito à lei moral. Mas num ponto a crítica de Schopenhauer, que ele transformou em algo positivo através da elaboração de sua própria ética, acertou em cheio: as verdadeiras razões do seu agir permanecem ocultas ao agente que age moralmente no sentido kantiano. Tampouco ele sabe por que o geral deve sobrepor-se ao particular, nem como, em cada caso, se estabelece corretamente a harmonia (HORKHEIMER, 1990, p.62).

Nesse ponto, Silva nos auxilia a pensar que quando nos deparamos com as relações de dominação na sociedade atual, a tradição filosófica crítica localiza o sujeito não somente em seus aspectos subjetivos, de sua personalidade singular. Silva (2001) nos diz:

É também nesse ponto que Horkheimer se diferencia de Kant, quanto à maneira de pensar a autonomia dos indivíduos. Se em Kant o indivíduo é responsabilizado pela menoridade, pois o libertar-se dela depende exclusivamente de uma decisão de vontade, em Horkheimer, ainda que esses elementos estejam presentes, ele busca compreender a ação dos sujeitos a partir das tramas sociais e do quanto elas determinam suas consciências. A formação de sujeitos autônomos passaria ainda por uma compreensão dos processos sociais e de seus reflexos sobre os indivíduos (p.177).

A ênfase dos processos sociais sobre a subjetividade dos indivíduos é marcada a todo momento como elemento primordial para a compreensão dos fenômenos acerca de qualquer tentativa de entendimento do que venha a ser o juízo moral. Outros problemas decorreriam ao se considerar que os interesses individuais poderiam ser contrários ao esperado e socialmente impostos aos indivíduos. Maia (2012) ainda diz: “O problema fundamental da filosofia moral, entretanto, é a divergência entre os interesses do indivíduo, o particular, e a lei, representante universal” (p.75). As contradições entre os interesses particulares e universais serão discutidas a seguir.

## 2.6 Ambiguidade das leis

Considerando que nossa relação com a autoridade é inescapável, pois nascemos incapazes e, apesar de concordarmos com Piaget quando este diz que é importante as crianças cooperarem entre si para poderem desenvolver o juízo moral, consideramos que as relações de cooperação não acontecem por natureza. Além disso, as relações de cooperação não desenvolvem necessariamente uma postura crítica em relação às relações de sujeição e dominação que existem na cultura.

O tipo de socialização ao qual estamos submetidos nos torna ambíguos em relação à lei<sup>30</sup>, porque a própria lei é ambígua tendo em vista que, de modo geral, a autoridade se impõe de forma autoritária. Outro ponto a ser destacado é que a lei é ambígua porque ela, ao mesmo tempo, pressupõe a igualdade dos agentes econômicos e permite a desigualdade, produzida pela lógica da economia. No momento da troca – do pagamento pelo salário do trabalho realizado – se afirmam ao mesmo tempo uma igualdade e uma equivalência: ao se pagar determinado valor por um determinado trabalho assalariado, obtém-se essa relação de mais-valia e se materializam as desigualdades sociais pela exploração das relações de trabalho.

A leitura de Karl Marx feita por Adorno, ajuda-nos a compreender de onde vem essa submissão da classe proletária à burguesia. Um problema importante para a Teoria Crítica é a questão: de que forma valores alheios à classe trabalhadora, passam a ser interiorizados e desejados pelos explorados nessa relação de dominação? A indústria cultural e a educação servem de instrumentos de controle e apaziguamento destas contradições. Adorno lembra que: “Marx já assinalara como pela educação os trabalhadores “aceitam” ser classe proletária, interiorizando a dominação, por exemplo, nos seus hábitos. Agora vemos como esta “aceitação” se dá objetivamente no capitalismo tardio” (ADORNO, 2006, p.20).

Compreender que uma coisa é errada não evita que ela seja feita; o sujeito pode fazer coisas erradas, sabendo que elas são erradas, e isso Piaget também sabia. O problema dessa ideia de juízo moral é que ela toma a lei moral como uma coisa natural. Numa análise mais atenta, perceberemos que o motivo moral, o respeito à lei, é um apelo contra o egoísmo. A lei,

---

<sup>30</sup> Ao nos referirmos à lei, estamos dialogando com Adorno, que por sua vez se refere à Freud, à psicanálise, e as relações do sujeito com o pai, representante originário da lei. Adorno não concorda plenamente com Freud, mas sua adoção de determinados conceitos psicanalíticos permite que discuta a contrapartida subjetiva da irracionalidade objetiva. Assim, as referências à “lei” neste tópico terão esse fundamento e se dirigem às relações dialéticas que existem entre a sociedade alienada e o indivíduo, focando as contradições que resultam neste da apropriação das normas, padrões, estereótipos e preconceitos vigentes, inclusive no arcabouço jurídico sob a forma de leis, e que resultam em um *ethos* que, introjetado, compõe o que Freud denomina “superego”.

que implica o respeito pelo outro, não é favorável ao sujeito. Ao contrário, a regra não dita é que se o sujeito não respeita a lei, e também quando não respeita o outro, ele se favorece. Horkheimer nos ajuda a pensar esta questão da obediência a regras quando diz que: “Por isso, a moral não é de modo algum descartada do materialismo como sendo ideologia, no sentido de falsa consciência. [...] Sobretudo, a solução do problema não está na obediência a mandamentos rigidamente formulados” (HORKHEIMER, 1990, p.65).

De modo geral, o indivíduo não sabe por que a lei é mais importante que ele, mais importante que seus motivos pessoais. De outra forma, fica complicado pensar numa possível harmonia entre a lei, o respeito ao outro e o autorrespeito às próprias necessidades. Logo, encontrando-se a sociedade em conflito, esse conflito acaba por se reproduzir no próprio indivíduo. De modo geral, ele não sabe em que situação ele deve ser egoísta ou ceder ao interesse geral, da lei, pois a lei é altamente contraditória.

As contradições se encontram nos dois lados dessas mediações, tanto da lei quanto do indivíduo. Existem dois lados ao se respeitar a lei, assim como existem dois lados ao se respeitar as próprias inclinações. Para elucidar essa dinâmica, pensemos que no sujeito se consolidam também contradições entre suas necessidades egoístas e suas necessidades de solidariedade.

Invariavelmente nossas sociedades envolvem redes de cooperação, ou seja, reconhecemos que em nossas sociedades existem relações que se dirigem para além de relações comerciais capitalistas. No entanto, essa cooperação não é resultado de uma solidariedade geral; o que se sobrepõe a essas relações de cooperação é justamente a competição e o pressuposto individualista. Ou seja, subsistem os dois lados no sujeito, que ao mesmo tempo é constituído por inclinações solidárias e egoístas.

No que concerne à lei, podemos pensar no sujeito que adere e a respeita e, para tanto, tem que desrespeitar suas inclinações e não se sentir realizado. Simultaneamente, para este mesmo sujeito, respeitar algumas leis como, por exemplo, o imperativo categórico, aqui compreendido como a expressão máxima – embora abstrata - da liberdade humana e da autonomia, também o conduziria a respeitar a humanidade em si próprio. Nesse sentido, há um profundo respeito e realização, pois deixar de lado as próprias inclinações e desejos para seguir o imperativo categórico é também respeitar a humanidade (ideal) em sua máxima realização.

De outro lado, aquele sujeito que não respeita a lei e respeita as suas inclinações, pode ter um profundo amor por si e por se sentir realizado. Entretanto, ao desrespeitar os outros e as melhores potencialidades humanas, com vistas à realização imediata, esse sujeito também

não se sente realizado. Da mesma forma, ao desrespeitar a noção de que o trabalhador tem uma função específica que não pode ser extrapolada, como a de não se sujeitar ao seu patrão em uma greve, por exemplo, pode representar um respeito a si próprio e a sua humanidade.

A teoria moral piagetiana, ao não se atentar para as contradições em suas múltiplas mediações, acaba por si mesma se apresentando de forma contraditória. De um lado, o indivíduo precisa seguir a lei, respeitar a lei, pressupondo-se que o juízo moral é o respeito à lei, mas de outro, seguir a lei é desrespeitar a si próprio. Em relação a isto, dizem Adorno e Horkheimer: "O burguês que deixasse escapar um lucro pelo motivo kantiano de respeito à mera forma da lei não seria esclarecido, mas supersticioso - um tolo" (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.74).

A teoria do juízo moral em Piaget não considera o conflito no sujeito. Para a Teoria Crítica, é essencial demonstrar que as necessidades são mediadas pela busca do próprio interesse, isto é, a lei econômica, nas atuais condições históricas, implica em buscar a vantagem individual, como nos aponta Horkheimer nesta breve passagem:

O aparelho psíquico de cada um é cunhado pelo fato de que, nesta ordem, a produção de toda a existência social coincide com a busca da propriedade pelos indivíduos. [...] Nesta época, a vantagem econômica é a lei natural que rege a vida individual (HORKHEIMER, 1990, p.63).

Porém, o que resulta individualmente como consequência desta "busca da propriedade pelos indivíduos", em que a vantagem individual sobre o coletivo é priorizada nas relações, é no mínimo uma inquietação subjetiva, e no plano social a catástrofe. Nesta inquietação encerra-se necessariamente uma contradição, do indivíduo com relação à lei, pois simultaneamente as leis sociais da competição e do "vencer a qualquer custo" colocam esse mesmo indivíduo como objeto nessas relações sociais. Ele é algoz e vítima do "mercado de trabalho", por exemplo. Refletindo sobre essa posição de objeto e o sentimento de mal-estar dos indivíduos no todo social, Adorno diz que:

Em meio à prosperidade, até mesmo em período de pleno emprego e crise de oferta de força de trabalho, no fundo provavelmente a maioria das pessoas se sente como um desempregado potencial, um destinatário futuro da caridade, e desta forma como sendo um objeto, e não um sujeito da sociedade: este é o motivo muito legítimo e racional de seu mal-estar (ADORNO, 2006, p.41).

Na obra *O Juízo Moral na Criança* de Piaget, podemos depreender que o conceito de

juízo moral do autor não leva em consideração inclusive que os próprios desejos são contraditórios entre si. Por conseguinte, não estamos dizendo somente que existem desejos que a lei contraria, pois em certa medida, além de desejos que contrariam a lei, o sujeito pode até ter desejos que sejam convergentes com a lei, ou seja, podem existir desejos contraditórios. Além do mais, alguns desejos podem ser convergentes com a lei pelos piores motivos possíveis, pois a própria lei é contraditória, a civilização é marcada por regras contraditórias.

Piaget postula a cooperação entre as crianças para o desenvolvimento da autonomia nos indivíduos. Porém, a recomendação de propiciar momentos de cooperação às crianças, com o intuito de fazê-las avançar em direção a uma maior autonomia, aplicada de forma positiva como modelo, com métodos e técnicas para tanto, não considera todas as contradições presentes nos indivíduos (particular) e nas leis (universal). Em relação aos modelos morais, Maia registra que:

[...] qualquer modelo moral, qualquer “lei” apresentada positivamente como boa, deixa de reconhecer as contradições entre particular e universal. É por isso que a autonomia, se pensada como uma relação pacífica e realizada por completo entre a lei e o “eu”, é pura ilusão, uma ideologia perigosa que desconhece as consequências trágicas da cegueira do indivíduo sob condições de não liberdade (MAIA, 2012, p.76).

A contradição está presente tanto no particular (sujeito) quanto no universal (leis). O sujeito é contraditório em si, assim como também a lei. Portanto, reconhecer que existe uma tensão entre a lei e o desejo é fundamental para a compreensão do sujeito moral. Adorno se refere a essa interação entre particular e universal como essencial para a compreensão da constituição dos sujeitos, como quando diz: “Na sociedade individualista, contudo, não só o geral se realiza através da interação dos particulares como a sociedade é essencialmente a substância do indivíduo” (ADORNO, 2008, p.11).

Piaget, ao investigar o desenvolvimento do juízo moral utilizando-se de métodos da lógica formal, acaba por pensar a lei sem contradições e o juízo moral como introjeção de uma lógica capaz de tornar a lei própria ao sujeito autônomo. Para Adorno, ao se pensar esse desenvolvimento baseado na dialética, que parte das contradições, é possível notar no sujeito, de um lado as contradições da lei e, de outro, as contradições do sujeito moral. Somente focando o indivíduo com um agudo olhar para aquilo que o constitui - sociedade - é possível descobrir o problema da moralidade. Ele diz:

O conhecimento só consegue ampliar horizontes onde ele persiste no singular até que na sua insistência se dissolve o isolamento. Certamente isso também pressupõe uma relação com o geral, mas não a de subsunção, antes quase o contrário. A mediação dialética não é o recurso ao abstrato, mas o processo de dissolução do concreto em si (ADORNO, 2008, p.70).

Adorno aponta a alternativa de desenvolvimento de um juízo moral capaz de se sensibilizar em relação ao outro, a alteridade. Essa é a proposição de educação da Teoria Crítica: que se mostre nestas contradições suas origens sociais e suas manifestações no sujeito, possibilitando enxergar as contradições do todo e do indivíduo e permitindo a compreensão do outro, do diferente. Adorno diz:

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receiptário para a eficiência, insistindo no aprendizado à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (ADORNO, 2006, p.27).

## 2.7 A autonomia como finalidade da educação.

Piaget retoma de Kant a finalidade da educação, que seria a de produzir sujeitos autônomos, considerando que, para estes autores, o indivíduo com autonomia moral é aquele que respeita a lei. Estabelecer o desenvolvimento da autonomia como respeito às leis pode acarretar consequências problemáticas, pois muitas vezes o sujeito não sabe por que deveria respeitar as leis, nem sabe em que casos deveria respeitá-las ou não; muito menos sabe as razões pelas quais ele age, ora de acordo com a lei, ora contra a lei, justamente porque a lei é contraditória. As leis morais estão de todo modo subjugadas às leis econômicas, do mercado. Como nos lembra Silva:

O sujeito moral, compreendido nos termos postos pelo Iluminismo, é substituído pelo sujeito consumidor, e a identidade do indivíduo é definida pelo sucesso enquanto modelo de individualização, não havendo, portanto, nenhum sentido em falar em uma crença na autonomia do sujeito moral. Nesse caso, os indivíduos agem e pensam já não mais orientados por deliberações éticas que levem em conta o bem e o mal, mas a partir daquilo que é definido pelos interesses do mercado como sendo o melhor (SILVA, 2001, p.222).

Kant recuperou a metafísica, tornando-a um conjunto de estruturas *a priori* tanto para

o entendimento quanto para a sensação, demonstrando seus limites e possibilidades. Porém, ao recuperar esse mundo metafísico onde há regras *a priori*, Kant acaba por revelar que ao respeitar a lei, o sujeito desrespeita a si próprio.

Dessa forma, ele escancara a incompatibilidade que diz respeito à lei moral que se dá a despeito de todas as inclinações individuais e é francamente incompatível com elas. Em relação à origem dessa autoconsciência individual abstrata, Horkheimer nos mostra que ela não ocorre de modo autônomo; ao mesmo tempo em que o indivíduo influencia a sociedade, também é influenciado pela mesma:

Ao libertar-se das unidades envolventes da Idade Média, o indivíduo adquiriu consciência de si mesmo como ser autônomo. Todavia, essa autoconsciência é abstrata: o modo como cada indivíduo, através do seu trabalho, influencia o andamento da sociedade toda e, por sua vez, é por ela influenciado permanece totalmente no escuro (HORKHEIMER, 1990, p.63).

A autonomia, para Kant e Piaget, é puramente lógica, racional, porém, entre esses dois autores, há uma diferença essencial: para o primeiro há uma incompatibilidade fundamental entre a lei moral e os desejos individuais, enquanto para o segundo há uma tendência para a equilíbrio, para a harmonia, diferentemente do processo identificado pelas teorias materialistas.

Segundo a Teoria Crítica, podemos entender que o tipo de pressuposto sociológico do qual Piaget partiu é falso e apontar este fato é colocar um limite importante à teoria do desenvolvimento moral de Piaget, assim como para as técnicas de educação moral que se fundamentaram nessa teoria, pois as relações sociais são de disputa, de luta de classes. Horkheimer e Adorno chamam a atenção para estes conflitos sociais dos quais nossas sociedades são constituídas, quando dizem que:

Quando o pensamento sobre o caráter e a natureza da sociedade perde de vista a tensão entre instituições e vida, e procura resolver o social no natural, não orienta um impulso de libertação no que diz respeito à pressão das instituições, mas, pelo contrário, corrobora uma segunda mitologia, a ilusão idealizada de qualidades primitivas que se referiria, na verdade, ao que surge através das instituições sociais (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p.32).

Horkheimer e Adorno salientam a relação contraditória existente entre a lei e a liberdade que se revela necessariamente aos indivíduos. A existência de leis, inclusive de leis morais, é condição indispensável para se pensar em qualquer grau de autonomia e liberdade

individual. Piaget considera que as contradições entre a liberdade e a lei tendem à equilíbrio mas, ao contrário de Piaget, entendemos que somente o desvelamento das próprias contradições se revelaria útil ao sujeito, ajudando-o a buscar uma maior liberdade. Em relação à dinâmica entre lei e liberdade, Maia diz:

A dificuldade em relação à possibilidade de caos, portanto, seria suplantada pela intervenção de uma lei moral; o homem não poderia viver em absoluta liberdade nem em absoluta conformidade com a lei, mas é o fato de poder ser o fiador da própria lei moral que lhe confere a possibilidade de liberdade (MAIA, 2012, p.79).

Para se buscar uma educação que promova autonomia, é preciso pensar a educação a partir de outros princípios, daí a importância do princípio da educação para a liberdade. Ou seja, para não obediência, não sujeição, não alienação. A não reprodução da alienação implica à crítica, a uma produção de consciência sobre as contradições presentes na sociedade. Para Leo Maar:

A sujeição é efetivamente uma regressão a partir desse estágio, que é mediação, socialmente determinado. A formação (Bildung), longe de aproximação sucessiva do ideal emancipatório, é reprodução conformista do vigente pela semiformação, passaporte da sobrevivência. A semiformação inicia com os homens no estado de não-liberdade e promove sua regressão, de modo que se consideram dotados de poder de ação autônoma – consciência de si como homens livres -, enquanto efetivamente são totalmente subordinados, heterônomos (MAAR, 2003, p.66).

Para Wolfgang Leo Maar toda a educação é uma educação moral, não existe educação sem dimensão moral. Uma educação moral que visa o juízo moral coloca dentro do campo da educação moral um telos, uma finalidade objetiva. Kant (2005) aproxima a liberdade da autonomia quando diz: “se servir de sua própria tutela, sem a ajuda de um outro” (p.63). A liberdade de uma perspectiva crítica só pode ser definida num sentido negativo. Essa definição corresponde à afirmação de que não existe liberdade numa sociedade subjugada ao caos do mercado, do capital, por exemplo.

Dessa forma, o juízo moral precisaria se aproximar de uma educação crítica compreendida neste momento como uma educação para a não reprodução da alienação. Pois afirmar uma moralidade “correta” *a priori* seria ignorar o fato de que nenhum comportamento estaria isento de contradições em sociedades contraditórias, portanto, o fundamental para uma



educação crítica seria produzir consciência sobre essas contradições.

Outro problema decorrente da concepção de juízo moral na obra piagetiana é que ele pensa a moralidade separada da política. A educação do indivíduo perpassa a ética. De modo geral, pensamos a ética num sentido mais abrangente, político, e a moralidade mais individual. Porém, essas duas dimensões, a da ética e da moral, são extremidades intercomunicantes. Apesar da não liberdade no campo da moral, para o sujeito ainda existe a possibilidade de agir de acordo ou não com as imposições sociais. Silva diz que:

[...], o vínculo entre ética e educação não se daria pelo efeito que os princípios morais, quando anunciados, poderiam produzir sobre a vida dos indivíduos, mas antes requer ações objetivas capazes de repercutir no processo formativo dos indivíduos, tanto no âmbito social como no psicológico (SILVA, 2001, p.248).

Em sua obra *Mínima Moralia*, Adorno diz que a própria moralidade está relacionada a tudo aquilo da política que se encontra numa esfera macro e encontra sua expressão no micro, no campo da moral. “Não só o ego está inscrito na sociedade como lhe deve sua existência no sentido mais literal. Todo o seu conteúdo advém dela, ou da relação com o objeto sem mais” (ADORNO, 2008, p.150). Para Adorno (2008), ocorre um embrutecimento dos próprios gestos dos indivíduos, assim como a linguagem se torna um ponto de disputa, e não um diálogo. Estes são elementos do micro, que só são compreensíveis nas relações intercomunicantes com a política, com o macro.

Daí a proposta de uma educação moral negativa, que mantenha a conexão entre ética e política e possibilite alguma liberdade, mesmo que limitada. Rousseau, de acordo com a leitura de alguns comentadores da Teoria Crítica, poderia servir como primeiro exemplo de educação negativa, pois em Rousseau pode ser encontrada uma espécie de liberdade negativa: o sujeito “desprovido de tudo” é potencialmente livre para acabar subjugado ou crítico em relação a sua condição de explorado. Dessa forma, o idealismo de Rousseau, em sua ideologia específica, ainda contém um elemento de verdade: só a liberdade pode ser o telos da educação moral. Rousseau afirma que: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação” (ROUSSEAU, 1973, p.10).

Rousseau, quando propõe que a educação tem que ser uma educação para a liberdade, já se referia ao seu contexto, em meados do séc.XVIII, em que não existia em absoluto

liberdade. A educação de Rousseau é negativa, pois se refere a educar o homem não para uma adaptação ao existente, mas para a liberdade. Como vemos nesse trecho, ao propor a educação de Emílio, a suposição do “homem natural”, de indivíduo genérico, Rousseau (1973) o pensa como uma hipótese crítica, e diz: “É preciso, portanto, generalizar nossos pontos de vista e considerar em nosso aluno o homem abstrato, o homem exposto a todos os acidentes da vida humana” (p.16). Mais ainda:

Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar (ROUSSEAU, 1973, p.15).

Para Rousseau, Emílio não é um ser destinado a ser adaptado. A função da proposição de educação de Emílio, não é ajustá-lo ao mundo. Quando Rousseau diz que é preciso respeitar o ritmo de Emílio e que é preciso que não seja imposta a ele uma verdade, mas que ele descubra a verdade, podemos depreender que o sentido do respeito a suas necessidades é que ele não se acostume a obedecer a regras que não pode compreender, ou seja, trata-se de uma educação para a liberdade. Estas afirmações têm um sentido negativo, pois ao aprender que ele pode descobrir a liberdade, Emílio pode ser livre. Para Rousseau: “O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um couro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições” (ROUSSEAU, 1973, p.17). Claro que a apropriação de Rousseau feita pela pedagogia construtivista lê essa intenção como se estivesse sendo realizada pela cooperação, mas justamente isso é duvidoso, considerando os limites que já discutimos. Interpretando Rousseau numa leitura de educação negativa, depreendemos que para ele um sujeito com juízo moral desenvolvido deveria ser capaz de entender que não é livre. Não obedeceria ao rei, nem às normas meramente porque estão dadas mas, se as obedecesse, seria por escolha racional própria, ou seja, por liberdade.

Piaget, por outro lado, faz uma desvinculação da moral, na esfera particular no indivíduo, e da política, na esfera macro. Em Piaget, o pressuposto é uma sociedade democrática em que o desenvolvimento do juízo moral é um esforço de adaptação. Esse é o elemento positivo de Piaget em sua concepção de educação, ou seja, apesar de ter feito seus estudos no “Instituto Jean Jacques Rousseau”, Piaget já representa uma supressão do elemento crítico no pensamento de Rousseau. Por sua vez, o pensamento de Piaget contém

um elemento idealista – nas suas concepções de autonomia e democracia – que configura uma ideologia melhor que aquelas da racionalidade técnica, do fascismo ou da indústria cultural, pois ainda permite a confrontação entre suas intenções e suas realizações.

Concluindo, para Piaget a finalidade da educação é produzir sujeitos autônomos e a autonomia moral está relacionada ao respeito às leis. Piaget, porém, não observa que a lei é contraditória e disto resulta um limite importante para sua teoria de juízo moral. Por conseguinte, autonomia compreendida num sentido crítico abarcaria a percepção do acolhimento das contradições de modo que ao sujeito fosse permitido fazer escolhas. No entanto, as escolhas dadas ao sujeito, em grande medida, são ou romper com a lei completamente ou seguir a lei cegamente. Em ambos os casos, teríamos um sujeito escravizado, tanto por suas inclinações como por um ideal abstrato. Nesses dois casos não há sujeito, mas sim revolta ou conformismo.

Nesse sentido, compreender a educação moral numa perspectiva crítica implica apontar que as contradições na sociedade e em si próprio têm raízes numa contradição fundamental, a contradição das classes sociais, da exploração e da alienação, e permite uma saída: a escolha moral. Dessa forma, se estabelece um sujeito com algum grau de liberdade pela consciência aguda de sua não-liberdade. Uma saída do sujeito para outra condição que ao mesmo tempo respeite a si e ao outro.

## 2.8 Educação e técnica

Os estudos sobre educação moral de Piaget, apropriados por Kohlberg, acabam por se converter em técnicas de educação moral, destituindo a dimensão política, substituída por um manejo técnico cognitivo. Ao analisarmos grande parte dessas práticas de educação moral, verificamos que ao deixar de lado ou não considerar as contradições em que a sociedade está enredada e simplesmente acreditar que conflitos cognitivos fariam “evoluir” estágios de desenvolvimento moral nos sujeitos essas técnicas acabam por reforçar o caráter heterônomo e alienante das relações em que os sujeitos estão envolvidos.

Podemos utilizar como exemplo a técnica de discussão de dilemas morais hipotéticos, que aparentemente consistiria na confrontação de ideias e opiniões de um sujeito com outros que se encontrem em estágios mais avançados de desenvolvimento moral, de modo que ocorresse a condução a um estágio mais avançado de juízo moral. Vejamos:

Mosh Blatt, sob orientação de L. Kohlberg, propôs uma técnica de discussão de dilemas morais hipotéticos capaz de estimular a passagem para estágios mais elevados de julgamento moral. Blatt preconizou que a discussão de dilemas entre indivíduos de estágios distintos provocaria o conflito cognitivo, responsável pela passagem de um estágio a outro, mais amadurecido. Confrontado com opiniões mais amadurecidas que as próprias na tarefa de resolver um dilema moral, o indivíduo experimenta um conflito mobilizador das estruturas cognitivas, conduzindo-as a um estágio mais amadurecido do desenvolvimento moral (SOUZA, 2008, p.171).

Se tomarmos como exemplo o dilema moral hipotético mais famoso que foi exposto anteriormente, o dilema de Heinz, poderíamos verificar que sem a mediação da categoria contradição, inúmeras questões e possibilidades de entendimento ficariam encobertas independentemente das justificativas propostas, inclusive se tratando de uma moralidade “superior”, como o sexto estágio de Kohlberg. Como foi discutido no capítulo 2, ao priorizar a forma (técnica), a educação moral afasta-se da discussão dos dilemas materiais concretos, por exemplo, com conteúdos que, recorrendo aos fatos reais, permitiriam detectar relações contraditórias, indispensáveis para se pensar nas saídas morais possíveis.

Somente outra perspectiva que permitisse identificar as contradições da lei, assim como explicitar quão contraditórias são as condições sociais e seus conteúdos reais, abriria a possibilidade de se questionar, por exemplo, quais são as condições sociais existentes que permitem que determinados sujeitos sejam educados para lucrar ou para dizer frases como: “- Não, eu descobri o remédio e vou ganhar muito dinheiro com ele” (dono da farmácia) mesmo quando uma vida humana estivesse em jogo (esposa de Heinz).

O esforço para a aplicação prática da teoria do desenvolvimento moral encontrou em Kohlberg sua conversão em técnicas para a utilização prática no ambiente escolar. Como diz Maia (1996): “A forma mais acabada do esclarecimento “positivista” é a utilização da técnica, da tecnologia e do conhecimento, voltados para a aplicação prática, convertidos em meros instrumentos para a administração do mundo, em todos os sentidos” (p.27).

No que concerne à utilização da técnica, a Escola de Frankfurt faz duras críticas a sua utilização de modo entusiasta e não reflexivo, lembrando-nos que a técnica nada mais é do que uma continuação dos braços dos homens; sua fetichização faria com que a técnica deixasse de ser um meio e passasse a ser um fim em si mesma. Adorno diz que:

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de

meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 2006, p.133).

Em relação ao uso de técnicas, Adorno mostra que em nossas sociedades, a técnica deixa de ser entendida como um instrumento do homem, em busca de melhores condições de vida, de modo que o desenvolvimento da técnica pudesse ser pensado para a melhoria da humanidade como um todo. A técnica passa a ser fetichizada, o sujeito passa a idolatrar coisas e máquinas; dessa relação com as máquinas e as tecnologias, decorre um tipo de indivíduo a que Adorno se refere como uma pessoa incapaz de amar, que desenvolve uma frieza pelo outro. Ele diz:

No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. [...] Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale (ADORNO, 2006, p.133).

Nessa íntima relação entre homens e máquinas, desenvolve-se um tipo de experiência particular, já que ao ocupar-se das máquinas o homem o faz de modo muito distinto da forma com que se ocupa dos outros seres humanos. A dimensão da lógica, da racionalidade, da previsibilidade envolve as relações entre os homens e a máquina. A busca de uma eficácia técnica que encurte prazos e aumente a “produtividade” acaba sendo incorporada e extrapolada para as relações entre os homens. A dimensão humana, entretanto, é infinitamente mais complexa do que qualquer manual técnico. A imprevisibilidade e as múltiplas determinações marcam as relações humanas.

A utilização indiscriminada de técnicas, que em grande medida visam ao aumento de eficácia e diminuição do tempo nas relações de produção capitalista, também causam um enfraquecimento da experiência humana. Este enfraquecimento é produzido pela ausência de tempo e pela imediatividade das respostas, que são exigências dos aparatos tecnológicos. Eles produzem apenas reações automáticas, mecânicas, e, dessa forma, a técnica produz um enfraquecimento da experiência propriamente humana. Adorno diz que:

Nos movimentos que as máquinas exigem dos seus operadores já está o violento, o brutal, o percussivamente interminável dos maus tratos fascistas. Entre os culpados pela morte da experiência encontra-se a circunstância de que, segundo a lei da sua pura eficácia, as coisas assumem uma forma que

restringe a lida com elas à mera manipulação, sem um excedente seja de liberdade de conduta seja de tolerância pela independência da coisa, que sobreviva como germe de experiência por não ter sido consumido pelo instante da ação (ADORNO, 2008, p.36).

Dessa forma, percebemos que a técnica, a ordem social e a composição dos indivíduos encontram-se entrelaçadas umas nas outras. Ou seja, uma sociedade que valoriza a técnica como algo externo a si, que endeusa máquinas e as elege em relação ao contato com outros, revela uma sociabilidade violenta, que os homens acabam por introjetar em diferentes situações. A técnica, ao invés de ser aliada, acaba por ser tornar mais uma ferramenta de dominação e diferenciação nas relações sociais. Em relação a essa conexão, Maia coloca que:

Frente à profunda imbricação entre a forma de ordem social e o desenvolvimento técnico, e desses com a composição interna do indivíduo, conclui-se não ser possível isolar a técnica, o desenvolvimento tecnológico, suas formas de utilização, por um lado, e a forma de ordem social, política, econômica, por outro, já que uma, necessariamente, encontra-se mediada na outra (MAIA, 1996, p.65).

Em Piaget e posteriormente em seus sucessores, quanto mais avança o desenvolvimento moral cognitivo, mais didáticas e técnicas de educação são criadas e mais se esvazia o conhecimento moral como conhecimento das contradições da sociedade e do próprio sujeito, tal como dos sentimentos morais. Dessa forma, a Psicologia, enquanto um vasto conjunto de teorias, técnicas e práticas, acaba por ser instrumento de adaptação dos indivíduos, inclusive quando intenta fazer o oposto. Maia, em relação a essa utilização da técnica, diz que:

Dá-se à psicologia individual uma importância desmedida e se valoriza exclusivamente as ações que visam adaptar o indivíduo. Com isso, psicologia e ideologia convergem, a primeira se torna um dos elementos da técnica que se aplica para manter a ordem social (MAIA, 2014, p.139).

## 2.9 Contradições e formação da autonomia

Ao longo do trabalho, podemos entender que na pedagogia construtivista, as crianças poderiam ser educadas moralmente quando colocadas em ambientes em que pudessem interagir, numa relação entre iguais, sem intervenção coercitiva, de forma que pudessem

desenvolver o respeito mútuo. Entretanto, ao derivar as leis sociais a partir das leis do jogo de bolinhas, Piaget abstrai todas as outras leis que regulam as outras relações sociais. Piaget acaba concluindo que é a falta de relações de cooperação que impede o desenvolvimento do juízo moral.

Quando Piaget inverte a direção do desenvolvimento, pressupondo-o de dentro para fora, do indivíduo para a sociedade, ele imagina que a cooperação gera um juízo moral autônomo, em que o sujeito é capaz de seguir a lei, não porque exista coerção, mas porque ele se coloca na posição do outro. Todavia, quando invertemos o sentido do desenvolvimento, colocando-o de fora para dentro, da sociedade para o indivíduo, compreendemos que, pelo fato de a lei ser contraditória na sociedade, ela é expressa como moralidade contraditória no indivíduo.

Adorno também postula que a finalidade da educação é produzir sujeitos autônomos, e esta ideia ele também resgata de Kant, como quando diz: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação” (ADORNO, 2006, p.125). Porém, o próprio conceito de autonomia contém elementos contraditórios, como diz Maia:

Mas a ideia de autonomia, como se depreende de uma leitura das lições adornianas sobre a filosofia moral, é um conceito contraditório, do qual não podemos abrir mão, mas que numa apropriação ligeira pode conter desdobramentos perigosos; em seu sentido crítico, a autonomia é uma força contra a barbárie, que pressupõe tanto uma apreensão crítica da razão historicamente constituída como o desenvolvimento de uma aguda autocrítica, ao lado da preservação da sensibilidade em relação ao sofrimento (MAIA, 2012, p.74).

Além disso, ao apontarmos estas diferentes concepções filosóficas, entendemos que é possível analisar a teoria do desenvolvimento moral sob outra ótica. Para a Teoria Crítica, a educação moral deve ser compreendida dentro dessas relações contraditórias e, dessa forma, se constitui em um esclarecimento ao indivíduo sobre as contradições que existem na sociedade e em si mesmo. Tanto que o único “imperativo” que Adorno propõe à educação já revela a contradição da formação nas sociedades capitalistas. Ele diz: “Auschwitz não representa apenas (!) o genocídio num campo de extermínio, mas simboliza a tragédia da formação na sociedade capitalista” (ADORNO, 2006, p.22). Para Adorno, a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. Ou seja, é preciso que o sujeito compreenda que o que nele o impulsiona à violência imediata é mediado.

Ao compreendermos a lei da forma como se apresenta, contraditória, entendemos que, para o indivíduo, abrir mão do interesse egoísta para respeitar a lei significa sua autodestruição (vide inúmeros exemplos em que o trabalhador “adota” a lógica dominante). Seguir cegamente seus interesses egoístas mediados é servir à lógica da sociedade de classes, ou seja, o indivíduo se encontra em uma situação contraditória. De outra forma, ao compreendermos que esse interesse egoísta também não é natural e é em si contraditório, podemos depreender que a contradição está tanto do lado do indivíduo quanto da cultura e ao indivíduo restam possibilidades de escolha, de criar saídas novas e emancipatórias.

A crítica que se faz a Piaget e a seus continuadores, é que a própria escola não seria imune a uma sociedade que não privilegia relações de cooperação. Os métodos e técnicas de desenvolvimento moral não parecem estar resolvendo ou mudando a situação representada pelo fato de a coação ser aprendida pelas crianças desde o seu nascimento.

Todos estes pressupostos apontados ao longo do trabalho, que são comuns às teorias de Piaget e Kohlberg, repercutiram estreitamente na proposta defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disto resultou um enfoque às interações sociais e às atividades que promovem desequilíbrios sócio-cognitivos com vistas à promoção do desenvolvimento moral. Consideramos que na educação moral piagetiana falta um elemento fundamental da educação moral emancipatória, que é a crítica àquilo que produz no sujeito a moralidade, o ethos coercitivo. Uma educação moral objetivando a autonomia possivelmente deveria fazer com que os indivíduos percebessem as contradições da lei e justamente por não promover uma autocrítica, nossas sociedades permanecem profundamente heterônomas.

Novas práticas de educação moral deveriam levar em conta esse sentido e pensar agora a práxis como reflexão filosófica, como retorno à Filosofia, a fim de possibilitar a compreensão dessas situações contraditórias e propiciar a contínua denúncia da manipulação do indivíduo. Nesse ponto, podemos resgatar novamente da Teoria Crítica, aquilo que Adorno (2006) diz sobre a educação, que ela “[...] tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (p.121). O que propuseram como tarefa imprescindível para a filosofia e a educação foi a crítica imanente, como sugere Silva: “[...] por esse exercício crítico (crítica imanente) em que se dá o confronto entre o existente e a ideologia, donde se desencadeia a contradição interna à própria história, o papel da Filosofia é tornar os homens conscientes dessas contradições” (SILVA, 2001, p.184).

A educação deveria assim, entre outras coisas, deslindar as relações de sociabilidade entre os indivíduos, as quais estão permeadas pela “lógica do mais forte” e nas quais se justificam relações de exploração e violência, de acordo com as “regras do mercado”.



Novamente, Silva diz:

Nesse ponto, retornamos ao problema ético desencadeado por uma educação que, em seus propósitos e práticas, não consegue distanciar-se dos interesses apresentados pelo mercado, onde as regras e normas que orientam a conduta dos indivíduos são diluídas na competição e na busca do sucesso (SILVA, 2001, p.223).

A educação deveria estar voltada para formar um sujeito moral capaz de sustentar em si a contradição. Dessa forma, deveria desenvolver a consciência de que, mesmo quando a realidade nos coloca uns contra os outros e estimula que ao invés de pensarmos coletivamente se pense soluções individualistas, que consigamos perceber que o mal-estar dessas contradições não está somente em nós, mas em todos.

Desse modo, mesmo sabendo que o sujeito será valorizado se agir de forma egoísta, até com frieza em relação ao outro, ele poderá entender de forma crítica as relações que estimulam suas ações. Em relação à educação, Silva diz que: “A teoria tem como papel a negação da realidade que, portanto, precisa ser transformada. A educação, nesse ponto, pensada enquanto processos educacionais formativos, constitui o espaço privilegiado para a intervenção na realidade” (SILVA, 2001, p.250). Gruschka contribui para pensarmos o que é valorizado nas relações humanas em nossas sociedades e o que é estimulado e ensinado para os sujeitos desde o seu nascimento. Gruschka diz que:

Um mundo no qual os impulsos decorrentes dos sentimentos (de amor e raiva, tristeza ou alegria, compaixão e solidariedade) dos homens não permeiam mais as suas relações, e onde não podem determinar formas de sua sociabilidade, parece não mais valer a pena de ser vivido. Em vez disso, os homens devem fazer de tudo e de cada indivíduo um objeto à disposição de seu interesse particular (GRUSCHKA, 2014, p.6).

Para os frankfurtianos, a moralidade é uma questão central, pois a reflexão crítica sobre essa dimensão permite aos sujeitos entender que existe uma sociedade que é excludente e que, por outro lado, existem também sujeitos que resistem. Fazê-los compreender suas inúmeras contradições, seria também função da educação.

O sujeito que desenvolve a frieza representa mais um sintoma do declínio do sujeito moral. Sujeitos frios não se importam com o sofrimento do outro; compreendem o mundo somente vinculado às vantagens pessoais que podem retirar das relações. Por isso a importância da educação que consegue fazer a crítica e esclarecer essas relações, seja do

sujeito ingênuo, que entende o mundo como harmônico e sem conflitos, como do sujeito canalha, que quer obter vantagem de tudo, pois os modelos de desenvolvimento moral são os que detêm a propriedade, os ricos. Adorno diz que:

Nada, pois, de acusar os ricos de imoralidade – censura que desde sempre integra a armadura da opressão política – mas, sim, dar-se conta de que eles representam para os demais a moral. [...] Quem é rico ou adquire riqueza vê-se como aquele que consegue “por sua própria força”, como ego, aquilo que o espírito objetivo, a realmente irracional escolha de salvação de uma sociedade mantida coesa por brutal desigualdade econômica, deseja (ADORNO, 2008, p.181).

Uma educação que acaba por justificar as injustiças sociais forma sujeitos frios, pois o conjunto das regras sociais que coordenam a moral, aceita essas posturas egoístas. A ação moral desses sujeitos está abarcada nesta lógica: não haveria contradição nesse mundo em se preocupar apenas com os próprios interesses; pelo contrário, a moral cristã, tão compatível como nosso mundo, tem como pressuposto a solidariedade. Gruschka nos adverte que:

A qualidade humana de uma sociedade, e com isso a identificação dos homens com ela, depende essencialmente de seu poder econômico e das condições de reprodução e dos processos de troca da sociedade liberal. Ao mesmo tempo, também a integração das pessoas na sociedade é impensável sem uma moral que contradiz justamente essas condições (GRUSCHKA, 2014, p.12).

O filósofo alemão nos lembra de que os interesses particulares em detrimento dos interesses coletivos são protegidos em nossas sociedades e transformar o outro em objeto e meio para ascender socialmente é amplamente aceitável. Ele diz que:

Na verdade, a busca do próprio interesse particular à custa do interesse geral é protegida pela ordem burguesa. Segundo esta, qualquer transgressão do sentido da coletividade é permitida, desde que ela não esteja proibida explicitamente nas leis de direito. O cidadão contemporâneo esclarecido pode aceitar que o imperativo categórico deveria conduzi-lo em suas ações. Mas em sua prática social real ele sempre terá cautela em segui-lo de forma consistente. Nela ele é forçado a fazer do outro um meio de seu interesse (GRUSCHKA, 2014, p.7).

O juízo moral piagetiano involuntariamente se insere numa contradição. De um lado,

enquanto juízo esclarecido, ele almeja ir além do egoísmo, o qual seria questionado nos sujeitos que avançariam ao último estágio do juízo moral. No entanto, esse último estágio é abstrato e esse juízo abstrato, apesar de conter um elemento crítico, também é conservador, pois ao formalizar juízos morais “corretos”, tanto em relação ao sujeito como em relação à lei, ele, contraditoriamente às suas intenções, acaba resultando em ideologia.

Portanto, apontar que é um juízo moral “correto”, por exemplo, abster-se de si mesmo e considerar o interesse comum, não seria possível. Seria necessário escancarar as contradições e mostrar as razões pelas quais elas ocorrem. Adorno diz que: “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2006, p.183).

Resistência à semiformação dos sujeitos, que se encontram na posição de objetos do mercado, que controla e regula suas vidas. Nestas condições eles acabam aceitando situações de injustiça social como se fossem naturais, o que, ao mesmo tempo, justificam sua posição de explorados, aguardando a remota possibilidade de algum dia, poder fazer sofrer um outro, tanto ou mais do que se sofreu para estar na posição em que se encontra. Gomes, em relação à semiformação diz: “Daí a necessidade, em termos emancipatórios, de uma educação que privilegie a autorreflexão crítica sobre o processo de semiformação da sociedade, em que ela necessariamente se converteu” (GOMES, 2012, p.139).

A Teoria Crítica aponta que somente uma educação moral voltada para a crítica e a autocrítica, das relações de dominação e sujeição ao outro e à tecnologia, poderia auxiliar a resistência dos sujeitos. Assim, os problemas da autonomia e da emancipação, que também estão diretamente relacionados ao campo da moralidade, representam o núcleo da atividade educativa que visa a emancipação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte da reflexão realizada ao longo do texto, e para fins de conclusão do trabalho, pudemos observar que ao preconizar um percurso a priori de desenvolvimento do juízo moral nas crianças, Piaget, Kohlberg e seus seguidores não consideraram as contradições presentes tanto em relação aos indivíduos, quanto à sociedade.

Ao final de nosso trabalho, pudemos observar que parece haver problemas que precisam ser identificados e discutidos em relação às propostas de educação moral construtivista, pois estas, ao estabelecerem a equilibração como uma tendência intrínseca dos organismos, acabam por colocar como finalidade das interações sociais no ambiente escolar a adaptação dos indivíduos em relação ao meio em que se encontram. Adaptação a uma suposta sociedade ideal, democrática. Disto decorre uma teoria do juízo moral que tende a ser adaptativa, não crítica às condições impeditivas do desenvolvimento de um juízo moral autônomo.

Para Piaget, os estágios do juízo moral se desenvolvem na medida em que a criança interage com o meio em relações de cooperação, permitindo a construção de estruturas mentais internas. Esse pressuposto, resultou numa trajetória universal de desenvolvimento do juízo moral concebida por Kohlberg, que por sua vez, criou técnicas e instrumentos de avaliação do juízo moral que também seriam aplicáveis universalmente, o que acabou por excluir as inúmeras especificidades e contradições presentes nas diferentes localidades onde ocorrem processos educativos, em especial nas escolas.

Um outro limite importante para a teoria construtivista é que para Piaget, a cooperação é a mediação que permitirá o desenvolvimento do juízo moral em direção à autonomia. Porém a cooperação no jogo não se assemelha às características de outras situações, tanto sociais quanto educacionais. Além do mais, a cooperação em Piaget aparece como uma mediação puramente natural entre o psicológico e o social, deixando de considerar em sua análise as distinções entre classes sociais. Consideramos que as relações de cooperação não acontecem por natureza, muito menos existe alguma indicação clara de que crianças envolvidas nesse tipo de relação desenvolvem necessariamente uma postura crítica às relações de dominação existentes na cultura.

Na obra analisada, Piaget restringe a coação às relações intergeracionais, propondo como solução para este problema estimular que crianças de mesma faixa etária brinquem entre si. Entendemos que o conflito de gerações é em alguma medida um dado da natureza, e deixar as crianças sozinhas, tal como é feito no jogo, não soluciona os problemas provenientes

dos conflitos entre gerações, e dos conflitos não naturais, entre classes sociais.

A ideia de cooperação no construtivismo omite as relações de competição existentes na sociedade, ou as considera naturais, acenando com a possibilidade ingênua de que se produzam relações de cooperação na escola tal como elas ocorrem no jogo de bolinha. Dessa forma, Piaget remete à ideia de que em nossa sociedade e em nossas escolas, do modo em que se encontram, é possível estabelecer relações de cooperação e formar sujeitos emancipados, não considerando a necessidade de esclarecimento e de transformação da sociedade para que possam se desenvolver sujeitos autônomos.

Os desdobramentos das hipóteses piagetianas sobre o desenvolvimento moral, permitiram que Kohlberg fizesse a descrição de um processo homogêneo de desenvolvimento da moralidade e criasse uma tecnologia de desenvolvimento moral. As técnicas de discussão dos dilemas morais abstratos não estimula necessariamente a cooperação entre os participantes, e certamente deixam dilemas concretos de lado. Com Kohlberg, pressupõe-se que as relações de cooperação são democráticas e essa dedução resolveria inúmeras questões.

A teoria moral construtivista acaba por se apresentar de forma contraditória, ao não se atentar para as contradições em suas múltiplas mediações, tanto individuais, quanto sociais. Para a Teoria Crítica, nas atuais condições históricas, é essencial demonstrar que as necessidades são mediadas pelos interesses egoístas mediados, o que implicaria uma busca constante da vantagem individual, não a cooperação, como pressupõe os construtivistas.

Ao pressupor que as relações de cooperação são possíveis nas condições sociais atuais, ou que as relações de coerção são um dado da natureza, a teoria do juízo moral construtivista não produz uma prática educativa com a finalidade de transformação da sociedade. Nesse sentido entra em contradição com a finalidade mais importante da educação, que é evitar que algo como Auschwitz se repita.

A Teoria Crítica nos aponta que a escola não pode ser pensada fora das relações de coerção nas relações sociais. As técnicas de desenvolvimento moral não estão mudando a situação de coação que é aprendida pelas crianças desde o seu nascimento. Promover metodologias que incentivem o contato cooperativo das crianças para o desenvolvimento da moralidade nas mesmas, embora seja desejável e defensável, nos parece um tanto artificial. Em uma perspectiva crítica é fundamental compreender que as contradições na sociedade e em si próprio têm raízes numa contradição material, a contradição das classes sociais, a exploração e a alienação que, embora ainda permitam a saída da escolha moral pelos sujeitos, tornam tendencialmente inócuas as escolhas individuais. O juízo moral precisaria se aproximar de uma educação crítica não reprodutora da alienação. Uma educação crítica deve

ter como finalidade produzir consciência sobre as contradições que existem na sociedade e no próprio indivíduo.

A conclusão final a que chegamos é a de que, somente a análise do conceito de cooperação na obra *O Juízo Moral na Criança* já nos revelou importantes limites da mesma, assim como apontou para um maior aprofundamento da obra como um todo, envolvendo uma maior e mais complexa articulação de outros conceitos fundamentais que permeiam esta e outras obras de Piaget, o que seria possível realizar em um futuro trabalho.

## REFERÊNCIAS:

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Mínima Moralidade: Reflexões a partir da vida lesada**. Trad. Cohn, G. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 15, n. 1, abr. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413294X2010000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2010000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 04 maio 2014.

BATAGLIA, P. U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, abr. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010279722010000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722010000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 04 maio 2014.

BEE, H. **A Criança em Desenvolvimento**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984.

BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010279721997000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721997000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 10 maio 2014.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

DIAS, A. A. Educação moral para a autonomia. **Psicologia Reflexão e Crítica.**, Porto Alegre, v.12, n.2, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010279721999000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721999000200014&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 10 maio 2014.

FEITOSA, H. N. et al. Competência de juízo moral dos estudantes de Medicina: um estudo piloto. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v.37, n.1, mar. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010055022013000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022013000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 04 maio 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022013000100002>.

FLAVELL, J. H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira, 1988.

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona: A questão da moralidade**. Campinas: Papirus, 1992.

FREITAS, L. **A Moral na Obra de Jean Piaget: Um Projeto Inacabado**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

FREUD, S. “Volume XVII”. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GRUSCHKA, A. **Frieza Burguesa e Educação**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2014.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T.W. (1985). **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

HORKHEIMER, M. **Teoria Crítica: uma documentação**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KANT, I. **A Metafísica dos Costumes**. Bauru: Edipro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Resposta à Pergunta: O que é Esclarecimento? Textos Seletos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

KOHLBERG, L. **Psicologia del Desarrollo Moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

MAIA, A. F. **Ideologia e Tecnologia: Contribuições Críticas de T.W. Adorno à Psicologia** – Dissertação de Mestrado PUC-SP, 1996.

\_\_\_\_\_. **Psicologia, Política e Direitos Humanos: Ambiguidades e Contradições**. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, 2014. Disponível em <<http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/ridh/article/view/180/96>>. Acesso em 28 julho 2014.

\_\_\_\_\_. **As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória**. In: **Teoria Crítica e Formação Cultural: Aspectos Filosóficos e Sociopolíticos**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2012. ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. N.; GOMES, L. R. (Orgs.). **Capinas, SP: Autores Associados, 2012**.

MARCUSE, H. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

MONTE, F. F. C.; SAMPAIO, L. R. **Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes e autores de atos infracionais**. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Joao Pessoa, v.27, n.25, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a19v25n2.pdf>>. Acesso em 28 julho 2014.

MUNARI, A. **Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, G. M. de; CAMINHA, I. de O.; FREITAS, C. M. S. M. de. **Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola**. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v.14, n.2, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572010000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572010000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 07 maio 2014

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.



\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1988.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1967.

PUCCI, B. (Org.); LASTÓRIA, L. A. N. (Org.); COSTA, B. C. G. da (Org.). **Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

FRANCIA, V. H. R. El Papel del rol y el Contexto en la Competencia del Juicio Moral: Estudiantes de Negocios vs. Burócratas. **Rev. fac. cienc. econ.**, Bogotá, v.18, n.1, Jun 2010. Disponível em:

<[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012168052010000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012168052010000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 maio 2014.

ROUSSEAU, J-J. **Emilio ou da Educação**. São Paulo: Ed. Difusão Europeia do Livro, 1973.

SAMPAIO, L. R. A psicologia e a educação moral. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v.27, n.4, Dez.2007. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498932007000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932007000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 Maio 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, D. J. **Ética e Educação para a Sensibilidade em Max Horkheimer**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

SOUZA, L. K. de. O debate de dilemas morais na universidade. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v.12, n.1, jun. 2008. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572008000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572008000100012&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 11 maio 2014.