

Capítulo 6

ESTRUTURALISMO GENÉTICO E GÊNESE DA CONSCIÊNCIA MORAL

Skinner e Neill concordam em que é melhor para a criança ser um porco feliz que um Sócrates infeliz. Podemos questionar, entretanto, se eles têm o direito de impedir essa escolha.

Kohlberg e Mayer

Assim como não havia nenhuma razão intrínseca para abandonar o discurso filosófico sobre moralidade e eticidade, trocando este pelo debate sociológico da questão, assim também não existe nenhuma razão intrínseca que imponha uma nova mudança de paradigma, agora em favor do discurso psicológico da moralidade.

Essa mudança justifica-se entretanto, e até mesmo torna-se necessária, se tomarmos a sério a estratégia multidisciplinar defendida no início deste livro. Esta ótica permite diferentes tratamentos da questão, focalizando e ponderando aspectos distintos do mesmo problema. O procedimento multidisciplinar permite o recurso a diferentes estratégias e métodos de análise, e põe-nos à disposição diferentes quadros referenciais e conceituais.

Apesar de não ter esgotado o debate da questão moral e ética no interior da sociologia, limitando-me a examinar as contribuições ao tema feitas por Marx, Weber, Durkheim e Parsons, creio ter mostrado a tendência predominante da teorização sociológica moderna. Independentemente da

orientação política dos autores examinados e apesar das suas diferenças epistemológicas, teóricas e metodológicas, foi possível constatar o definhamento gradual e sistemático do ator individual. Este passa a ser absorvido pelas estruturas sociais, incorporando-se nelas, transformando-se em seu braço prolongado. Por isso mesmo, fica difícil responsabilizar um indivíduo por seus atos, visto que ele é um mero produto ou até mesmo uma vítima das estruturas sociais, sempre hegemônicas. Assim sendo, o espaço de liberdade atribuído por Kant ao sistema dos costumes é ocupado pelas estruturas sociais, cujas leis e mecanismos passam a determinar de forma heterônoma o comportamento dos atores individualizados. Sua vontade legisladora passa a ser redefinida como vontade que reflete os imperativos sistêmicos e estruturais de um sistema social estabelecido, cuja origem não é e não pode ser questionada.

A sociologia desempenhou, dessa forma, um papel importante na substituição dos ideais da Ilustração pela realidade social historicamente estabelecida. A apologia da sociedade existente ou sua condenação (por Marx) segue leis e mecanismos que independem da vontade individual e têm de ser vividos e sofridos como uma fatalidade. O social passa a ser destino do indivíduo. Tal postura facilitou a emergência de regimes repressivos sob todas as roupagens (do capitalismo ao socialismo ou comunismo), em todos os casos exonerando os indivíduos de qualquer responsabilidade autônoma.

Nessa perspectiva, Eichmann não teria agido de maneira moralmente condenável, já que ele foi mero instrumento de um sistema político que decretou o extermínio dos judeus confinados nos campos de concentração nazistas, da mesma forma que Beria e outros carrascos da KGB não teriam nenhuma culpa pelos muitos Gulags criados na União Soviética, pois também eles teriam sido meros instrumentos da sociedade soviética.

O reducionismo sociológico não somente elimina o indivíduo da reflexão, como dispersa as responsabilidades em estruturas impessoais (burocracia, economia de mercado, sistemas ideológicos). Concomitantemente, a questão da moralidade e da eticidade desaparecem face ao todo, ressurgindo sob a forma de uma normatividade alheia e uma sistemicidade estranha à consciência dos indivíduos que vivem na sociedade.

A mudança de paradigma, isto é, do reexame da questão da moralidade e da eticidade na perspectiva psicológica, ainda não é nenhuma garantia para o resgate do indivíduo responsável. Ao contrário, a psicologia considerada científica, no início do século XX, dava as costas ao indivíduo, à própria espécie humana, contentando-se com o comportamento reflexivo e condicionado das cobaias de laboratório. Tanto Pavlov na União Soviética, fundador da *S-R-theory* (teoria associacionista do aprendizado calcada na associação de um estímulo a uma certa resposta do organismo) quanto o "comportamentalismo americano" inaugurado por Thorndike, Hull (e continuado com tanto êxito por Skinner e seus adeptos), que redefiniu esse associacionismo como condicionamento instrumental, realizavam suas experiências com animais

como ratos, galinhas, gatos, cachorros. A *Gestalttheorie* concentrou sua atenção em experiências feitas com primatas (de preferência gorilas).

Outras orientações da psicologia, como a psicanálise, que se ocupavam da espécie humana, concentravam-se, por sua vez, nos aspectos inconscientes da personalidade. Mais uma vez os homens não poderiam ser responsabilizados pelos seus atos e pelas conseqüências desses atos sobre outros indivíduos, já que agiam segundo automatismos de que não tinham consciência.

O discurso psicológico do início do século XX completou o trabalho de demolição do indivíduo autônomo e responsável da Ilustração. Esse trabalho de demolição fora iniciado pelo discurso filosófico (Hegel), continuado no século XIX pelo discurso sociológico e reforçado pelo discurso psicológico do início do século XX, mais especificamente por um certo discurso psicológico.

Nos dois capítulos que seguem, apresentarei a teoria moral de Jean Piaget (1896-1980) e de Lawrence Kohlberg (1927-1986), que justamente trabalharam para resgatar a noção do indivíduo moralmente consciente, dotado de razão e responsável por seus julgamentos e seus atos. A teoria moral de Piaget insere-se em seu projeto mais amplo de fundamentar experimentalmente uma psicologia e uma epistemologia genéticas. Piaget resgata, como tentei mostrar (Freitag, 1989c), o pensamento de Kant, fundamentando experimentalmente a estrutura e o funcionamento da razão teórica e da razão prática. Mas Piaget completa Kant, uma vez que escapa ao apriorismo de sua teoria do conhecimento, procurando descrever e explicar, com auxílio da psicogênese infantil, a construção gradual e sistemática das categorias do pensamento lógico e da constituição da consciência moral autônoma. Kohlberg, seu discípulo e continuador, validou a teoria moral do estruturalismo genético, realizando pesquisas interculturais no campo da moralidade infantil e mostrando que, independentemente da cultura específica ou do grau de desenvolvimento das sociedades contemporâneas, as crianças constroem a consciência moral seguindo uma seqüência invariável de estágios, que constituem totalidades equilibradas e apresentam (no estágio específico) características universais. Os estágios da moralidade ordenam-se de forma hierárquica: o estágio imediatamente subsequente a um estágio anterior apresenta maior complexidade, permitindo resolver dilemas ou conflitos morais com maior desenvoltura e competência. Kohlberg ainda fez o esforço de promover no cotidiano escolar a psicogênese da moral, a fim de assegurar a um número cada vez maior de jovens o alcance do patamar mais elevado da consciência moral.

Não incluí, como originariamente planejado, o debate da moralidade na obra de Freud, apesar do desafio intelectual de analisar o complexo de Édipo de Antígona, filha de Édipo. Pela complexidade do tema, isso é assunto para um novo livro.

O estruturalismo genético de Jean Piaget (1896-1980)

No conjunto da obra de Piaget, a discussão da questão moral reduz-se a poucas publicações. Em 1932, Piaget lançou seu único livro sobre o

assunto (*O julgamento moral na criança*), encontrando-se ainda alguns ensaios sobre o tema em atas de congressos (5º Congresso Internacional de Educação Moral, 1930a; 9º Congresso Internacional de Psicologia, 1930b) ou publicações em revistas de pequena divulgação. Considerando a volumosa obra de Piaget e colaboradores (cf. bibliografia publicada recentemente pelos Archives Jean Piaget de Genebra, 1989), fica evidente que as questões vinculadas à razão teórica (mais especificamente ao pensamento lógico-matemático) tiveram prioridade sobre as vinculadas à razão prática (ou seja, a consciência moral da criança). Partindo, contudo, da tese defendida pelo próprio Piaget de que há um paralelismo entre a lógica e a moral, o estudo da gênese das estruturas do pensamento lógico passa a ser uma condição necessária para compreender a gênese da moralidade infantil (cf. Piaget, 1930b).

A gênese da consciência moral na criança apresenta-se assim como uma entre outras dimensões da psicogênese infantil (ao lado da gênese do pensamento lógico-matemático, da geometria espontânea, da linguagem, da escrita etc). Os fatores biológicos, culturais, sociais e de equilíbrio, que explicam a psicogênese como tal, são também os fatores explicativos da dimensão moral. A teoria dos estágios da construção do pensamento também aplica-se à dimensão moral. Os estágios demarcam períodos de equilíbrio e de ruptura das estruturas da organização mental, numa seqüência determinada, segundo características típicas para cada estágio, levando a uma reequilibração em níveis hierárquicos superiores (mais complexos, diferenciados e competentes). A demarcação nítida dos estágios sensório-motor, pré-operatório, concreto e formal (típica para a construção do pensamento lógico-matemático) correspondem diferentes estágios da aquisição da consciência moral (a- ou pré-moral, moralidade heterônoma, semi-autonomia e moralidade autônoma) (cf. Piaget e Inhelder, 1972).

Dentro dessa perspectiva de análise, justifica-se a afirmação (Freitag, 1989c) de que Piaget procura restaurar com seu estruturalismo genético a unidade da razão. Ou seja, quando se ocupa com problemas da construção do pensamento ou da consciência moral, do julgamento e do raciocínio infantil, está tratando de aspectos distintos da mesma razão, daquela faculdade do homem de perceber, analisar, conceituar, avaliar e reconstruir o mundo da natureza e da sociedade.

O estruturalismo genético ainda permite estabelecer a ponte entre as outras correntes do pensamento aqui analisadas. Ele procura recompor a unidade da filosofia e da ciência, da sabedoria e do conhecimento (cf. Piaget, 1978a), rompida pela filosofia contemporânea, buscando uma fundamentação experimental, intersubjetiva e controlável das afirmações da filosofia (cf. também Mogdil e Mogdil, 1982).

Esse estruturalismo constrói uma ponte entre seus resultados e os da sociologia, uma vez que absorve as contribuições de Durkheim e Parsons, mostrando como a criança produz e reconstrói permanentemente o seu conhecimento sobre a sociedade. Conseguir dessa forma criticar, corrigir e

redinamizar o conhecimento teórico, fértil e indispensável, produzido pela sociologia clássica e contemporânea (cf. Piaget, 1973b, 1973c).

E, finalmente, estabelece conexões importantes com outros ramos do conhecimento como a biologia (Piaget, 1973a), a lingüística (Piatelli-Palmarini, 1979) e a própria psicologia (Piaget, 1973a, 1973b).

Por todas essas razões, o estruturalismo genético tem credenciais para inserir-se no debate, fornecendo, como poucas teorias psicológicas, uma contribuição decisiva para a questão da moralidade. Nos tópicos que seguem discutirei, numa primeira etapa, o referencial teórico geral desse estruturalismo; numa segunda etapa, concentrarei a atenção nos estudos sobre o julgamento moral da criança desenvolvidos pelo jovem Piaget.

Estruturalismo genético e psicogênese infantil

O estruturalismo genético de Piaget ocupa-se da produção do conhecimento. As equipes de pesquisa em torno de Piaget trabalharam simultaneamente em dois grandes projetos, investigando a produção do conhecimento científico (epistemologia genética) e a produção das estruturas do pensamento infantil (psicologia genética). Em ambos os casos, o interesse concentrou-se menos nos resultados do que nos processos, instrumentos e diferentes estágios da produção do conhecimento. A epistemologia genética examina os processos de construção do conhecimento científico através dos tempos, em diferentes sociedades e diferentes áreas do saber, ao passo que a psicologia genética dedica-se ao exame dos processos de construção dos instrumentos do raciocínio infantil e das formas de reconstrução do mundo (social e da natureza) com auxílio desses instrumentos.

Piaget e colaboradores defendem a tese de que a epistemologia genética tem como suporte empírico e experimental os resultados da pesquisa da psicologia genética. O conhecimento dos mecanismos da psicogênese como estrutura e dinâmica da construção do conhecimento na criança fornecem a chave para a compreensão dos processos de produção do conhecimento nas diferentes disciplinas científicas.

Em outras palavras, a produção do conhecimento científico, segundo os mais elevados padrões de cientificidade, seria incompreensível e inexplicável se não pudéssemos recorrer aos mecanismos de produção do conhecimento desenvolvidos pela criança em sua psicogênese. Assim sendo, a psicologia e a epistemologia genéticas passam a ser os dois lados de uma mesma medalha (cf. Piaget e Garcia, 1983).

Embora o estruturalismo genético ocupe-se simultaneamente da epistemologia e da psicologia genética, concentrarei minha análise subsequente nessa última. Essa delimitação justifica-se por duas razões: pelo tema geral do livro e porque já discuti a relação da epistemologia com a psicologia genética em duas publicações específicas (Freitag, 1985a; 1991).

A psicologia é para Piaget uma ciência que se ocupa do estudo do comportamento. Ela estuda tanto as formas conscientes do comportamento quanto as inconscientes, desde as formas mais elementares de adaptação do organismo ao meio até as formas mais complexas da formação das estruturas da inteligência.

Piaget distingue várias formas de explicação psicológica do comportamento: a fisiológica (Janet), a pseudopsicológica (Freud), o paralelismo psicofisiológico (Wallon) e finalmente a genética (Claparède e Piaget) (cf. Piaget, 1973b, vol. 3, pp. 127ss). O programa ambicioso de sua psicologia genética consiste em buscar uma explicação para as operações inteligentes da criança por intermédio de uma conexão sem rupturas entre os aspectos biológicos e operacionais do comportamento (p. 155). Isso significa, em outras palavras, buscar ao mesmo tempo uma explicação causal e sua implicação lógica. A seqüência causal decorre dos aspectos biológicos do comportamento; a seqüência implicativa, de uma construção de relações que se determinam mutuamente segundo regras lógicas.

A psicologia genética de Piaget focaliza a criança e o seu desenvolvimento biológico e intelectual. Defende a tese de uma participação ativa da criança na construção de suas estruturas cognitivas, lingüísticas e morais. Trata-se de uma teoria dinâmica que rejeita a idéia de uma inteligência inata, mostrando que a criança atravessa diferentes estágios na organização do pensamento e do julgamento. A psicologia genética é uma psicologia experimental, que baseia suas afirmações na observação detalhada do comportamento infantil, na experiência e no diálogo (entrevista clínica) com a criança. Ela concentra-se nos aspectos conscientes do conhecimento infantil, privilegiando o estudo do desenvolvimento cognitivo e moral de crianças sem lesões físicas ou psíquicas, sem contudo negar que os conhecimentos por ela produzidos também aplicam-se aos casos anormais, patológicos (cf. Rosen, 1977; Weizmann e outros, 1978; Mogdil e Mogdil, 1976, vol. 5).

Trata-se, pois, de uma teoria da gênese da razão. A psicologia genética não nega a existência dos processos inconscientes e a afetividade envolvida em todas as formas do comportamento humano, mas prefere dedicar-se ao estudo dos aspectos conscientes mais acessíveis à observação, à experimentação e ao diálogo clínico.

Ao contrário de Kant, que admitia a existência *a priori* dos conceitos da intuição, das categorias do pensamento e do imperativo categórico, Piaget defende a tese de sua construção gradativa, baseada na experiência. Essa idéia é consubstanciada na teoria dos estágios. Piaget formula, como Kohlberg diria mais tarde (1983), uma *hard stage theory*, ou seja, um modelo teórico no qual é descrita, explicada e antecipada a estruturação do pensamento por etapas que seguem uma seqüência invariante e universal. Em cada estágio,

as estruturas encontram-se em equilíbrio (inicialmente instável; estável no final), o qual entra em crise quando essas estruturas já não são capazes de dar conta dos problemas (de origem interna ou externa) que se impõem à mente infantil. Essas crises de equilíbrio das estruturas do pensamento são superadas, havendo uma reorganização do pensamento em um novo patamar, agora mais competente, mais equilibrado, que incorpora o patamar ou estágio anterior. Por isso mesmo, Piaget acredita na organização hierárquica dos estágios do pensamento. No último estágio (pensamento formal, linguagem socializada e autonomia moral), a criança ou o adolescente conseguem processar de forma mais coerente, lógica e justa os problemas do mundo natural e social impostos à sua consciência.

A psicogênese infantil foi inicialmente concebida por Piaget (1976) como uma seqüência de descentrações. A mente infantil abandona o seu autismo primitivo, entra em um estágio do egocentrismo infantil característico para o raciocínio da criança entre 2 e 7 anos, iniciando-se então um período de descentração, que resulta no pensamento descentrado e comunicável do adolescente. Se o autismo na criança confunde-se com um estágio da mente sem pensamento e consciência, o adolescente descentrado apresenta uma estrutura mental que funciona segundo os princípios da lógica: utiliza a dedução, procurando provar por argumentos a validade de uma idéia ou tese, sem recorrer a analogias ou valorações subjetivas e pessoais.

Mais tarde, Piaget e Inhelder (1972) sugeriram um outro modelo da psicogênese infantil, mais complexo e coerente, construído depois de décadas de observação do comportamento dos recém-nascidos, de experimentação e diálogo com crianças de todas as idades, no qual o raciocínio lógico (matemático e físico) adquire prioridade. Segundo esse modelo, a criança passaria por quatro estágios de pensamento: o sensório-motor, o pré-operativo, o das operações concretas e, finalmente, o das operações formais.

No primeiro estágio, as ações da criança sobre os objetos do mundo físico e social constituem a dimensão central e a base da construção de formas cada vez mais abstratas da organização do pensamento. Essas opções permitem a aquisição ainda intuitiva e orgânica das noções de tempo, espaço, constância de objeto, causalidade etc. No segundo estágio, a função simbólica ou semiótica ganha prioridade. As ações, os objetos e as relações entre ambos passam a ser representadas, fundamentando a passagem da ação para a operação. No terceiro estágio, o pensamento da criança organiza-se com base em operações concretas, ou seja, em sistemas de representação coerentes que têm uma correspondência concreta no mundo dos objetos físicos e das ações. Nesse estágio tem importância central a noção de conservação, em que transformações aparentes ocorridas com os objetos (forma, tamanho, consistência, disposição no espaço etc) não implicam verdadeiras alterações de qualidade e quantidade (conservação): dez fichas de plástico continuam sendo dez, independentemente da maneira em que se encontram dispostas no

espaço (enfileiradas, aglutinadas, dispersas etc); o volume de água ou a quantidade de barro não se alteram, mesmo que a água seja despejada em vasilhas de diferentes tamanhos ou o barro seja moldado de formas diferentes. No quarto e último estágio, há uma reorganização das estruturas de pensamento do real para o possível. Nesse estágio, desenvolve-se o raciocínio hipotético-dedutivo, que permite pensar formas de ação e de operação que não têm nenhuma correspondência com a realidade. Trata-se do pensamento formal, lógico-matemático. Admitindo a validade das premissas *A, B, C*, os objetos, *m, n, p* e as relações *x, y, z* entre eles, é possível antecipar um resultado *R*, respeitadas as regras da lógica. Trata-se do padrão do raciocínio científico contemporâneo. Admitindo a condição do vácuo, uma pena, uma moeda e um caco de vidro, jogados do alto da torre de Pisa na Itália (ou seja, equidistantes do solo), caem simultaneamente no chão. Nesse estágio, encontra-se equilibrada a estrutura ou o esquema de pensamento INCR (em que a criança ou o adolescente recorrem de forma combinada às operações de identidade, negação ou inversão, correlação e reversibilidade ou reciprocidade), modelo necessário e suficiente para caracterizar o pensamento lógico (cf. um debate mais detalhado em Freitag, 1984a, 1984b).

Explicação e implicação

Assim como Piaget desenvolveu, no decorrer de seus trabalhos experimentais, diferentes modelos da psicogênese infantil, também forneceu diferentes modelos teóricos para explicar esses processos de construção gradativa dos instrumentos de pensamento e julgamento.

Em seu primeiro modelo, Piaget ainda defende a tese de que a linguagem e o confronto da criança com seus pares no grupo seriam variáveis determinantes de promoção e aceleração da psicogênese. Há, pois, uma tendência em Piaget de admitir a influência de fatores sociais sobre a psicogênese, ao lado da importância de fatores biológicos (maturação e hereditariedade), que Piaget nunca negou.

No segundo modelo, constata-se um deslocamento da explicação quase exclusivamente biológica para a implicação cibernética. Inicialmente, Piaget esforçou-se por explicar a inteligência infantil como uma função de apoio dos processos de adaptação do organismo da criança ao seu meio físico e social. Da mesma forma que o organismo infantil assimila objetos do mundo físico (ar, água, alimento), transformando-os de acordo com as suas necessidades biológicas em componentes de sua estrutura orgânica, a inteligência (de início baseada na motricidade e nos sentidos) assimila objetos do mundo físico e social, transformando-os em elementos da estrutura inteligente (noção de tempo, espaço etc). Mas, ao mesmo tempo que ocorre a assimilação, estaria ocorrendo também uma acomodação dessas estruturas às mudanças

do meio externo. A pele que se bronzeia sob a ação do sol seria um bom exemplo para a acomodação biológica do organismo a mudanças do meio, como a reorganização das estruturas mentais (transformação da soma em multiplicação) pode ser encarada como uma acomodação do pensamento à necessidade de lidar com uma complexidade maior do mundo externo (digamos dos brasileiros, tentando mentalmente acompanhar o aumento dos preços das mercadorias).

Assimilação e acomodação representam os dois aspectos complementares de um mesmo processo de adaptação, que tem simultaneamente uma componente biológica e uma componente cognitiva. O organismo e a inteligência sofrem as influências do meio e modificam-se, incorporando e interiorizando certos aspectos em uma estrutura previamente dada (orgânica e cognitiva). Durante a assimilação, ocorre uma ampliação dessas estruturas, sem modificação fundamental do princípio organizador básico (motricidade, representação, operação, abstração). Durante a acomodação, ocorre o que Piaget e Garcia (1983) mais tarde chamariam de ultrapassagem (*dépassement*), uma crise que desequilibra as estruturas anteriormente equilibradas, impondo uma reorganização em um patamar mais elevado com estabilidade maior. Os conceitos de equilíbrio, crise e reequilíbrio têm importância fundamental nesse modelo explicativo.

Os desequilíbrios podem ser consequência de influências externas, decorrentes de mudanças sensíveis do meio (físico e social), como podem resultar de modificações internas (maturação biológica e diferenciação do sistema nervoso central). Piaget sempre privilegiou os fatores chamados internos, para explicar sua teoria dos estágios. Mas seria equivocado atribuir-lhe um desvio biológico, pois ele nunca deixou de ressaltar a importância da atividade (motriz e cognitiva) desenvolvida pela criança para conhecer o mundo. A experiência adquirida nessas atividades tem um peso decisivo na construção e na reconstrução do mundo. À medida que a criança esforça-se por estruturar a sua experiência e organizar o seu pensamento, ela vai elaborando os instrumentos cognitivos, integrando-os em um dado patamar da organização mental (estágios). Os instrumentos cognitivos (conceitos de espaço, tempo, constância de objeto, causalidade, reversibilidade etc) usados para conhecer e ordenar o mundo vão se construindo e modificando no decorrer da psicogênese. Em cada estágio do desenvolvimento psicogenético, esses instrumentos vão adquirindo conotações distintas, aperfeiçoando-se com a experiência. Isso significa que a noção de tempo vai se transformando de uma noção elementar de simples passagem do tempo, diferenciando-se, no decorrer da psicogênese, nas dimensões de concomitância, duração, irreversibilidade e relatividade. Da mesma forma, o conceito de quantidade vai se formando com a distinção entre quantidades discretas e contínuas, físicas e matemáticas. Agindo sobre os objetos e estabelecendo as relações entre eles, a criança elabora as noções de número (depois de compreender a lógica das seqüências de séries crescentes

e de encaixe), distinguindo entre números ordinais e cardinais, e assim por diante. O mundo ordena-se de outras maneiras, dependendo do maior ou menor grau de diferenciação e competência dos instrumentos do pensamento, considerando (ou não) as variações quanto a quantidade, qualidade, relações e modalidades que o pensamento admite. O que vale para o pensamento lógico vale para o desenvolvimento da linguagem e da moralidade.

Uma criança que só tenha uma noção vaga de tamanho (sem distinguir cognitivamente entre comprimento e espessura) pode achar que um lápis delgado e longo seja "mais grande" que um lápis grosso e curto. Somente quanto tiver feito a diferenciação cognitiva entre comprimento e espessura ela também será capaz de exprimir verbalmente essa distinção (cf. Ferreiro, 1971). Em contrapartida, ela somente conseguirá exprimir a dupla relação de grosso e curto, num caso, e fino e longo, no outro, quando começar a estabelecer relações comparativas entre os dois objetos.

Quando uma criança encontra-se no estágio da heteronomia moral, ela julga uma outra mais mentirosa ou culpada de acordo com o tamanho e não com a gravidade intencional da mentira ou da infração. Assim, o menino que diz à mãe ter encontrado um cachorro do tamanho de um boi pregou uma mentira maior que outro menino que diz ao pai ter tirado nota 10 em matemática, ganhando um prêmio, quando na verdade tirou zero. Da mesma maneira que um menino que despropositadamente quebra uma pilha de pratos (que se encontram atrás de uma porta) é considerado mais culpado que outro que intencionalmente joga dois pratos no chão. Somente depois de atingir a autonomia moral, o adolescente distinguirá entre gravidade e tamanho da mentira, entre intencionalidade e consequência objetiva dos atos.

Outros exemplos podem ser tirados das experiências do transvazamento dos líquidos, em que a categoria do "mais suco" é aplicada tanto aos casos em que a mesma quantidade de líquido é transferida para muitos vidrinhos quanto à altura do líquido dentro de um vidro. Somente quando distinguir corretamente entre a altura da vasilha, seu diâmetro e o número de vidros que contêm líquido, a criança terá condições cognitivas de responder se uma quantidade de líquido equivale (ou não) à outra (cf. descrição dos procedimentos em Inhelder, Sinclair e Bovet, 1974; Carraher, 1983; e Freitag, 1984a; 1984b; entre outros).

Com esses exemplos, é possível mostrar que a percepção e a compreensão do mundo (físico e social) variam de acordo com a capacidade de discriminação e diferenciação das estruturas cognitivas. As formas de construção e reconstrução do mundo variam, por isso mesmo, de acordo com os estágios do pensamento atingido.

Piaget defende a tese de que a inteligência do adulto, plenamente desenvolvida, é mais competente para registrar diferenças e matices, colaborando, desse modo, para uma melhor adaptação do organismo humano ao seu meio físico e social.

Nas últimas duas décadas de trabalho, Piaget foi substituindo seu vocabulário científico emprestado da biologia por conceitos inspirados na cibernética e na epistemologia kantiana. Essa passagem marca a mudança de ótica, da explicação para a implicação, sem que aquela fosse totalmente abandonada. Se sua explicação pela ótica biológica calcava-se originariamente na observação paciente dos dados empíricos, levando a uma construção teórica coerente, a segunda ótica busca um modelo coerente que permita fazer a dedução lógica das etapas anteriores, à luz do estágio psicogenético formal (hipotético-dedutivo), já conhecido graças ao pensamento do adulto e à lógica da filosofia. Com essa mudança de enfoque, Piaget não nega a contribuição decisiva da maturação biológica e da hereditariedade na psicogênese das crianças, mas agora passam a ter prioridade os mecanismos de auto-regulação, de abstração empírica e de abstração reflexiva (*réfléchissante*) e refletida (*réfléchie*), em suma, as estruturas e a dinâmica da reflexão plena. A psicogênese passa a ser analisada com base nas estruturas da lógica da filosofia e dos mecanismos de seleção e da auto-regulação (numa conotação claramente cibernética).

A referência aos fatores sociais (linguagem, educação, cultura), privilegiados no primeiro modelo, não desaparece no segundo mas tem nesse último modelo uma função secundária. Piaget toma conhecimento dos resultados das pesquisas interculturais, mas não lhes atribui nenhum valor específico de falsificação de suas afirmações teóricas (Piaget, 1972a, pp. 114-132).

Desse modo, Piaget e Inhelder consideram os mecanismos de equilíbrio e auto-regulação centrais da psicogênese infantil, sustentados pelos demais fatores (maturação do sistema nervoso central e hereditariedade, interações e socialização, papel da ação e da experiência adquirida com a sua repetição) (cf. Piaget e Inhelder, 1972, pp. 121ss).

O desenvolvimento da consciência moral na criança

Como já foi dito, os estudos sobre a moralidade infantil pertencem à fase de produção do jovem Piaget, mas inserem-se, sem ruptura, no conjunto de seus estudos sobre o estruturalismo genético, como apresentado no tópico anterior.

Piaget introduz o tema d'*O julgamento moral na criança* (1932), fazendo, de início, uma ressalva: "Nosso propósito foi estudar o julgamento moral e não as condutas ou os sentimentos morais (das crianças)." Isso significa que a ênfase de suas pesquisas com e sobre as crianças recai sobre a construção da sua consciência moral e não sobre suas ações morais. Quando uma criança avalia e julga o que outra fez ou disse, está fazendo um julgamento com o qual revela o seu próprio estado de consciência. Com esse julgamento, revela ao pesquisador o seu estado de consciência, mas não necessariamente sua intenção de agir de acordo com seu próprio julgamento. Em outras

palavras, Piaget faz uma distinção entre o ato de julgar e a ação propriamente dita. No exame da gênese da consciência moral na criança, é preciso ter em mente essa diferença.

Além disso, Piaget exclui da discussão sobre a moralidade infantil os sentimentos morais da criança, rejeitando assim a tese introduzida por Rousseau (1966c) de que a moralidade seria um sentimento inato de justiça e virtude. Como Kant, Piaget calca a consciência moral na razão e não, como Rousseau, no coração. Mas, ao contrário de Kant e inspirado em Rousseau, Piaget nega o caráter *a priori* de um princípio moral (o imperativo categórico) e defende a tese da gênese (1973c) e da educabilidade (1934) da moralidade autônoma (cf. também Freitag, 1991).

Os procedimentos metodológicos

Já se disse anteriormente que a psicologia genética de Piaget baseia suas afirmações em observações detalhadas, na experiência e no diálogo (entrevista clínica) com a criança. Ao apresentar a gênese da moralidade infantil segundo Piaget, teremos oportunidade de conhecer o procedimento metodológico seguido pelo pesquisador de Genebra.

Peça-chave desse procedimento é a entrevista clínica, também chamada de método clínico ou crítico. Originariamente usado com doentes (adultos) em clínicas psiquiátricas, esse método da entrevista aberta passou a ser usado por Piaget para crianças, propondo-se conhecer e estudar as estruturas psíquicas infantis.

Trata-se, segundo o próprio Piaget, de um método misto, em que são reunidos elementos da observação, da experimentação e de testes ou questionários abertos. Esse método “consiste sempre em conversar livremente com o sujeito, em vez de limitá-lo às questões fixas e padronizadas. Ele conserva assim todas as vantagens de uma conversação adaptada a cada criança e destinada a permitir-lhe o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais...” (cf. Piaget, 1971a, p. 7).

A arte do pesquisador consiste “não em fazer responder, mas em fazer falar livremente e em descobrir as tendências espontâneas no lugar de canalizá-las e representá-las”. O pesquisador deve saber observar, deixar a criança falar, “sem secar o fluxo da conversa, sem desviar nada, e, ao mesmo tempo, saber procurar alguma coisa precisa, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, alguma teoria, justa ou falsa por ser controlada” (Piaget, 1971b, pp. 7-11).

O importante no método é saber discernir a boa da má resposta, é saber situar cada uma no contexto adequado da estrutura mental. Piaget adverte contra quatro tipos de reações possíveis entre as crianças entrevistadas, as quais devem ser evitadas:

1. O “não importar-se com”, que expressa a indiferença da criança. A criança responde sem prazer, sem se divertir, não importa o que, simplesmente para livrar-se do entrevistador e da situação que ele lhe impõe.

2. A fabulação, em que a criança inventa uma história na qual ela própria não acredita, simplesmente para responder alguma coisa ou por prazer com a mera verbalização.

3. A crença sugerida, em que a criança responde para contentar seu entrevistador, sem fazer um esforço de reflexão próprio, seguindo o sugestionamento implícito na própria pergunta.

4. A crença provocada, em que a criança responde baseada em sua própria reflexão, mas em que a pergunta é tão nova para ela, que necessariamente a resposta fica influenciada pelo tipo de pergunta feita.

O pesquisador deve procurar obter uma reação da criança que Piaget chamou de crença espontânea. Esta ocorre quando a criança já não tem necessidade de refletir longamente para responder à questão, podendo dar uma resposta bem rápida, autêntica, que expressa sua verdadeira opinião sobre o assunto.

O importante, no caso, é obter respostas não certas mas espontâneas, que a criança possa e queira justificar. Ao pesquisador deve interessar menos o conteúdo da resposta e mais a maneira com que a criança tenta tornar plausível a sua resposta (para o entrevistador e para si mesma).

Minha própria experiência de campo na periferia paulista foi fértil em exemplos. Entrevistando um menino de seis anos sobre as regras do jogo de bolinha de gude, perguntei-lhe quem começava o jogo, e o menino insistiu na resposta de que sempre era seu irmão mais velho. Por quê? Porque ele sempre ganha no par ou ímpar. Mas como vocês tiram par ou ímpar? (O menino esclareceu que ou mostrava o punho fechado ou um dedo) E, mesmo assim, seu irmão sempre ganha? Sim. Mas isso não pode ser (teimei). Pode sim, ele sempre ganha. Então (sugeri) vamos tirar o par ou ímpar para ver, sou par, um dois e já... Ganhei! (gritou o menino entrevistado, embora o número fosse par e eu tivesse ganhado). Como você ganhou? Ganhei sim (insistiu o garotinho, firme). Mas então vamos contar os dedos (insisti de minha parte). Mas não precisa contar, eu ganhei! (afirmava confiante o meu interlocutor). Por que você acha que ganhou? (perguntei intrigada). Porque gritei primeiro. Meu irmão sempre ganha, porque ele é mais rápido e grita primeiro. Agora quem gritou primeiro fui eu (constatou satisfeito), portanto ganhei. Descobri, então, que o menino desconhecia os números e o significado de par e ímpar. O jogo era começado por aquele que gritasse mais rápido e mais alto “Ganhei”. O menino encontrava-se obviamente no estágio da pré-moralidade. A descoberta dessa estrutura do pensamento somente foi possível por intermédio da entrevista clínica, em que o menino “abre o jogo” e revela espontaneamente, por sua forma de argumentação, o seu raciocínio.

No estudo da moralidade infantil, Piaget usou esse método clínico, procurando dialogar com as crianças sobre dois blocos temáticos principais: as regras sociais e a idéia de justiça. No interior do primeiro bloco temático, Piaget concentrou sua atenção em dois tipos de regras sociais: regras de jogo (bolinha de gude e amarelinha) e regras morais propriamente ditas, entre as quais a de não mentir e a de obedecer às ordens dos mais velhos. Quanto ao segundo bloco, Piaget procurou estudar a maneira pela qual as crianças adquirem a noção ou consciência de justiça. Nesse caso, Piaget selecionou as questões da responsabilidade pelos atos e formas de punição consideradas justas ou injustas pelas crianças.

Ao estudar as regras de jogo, Piaget procurou focalizar dois aspectos importantes: o conhecimento prático das regras de um jogo (como se joga, quando começa e termina o jogo, em que condições se ganha ou perde um jogo etc) e a consciência da validade das regras (só respeito o sinal vermelho se todos os demais participantes do trânsito também respeitarem o sinal), ou seja, do caráter social e recíproco da regra social.

A entrevista clínica orienta-se segundo esses dois princípios:

1. o entrevistador procura esclarecer o conhecimento que o entrevistado tem das regras de um jogo;

2. o entrevistador introduz a questão da origem da regra, das condições de sua validade e as condições legais e legítimas da reformulação das regras*.

No bloco temático da justiça, Piaget introduziu duas idéias inspiradas em Durkheim: a questão da coerção, associada ao direito punitivo, e a questão da autonomia, associada ao direito restitutivo. Nesse mesmo bloco, Piaget ainda introduziu a idéia do critério de julgamento (de certo ou errado, justo ou injusto) orientado pela intenção ou pela consequência objetiva dos atos.

Para captar da melhor maneira a idéia que as crianças fazem da noção de justiça, Piaget procurava contar historietas especialmente montadas para esse objetivo, dialogando com as crianças sobre a propriedade ou não das proibições ou ordens e sobre as sanções aplicadas em caso de transgressão, tematizadas nas historietas. Há vários exemplos em Piaget (1973c, pp. 161-162, 186-187, 200-201, 221...).

Assim, um menino é chamado para o jantar, desce correndo a escada e abre a porta atrás da qual (sem que ele o soubesse) encontravam-se empilhados vários pratos, que se espatifam no chão. Outro menino, de raiva por ter sido proibido de brincar com os coleguinhas, pega um prato da mesa e o quebra. Quem merece um castigo maior? E qual?

Quanto à mentira, já se mencionou a história que compara um menino que diz à sua mãe ter visto um cachorro do tamanho de uma vaca

* Confira alguns exemplos no relato de minha pesquisa na periferia urbana de São Paulo (Freitag 1981; 1984b).

com outro que afirma ter obtido uma nota boa em matemática quando em verdade obteve um zero. Qual seria a maior mentira e quem merece maior punição? (cf. Piaget, 1973c, pp. 114-115).

A partir dessa pergunta inicial, segue-se o diálogo, segundo o paradigma do método clínico acima descrito.

A entrevista clínica ocorre no interior da linguagem. Isso significa que o pesquisador precisa esclarecer, de início, se a criança entrevistada domina os conceitos (mentira, justiça), fazendo uma entrevista clínica especial sobre as conotações que esse termo tem para a criança. Piaget já tinha trabalhado essa questão em seus livros *Linguagem e pensamento na criança* (1923), *A construção do real na criança* (1926) e *A construção do mundo na criança* (1927). O diálogo sobre as ações das outras crianças e o julgamento da criança entrevistada somente pode ter início depois desses esclarecimentos terminológicos prévios, igualmente feitos com auxílio do método clínico. Não obstante o diálogo entre o pesquisador e a criança pressupor o conhecimento da linguagem, Piaget defendeu desde o início dos seus trabalhos a tese de que a linguagem é um indicador do pensamento e não um fator decisivo de sua construção. Ou seja, a criança somente conseguirá exprimir suas idéias sobre um assunto específico (validade da regra, noção de justiça ou um problema lógico) quando ela já assenhoreou-se cognitivamente dessas noções.

“É lícito dizer que nem as normas lógicas nem as normas morais são inatas para a consciência individual, apesar de encontrarmos, bem antes da linguagem, todos os elementos da racionalidade e da moralidade.” Há, isso sim, um paralelismo “entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual. Todos notam o parentesco existente entre as normas morais e as normas lógicas: a lógica é uma moral do pensamento, como a moral é uma lógica da ação” (cf. Piaget, 1973c, p. 322).

À luz dos diálogos e registros das entrevistas realizadas com as crianças, torna-se possível postular um modelo psicogenético da moralidade infantil que tem seu substrato empírico na realidade vivida pela criança e suas raízes teóricas na filosofia da Ilustração — Rousseau e Kant (cf. Freitag, 1991).

A construção da consciência moral pela criança

A criança adquire a consciência moral em etapas. Ela passa por quatro estágios de moralidade, facilmente caracterizáveis como estruturas em si coerentes que constituem uma totalidade, seguem uma certa seqüência, em que a estrutura anterior é absorvida pela subsequente. O estágio imediatamente seguinte sempre é qualitativamente melhor que o antecedente, revelando um nível de consciência moral hierarquicamente superior. Trata-se dos estágios da pré-moralidade, da moralidade heterônoma, da semi-autonomia e, finalmente,

da autonomia moral. Na descrição de cada um desses estágios serão considerados os aspectos relevantes dos dois blocos temáticos tratados por Piaget: as regras sociais e a questão da justiça.

1. O estágio da pré-moralidade (de 0 a 5 anos aproximadamente). No início desse estágio não se constata nenhuma noção de regra ou consciência moral. A criança desenvolve cedo pequenos jogos (de regularidade motriz) que correspondem aos seus desejos e hábitos de expressão motriz. No final desse estágio, constata-se a imitação das regras dos adultos, sem compreensão da essência da regra. O comportamento da criança ainda está fortemente marcado pela dimensão individual, mas a dimensão social já se traduz de forma intersubjetiva. Segundo Piaget, a criança brinca individualmente com um material social. É o que acontece com o garotinho que joga bola (com o pé) e faz certos movimentos típicos dos jogadores de futebol, sem contudo ter noção do jogo, de suas regras, de seus objetivos etc. Nesse estágio a regra ainda não assumiu o caráter de necessidade e obrigatoriedade para que o jogo possa ser jogado: seja porque o jogo ainda é realizado de forma mecânica, motriz; seja porque as regras ainda não são vividas de forma consciente. Por isso mesmo, a criança não tem noção de infração da regra, desconhece as sanções que se impõem quando há transgressão, não distingue entre intencionalidade e conseqüências de atos. Ela ainda age automaticamente, mecanicamente.

2. Heteronomia moral (de 5 a 8 anos). Nesse estágio, a criança tem uma noção rudimentar das regras e concorre com seus companheiros de jogo. Não conhece as regras em seus detalhes, mas sabe como se joga para ganhar, quando o jogo começa e termina, quem é o vencedor. Agora a regra é percebida como algo sagrado e imutável, tendo validade absoluta. A regra tem para ela uma origem respeitada (Deus, ou um dos pais, irmãos mais velhos, o melhor amigo etc), exprimindo autoridade. Qualquer alteração da regra é vista como uma grave violação e um desrespeito à regra. É o estágio caracterizado pelo que Piaget chamou de realismo moral. Trata-se da tendência da criança de encarar as regras, as obrigações e os valores que a elas se associam, como existentes em si, impondo-se coercitivamente, como uma forma externa. As obrigações são percebidas como impostas de fora e não como elaborações da consciência. O bem é definido de acordo com a obediência correta à regra. As regras e as diretivas não podem ser seguidas de forma meramente aproximativa. Impõe-se seu seguimento rígido, ao pé da letra. A responsabilidade pelos atos é julgada conforme as conseqüências objetivas por eles provocadas e não de acordo com as intenções. O tamanho do castigo deve ser equivalente ao tamanho da mentira ou do dano objetivo causado. Um dos meninos da nossa pesquisa paulista sintetizou essa moralidade heterônoma na fórmula: "Quebrou um prato apanha uma vez, quebrou dois, apanha duas vezes" (cf. Freitag, 1984b, p. 108).

3. A semi-autonomia (de 8 a 13 anos). Trata-se de um estágio intermediário entre a heteronomia moral e a autonomia plena. Corresponde ao período de descentração do primeiro modelo explicativo. Nesse estágio, a criança já demonstra um conhecimento bastante sofisticado das regras (de jogo, morais, e portanto sociais) que agora são interpretadas de acordo com a situação e relativizadas. A cooperação no jogo impõe-se à sua consciência como uma necessidade. A criança manifesta uma capacidade de generalização e diferenciação entre os deveres, as regras e suas origens, mas ela ainda as percebe como algo imposto de fora e não como o resultado de uma elaboração consciente, sancionada pelo grupo. A criança oscila na avaliação e no seu julgamento entre intencionalidade e conseqüências objetivas das ações. Essa oscilação é extensiva às formas e à intensidade das sanções consideradas adequadas para o infrator de uma ordem ou um ator desastrado.

4. A autonomia moral (depois dos 13 anos). A criança ou o adolescente passam a revelar um interesse especial pelas regras em si, conhecendo-as nos seus mínimos detalhes. Têm prazer em apresentá-las e discuti-las, admitindo agora a possibilidade de sua reformulação, desde que coletivamente elaborada, consensualmente aprovada e respeitada. A cooperação e a reciprocidade passam a ser compreendidas como pré-requisitos para a realização de qualquer regra (e comportamento social). As regras passam a ser percebidas como resultado de um consenso coletivo, tendo cada membro desse coletivo o compromisso recíproco de respeitá-las, desde que haja lealdade de todos com essas regras. Havendo violação de uma das partes, o compromisso rompe-se e a regra pode e precisa ser renegociada. Sua modificação depende da concordância dos demais, isto é, de todos os atingidos pelas modificações. A veracidade é considerada parte integrante do respeito mútuo, e a reciprocidade, o pré-requisito para a validade da norma. Nesse estágio, o realismo moral está superado. Os atos são julgados segundo sua intenção original e não pelas conseqüências objetivas provocadas mas imprevisíveis. As obrigações, prescrições e regras em geral somente são aceitas e seguidas quando consideradas necessárias por fazerem sentido. A criança ou o adolescente agora rejeitam seguir de forma irrestrita a regra, tomando para si o direito de uma interpretação própria da regra e da situação em que ela deve ser posta em prática. Assim como a coerção dá lugar à cooperação, assim também as sanções repressivas e retaliadoras são substituídas pelas sanções restitutivas e reconciliadoras. O direito penal é reduzido em favor do direito contratual, porque a noção de justiça punitiva é substituída pela noção de justiça restitutiva ou distributiva.

"A partir dos 11-12 anos vemos que se esboça uma atitude nova que podemos caracterizar pelo sentimento de equidade e não é outra coisa senão um desenvolvimento do igualitarismo na relatividade: em vez de buscar a igualdade na identidade, a criança compreende agora a igualdade dos direitos relativos à situação particular de cada um. No campo da justiça punitiva, isso implica não mais aplicar a mesma sanção a todos, mas considerar as circunstâncias

atenuantes para alguns. No campo da justiça distributiva, isso significa não mais considerar a lei idêntica para todos, mas a considerar as circunstâncias pessoais de cada um (favorecendo os pequenos etc). Longe de conduzir ao privilégio, essa atitude torna a igualdade mais efetiva que antes” (Piaget, 1973c, p. 253).

A consciência moral da criança passa, portanto, de um primeiro estágio de a- ou pré-moralidade (em que não há consciência, e portanto respeito à regra, como não há noção de justiça), por um estágio de heteronomia moral (em que a consciência moral coincide com a obediência à norma e às ordens impostas de fora, via de regra pelos adultos e pela sociedade), até atingir a autonomia moral (um estágio da moralidade em que a consciência moral torna-se independente das normas prescritas pelos outros, reconhecendo a sua necessidade, mas também a importância de uma interpretação e aplicação flexíveis, em nome de um princípio de justiça igualitária relativa).

A contribuição de Piaget para a questão da moralidade

Ao desenvolver o seu modelo psicogenético da moralidade infantil, Piaget baseou-se em seus registros de inúmeras entrevistas clínicas com crianças das mais diferentes idades. Mas essas entrevistas eram conduzidas no intuito de confirmar hipóteses, controlar idéias, comprovar teorias, as quais alimentavam-se das mais diferentes fontes filosóficas, sociológicas, psicológicas etc.

Pode-se dizer que Piaget extraiu de Rousseau a idéia da gênese da moralidade e da inteligência, confirmando-a com seus estudos empíricos. Baseado em Kant, Piaget defendeu o caráter racional da moralidade. Como em Kant, o respeito à norma de ação decorre da consciência que o sujeito tem de sua necessidade, para que haja justiça. Como em Kant, a autonomia moral reflete a independência do sujeito racional diante de pressões do grupo. Mas, ao contrário de Kant, não bastam para a autonomia moral o respeito à norma e a noção de justiça. Para que a norma adquira validade, ela precisa ser elaborada por todos (cooperação), só merecendo respeito se todos os demais a respeitarem (reciprocidade). Ainda em oposição a Kant, o princípio ou a lei da ação não existem *a priori*, fora da experiência, como as noções de justiça e respeito à regra e à dignidade humana não são sentimentos ou idéias inatas mas o resultado de uma gênese que pressupõe ação e interação, ou seja, a experiência de vida no grupo.

Essa idéia Piaget retirou de Durkheim. Como o leitor deve estar lembrado, Durkheim havia destacado três elementos da moralidade: a integração do ator em um grupo, a existência (nesse grupo) de normas e a submissão do ator a essas normas. Essa submissão recebe em Durkheim o nome equivocado de autonomia. Piaget incorporou esses elementos em sua teoria psicológica

da moral, redimensionando-os. A psicogênese da moralidade infantil justamente significa o distanciamento progressivo da consciência infantil da heteronomia moral, ou seja, da aceitação incondicional das normas impostas pelo grupo. A norma deixa de ser vista como um dado ou um fato social externo, passando a ser vista como um produto da cooperação de todos, elaborado pela consciência de cada um. E, finalmente, a autonomia moral significa não subordinar-se à norma mas tornar-se independente dela. O sujeito não age moralmente quando coagido por uma norma externa. Sua ação somente passa a ter um caráter moral quando o princípio norteador da ação é conscientizado como um princípio válido, racionalmente aceitável, socialmente necessário para o convívio no grupo e livremente seguido por cada um.

Piaget distancia-se do sociologismo extremo de Durkheim, reinstaurando a autonomia do sujeito individualizado, responsável por seus atos. Somente esse sujeito que sabe o que faz pode ter consciência moral, julgar a ação dos outros e agir, ele próprio, de forma moral. Mas esse distanciamento com relação a Durkheim não significa a rejeição de toda a teoria durkheimiana. Vimos que Piaget aproveita, sempre de maneira muito original, outras idéias importantes da obra do sociólogo francês, como por exemplo as duas formas de solidariedade ou moral das sociedades, a saber, a solidariedade mecânica, regida pela coerção, e a solidariedade orgânica, regida pela cooperação, transformando a coerção e a cooperação em dois princípios estruturadores da consciência moral, situados em dois estágios definidos da psicogênese. Além disso, Piaget admite que as sociedades contemporâneas funcionam simultaneamente nos dois registros: coerção e cooperação. A autonomia moral dos sujeitos pode contribuir para a transformação das instituições baseadas na coerção. Piaget dá o exemplo de uma penitenciária juvenil na Europa dos anos 30, onde foi feita uma experiência *sui generis*.

Os próprios prisioneiros mostraram-se capazes de organizar-se com base no padrão cooperativo, antecipando as experiências de Kohlberg dos anos 70, da construção de uma *just community*. “Dois aspectos dessa experiência nos impressionaram particularmente: a reeducação dos recém-chegados pelo grupo social dos próprios jovens e a organização do tribunal interior do estabelecimento, tribunal cujo funcionamento era assegurado pela comunidade dos internos” (cf. Piaget, 1978b, p. 70). Esse exemplo mostra que os indivíduos dotados de autonomia moral têm condições de transformação do meio social (a penitenciária), mesmo na condição extrema de delinqüentes.

Esse interesse pela sociologia (descartado todo sociologismo) não se limita a Durkheim. Examinando com cuidado a obra de Weber à luz da obra piagetiana, encontramos um paralelismo que faz supor o profundo conhecimento, por parte de Piaget, da obra do sociólogo alemão. Para os fins que aqui interessam, basta lembrar os três tipos de ação socialmente regulamentada introduzidos por Weber em *Economia e sociedade: Brauch* (uso), *Sitte* (costumes) e *Konvention/Recht* (convenção/direito). O uso é para Weber um comportamento

regular, baseado na repetição inconsciente, na imitação irrefletida. O costume refere-se a formas regulares de ação social que repousam sobre hábitos, tradições. Trata-se de formas de ação e interação transmitidas de pai para filho, já conscientes, mas cuja validade repousa no fato de ter sido "sempre assim". A convenção e o direito já designam formas de agir, prescrições resultantes de acordo, portanto da antecipação consciente de ações possíveis, segundo certos princípios, normas e sanções. A diferença entre a convenção e o direito decorre do tipo da sanção aplicada no caso de uma transgressão. A convenção não prevê uma instância especial que puna os transgressores da norma, o direito prevê tais instâncias (tribunais, prisões etc).

Na hierarquia sugerida entre os três tipos, poderíamos reencontrar três estágios da formação social da norma ou da regra, cujas etapas seriam refeitas pela consciência infantil na mesma seqüência. Desse modo, a pré-moralidade poderia ser vista como um estágio da consciência individual correspondente à consciência social refletida no *Brauch*. O estágio da heteronomia moral caracterizaria um estágio da consciência moral que tem seu paralelo na consciência social da *Sitte*. E, finalmente, a autonomia moral corresponderia no plano individual à convenção e ao direito no plano social (cf. Habermas, 1981, vol. 2, pp. 259ss).

A reconstrução da gênese da norma social no plano da sociedade feita por Weber sem conhecer a teoria psicogenética de Piaget, confirma a tese geral do estruturalismo genético: a construção do conhecimento por etapas em qualquer campo do saber segue as mesmas seqüências, estágios e hierarquias que a psicogênese do conhecimento infantil. O conhecimento e a consciência da norma social não constituem aqui nenhuma exceção.

Vale a pena recapitular o que foi exposto nos tópicos precedentes, enumerando as contribuições específicas de Piaget à questão da moralidade.

1. A teoria da moralidade de Piaget insere-se no contexto geral de seu estruturalismo genético. A psicogênese da moralidade infantil é um aspecto da psicogênese infantil como um todo. Os estágios característicos dessa psicogênese reencontram-se no caso particular da moralidade. Os fatores explicativos da dinâmica e da estruturação do pensamento também aplicam-se à moralidade. Isso também vale para os mecanismos responsáveis pela passagem de um estágio ao outro.

2. O paralelismo entre o desenvolvimento da moral e a evolução do pensamento é sintetizado por Piaget na fórmula "A lógica é uma moral do pensamento como a moral, uma lógica da ação". A lógica e a moral são, pois, expressões da mesma razão. Assim, podemos dizer que Piaget procura restaurar a unidade da razão teórica e da razão prática, distinguida por Kant.

3. A gênese ou construção da moralidade acontece em estágios que obedecem a uma seqüência determinada: à medida que a criança cresce e amadurece, passa por quatro estágios (pré-moralidade, heteronomia,

semi-autonomia e autonomia moral). A seqüência dos estágios é invariante e segue um padrão universal.

4. Os processos de construção e reconstrução das regras sociais pressupõem tomadas de consciência que envolvem a diferenciação do eu e do grupo (descentração), a cooperação (aceitação e revalidação das normas existentes ou sua reformulação democrática por todos), a reciprocidade (respeito à regra só é garantido se houver o compromisso de todas as partes de segui-la) e a criação de uma regra ideal (princípio de ação) que independe da experiência imediata e das práticas de regras empíricas mas originou-se de experiências e práticas anteriores (noção de justiça).

5. Os fatores que promovem a gênese das estruturas morais localizam-se no interior do sujeito (maturação biológica e equilíbrio das estruturas mentais) e no contexto social (socialização familiar e transmissão cultural). Por isso, a moralidade infantil não resulta da assimilação passiva das regras vigentes no grupo social, mas decorre também de uma construção e reconstrução ativa dessas regras, por parte da criança.

6. A moralidade estabelece um elo imprescindível entre o sujeito e a sociedade. Sem a moralidade, o sujeito sucumbiria aos ditames do grupo ou à tirania; sem o grupo, não haveria norma e não se constituiria o sujeito moral.

Conclusões

A mudança de ótica da sociologia para a psicologia piagetiana permite resgatar o indivíduo racional, consciente e responsável por seus atos, sem esquecer sua condição de ser social, inserido em contextos sociais e históricos pré-estruturados.

Psicólogo de formação multidisciplinar, Piaget não esquece nem a condição biológica e orgânica do homem nem sua condição sociológica de ser social condicionado pelas instituições sociais em que vive. Por isso mesmo, Piaget não sucumbe a nenhuma forma de reducionismo, seja ele biológico, psicológico ou sociológico. O estruturalismo genético procura dar conta dessa complexidade da vida e da condição humana, estudando os mecanismos, as estruturas e a dinâmica inerentes aos processos de conhecimento que acompanham os esforços de sobrevivência e adaptação do homem às suas condições de vida.

Piaget vê na gênese das estruturas de consciência moral e do pensamento a chave para a gênese das estruturas normativas e de conhecimento na sociedade. A psicogênese permite esclarecer a sociogênese. A consciência dos sujeitos como indivíduos destacados do grupo ou da sociedade emerge como resultado de processos de descentração, por meio dos quais a consciência infantil vai se desprendendo da coerção e das normas impostas à sua consciência

pelo grupo social em que está inserida. A autonomia moral passa a ser um pré-requisito para o conhecimento, a crítica e a reformulação consciente das regras sociais que regem o funcionamento do grupo.

Piaget restaura, no campo da psicologia genética experimental, a dialética entre indivíduo e sociedade postulada (filosoficamente) por Hegel (cf. Kesselring, 1981; 1984). Mas Piaget vai além de Hegel, resgatando a autonomia moral do sujeito, postulada pela filosofia da Ilustração e dissolvida por Hegel na categoria da *Sittlichkeit* (cf. Freitag, 1991).

Isso pode parecer paradoxal, mas o paradoxo dissolve-se se recordarmos que Piaget vê na consciência individual da regra um correlato da consciência social da regra. O (re)conhecimento (individual ou social) da regra são os dois aspectos necessários e indispensáveis de qualquer forma de existência da regra. A oposição entre *Moralität* e *Sittlichkeit* é uma falsa oposição, porque a consciência moral individual resulta da social e esta, por sua vez, depende da individual. A consciência pressupõe os indivíduos capazes de pensar a si mesmos independentemente do grupo, os quais, porém, somente chegam a essa autonomia pela interação com o grupo. Por sua vez, o grupo não sobrevive como tal se não conseguir transformar a coerção do coletivo em cooperação de cada um de seus membros autônomos, associados ao grupo por uma decisão livre.

Piaget compreendeu que os indivíduos não podem ser submetidos e subjugados ao social, como o queria Durkheim em sua leitura unilateral e ortodoxa de Hegel. Os indivíduos precisam ser livres e autônomos para poder resistir às pressões (ditatoriais) do grupo, orientando suas ações (e julgamentos sobre as ações dos outros) por padrões racionais ideais, como imaginava Kant.

A diferença de Piaget em relação a Kant e Hegel consiste em que estes satisfaziam-se com suas teses filosóficas e epistemológicas, sem procurar validá-las com auxílio de experiências científicas cujos resultados estivessem abertos ao exame e ao reexame da comunidade científica. Piaget recorre à observação, à experimentação e ao diálogo em todos os níveis para consolidar e reformular suas hipóteses teóricas. Sua teoria moral pretende uma validade científica que as teorias filosóficas não quiseram nem puderam pretender.

A contribuição inovadora da teoria moral de Piaget fica evidente se reexaminarmos, com seu auxílio, o conflito moral proposto por Sófocles em sua peça *Antígona*. Graças ao resgate do indivíduo responsável e autônomo, podemos voltar a examinar a ação e a consciência subjetiva de cada personagem, cuja inserção em seus respectivos grupos (*oikós* e *polis*) não é ignorada. Mas o grupo com suas regras e necessidades, prioritário para a análise da ótica sociológica, perde essa prioridade na perspectiva psicológica. Piaget focalizará a consciência moral dos protagonistas e os respectivos estágios da moralidade atingidos. O autor d'*O julgamento moral na criança* seria implacável na classificação dos estágios de moralidade atingidos por Antígona e Creonte.

Segundo os critérios piagetianos, nenhum dos dois teria atingido o estágio da moralidade autônoma. Ambos agiram de forma heterônoma no início da tragédia, evoluindo, na melhor das hipóteses, em direção à semi-autonomia, no final da peça. Essa afirmação merece alguns esclarecimentos e uma justificativa mais detalhada. Vejamos primeiro o caso de Antígona. Ela age segundo sua consciência moral, enterrando o irmão Polinice, contra a ordem explícita de Creonte. Kant veria nisso a realização plena do imperativo categórico, ou seja, a manifestação suprema da moral iluminista. Não assim Piaget. Antígona não nasce sabendo como agir, não pode ter autonomia moral antes de completar os quatro estágios da psicogênese da moral. Por que seria ela heterônoma no início da peça? Simplesmente por seguir à risca a regra imposta pela lei da família (*oikós*) em vigência na Grécia antiga. Ela age heteronomamente porque não se deixa demover por nada e por ninguém, apesar das advertências ponderadas de sua irmã Ismena, do sábio Tirésias e do coro dos anciãos de Tebas. Antígona não está aberta para o diálogo, não se interessa pela norma considerada válida pelos outros. Agir bem, de maneira justa, significa cumprir seu dever de irmã, custe o que custar. E sua ação custar-lhe-á a vida, pondo ainda em risco a vida dos outros, como sua irmã e seu noivo. Já condenada, dando-se conta de que ela própria arrisca não ter o enterro que lhe asseguraria a vida eterna nos Campos Elíseos, ela cai em si e começa a lamentar-se. Esse lamento poderia ser visto como um primeiro indício de dúvida e hesitação. Teria efetivamente sido necessário o sacrifício? Somente nesse momento Antígona parece vacilar. Sua consciência (moral) parece destacar-se da lei do *oikós*, cuja rigidez voltar-se-á até mesmo contra ela, que quis incondicionalmente defendê-la. Percebe então que a lei não é absoluta, valendo de maneira diferente para cada caso. Reconhecerá ainda a necessidade do respeito mútuo e da reciprocidade. Se todos os membros da família (especialmente Ismena, mas também seu tio, Creonte) respeitassem a lei do *oikós* da maneira como ela a respeitou, ela teria assegurado o seu próprio sepultamento. Não sendo o caso, ela própria será vítima da lei em que acreditou incondicionalmente. Antígona morre com a consciência dessa ambigüidade, abandonando a heteronomia.

O caso de Creonte desenvolve-se de outra maneira, porque ele sobrevive. Mas, no início da peça, o tirano demonstra sua heteronomia moral, apelando para a lei dos homens (da *polis*). Como essa lei lhe dá o poder de condenar Antígona, ele não pondera, não relativiza, não adapta a lei ao caso específico. Afinal, Antígona é filha de sua irmã Jocasta e noiva de Hêmon, seu filho. Condená-la à morte significava mandar matar um membro da família, significava sacrificar a noiva de Hêmon. Creonte condena Antígona à morte em nome da lei de Tebas. Mas, ao fazê-lo, começa a duvidar de sua decisão, justificando-se diante dos demais: Hêmon, Tirésias, o coro e o corifeu. No final das várias argumentações, deixa-se demover, reconhece seu erro, procurando corrigi-lo. Mostra, pois, uma flexibilidade que inicialmente não parecia ter. Revoga sua decisão. Reconhece que a

situação impunha uma interpretação própria, mais cautelosa. O trágico desse personagem decorre desse desencontro entre consciência moral e consequência objetiva dos fatos. Sua consciência moral avança, desprendendo-se da heteronomia, ao passo que a ação desencadeada já provocou danos irreversíveis: além da morte de Antígona, a morte de seu filho e de sua mulher. O personagem verdadeiramente trágico é ele, que, tendo aprendido dos erros, tendo o poder da lei de Tebas na mão, já não consegue evitar a tragédia.

Parece que Sófocles quis ensinar ao seu público a relatividade dos pontos de vista, a relatividade da própria norma, que somente vale temporariamente e vinculada a um grupo específico. Nenhum ator está autorizado a ater-se unilateralmente a um grupo, a uma moral única. O dilema do homem, como ser mortal, consiste em pertencer simultaneamente a muitos grupos que rivalizam, organizando-se com base em normas incompatíveis entre si, e ele tem de colocar-se diante deles, sofrendo as consequências da transgressão da norma, inevitável em um ou outro caso.

Creonte transgrediu a norma do *oikós* quando agiu em nome da norma da *polis*, e tornou-se culpado, no primeiro caso, sofrendo as sanções dos deuses. A descentração de seu ponto de vista implacável de tirano, levando-o a reconhecer a força e a violência de outra norma (do *oikós*), faz dele um homem menos rígido. Sua consciência moral abandona a heteronomia. No futuro, depois da experiência amarga dos seus erros, ele tem chance de atingir a autonomia moral.

É negligenciável a diferença entre os dois personagens, do ponto de vista da consciência moral e do estágio atingido no início e no final da peça. De heterônomos, ambos passam ao estágio da semi-autonomia no decorrer da tragédia. Mas a diferença no final é fundamental, já que Antígona morre e Creonte sobrevive. Somente os vivos podem chegar à plenitude da autonomia moral. A tragédia no caso de Antígona é a sua própria juventude, e provavelmente sua condição de mulher. São essas as duas diferenças fundamentais em relação a Creonte. Creonte, homem maduro, já deveria ter atingido o estágio da autonomia moral no momento em que entra em cena, o que obviamente não é o caso. Antígona é uma geração mais nova e poderia muito bem não ter idade suficiente para equilibrar as estruturas da consciência moral autônoma. A diferença substancial, contudo, é a sua condição feminina. O *oikós* grego apresentava-se, na época, como um grupo social rígido, estruturado segundo o princípio da coerção. O indivíduo, em especial as mulheres, tinha de subordinar-se a ele, quer quisessem, quer não. Antígona quis subordinar-se. Em contrapartida, a *polis* era formada por cidadãos que se organizavam valendo-se do princípio da cooperação (democrática). É o que o coro dos anciãos lembra a Creonte. O padrão de organização social mais duradouro e equilibrado seria, na convicção de Piaget, a *polis* democrática. Creonte, como tirano, estava ferindo esse princípio. Por isso não conseguiu a adesão de seu filho, de Ismena e Antígona, a geração nova de tebanos.

Se Sófocles o faz sobreviver, isso pode ser interpretado como atitude benévola para com a organização democrática da *polis*. O tirano, duramente castigado pelo seu autoritarismo, talvez venha a ser o novo líder cooperativo e compreensivo, um verdadeiro sábio como Tirésias.

A Grécia antiga não poderia sobreviver por muito tempo mais, respeitando a lei do *oikós* e da tirania. A peça procura ensinar a necessidade da cooperação, no momento em que os gregos deixam de ser crianças e passam a assumir sua condição de adultos. Ismena e Creonte, que sobrevivem na peça, terão ambos chance de atingir a autonomia moral, integrando-se em um grupo social mais equilibrado e duradouro, organizado com base na cooperação de todos, na livre decisão e atuação de cada um: a democracia da Grécia antiga.

Capítulo 7

MORALIDADE E EDUCAÇÃO MORAL

Mas à medida que eu tentava descobrir os estágios do desenvolvimento da moralidade e usar esses estágios como base para um programa de educação moral, passei a perceber de forma cada vez mais nítida que isso implicava a reafirmação de fé platônica no poder do bem racional.

Kohlberg

O trabalho de Piaget *O julgamento moral na criança* (1932) deu origem a uma vasta pesquisa no campo da moralidade infantil e adulta, destacando-se os trabalhos de Kohlberg (1966, 1969, 1971, 1983, 1987...), Rest (1968, 1976, 1986), Lickona (1976, 1978), Turiel (1983), Selman (1980), nos Estados Unidos; Habermas (1976, 1983), Keller (1976), Edelstein e Nunner-Winkler (1986), Kuhlmann (1986) e outros, na Alemanha; Hallam (1968), Weinreich-Haste (1975, 1982, 1986), Emler (1978, 1983), na Inglaterra; Oser (1981a; 1981b; 1986), na Suíça — para mencionar somente alguns nomes e lugares que multiplicaram os esforços de Piaget de fundamentar empírica e experimentalmente a questão da moralidade.

Graças à pesquisa intercultural piagetiana (Berry e Dasen, 1974; Dasen, 1977), em geral, e aos estudos sobre a moralidade, em especial (cf. Mogdil e Mogdil, 1976, vol. 6, pp. 49-50), mas sobretudo graças aos estudos realizados por Kohlberg e suas equipes nos Estados Unidos, no Canadá, no México, em Taiwan, na Turquia e em Israel, a teoria psicogenética da moral foi testada quanto à sua validade universal nos mais variados contextos

culturais e socioeconômicos, gerando um verdadeiro *boom* no campo da investigação moral.

Para ter uma idéia da preocupação dos cientistas sociais com a questão da moralidade, basta lembrar que nas décadas de 1960 e 1970 mais da metade de todas as publicações lançadas nos Estados Unidos no campo da psicologia individual e social faziam menção a Kohlberg, o psicólogo da moralidade mais profundamente comprometido com o estruturalismo genético de Piaget (cf. Garz, 1982).

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 da droga, da criminalidade e outras anomalias registradas nas *public schools* e nos *colleges* daquelas décadas (cf. Bereiter, 1972; Mosher e Sullivan, 1976; Lickona, 1978).

Na discussão que segue, procurarei resumir, em um primeiro tópico, os resultados da pesquisa sobre a moralidade diretamente vinculados aos trabalhos de Piaget sobre o tema. Em um segundo tópico, será apresentada a teoria da moral de Lawrence Kohlberg e colaboradores. Aqui serão focalizados os aspectos metodológicos, teóricos, os resultados da pesquisa intercultural e os programas de educação moral desenvolvidos no Centro para Desenvolvimento e Educação Moral associado à Universidade de Harvard. Em um último tópico, tentarei fazer um balanço da contribuição da psicologia contemporânea à questão da moralidade.

A pesquisa sobre a moralidade que segue Piaget

O nome de Lawrence Kohlberg (1927-1987) ficou de tal modo associado aos estudos da moralidade que muitos autores lhe atribuem, equivocadamente, o papel de formulador da teoria da psicogênese da moral. Poucos sabem ou admitem que Kohlberg construiu seu trabalho teórico, metodológico e até mesmo educacional sobre os alicerces lançados por Piaget. Poucos sabem ou admitem que Kohlberg foi um aluno *lato e stricto sensu* de Piaget. Verdade é que foi um excelente aluno. Examinou os pressupostos da teoria moral de Piaget e desenvolveu a teoria e a metodologia, dando à pesquisa científica sobre a moralidade um peso e uma estatura sem precedentes. Kohlberg confirmou e consolidou a tese do paralelismo entre lógica e moral, a teoria dos estágios, a universalidade dos processos cognitivos e morais, reformulou a metodologia e a teoria, reforçou a pesquisa intercultural no campo da moralidade e desenvolveu programas de educação moral nos *colleges* e nas universidades americanas.

A pesquisa sobre a moralidade do adolescente e do adulto realizada no Centro de Harvard pode hoje equiparar-se em volume e seriedade à

pesquisa sobre o pensamento lógico-matemático desenvolvido pelo Centre d'Epistémologie Génétique de Genebra. Por isso mesmo, vale a pena dedicar um tópico especial aos trabalhos de Lawrence Kohlberg, sua equipe e seus seguidores.

Existe, contudo, um ramo da pesquisa sobre a moralidade que ficou fiel ao modelo original de Piaget sobre a psicogênese da moral, sem fazer referência explícita a Kohlberg, sem recorrer à sua teoria dos seis estágios ou à sua metodologia dos conflitos morais, inventados pelo professor de Harvard e sua equipe. Esses estudos piagetianos sobre a moralidade, que examinam a validade (ou não) das afirmações feitas por Piaget n' *O julgamento moral na criança* (1932), serão o objeto de estudos neste tópico.

Uma primeira fonte de informação é a compilação de estudos piagetianos feita por Mogdil e Mogdil (1976) na primeira parte do volume 6: *The cognitive developmental approach to morality* (pp. 7-55). Outra excelente fonte de informação, que faz um apanhado de toda a produção sobre o tema, é fornecida por Thomas Lickona (1976, 1978). Esse autor diferenciou oito temas inspirados em Piaget (1932), sobre os quais podem ser encontrados inúmeros estudos, a saber: (a) O absolutismo da moral objetiva (egocentrismo infantil, realismo moral), (b) a concepção das regras de jogo, (c) a sanção objetiva, (d) a responsabilidade objetiva, (e) o papel da proibição, (f) as modalidades da punição, (g) a noção de justiça, e, finalmente (h) o cumprimento de uma ordem.

Em seu conjunto, os estudos examinados confirmam a tendência geral sugerida por Piaget da construção gradativa (por estágios) da consciência moral (da norma, dos conceitos de regra ou norma, sanções, justiça etc), sua relativa universalidade, sua organização hierárquica. Há, contudo, desvios da teoria que os pesquisadores explicam com auxílio das categorias da estrutura de personalidade, do meio cultural, da especificidade da situação (cf. Lickona, 1978, pp. 221-7). Trata-se, porém, de problemas que apontam para diferenças mais relacionadas ao procedimento metodológico do que aos fundamentos teóricos do *patron* de Genebra.

O próprio desmembramento da teoria em diferentes aspectos que passam a ser estudados isoladamente, focalizando um dentre os oito temas acima relacionados, sem buscar a unidade na totalidade da estrutura cognitiva moral, é uma descompassos e diferenças devidas mais ao procedimento que a divergências com a teoria propriamente dita.

Lickona (1978, p. 63) resume as vantagens da abordagem moral piagetiana em seis pontos, a saber:

1. essa abordagem oferece uma teoria elaborada, baseada na psicologia e na filosofia;
2. trata-se de uma teoria aberta e flexível que permite a assimilação de outras teorias, enriquecendo seu quadro conceitual;

3. baseia-se em ampla pesquisa empírico-experimental que inclui estudos longitudinais e interculturais que permitem reformular e consolidar a teoria;

4. a teoria dos estágios, que constitui sua coluna vertebral, fornece uma orientação prática a pedagogos e educadores, facilitando a elaboração de um programa de educação moral;

5. a própria metodologia (baseada no diálogo) e a definição de objetivos (conquista da autonomia moral) são compatíveis com os valores centrais da democracia;

6. a valorização da justiça como elemento central da moralidade permite estabelecer uma ponte entre a autonomia moral (perspectiva psicológica) e a comunidade justa (perspectiva sociológica).

Mas essas vantagens também podem transformar-se em riscos ou desvantagens (cf. Lickona, 1978, pp. 65-66):

1. a teoria dos estágios, usada de forma estereotipada, pode ser usada depreciativamente contra pessoas em estágios iniciais da moralidade;

2. pode levar o professor a subestimar a consciência moral de seus alunos, uma vez diagnosticados em um certo estágio;

3. o diálogo ou a discussão sobre a questão da justiça, das normas e sanções pode ser uma condição necessária, mas não é condição suficiente para assegurar a ação moral, seja na escola seja na sociedade.

Em suas próprias pesquisas, Lickona (1976) analisou a questão da gênese da moralidade segundo Piaget e sua promoção por meio de diferentes formas de treinamento. O autor diferenciou as seguintes condições de treinamento:

— a descentração, provocada por pequenas histórias (como as usadas por Piaget) reforçadas por desenhos;

— a interação entre pares, envolvendo o debate face a face entre crianças que julgam segundo as conseqüências objetivas e crianças que já atingiram o estágio moral que considera a intenção subjetiva dos atos como decisiva;

— o conflito entre adultos, que expõe crianças a debates e discussões com pontos de vista contrários e

— o treinamento didático.

Os resultados dessa experiência são bastante surpreendentes. Como era de esperar, todas as crianças mostraram, depois do treinamento (nos pós-testes), uma elevação significativa do nível moral (em relação ao pré-teste). Mas das quatro situações de treinamento a mais efetiva foi a última (treinamento didático) e a menos efetiva a da discussão entre adultos (cf. Lickona, 1976, pp. 237-239), o que não era de esperar, seguindo-se os intérpretes ortodoxos

de Piaget (Inhelder, Sinclair e Bovet, 1974). A ensinabilidade das estruturas cognitivas, da aquisição da linguagem e da moral sempre foi contestada por Piaget e seus colaboradores mais íntimos.

Os resultados de Lickona (1976) são animadores para os teóricos e práticos da moralidade interessados em intervir na psicogênese da moral por intermédio de programas especiais de educação moral, dando seguimento à tradição inaugurada por Rousseau (1966c).

Em sua compilação de estudos piagetianos sobre a moralidade, realizada por Weinreich-Haste (1982), a autora confirma a constatação inicial de Lickona, segundo a qual a pesquisa piagetiana no campo da moralidade tem confirmado, nas décadas de 1960 e 1970, as teses gerais da teoria formulada por Piaget (1932).

“A maioria das pesquisas que discutem ou dão continuidade ao trabalho de Piaget confirma seus resultados gerais, apesar de algumas diferenças no ritmo da psicogênese moral” (Weinreich-Haste, 1982, p. 183). A colaboradora da coletânea *Piaget: Consensus and Controversy* (1982) editada por Mogdil e Mogdil diverge, contudo, de Piaget em um ponto fundamental. Ela afirma que os estudos feitos depois de 1932 não confirmam a tese original de Piaget (calcada em uma ótica mais sociológica que psicológica), segundo a qual a moralidade infantil emergiria de sucessivas descentrações, provocadas pela necessidade de conviver com o grupo de pares. Ao contrário, os estudos confirmam a posição posteriormente assumida pela teoria cognitiva piagetiana, segundo a qual a moralidade, como o pensamento, seria o resultado de processos internos (de maturação biológica, equilíbrio e auto-regulação). Weinreich-Haste rejeita, pois, a tese sociopsicológica segundo a qual a moralidade seria o resultado de processos sociais, para reforçar a tese introduzida pelo próprio Piaget e posteriormente consolidada por Kohlberg, de que a moralidade é o resultado de processos de equilíbrio e auto-regulação internos (cf. p. 187). A autora critica o jovem Piaget recorrendo ao Piaget cognitivista maduro.

Em seu artigo “Approaches to moral development: Piagetian influences”, Nicolas Emler (1983) defende a tese de que a influência de Piaget no campo da pesquisa moral perdura por mais de meio século não tanto por sua teoria ser absolutamente correta em todos os seus detalhes mas por não terem surgido posições teóricas alternativas de peso que pudessem concorrer em todas as dimensões (teórica, metodológica, empírica e prática).

Nesse contexto, praticamente todos os autores acima mencionados fazem referência à teoria psicanalítica de Freud, ao interacionismo simbólico de George Herbert Mead, ao comportamentalismo de Skinner e às teorias da socialização (de Durkheim a Parsons) introduzidas pela sociologia. Sem dúvida, essas teorias alternativas apresentam vantagens, como a inclusão das dimensões da afetividade, do inconsciente, do meio social, da situação específica

etc, que permitem questionar (teoricamente) a abrangência e a validade da teoria moral piagetiana, mas nenhuma dessas teorias dispõe, segundo Mogdil e Mogdil, Lickona, Weinreich-Haste ou Emler, da vantagem insuperável de uma fundamentação empírica em todas as classes sociais e nas mais variadas culturas.

Isso talvez também explique o extraordinário êxito da teoria moral de Kohlberg, essencialmente piagetiana, apesar das diferenças que caracterizam a obra de um e outro autor.

A teoria moral de Kohlberg (1927-1987)

Nas décadas de 1970 e 1980, Kohlberg contava entre os psicólogos mais citados nos Estados Unidos e até mesmo no mundo (cf. Oser 1981b, p. 51). Desde a sua tese de doutorado (1958), ele vinha se dedicando à análise da teoria de Piaget, em especial aos estudos sobre a moralidade, transformando-se nas décadas seguintes no estudioso mais importante (e mais famoso) da questão da moralidade.

Garz (1982) propõe um tratamento diacrônico da obra de Kohlberg, distinguindo quatro períodos importantes de sua produção. O primeiro (1958-1969) vincular-se-ia à retomada e ao aperfeiçoamento do modelo da moralidade de Piaget de 1932. O segundo (1970-1977) estaria ligado ao aperfeiçoamento e à sofisticação do aparato metodológico, incluindo a elaboração de histórias (contendo um conflito moral existencial), a entrevista clínica, a codificação do material etc. O terceiro período (1978-1984) concentrou-se na elaboração de programas de educação moral para escolas e universidades. E o último período (de 1985 até sua morte em 1987) foi dedicado à reformulação teórica e à fundamentação filosófica de sua teoria psicológica da moral.

Apesar da conveniência dessa periodização para caracterizar a gênese do enfoque cognitivista-desenvolvimentista da moral, optarei, nos subtópicos que seguem, pela abordagem sistemática, tratando dos aspectos da reformulação metodológica, das conseqüentes reconsiderações teóricas, dos estudos interculturais e dos programas educacionais desenvolvidos por Kohlberg e suas equipes do Centro para Desenvolvimento e Educação Moral da Universidade de Harvard. Desse modo, tentarei mostrar, para cada um dos subtópicos mencionados, como os trabalhos foram evoluindo nos 30 anos de atividades intensas, em cada um dos aspectos focalizados.

A opção por essa estratégia sistemática encontra respaldo na própria obra de Lawrence Kohlberg (1927-1987). No início da década de 1980, o autor procurou reunir os artigos escritos durante os últimos 25 anos e dispersos em revistas e coletâneas em uma edição, organizada em três volumes.

O primeiro volume (de 1981) contém a maior parte de seus escritos teórico-filosóficos (*The Philosophy of Moral Development: Moral Stages*

and the Idea of Justice). O segundo volume (de 1984) reúne os estudos empíricos realizados para consolidar sua teoria dos seis estágios da moralidade, os debates dos resultados e as conseqüências para a teoria e a prática (*The Psychology of Moral Development: Moral Stages and the Life Cycle*). Finalmente, o terceiro volume (de 1987) concentra-se nos trabalhos voltados para a educação moral, desde os primórdios de sua colaboração com de Vries e Constance Kamii até os estudos sobre a Comunidade justa (*Education and Moral Development: Moral Stages and Practice*).

Paralelamente a esses lançamentos, Kohlberg, Levine e Hewer (1983) procuraram atualizar a teoria dos estágios da moralidade, resumindo as críticas, contestando-as e redefinindo sua teoria (*Moral Stages: A current formulation and a Response to critiques*). Retomaram, assim, boa parte dos textos já publicados no primeiro volume das obras completas, atualizando-os.

Finalmente, Anne Colby e Lawrence Kohlberg lançaram (1987) dois volumes sobre *The Measurement of Moral Judgement*, contendo os detalhes do trabalho metodológico, dos testes, dos modelos de codificação, com rica transcrição dos testes. O primeiro volume retoma as questões da fundamentação teórica e a discussão da validação dos testes e da codificação; o segundo volume praticamente se restringe ao *Manual de codificação*. Em suas mil páginas, contém todas as dimensões e diferenciações desenvolvidas durante as várias décadas de pesquisa sobre a moralidade.

Como a necessidade das reformulações teóricas e da fundamentação filosófica impôs-se em decorrência das novidades trazidas à tona com as inovações metodológicas, parece justificado começar a apresentação com esses aspectos metodológicos. Com isso, ficará mais fácil compreender e analisar adequadamente a obra de Lawrence Kohlberg e sua contribuição (além de Piaget) para a teoria e a prática da moralidade.

As inovações metodológicas de Kohlberg

Kohlberg concentrou sua atividade de pesquisa em adolescentes e adultos e não em crianças (como Piaget). Por trás dessa opção, havia uma crítica, facilmente comprovada pelos estudos empíricos. A psicogênese da moralidade infantil não estava concluída aos 12-13 anos, como imaginava Piaget. A maturidade moral possivelmente só era atingida (se tanto) 10 anos depois, pelo adulto. Essa constatação levou Kohlberg a reformular a teoria dos estágios e elaborar uma metodologia de levantamento e codificação dos dados sobre a moralidade bem mais sofisticada que a desenvolvida por Piaget n' *O julgamento moral na criança* (1932).

Para estudar com maior precisão a passagem de um estágio psicogenético a outro, Kohlberg realizou uma série de estudos longitudinais. O mais conhecido é seu estudo sobre a psicogênese da moral de 75 meninos

e rapazes (idade inicial: de 10 a 16 anos) de Chicago, cujo desenvolvimento foi acompanhado durante 15 anos. Os meninos/rapazes eram entrevistados de três em três anos, permitindo assim a reconstrução (nos mesmos sujeitos) dos diferentes estágios do julgamento moral. No final da pesquisa, esses sujeitos tinham atingido a idade entre 25 e 30 anos. O mesmo procedimento foi aplicado durante 6 anos a um grupo de adolescentes turcos e a jovens judeus que viviam em um kibutz em Israel (cf. Kohlberg, 1976).

Kohlberg também resolveu substituir as historietas paralelas usadas por Piaget para analisar o julgamento moral da criança, suas noções de justiça e punição por histórias contendo sérios conflitos ou dilemas morais, de cunho existencial. Os sujeitos entrevistados eram solicitados a julgar a ação dos protagonistas da história, conforme sua opção por uma ou outra alternativa, dentro da situação de conflito.

Um dos conflitos mais usados, debatidos, analisados e codificados foi o "dilema de Heinz". A historieta tomada como ponto de partida para a entrevista clínica posterior (no sentido piagetiano já explicitado) é a seguinte:

"A mulher de Heinz estava à morte, pois tinha câncer. Somente um remédio, que o farmacêutico da cidade tinha descoberto, poderia salvá-la. Mas o farmacêutico estava cobrando uma fortuna pelo remédio, que estava dez vezes acima do seu preço de custo. Heinz, o marido da mulher enferma, pediu dinheiro a todos os amigos, mas só conseguiu juntar a metade do que solicitava o farmacêutico pelo remédio. Explicou então a este a situação. Contou-lhe que a mulher estava morrendo e pediu que vendesse o remédio pela quantia que obtivera ou que permitisse pagar o restante mais tarde. Mas o farmacêutico foi implacável, não se dispondo a vender o remédio senão pelo preço inicialmente estipulado. Heinz, desesperado, resolveu arrombar a farmácia e levar o remédio para a mulher. Heinz estaria agindo corretamente? Justifique seu ponto de vista" (cf. Colby e Kohlberg, 1987, vol. 2, p. 1).

Outros dilemas ou conflitos são apresentados e estudados, como o caso de um navio que afunda. No escaler encontram-se três sobreviventes: o capitão, um marinheiro jovem e inexperiente e um cientista velho. O equipamento e as reservas de combustível e alimentação para assegurar o salvamento efetivo dariam para somente duas pessoas. Um dos três sobreviventes teria de saltar ao mar. Qual deles? Quais seriam os argumentos a favor e contra em cada um dos casos? Quem deveria tomar a decisão?

Um dilema envolvendo mentira, autoridade e lealdade é o "dilema de Louise". Judy, de 12 anos, queria ir a um concerto de *rock*. A mãe já tinha dado autorização, desde que Judy pagasse a entrada com seu dinheiro. Judy trabalhou como babá e conseguiu juntar a soma necessária. Nesse meio-tempo, a mãe havia mudado de idéia, esperando que Judy gastasse o dinheiro ganho em roupas de que necessitava. Alegando visitar uma amiga, Judy foi ao concerto. Uma semana depois, confessa para Louise, sua irmã

mais velha, que mentiu para a mãe. Louise deve silenciar ou comunicar o incidente à sua mãe? Como poderia justificar uma ou outra decisão? (cf. Colby e Kohlberg, 1987, vol. 2, p. 281).

Como Piaget, Kohlberg e suas equipes utilizaram-se da entrevista clínica, do diálogo com argumentação e contra-argumentação, mas também de discussões em grupo sobre os dilemas acima relatados, gravados em teipe e vídeo, a fim de permitir o estudo, em detalhe, da fala, da mímica, dos gestos de cada interlocutor. Esse material serviria de base para determinar o estágio moral atingindo pelos entrevistados ou membros do grupo.

À medida que os estudos avançavam, Kohlberg passou a explorar simultaneamente três perspectivas para classificar e codificar o riquíssimo material colhido. Na primeira, foi considerado o valor moral defendido, ou seja, o conteúdo intrínseco dos argumentos apresentados. Nessa perspectiva, foram diferenciados os conteúdos: punição, propriedade, papéis (afetivos ou de autoridade) assumidos, lei, vida, liberdade, justiça (punitiva ou distributiva), verdade e sexo. Na segunda ótica, a atenção foi concentrada nas justificativas dadas pelos interlocutores para sustentar um julgamento, ou seja, foram examinadas a estrutura e a coerência da argumentação apresentada. E finalmente, na terceira ótica, procurou-se considerar a orientação sociomoral tal como conscientizada pelo sujeito (cf. Colby e Kohlberg, 1987, vols. 1 e 2).

A teoria psicológica da moralidade desenvolvida por Kohlberg e suas equipes emerge de uma reformulação metodológica e teórica permanente, em que fica difícil dizer de qual dos pólos partiu o impulso para a renovação. Mas visto que os procedimentos metodológicos definem os limites, o grau de diferenciação e abstração adotado para captar os dados da realidade, as opções metodológicas implicam recortes de uma suposta realidade empírica que fornece material que impõe reformulações teóricas e vice-versa.

As reformulações teóricas de Kohlberg

Em sua tese de doutorado (1958), Kohlberg defende a necessidade de reformular os estágios da moralidade sugeridos por Piaget, introduzindo um modelo mais diferenciado de seis estágios que substituiriam os três estágios piagetianos: da heteronomia, da semi-autonomia e da autonomia moral. Essa reformulação decorria da evidência empírica e da opção metodológica de ampliar o limite de idade dos sujeitos observados. Piaget se havia contentado com o estudo do julgamento e da consciência moral de crianças pequenas, até o início da adolescência. Kohlberg resolveu concentrar a atenção em adolescentes e adultos, cuja consciência, julgamento e comportamento moral apresentavam diferenças substantivas em relação às crianças menores de 12 a 13 anos.

A teoria dos seis estágios lançada em 1958 por Kohlberg e defendida até o final da década de 1960 (cf. Kohlberg, 1969) estava longe do grau de

diferenciação, reflexão e consolidação da teoria apresentada na década de 1980 (cf. Kohlberg *et al.* 1983, Colby e Kohlberg, 1987, vol. 1), mas já introduzia reflexões teóricas importantes, como a distinção clara entre forma e conteúdo da argumentação e a diferenciação em seis estágios, compreendidos como totalidades estruturadas, seguindo uma seqüência invariável e ordenando-se em patamares hierárquicos.

Os estágios originariamente discriminados com auxílio da entrevista clínica ou discussão de grupo em torno do "dilema de Heinz" eram os seguintes:

1º estágio — Orientação para a punição e a obediência. Respeito diante da autoridade ou do prestígio de superiores, tentativa de evitar conflitos. Responsabilidade objetiva.

2º estágio — Orientação ingênua e egoística. A ação correta é a que atende às necessidades do Eu e possivelmente do outro, instrumentalmente. Consciência da relatividade do valor de uma necessidade e da perspectiva dos demais, envolvidos na ação. Igualitarismo ingênuo e orientação para a troca e a reciprocidade.

3º estágio — Orientação para o ideal do bom menino, preocupado em obter a aceitação e o reconhecimento dos outros. Conformidade com as representações estereotipadas do comportamento coletivo. Julgamento de acordo com as intenções.

4º estágio — Orientação para a preservação da autoridade e da ordem social. Preocupação com cumprir seu dever, demonstrar respeito à autoridade e à ordem como tais. Consideração pelas expectativas dos outros.

5º estágio — Orientação legalista-contratual. Reconhecimento de um componente aleatório das regras. Expectativas como ponto de partida para o consenso. Dever é definido como contrato. Busca evitar a violação dos direitos e das intenções dos outros. Defesa da vontade e do bem-estar da maioria.

6º estágio — Orientação por princípios. Transcende as ações contidas em papéis sociais e inclui a orientação segundo princípios universais. Ação conforme à própria consciência, com base na confiança e no respeito pelos outros (Kohlberg, 1969, p. 376).

Os dois primeiros estágios são típicos de uma consciência moral para a qual o valor moral reside em acontecimentos externos, quase físicos (as xícaras quebradas etc) e não em pessoas e princípios. Nos dois estágios subseqüentes, a consciência moral atribui valor moral à conformidade da ação em relação às expectativas e aos papéis socialmente definidos pelos outros (grupo). Somente nos últimos dois estágios a consciência moral passa a atribuir um valor moral à coerência interna do ator e aos padrões, direitos e deveres que ele próprio define para orientar sua ação.

Em suas publicações posteriores, Kohlberg integra em sua *cognitive-developmental theory of moralization* elementos novos provenientes de três fontes: suas pesquisas empíricas (incluindo programas de educação moral), seus estudos teóricos (incluindo a filosofia clássica e contemporânea) e as críticas de seus comentadores e opositores (cf. Kohlberg, 1983; Colby e Kohlberg, 1987, vol. 1).

Sua teoria mantém a tese central de que há uma seqüência de estágios morais invariantes, assim como existe essa seqüência para o pensamento lógico-matemático. Como neste, a estruturação da consciência moral também ocorre em patamares cada vez mais elevados e mais bem equilibrados, decorrentes da interação do organismo com seu meio. Kohlberg acredita que sua teoria é mais abrangente do que a de Piaget, porque pressupõe as estruturas lógico-matemáticas para construir os novos patamares da consciência moral, produzindo uma transformação da relação do sujeito com a sociedade em cada patamar, que impõe uma reformulação dos próprios conceitos de eu e sociedade.

Por isso a teoria do desenvolvimento cognitivo de Kohlberg postula que o julgamento moral coincide com um processo de *role taking* (assunção de papéis), em que emerge uma nova estrutura lógica em cada estágio, paralelamente aos estágios do pensamento desenvolvidos por Piaget. Essa estrutura pode ser formulada como noção de justiça. Em cada patamar, essa estrutura é mais abrangente, diferenciada e equilibrada que no anterior. Por isso uma estrutura subseqüente é capaz de julgamentos e argumentações para os quais a estrutura anterior não tinha competência (Kohlberg, 1976, pp. 163 e 195).

Kohlberg, Levine e Hewer (1983) procuram elaborar os pressupostos subjacentes a essa teoria moral. Nesse esforço, diferenciam pelo menos nove pressupostos meta-éticos: (a) relevância dos valores, (b) fenomenologismo, (c) universalismo, (d) prescritivismo, (e) cognitivismo ou racionalismo (f) formalismo, (g) orientação por princípios, (h) construtivismo, (i) primazia da justiça.

Os conceitos morais não podem (como exigido por Weber) ser tratados de forma impessoal e neutra, devendo ser tratados como normativos, positivos ou relevantes em relação a outros valores (a). Há uma preocupação primordial com os processos conscientes envolvidos no julgamento moral (b). O desenvolvimento moral apresenta traços formais, que se encontram em toda e qualquer cultura, rejeitando-se portanto o relativismo cultural (c). Os julgamentos morais não se reduzem a julgamentos factuais, implicando sempre alguma forma de prescrição da ação (cf. título "From is to ought" de um dos ensaios teóricos mais importantes de Kohlberg de 1971a) (d). Os julgamentos morais não são redutíveis a sentimentos ou motivações, envolvendo sempre razões, justificativas racionais para a ação (e). Há qualidades formais do julgamento moral que podem ser definidas e aceitas, independentemente da

aceitação ou não dos conteúdos morais em questão (f). Os julgamentos morais apóiam-se em algum critério, princípio ou lei geral, não se tratando da simples avaliação de uma ação particular (g). Esses critérios, princípios ou leis não são inatos, como não existem *a priori*, mas são construídos no interior de processos interativos. Apesar de constituir abstrações de situações empíricas concretas, esses princípios não podem ser confundidos com meras generalizações empíricas (h). Os julgamentos e os princípios morais têm a função de esclarecer e resolver conflitos interpessoais ou sociais. Por isso, os julgamentos estão vinculados a uma noção geral de justiça. Expectativas, direitos e deveres são definidos segundo um princípio de justiça que pressupõe, entre outras, a construção das noções de equilíbrio, reciprocidade, igualdade (i) (Kohlberg *et al.*, 1983, pp. 8-10).

Em sua segunda versão da teoria da moralidade, Kohlberg (1983, pp. 29ss) distingue entre *soft e hard stage theories*. Os estágios funcionais de Erikson (1977) ou os estágios empíricos do desenvolvimento do eu sugeridos por Loevinger (1976) pertenceriam ao primeiro tipo de teoria, ao passo que a teoria piagetiana e a reformulação kohlberguiana pertenceriam à categoria das *hard stage theories*. No primeiro grupo, trata-se de estágios empíricos, em que aspectos afetivos, motivacionais e cognitivos são registrados, enfatiza-se a forma e nega-se a organização hierárquica.

Em contrapartida, a *hard stage theory* de Kohlberg é absolutamente fiel ao modelo original desenvolvido por Piaget (cf. apresentado no capítulo anterior). Pretende conceber os estágios com base em critérios lógicos e teóricos, postulando uma seqüência hierarquizada. Kohlberg elucida esse conceito-chave de sua teoria como segue:

“1. Os estágios implicam uma distinção ou diferença qualitativa de estruturas (modos de pensar) que continuam desempenhando a mesma função (por exemplo, inteligência) em vários momentos do desenvolvimento.

2. Essas estruturas diferentes formam uma seqüência, ordem ou sucessão invariantes no desenvolvimento individual. Enquanto os fatores culturais podem acelerar e desacelerar ou parar o desenvolvimento, eles não modificam sua seqüência.

3. Cada um desses modos diferentes e seqüenciais de pensamento forma uma ‘totalidade estruturada’. A resposta a uma tarefa dada em certo estágio não é simplesmente determinada pelo conhecimento e pela familiaridade com essa tarefa ou outra similar; exprime uma estrutura subjacente de organização do pensamento. Isto implica que vários aspectos das estruturas de um estágio devem aparecer como feixes de respostas consistentes, agrupadas com base em um padrão argumentativo.

4. Os estágios são integrações hierárquicas. Como foi dito, os estágios formam uma ordem de estruturas gradativamente diferenciadas e integradas destinados a preencher funções comuns. Conseqüentemente, os estágios mais

elevados deslocam (ou melhor, integram) as estruturas encontradas em um estágio inferior” (cf. Kohlberg *et al.*, 1983, p. 31).

Em sua nova formulação da teoria dos seis estágios morais, Kohlberg distingue três grandes níveis da moralidade: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional.

No nível pré-convencional, são diferenciados dois estágios: o estágio 1 (a moralidade heterônoma) e o estágio 2 (individualismo, intenção instrumental e troca). Neste nível a criança é sensível às regras sociais, distingue o bem e o mal, o certo e o errado, mas interpreta essas caracterizações ou como conseqüências físicas ou hedonísticas da ação (punição, recompensa, troca de favores), ou como poder físico dos que formulam as leis e definem o bem, o mal, o certo, o errado.

No nível convencional, Kohlberg diferencia o estágio 3 (expectativas interpessoais, relações e conformidade interpessoal) e o estágio 4 (sistema social e consciência). Neste nível é considerado valioso em si 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. 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 direitos individuais) e 6 (princípios éticos universais). Neste nível, há o esforço visível de definir valores e princípios morais que tenham validade independentemente da autoridade de grupos ou pessoas que os sustentem e independentemente da identificação do sujeito com essas pessoas ou grupos.

Cada um dos seis estágios é caracterizado, nessa nova versão da teoria dos estágios, conforme três ópticas: o conteúdo do que é considerado correto/certo, as razões apresentadas para agir corretamente e, finalmente, a perspectiva sociomoral (egocentrismo-descentração).

Estágio 1 — Moralidade heterônoma. (a) É considerado correto (moralmente certo) abster-se de violar regras que acarretem punições, obedecer por obedecer (*for its own sake*) e evitar danos físicos em pessoas e em bens (propriedades). (b) A razão dada para defender esses valores consiste em evitar as punições e as sanções da autoridade. (c) A perspectiva sociomoral adotada é o ponto de vista egocêntrico. O sujeito não considera o interesse dos outros ou não reconhece que o ponto de vista deles difere do seu. O sujeito percebe os aspectos físicos da ação e não sua dimensão psicológica. Não distingue entre a própria perspectiva e a perspectiva da autoridade.

Estágio 2 — Individualismo, intenção instrumental e troca. (a) É considerado correto seguir as regras somente quando é do interesse imediato próprio, agir para atender às próprias necessidades, deixando os outros agir da mesma maneira. Também é considerado correto ser leal com os colegas, manter um trato ou um acordo. (b) As justificativas dadas consistem em

servir ao próprio interesse, atender a uma necessidade pessoal em um mundo em que os outros também têm seus interesses e necessidades próprias. (c) A perspectiva sociomoral é individualista e concreta. O sujeito está consciente de que cada um procura realizar seus próprios interesses e estes podem conflitar entre si. O correto é relativo e depende da perspectiva adotada pelo indivíduo concreto.

Estágio 3 — Expectativas interpessoais mútuas, relações, e conformidade interpessoal. (a) É considerado correto comportar-se conforme o que as pessoas que nos são próximas esperam, atender às suas expectativas em papéis como o de filho, irmão, amigo etc. Ser bom é importante e significa ter bons motivos, preocupar-se com os outros. Significa, ainda, manter relações mútuas (confiança, lealdade, respeito, gratidão). (b) A razão ou justificativa apresentada para agir corretamente é a necessidade de ser uma boa pessoa a seus próprios olhos e aos olhos dos demais. Há um desejo de manter as regras e a autoridade que apóia o comportamento bom estereotipado. (c) A perspectiva adotada é a do indivíduo em relação com outros indivíduos. Sentimentos, acordos e expectativas coletivas têm prioridade em relação aos interesses individuais. O sujeito relaciona os pontos de vista valendo-se da regra de ouro, pondo-se no lugar do outro. Ainda não considera uma perspectiva generalizada do sistema.

Estágio 4 — Sistema social e consciência. (a) Está certo cumprir com as obrigações assumidas. As leis precisam ser respeitadas e seguidas, exceto em casos extremos em que elas entram em conflito com outras normas sociais. Também está certo empenhar-se pela sociedade, pelo grupo ou pela instituição. (b) As razões apresentadas para justificar tais ações são manter as instituições como um todo, evitar o desmoronamento do sistema se cada um fizesse o que bem entendesse, ou, ainda, cumprir as obrigações conforme nos foi ensinado. (c) O sujeito adota uma perspectiva sociomoral que diferencia o ponto de vista da sociedade do ponto de vista dos acordos ou motivos interpessoais. O sujeito assume o ponto de vista do sistema que define os papéis e as regras. As relações individuais são percebidas na perspectiva do lugar no sistema.

Estágio 5 — Contrato social ou utilidade e direitos individuais. (a) É correto estar atento ao fato de que as pessoas defendem uma variedade de valores e opiniões e a maioria desses valores e regras é relativa ao grupo. Geralmente, essas regras relativas devem ser respeitadas simplesmente porque fazem parte do contrato social, e isso insere-se no interesse da imparcialidade. Alguns valores universais, como vida e liberdade, precisam ser defendidos, independentemente da opinião da maioria. (b) Como razões para agir de maneira moralmente correta são apontadas a obrigação com a lei, a necessidade de respeitá-la para o bem-estar de todos e o contrato social. Há uma preocupação com a fundamentação racional das leis e dos deveres segundo o princípio “o maior bem para o maior número de pessoas”. Existe o sentimento de um

compromisso contratual no qual se entrou por livre e espontânea vontade com relação a família, amigos, companheiros de trabalho. (c) A perspectiva adotada pelo sujeito é a da prioridade relativa do indivíduo em relação ao social. O indivíduo racional dá-se conta de valores e direitos prioritários em relação aos vínculos sociais e aos contratos. Integra as perspectivas por mecanismos formais de acordo, contrato, imparcialidade objetiva. Considera os pontos de vista moral e legal, reconhece que eles às vezes chocam-se e considera difícil integrá-los.

Estágio 6 — Princípios éticos universais. (a) É considerado correto seguir princípios éticos auto-selecionados. Leis particulares e acordos sociais são válidos, porque eles apóiam-se em tais princípios. Quando as leis violam esses princípios, age-se de acordo com o princípio. Trata-se de princípios universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e o respeito à dignidade dos seres humanos como pessoas individuais. (b) As justificativas para agir de modo moralmente correto fundamentam-se na validade de princípios morais universais e na convicção de haver um compromisso com esses princípios. (c) A perspectiva adotada é a de um ponto de vista moral, isto é, a de qualquer ser racional que reconhece como natureza da moralidade o fato de que as pessoas são fins em si mesmos e precisam ser tratadas como tais (cf. Kohlberg *et al.*, 1983, vol. 1, pp. 18-19).

Comum à antiga e à nova versão da teoria dos seis estágios é o caráter de teoria dura: uma seqüência invariante de estágios, organizados segundo uma hierarquia, em que cada um forma uma totalidade integrada que absorve o anterior, mostrando-se esse novo estágio mais equilibrado, integrado e competente que os precedentes.

Isso significa, como significava para Piaget no caso do pensamento lógico, que crianças, adolescentes ou adultos que atingiram os níveis superiores da escala de Kohlberg (isto é, da consciência moral pós-convencional) apresentam estruturas cognitivo-morais mais equilibradas que crianças ou adolescentes em níveis inferiores (da moralidade pré- ou convencional). Isso significa, por sua vez, que aquelas têm mais competência intelectual e moral para resolver conflitos morais que essas, simplesmente porque são capazes de recorrer a todos os argumentos cognitivamente necessários para optar por uma das alternativas, procurando assumir o ponto de vista de todos os envolvidos (*role taking*) e reduzindo danos e efeitos colaterais.

Dessa argumentação teórica resulta uma argumentação moral e prática: não é somente desejável como é também recomendável atingir o último nível da moralidade (pós-convencional). Alcançá-lo passa a ser um objetivo e uma exigência que decorre da própria teoria e impõe-se por um *moral point of view*. Segundo Kohlberg, essa exigência tem uma dupla fundamentação: a psicológica e a filosófica (cf. Kohlberg, 1981, pp. 219-220).

Do ponto de vista psicológico, amparado pela pesquisa empírica, pode-se afirmar que os indivíduos procuram alcançar os estágios mais elevados

da argumentação racional e da justificativa moral. Valendo-se do mecanismo da *abstraction réfléchissante*, sublinhado nos trabalhos do Piaget maduro, o indivíduo transcende, por necessidade e por impulsos internos, os patamares da organização mental e moral, atingidos graças à sua interação com o mundo da natureza e da sociedade. Assim como a criança abstrai de suas experiências com os objetos do mundo externo as categorias quantidade, qualidade, modalidade ou relação, ela também abstrai das experiências com o mundo social princípios de ação (moral) que transcendem a experiência da regra social vivida. Por isso mesmo, Kohlberg pode afirmar que as propriedades de uma regra moral social divergem de um princípio moral. O princípio moral é o único que pode garantir uma consciência moral integrada, ao contrário da regra moral social, simplesmente porque as regras morais (como no caso do dilema de Heinz: "não roubes" e "não deixe um ser humano morrer gratuitamente") podem existir e ter legitimidade social, mesmo estando em conflito entre si ou sendo mutuamente excludentes. Esse não é o caso do princípio moral. O princípio moral fornece uma regra ou um método que permite priorizar as regras morais sociais, justificando a opção por uma em detrimento de outra.

A exigência e a necessidade de atingir o nível da moralidade pós-convencional ainda se legitimam e impõem do ponto de vista filosófico, porque os últimos dois estágios implicam a defesa de princípios morais universais ou universalizáveis, segundo os princípios da filosofia moral de Kant ou Rawls. Esse ponto de vista insiste na decisão racional e justificada de reduzir ao mínimo o conflito entre duas regras morais, procurando pôr em prática a mais desejável e consistente (isto é, a menos conflitante) para todos, segundo o princípio universal de justiça.

Há, portanto, na visão de Kohlberg, uma convergência entre a teoria psicológica da moralidade e a filosofia da moralidade de tradição kantiana. A psicologia é capaz de comprovar empiricamente a existência de diferentes estágios da consciência moral que seguem uma seqüência invariável, apresentam uma estrutura integrada em cada estágio, os quais ordenam-se hierarquicamente. A psicologia ainda fornece uma explicação para essa gênese: trata-se de fatores biológicos (de hereditariedade e maturação), de fatores sociais (de socialização e transmissão cultural) e, finalmente, de mecanismos de auto-regulação e equilíbrio interna que conjuntamente promovem a psicogênese das estruturas cognitivas e da consciência moral.

Paralelamente à explicação psicológica, Kohlberg admite a justificativa filosófica que converge com as tendências (empíricas) apontadas pela psicologia. Kohlberg fala de um isomorfismo da psicologia e da filosofia moral. Enquanto a psicologia estaria descobrindo os pontos de vista morais, a filosofia ocupar-se-ia dos contextos de justificativas desses pontos de vista. "Isso implica que a justificativa do filósofo em favor de um estágio do raciocínio moral mais elevado integra-se com a explicação do psicólogo do movimento em direção

a esse estágio, e vice-versa. A hipótese de isomorfismo é plausível se acreditamos que o ser humano em desenvolvimento e o filósofo moral estão empenhados, fundamentalmente, na mesma tarefa moral" (Kohlberg, 1981, p. 195).

Piaget admite um paralelismo entre a psicogênese do pensamento lógico e a psicogênese da moralidade, conforme nossa exposição no tópico sobre Piaget, ao passo que Kohlberg não se contenta com esse mero paralelismo. O atingimento do pensamento lógico-formal é uma condição necessária mas não suficiente para o atingimento do nível da moralidade pós-convencional. O equilíbrio moral nesse nível pressupõe duas condições ou processos ausentes no campo do pensamento lógico-formal. "Primeiro, o julgamento moral impõe a necessidade do *role taking*, isto é, da tomada do ponto de vista dos outros, concebidos como sujeitos, e da coordenação desses pontos de vista." E, segundo, "os julgamentos morais equilibrados envolvem princípios de justiça ou *fairness*" (Kohlberg, 1981, p. 194). Dessas duas condições decorre uma nova qualidade para as estruturas da consciência moral que pressupõem estruturas lógicas novas e mais complexas que as estruturas do pensamento formal.

Fiel a Kant, Rawls, Dewey, Mead e outros, Kohlberg atribui à razão prática, ou seja, à consciência moral pós-convencional, orientada pelo princípio da justiça, um valor moral superior à razão teórica, ou seja, à estrutura do pensamento lógico-formal, porque trata-se de um raciocínio (moral) mais complexo e diferenciado do que o raciocínio lógico. Não há nem paralelismo nem equivalência; há diferença de grau e qualidade. O raciocínio moral é um raciocínio mais rico, porque envolve, além dos objetos e de suas coordenações, os sujeitos, seus pontos de vista e suas relações entre si e a consideração dos efeitos de uma ação sobre todos os participantes da situação.

A pesquisa intercultural no campo da moralidade

Entre os pressupostos meta-éticos da teoria moral de Kohlberg e colaboradores encontra-se o universalismo. Trata-se da afirmação, já introduzida por Piaget, de que a teoria dos estágios psicogenéticos é válida para todas as crianças, independentemente do momento histórico, do contexto cultural e do nível socioeconômico concretos em que se analisam as crianças. Isso quer dizer que todas as crianças, independentemente de raça, religião, cor, classe social ou cultura a que pertençam, passam pelos mesmos estágios psicogenéticos, na seqüência formulada pela teoria, apresentando em cada um dos estágios as mesmas características formais e estruturais (gestaltistas) do pensamento lógico e do julgamento moral (cf. Kohlberg, 1971, p. 174; 1981, p. 194, entre outras passagens).

A pesquisa intercultural piagetiana

Esse pressuposto universalista já tinha sido criticado na obra de Piaget (Greenfield, 1976; Carlson, 1976; Buck-Morss, 1975 e outros) e relativizado à luz dos resultados da pesquisa intercultural piagetiana (Berry e Dasen, 1974; Dasen 1977; Freitag, 1984b e outros). O estudo empírico da psicogênese infantil nas mais variadas culturas ou sociedades dos continentes americano, europeu, africano, australiano e asiático havia levantado uma série de problemas que em parte questionavam, em parte confirmavam a tese universalista.

Os estudos em questão confirmavam a existência de uma seqüência invariável dos estágios psicogenéticos. Não foram encontrados nas culturas e sociedades estudadas casos de crianças que apresentassem uma inversão ou uma outra seqüência dos estágios psicogenéticos postulados pela teoria de Piaget. Da mesma forma, as competências formais (lógico-matemáticas) típicas para cada estágio puderam ser identificadas nas mais diferentes culturas e sociedades, desde que o estágio em questão tivesse sido diagnosticado (cf. para o caso brasileiro os estudos de Dauster, 1975; Montoya, 1983; Freitag, 1984b; Carraher e Ruiz, 1985; entre outros).

O problema grave revelado pela pesquisa intercultural piagetiana foi a constatação de que em certas culturas a população adulta como um todo, ou grupos selecionados de uma sociedade (as mulheres na Argélia, os analfabetos no Brasil, os soldados nos Estados Unidos, e assim por diante), não atingia o estágio formal ou hipotético-dedutivo do pensamento e a grande maioria não havia consolidado o pensamento operacional concreto.

Essa constatação foi usada pelos opositores da tese universalista da teoria dos estágios como prova empírica da inadequação da teoria. Para esses cientistas, os dados empíricos levantados pela pesquisa intercultural forneciam os elementos decisivos para falsificar a teoria em questão.

Em oposição a essa vertente culturalista-particularista, encontra-se a corrente cognitivista-universalista dos pesquisadores que, juntamente com Piaget, interpretaram os resultados empíricos da pesquisa intercultural de outra maneira. A ausência dos últimos estágios da psicogênese é atribuída a interferências negativas do meio, que temporariamente têm condições de bloquear ou retardar o ritmo da psicogênese. Mas uma vez isoladas essas interferências, os grupos bloqueados completam a sua psicogênese. Foi o caso das mulheres argelinas entrevistadas por Bovet (1974), que pelo simples fato de serem submetidas ao diálogo clínico registraram avanços na escala psicogenética. E seria o caso dos adolescentes da favela paulista entrevistados por Freitag (1984b), que em condições socioeconômicas mais favoráveis poderiam ser equiparados, em seu desenvolvimento cognitivo, lingüístico e moral, aos adolescentes da mesma faixa etária matriculados em escolas de classe média no Brooklin paulista. O mesmo aconteceria com os *marines*

americanos, forçados pela disciplina militar a combater no Panamá ou no Golfo Pérsico sem que possam pronunciar-se sobre a validade ou não de suas ações.

Piaget e sua equipe tentaram explicar os resultados empíricos da pesquisa intercultural como decalagens horizontais e verticais. Trata-se de um hiato, no tempo, entre as idades teoricamente postuladas como típicas para a conquista de certos estágios e os estágios efetivamente atingidos até uma certa idade. A decalagem horizontal refere-se a uma estrutura do pensamento que resolve alguns mas não todos os problemas para os quais essa estrutura já teria a competência. É o caso de crianças que já se encontram no estágio do pensamento concreto, conservando quantidades discretas e contínuas (líquido, massa), mas ainda não conservam o peso, apesar de já terem, nesse estágio, os instrumentos para fazê-lo. Trata-se, aqui, de mera questão de tempo necessário para a equilíbrio integral dessa estrutura de pensamento. A decalagem vertical faz referência a um desnível de estágios entre grupos de crianças de mesma faixa etária. Foi o que constatamos na favela paulista, onde a maioria dos adolescentes (de 12 a 16 anos) ainda se encontrava no estágio (não totalmente equilibrado) das operações concretas. Em contrapartida, grande parte dos seus pares de mesma idade que freqüentavam uma escola do Brooklin paulista encontrava-se no início do estágio formal ou nele inteiramente equilibrado (cf. Freitag, 1984b). A superação da decalagem vertical não é mera questão de tempo, mas pressupõe uma melhora substancial das condições socioeconômicas de vida, para que o estágio do pensamento formal também possa ser alcançado pela maioria dos adolescentes favelados.

Segundo os piagetianos, fatores individuais, socioeconômicos e culturais poderiam explicar um ritmo mais acelerado ou mais lento da psicogênese, sem contudo negar a psicogênese, seus estágios e suas seqüências. Seria, pois, necessário não alterar os fundamentos da teoria dos estágios mas simplesmente mostrar uma certa flexibilidade com relação às idades consideradas típicas para alcançar cada estágio (cf. Piaget, 1972; Dasen, 1977a; Freitag, 1984a e 1984b).

Finalmente, há um terceiro grupo de intérpretes dos resultados da pesquisa intercultural piagetiana que se entricheira nas questões metodológicas da própria pesquisa intercultural. Esses intérpretes apontam para as dificuldades técnica, metodológica e epistemológica de qualquer forma de comparação intercultural. Uns (como Kamara e Easley, 1977) ressaltam a dificuldade lingüística que surge entre o pesquisador (de uma cultura) e o pesquisado (de outra cultura), os problemas de tradução das entrevistas e de sua codificação (cf. Vine, 1986) etc. Outros denunciam o caráter ideológico (como Buck-Morss, 1975) ou etnocêntrico (Greenfield, 1976) da pesquisa intercultural piagetiana.

No meu entender, o primeiro problema é facilmente solúvel com a inclusão na equipe de pesquisa de pesquisadores e entrevistadores bilingües. O segundo problema levanta uma questão mais séria, uma vez que o próprio

conceito de cientificidade faz parte da cultura ocidental. Abdicar dele em nome de uma atitude anti-etnocêntrica é abrir mão de um poderoso instrumento do conhecimento além das fronteiras de nossa própria cultura. Reforça-se dessa maneira, a meu ver de maneira inaceitável, o etnocentrismo que se pretendia combater. Somente o estudo imparcial de sociedades e culturas alheias pode alertar-nos para os limites e equívocos de nossa própria cultura. Somente olhando a realidade européia (do antigo colonizador) com os olhos de um Salmon Rushdie (do antigo colonizado) podemos perceber a miséria e a grandeza de ambas as culturas. Somente olhando a realidade brasileira (pobreza nas ruas do Rio de Janeiro, analfabetismo nas favelas paulistas) com o olhar do europeu contemporâneo, podemos observar e denunciar em toda a sua gravidade a injustiça materializada no Terceiro Mundo. Da mesma forma, um turista brasileiro tem melhores condições que um nativo para perceber a frieza e a desumanidade das relações sociais no cotidiano das grandes metrópoles européias. É o olhar alheio que percebe melhor a alienação em que se encontra o alienado.

A pesquisa intercultural tem como objetivo viabilizar o conhecimento entre as diferentes culturas e não praticar uma forma disfarçada ou ostensiva de imperialismo científico. Assim, a pesquisa intercultural foi muitas vezes reinterpretada como aprendizado intercultural (cf. Atas do Congresso "Cross Cultural Studies" realizado em Amsterdã em 1989).

Os estudos interculturais não podem ser enquadrados em velhas teorias ou táticas imperialistas, mas precisam ser vistos como esforços genuínos de compreensão de duas culturas em jogo: a do pesquisador e a dos pesquisados. Verdade é que nem sempre essas boas intenções são materializadas na prática de pesquisa, havendo os deslizes etnocêntricos e ideológicos, cuja denúncia é mais do que necessária. Mas tais deslizes são antes a exceção do que a regra. O que parece ocorrer mais freqüentemente é uma falsa inversão dos sinais (cf. Rouanet, 1989). Antropólogos modernos que assumem a má consciência etnocêntrica do homem ocidental pelas práticas imperialistas do passado passam a idealizar (sem ter os critérios e o conhecimento adequados) a cultura alheia, diabolizando sua cultura de origem (como parece fazer Buck-Morss em seu artigo freqüentemente citado de 1975).

Apesar das dificuldades enfrentadas pela pesquisa intercultural, parece haver um consenso entre os pesquisadores da área de que essa e somente essa forma de pesquisa seria capaz de fornecer os subsídios empíricos para validar ou falsificar a tese da universalidade da psicogênese infantil (incluindo a dimensão lógico-cognitiva e moral).

A pesquisa intercultural kohlberguiana

Também para Kohlberg, o pressuposto da universalidade passou a ser o pomo da discórdia entre críticos e defensores da teoria moral do

professor de Harvard. Muitos argumentos levantados contra a pretensão universalista da teoria de Piaget são reintroduzidos, repetidos ou apresentados sob novas vestes pelos teóricos do relativismo cultural, que criticam Kohlberg por sua defesa incondicional da universalidade de certos aspectos formais da moralidade (cf. Vine, 1986).

Os defensores e os críticos de Kohlberg podem ser enquadrados nas mesmas categorias de pesquisadores, já discriminadas para Piaget: os que encontram nos estudos interculturais um suporte empírico para negar a validade da teoria dos seis estágios da consciência moral (cf. Sullivan, 1986; Edwards, 1986); os que encontram nos mesmos estudos um suporte empírico para validar a *hard stage theory* (cf. Kohlberg, Power e Higgins, 1980; Kohlberg, Levine e Hewer, 1983); e, finalmente, os que apresentam mais objeções metodológicas que teóricas à pretensão universalista (Tomlinson, 1986).

Da mesma forma que os defensores da tese universalista de Piaget tiveram dificuldades em provar a existência do pensamento formal em todas as culturas, sociedades e classes sociais, também os defensores da tese universalista de Kohlberg têm problemas para demonstrar a existência empírica dos últimos dois estágios (5 e 6) do nível pós-convencional da moralidade em certas culturas (via de regra, ágrafas) ou grupos sociais em suas próprias culturas (via de regra, os menos letrados, operários, camponeses, mulheres, grupos étnicos etc).

Segundo Kohlberg, os estudos interculturais de Piaget e os seus próprios demonstram invariavelmente a mesma coisa: tanto os adolescentes de classe trabalhadora quanto os de classe média, nas mais variadas culturas, apresentam as mesmas tendências de ascender, dentro de um certo ritmo e de certas faixas etárias, a estágios da consciência moral cada vez mais elevados (*showing regular age trends in either class group*). Mas, ao mesmo tempo, Kohlberg admite que "as crianças de classe média encontram-se mais adiantadas nas escalas de medida do desenvolvimento moral em todas essas culturas" (cf. Kohlberg, 1971, p. 160). Em outras palavras, as crianças de classe média alcançam os níveis superiores da consciência moral em maior número e, via de regra, mais cedo (tomando-se como critério a idade) do que as crianças ou os adolescentes das classes operárias, em uma mesma cultura.

A conclusão por tirar dessa constatação empírica tem para Kohlberg implicações teóricas, empíricas e práticas: não é a teoria que está errada; é a realidade social que está pervertida, exigindo uma correção. Trata-se não de negar a validade empírica do instrumento metodológico (questionário clínico em torno do dilema de Heinz e sua codificação) mas de corrigir na prática uma injustiça empiricamente constatada. A decalagem encontrada entre crianças ou adolescentes da classe operária é devida não a uma distorção (*bias*) de classe ou de cultura dos pesquisadores (e de seus instrumentos) mas à institucionalização de desigualdades sociais na sociedade, que precisam ser corrigidas mais cedo ou mais tarde.

A circunstância de que os seis estágios da consciência moral não se encontrem empiricamente em todas as sociedades, classes sociais e culturas não invalida a teoria dos estágios. A ausência do estágio 5 ou 6 (constatada em 80% da sociedade americana contemporânea e em porcentagens ainda maiores das populações turca, chinesa ou mexicana) não significa uma prova empírica da falsidade da teoria, mas revela os defeitos estruturais das sociedades em questão, que vedam à grande maioria da população o alcance dos patamares mais elevados da moralidade. Essa mesma ausência empírica fornece um instrumento poderoso de crítica de tais sociedades, pois demonstra que sua estrutura e organização bloqueiam o acesso aos níveis superiores do pensamento e da moralidade autônoma a frações significativas de sua população.

Para Kohlberg, não há dúvida de que “existe um feixe universal de princípios morais (nosso estágio 6), defendidos pelos homens em todas as culturas. Esses princípios (...) poderiam lógica e consistentemente ser partilhados por todos os homens em todas as sociedades; eles de fato seriam universais à espécie humana (*mankind*), se as condições para o desenvolvimento sociomoral fossem ótimas para todos os indivíduos em todas as culturas” (Kohlberg, 1971, p. 178).

A falsa denúncia de *classcentrism* e etnocentrismo, parecendo crítica, é na verdade fundamentalmente conservadora. Kohlberg deixa claro como uma tomada de posição baseada no argumento da diferença cultural é ideológica, pois significa aceitar as desigualdades e injustiças praticadas nessas sociedades e culturas em nome de sua especificidade (cf. Kohlberg, 1971, p. 180).

Kohlberg e suas equipes de trabalho vão um passo além da discussão teórica, empírica e metodológica, propondo medidas práticas para ser tomadas à luz dos resultados das pesquisas interculturais (incluindo as pesquisas que focalizam classes sociais diferentes, isto é, subsistemas culturais no interior de uma mesma sociedade): a educação moral, que estudaremos em detalhe no tópico subsequente.

A discussão em torno da pesquisa intercultural no campo da moralidade introduziu (em comparação com estudos interculturais piagetianos) alguns aspectos novos que merecem destaque:

1. Kohlberg e suas equipes não se contentaram em analisar e valorizar a pesquisa intercultural alheia, mas realizaram suas próprias pesquisas interculturais sobre o tema da moralidade (fora dos USA, no Canadá, no México, na Turquia, em Israel, em Taiwan, na Malásia, entre outros países), que, na visão dos autores, dão suporte à tese universalista.

2. Kohlberg e colaboradores assimilaram e contestaram as críticas formuladas pelos colegas, buscando uma renovação da teoria à luz dos resultados da pesquisa intercultural e de sua interpretação.

3. Kohlberg buscou não somente na pesquisa empírica mas também na dedução teórico-filosófica a fundamentação e a legitimação de sua teoria.

4. Kohlberg não defendeu exclusivamente a tese da universalidade, mas defendeu ainda a tese da universalizabilidade dos seis estágios da consciência moral, o que implicaria o desenvolvimento de extensos programas de educação moral por parte do seu centro de pesquisa em Harvard. O que ainda não é (universal) do ponto de vista empírico poderá vir a sê-lo, pois a teoria dos seis estágios permite e exige sua universalização num futuro previsível, graças ao universalismo de certos traços da condição humana e graças a programas especiais de educação moral que têm como objetivo a promoção da psicogênese (Kohlberg, 1971a).

Antes de encerrar este tópico, cabe fazer referência a estudos empíricos sobre o desenvolvimento moral realizados no Brasil, que se enquadram perfeitamente no contexto das pesquisas interculturais piagetianas e kohlberguianas acima discutidas. Trata-se dos trabalhos de Biaggio (1975-1988), Nascimento (1979) e Freitag (1981-1988).

Biaggio pode ser considerada a pioneira na realização de estudos sobre a moralidade (de orientação kohlberguiana) no Brasil. No início da década de 1970, ela realizou comparações entre universitários brasileiros e americanos, não encontrando diferenças significativas quanto à consciência moral (segundo Kohlberg) em ambos os grupos. Nos dois grupos, os estágios mais freqüentemente encontrados foram o 3 e o 4 (moralidade convencional) (Biaggio, 1975).

Em outro estudo (1976), a mesma autora comparou crianças e adolescentes brasileiros com pares mexicanos e americanos de 10, 13 e 16 anos, não encontrando diferenças significativas quanto à consciência moral dos sujeitos estudados nas três culturas. Biaggio (1988) conclui: “os resultados em geral confirmaram a idéia da universalidade de seqüências de estágios” (p. 63).

Nascimento (1979) estudou, em João Pessoa, um grupo de crianças entre 5 e 10 anos de idade. Concentrou seu estudo “no problema da seqüencialidade do desenvolvimento dos estágios do julgamento moral através das idades”, segundo Piaget. Seu estudo confirma a tese piagetiana: entre as crianças de 5 a 7 anos encontrou predominância de respostas de moralidade heterônoma e entre as de 8 a 10 anos “as respostas de julgamento se orientam mais na direção da moralidade autônoma” (p. 97).

Freitag realizou um estudo piagetiano em favelas e escolas da Grande São Paulo (1981, 1984b), concentrando-se em crianças e adolescentes da faixa etária de 6 a 16 anos de idade mas de diferentes origens socioeconômicas. Nesse estudo, foram aplicados tanto os testes da moralidade sugeridos por Piaget (intencionalidade dos atos, regras do jogo) quanto o “dilema de Heinz” de Kohlberg, confirmando-se, em todos os grupos, a existência dos estágios formulados pelas duas teorias morais (Piaget, Kohlberg). Como constatara Biaggio (1976) para a mesma faixa etária, foram raros os casos de uma moralidade pós-convencional incipiente (estágio 5).

O estudo procurava controlar duas hipóteses, vinculadas à influência do meio social sobre o desenvolvimento da moralidade. Segundo a primeira hipótese (confirmada por Kohlberg nas mais variadas culturas), postulava-se que a consciência moral entre adolescentes de classe média (e alta) corresponderia aos estágios constatados entre os pares de mesma classe e idade na Europa e nos Estados Unidos, registrando-se defasagens significativas no caso de adolescentes provenientes da classe operária e da favela. A segunda hipótese postulava um desenvolvimento moral diferenciado para adolescentes escolarizados e não-escolarizados. Essa segunda hipótese foi inteiramente confirmada, favorecendo os adolescentes escolarizados. Entre estes, registraram-se os estágios mais elevados da moralidade. A decalagem vertical constatada entre jovens favelados (sem experiência escolar) com relação aos jovens escolarizados de diferentes origens socioeconômicas mas de mesma faixa etária (de 12 a 16 anos de idade) era enorme. Controlando, contudo, o fator escolaridade, as diferenças entre os jovens de diferentes origens socioeconômicas eram negligenciáveis (cf. Freitag, 1981, pp. 219ss).

Os programas de educação moral

Kohlberg sempre demonstrou grande preocupação em associar sua pesquisa teórica e empírica a programas práticos de educação moral. Como diretor do Centro de Desenvolvimento e Educação Moral, teve todos os meios à disposição para transpor a reflexão teórica, empiricamente validada pelas pesquisas longitudinais e interculturais, para práticas pedagógicas.

Como foi mostrado no tópico sobre as inovações teóricas introduzidas por Kohlberg, a valorização dos estágios mais altos da consciência moral (estágios 5 e 6), correspondentes ao nível da moralidade pós-convencional, teria uma dupla legitimação: a psicológica e a filosófica. A teoria psicológica da moral comprova a existência empírica de estágios da consciência moral que ascendem a patamares cada vez mais elevados, tendendo a uma moralidade orientada pelo princípio da justiça (estágio 6). A filosofia da moral justifica a existência de um tal princípio à luz de sua universalidade ou — como formulara Kant — à luz de sua universalizabilidade.

O alcance dos estágios da moralidade pós-convencional é, pois, um *telos* justificável a partir da psicologia e da filosofia. Mas somente a educação moral como concebida por Kohlberg e seus adeptos permitiria a operacionalização desse *telos* como prática pedagógica.

Em “Development as the aim of education” (1972), Kohlberg e Mayer deixam claro que não se trata de estimular a psicogênese com a finalidade de acelerar esse processo. Muitos educadores dentro e fora dos Estados Unidos (Richelle 1977, Mantovani de Assis, 1976) sucumbiram a essa tentação. Trata-se de assegurar aos educandos o alcance dos estágios

mais altos da psicogênese, os quais, como vimos, representam estruturas de raciocínio (lógico e moral) mais equilibradas, competentes e integradas que as estruturas dos estágios hierarquicamente inferiores.

“Conseqüentemente, o objetivo do educador desenvolvimentista não consiste na aceleração do desenvolvimento, mas no alcance maduro (eventual) do estágio mais alto. Assim, o desenvolvimentista está interessado não em acelerar os estágios mas em evitar o atraso na conquista do estágio” (Kohlberg e Mayer, 1972, p. 490). Na linguagem piagetiana, isso significa que a educação para o desenvolvimento psicogenético (lógico e moral) deve evitar as decalagens verticais. Não se trata, para Kohlberg e Mayer, como tampouco foi o caso de Piaget, de ignorar as diferenças individuais e os ritmos da psicogênese típicos para um grupo social ou uma minoria cultural. Tomando tais diferenças em consideração, sem contudo idealizá-las, como é o caso de muitos antropólogos, sociólogos e historiadores adeptos do relativismo cultural, os educadores alinhados a Piaget e Kohlberg vêem como tarefa central a desobstrução das vias de acesso aos estágios mais elevados do pensamento lógico e moral, enquanto é tempo. Pois, segundo Kohlberg e Mayer, há períodos abertos no processo psicogenético que permitem à criança e ao adolescente a construção do pensamento e da moralidade. Em outras palavras, há períodos no percurso psicogenético especialmente propícios para a passagem de um estágio a outro, nos quais a intervenção pedagógica é recomendada e torna-se até mesmo indispensável. Isso ocorre quando fatores externos (injustiças sociais, opressão política ou religiosa etc) ou internos (traumas biológicos ou perturbações afetivas) retardam a chegada ao patamar seguinte, apesar da predisposição do sujeito para transcender o estágio já alcançado. A educação geral e a educação moral tornam-se necessárias para evitar o atraso (cumulativo) no alcance dos estágios adequados do desenvolvimento. São essas as conseqüências que educadores desenvolvimentistas (conforme Piaget e Kohlberg) tiram dos resultados, obtidos mediante pesquisas longitudinais, interculturais e comparativas (entre classes sociais alta, média, operária e camponesa ou entre grupos religiosos, étnicos, etários etc). Trata-se de um projeto pedagógico preocupado em facilitar ao educando o alcance dos estágios mais elevados do desenvolvimento cognitivo, lingüístico e moral (cf. Freitag, 1984b, 1988a).

“Evitar o retardamento como um dos objetivos da educação significa, pois, submeter o sujeito à estimulação nos períodos em que a possibilidade para o desenvolvimento ainda está aberta” (Kohlberg e Mayer, 1972, p. 490). Os autores não aderem, pois, à visão de certos educadores (como Neill na Inglaterra, Skinner nos USA e eu acrescentaria Paulo Freire no Brasil) que deixam implícito em sua teoria pedagógica que sempre é tempo de aprender tudo e qualquer coisa, independentemente do momento, da faixa etária, do estágio do nosso desenvolvimento. Assim como há um limite biológico para o crescimento e a maturação, há — de acordo com os teóricos da psicogênese infantil — um limite (possivelmente flexível) para a formação das estruturas

cognitivas e morais por parte do sujeito. Os estudos realizados com adolescentes em favelas (Freitag, 1984b) e a experiência com analfabetos adultos (Dauster, 1975; Freitag, 1988a) no Brasil confirmam inteiramente essa visão.

Esclarecidos os pressupostos pedagógicos de uma educação moral baseada na teoria da moral de Kohlberg, cabe apresentar algumas das experiências mais marcantes nesse campo. Os projetos de educação moral que se classificam como kohlberguianos podem ser agrupados em duas grandes categorias: (a) os projetos que envolvem a discussão de dilemas sociais em grupos de professores e estudantes (secundários e universitários) e (b) os projetos preocupados com a construção (no interior de comunidades maiores: a universidade, o kibutz, a prisão) de comunidades justas, democráticas.

A discussão em grupo de dilemas morais

O trabalho pioneiro nessa direção da educação moral foi realizado por Blatt (1969), em sua tese de doutorado (não publicada). Segundo o relato de Blatt e Kohlberg (1975), o raciocínio posto em prática foi simples. Tinha-se como pressuposto que a discussão (em grupo) de dilemas morais do tipo do "dilema de Heinz" poderia promover a ascensão dos membros de grupos a níveis ou estágios da moralidade superiores aos atingidos antes de iniciar a discussão. Para tal efeito, seria necessário que alguns dos membros do grupo já tivessem atingido pelo menos um estágio acima do estágio da média do grupo. Além disso, a discussão teria de ocorrer em um clima descontraído, sem coerção, assegurando que todos os membros tivessem a oportunidade de manifestar a sua opinião de forma democrática. Tratava-se de assegurar uma situação dialógica que Kohlberg chamaria de socrática, e Habermas, de ideal.

Blatt e Kohlberg atribuem ao educador uma função importante como moderador dos debates e condutor da discussão, cabendo-lhe introduzir no debate todos os pontos de vista representativos. Por todas essas características, a discussão em grupo pressupõe que seus membros tenham atingido uma certa maturidade etária (que sejam, de preferência, adolescentes ou adultos) e uma competência condizente para que percebam um dilema moral e se pronunciem argumentativamente sobre as soluções e conseqüências possíveis desse dilema.

Beyer (1976) fornece com seu artigo "Conducting Moral Discussions in the Classroom" um excelente roteiro sobre o procedimento inaugurado por Blatt e seguido por inúmeros pesquisadores, educadores, e antes de mais nada por Kohlberg e membros de sua equipe.

As discussões morais precisam ter pelo menos quatro características: (a) permitir a livre expressão da opinião de cada um, sem risco de censura; (b) centrar a argumentação na justificativa moral (*moral reasoning*); (c)

ocorrer entre estudantes dispostos a debater, que se provocam uns aos outros; (d) contar com o estímulo do professor, que procurará conduzir os debates tendo em mente a escala da moralidade de Kohlberg.

Como materiais para a discussão podem ser usados dilemas do tipo do "dilema de Heinz", já anteriormente apresentado. Segundo Beyer (1976, p. 196), os dilemas deveriam apresentar as seguintes características: (a) ser dilemas simples, envolvendo poucas pessoas em uma situação relativamente simples; (b) ser dilemas abertos, para os quais haja não uma única mas várias propostas e opções possíveis; (c) apresentar pelo menos dois aspectos morais distintos, entre os quais Kohlberg havia enumerado o castigo, a autoridade, a vida, os direitos civis, o contrato etc. Finalmente, (d) um dilema moral precisa oferecer uma escolha entre duas ou mais ações que deveriam ser seguidas. Qual delas e por que esta e não a outra? São as questões que a discussão entre os membros do grupo precisaria esclarecer e justificar.

O dilema usado como exemplo pelo autor é o seguinte:

"Sharon e Jill são ótimas amigas. Um dia vão fazer compras juntas. Jill experimenta um suéter e, para surpresa de Sharon, sai da loja vestida com o suéter por baixo de seu casaco. Logo depois, o segurança da loja interpela Sharon, pedindo o nome de sua amiga, a qual viu sair da loja. Ele havia informado o dono de que havia visto as duas meninas entrar juntas e estava seguro de que a fugitiva havia praticado o furto. O dono da loja deixa claro que Sharon pode envolver-se em complicações se não comunicar o nome de sua amiga" (Beyer, 1976, p. 195).

O plano estratégico de Beyer inclui uma proposta de preparo dos professores encarregados de conduzir tais discussões em classe. Entre essas propostas aparece a sugestão ao professor de encontrar no currículo e no plano de aulas espaço e tempo para realizar esse tipo de discussão; situar um dilema adequado (e devidamente preparado para a discussão) no contexto escolar e social; inventar novos dilemas e novos planos de ensino capazes de absorver esse tipo de dilema. Além disso espera-se do professor a capacidade de estabelecer e manter uma atmosfera adequada e de apoio a esse tipo de discussão, que envolva os estudantes e faça-os participar ativamente. Espera-se ainda que o professor incentive a discussão com perguntas próprias, encorajando os estudantes na tomada de posições, propondo orientações alternativas. Para melhor informar o professor, poucas vezes preparado para esse tipo de tarefa, são feitas recomendações bibliográficas, entre as quais encontra-se uma bibliografia comentada de Linda Rosenzweig (1976). Entre os títulos citados nessa bibliografia merecem especial destaque o livro de Blatt, Colby e Speicher-Dubin (1974) sobre dilemas hipotéticos, para o uso da discussão moral em classe; a seleção de dilemas morais de Fenton Colby e Speicher-Dubin (1974), especificamente preparada para as aulas de história (*social studies*), e um manual para professores de história preparado por Fenton e Kohlberg (1976) com o título *Learning to lead moral discussions*.

Não há dúvida de que a formação do professor responsável pela condução das discussões em torno de um dilema moral passou a ser a peça-chave para o êxito dos programas de educação moral baseados em discussões em sala de aula. Kohlberg e suas equipes não se limitaram a produzir manuais para orientar os professores. O centro de pesquisa da Universidade de Harvard, responsável por esses trabalhos, passou a oferecer cursos de preparação para professores, supervisionando-os e orientando-os, posteriormente, em sua prática escolar. Mas o próprio Kohlberg (1980) admite que essa forma de treino revela fragilidades inesperadas. De 20 professores submetidos a um tal treinamento, somente um deles continuava trabalhando com discussões em grupo e dilemas morais ao cabo de um ano, apesar de todos admitirem que a experiência em sala de aula fora positiva e que eles próprios haviam tirado proveito do treinamento.

Leming (1986) faz uma avaliação semelhante de um *workshop* realizado no mesmo centro com 60 professores, em 1977. O treinamento havia durado duas semanas, e a supervisão pelo Centro de Harvard, doze, nas quais os resultados das discussões foram sistematicamente discutidos com os membros da equipe de Kohlberg. Entrevistados dois anos depois, 80% dos professores admitiram que o treinamento havia alterado sua forma de pensar e as discussões haviam sido acompanhadas com interesse pelos alunos, mas isso não os havia levado a mudar sua prática de ensino (cf. Leming, 1986, pp. 251-252).

Leming procurou averiguar as raízes mais profundas desse relativo insucesso da educação moral pela discussão em grupo, apontando certos problemas. O currículo oficial nas escolas americanas não prevê espaço e tempo para a realização desse tipo de discussão. O professor que queira introduzi-las precisa valer-se de sua aula de inglês, história ou religião para pôr em prática a concepção da discussão em grupo. O investimento feito pelo professor para planejar, realizar e avaliar tais discussões é muito grande, e os resultados somente tornam-se visíveis depois de um ou dois anos, não compensando o professor pelo esforço próprio feito. Finalmente, estudos sobre o nível de consciência moral dos próprios professores revelaram que de 60 a 70% encontravam-se no nível da moralidade convencional, não estando, pois, em condições de promover entre os estudantes das classes superiores uma elevação além do seu próprio nível. Contudo esse é um dos requisitos fundamentais do próprio método da discussão (em grupo) de dilemas morais.

Berkowitz (1985) defendeu, por isso mesmo, a tese, comprovada pelos seus próprios estudos no campo da educação moral, de que seria mais proveitoso para o projeto de uma educação moral na escola eliminar de todo a figura central do professor, deixando os pares debater entre si. Para que a discussão de dilemas alcançasse o efeito esperado da promoção dos estágios da consciência, bastaria compor grupos de adolescentes heterogêneos no que concerne aos estágios de consciência moral. Essa posição afasta-o de Kohlberg

e reaproxima-o de Piaget. Este sempre sublinhou a importância maior dos pares no processo de socialização em geral e cognitiva e moral em especial, questionando a validade do esforço educador dos adultos (cf. Piaget, 1973c).

As críticas aos programas de educação moral baseadas na discussão de dilemas em classe não se limitaram aos problemas surgidos na prática, com o treinamento de professores e a educação moral dos alunos. Com a falta de um êxito rápido e visível, emergiram ainda críticas de fundo. Assim, Fraenkel (1976) retoma a questão da validade ou não da pretensão universalista da teoria de Kohlberg, já discutida no contexto da pesquisa intercultural. Mas Fraenkel recorre a um argumento que fez o próprio Kohlberg vacilar: se os próprios professores, membros da administração escolar, políticos educacionais e financiadores do sistema educacional encontram-se, em sua maioria, no nível da moralidade convencional, como justificar a introdução da educação moral de nível pós-convencional, se essa argumentação não é compreendida (graças ao baixo nível de moralidade) pelos atores envolvidos com a implementação dos novos programas? Os programas de educação moral baseados na discussão de dilemas em sala de aula estariam exigindo um empenho demasiado grande por parte do professor, não considerando o estágio da moralidade em que este se encontra.

Kohlberg procurou discutir com os colegas os problemas emergidos no contexto da educação moral. Para explicar as resistências desse contexto com relação à educação moral, pôs em debate o que chamou de *hidden curriculum e moral atmosphere* (cf. Kohlberg, 1970; Power e Reimer, 1978; Kohlberg, Power e Higgins, 1984a).

O conceito do currículo oculto alude ao fato de que não existe um currículo específico para a educação moral, mas, consciente ou inconscientemente, o professor educa segundo princípios morais nem sempre explicitados. Esses princípios implícitos no sistema escolar e transmitidos pelo contexto social mais amplo muitas vezes não são conscientizados pelo professor e traduzem-se em suas práticas educativas. Por trás do currículo oficial, regular, esconde-se, pois, um outro currículo ou programa social: o *hidden curriculum*.

Kohlberg não acreditava na possibilidade de desenvolver um currículo específico para a educação moral. Todas as formas de conduta, todos os temas, todos os relacionamentos dentro e fora da escola forneciam material para a reflexão e o julgamento moral. A educação moral não poderia, pois, ser realizada de forma direta, sem mediações. Mas isso não significava que ela não pudesse ser realizada de forma consciente, em pleno conhecimento de causa dos mecanismos psíquicos da construção da moralidade e das regras e práticas sociais e pedagógicas em uso no contexto escolar. Por isso, insistia na necessidade de treinar os professores e torná-los conscientes de sua influência sobre a formação geral dos seus alunos e sobre seu desenvolvimento moral. Em lugar de um currículo oculto não conscientizado, colocava sua teoria da

moralidade como matriz de orientação do professor em sala de aula. Conhecendo a psicogênese da moral, suas etapas e seus mecanismos, os professores estariam em condições de usar qualquer aula (inclusive de matemática ou física) para ajudar a promover a passagem da consciência moral de um estágio inferior para um estágio mais elevado. A teoria psicológica da moral tomaria, pois, o lugar do currículo oculto. Como neste, a teoria não poderia ser mencionada em sala de aula, mas poderia servir como fio condutor para a prática de ensino do professor (Kohlberg, 1978b, p. 161).

Esse conceito foi absorvido pelos colaboradores e rejeitado pelos críticos de Kohlberg, que denunciaram a sua imprecisão conceitual (Gordon, 1986) e a dificuldade de sua operacionalização (Lengel, 1974).

Com o termo atmosfera moral Kohlberg fazia referência ao clima social mais ou menos favorável para a realização com êxito de programas de educação moral. Assim, a atmosfera moral do kibutz em Israel era mais propícia à educação moral segundo os preceitos da teoria de Kohlberg (incluindo os valores de liberdade, justiça e democracia) do que a atmosfera moral em um povoado tradicional na Turquia ou uma prisão nos Estados Unidos. Também esse conceito foi criticado por sua imprecisão (Gordon, 1986). Mesmo assim, a introdução do conceito na discussão demonstra uma preocupação sociológica, por parte de Kohlberg, que merece toda a nossa atenção. O conceito de atmosfera moral reflete a preocupação de Kohlberg com o contexto social no qual se processa a psicogênese da moralidade. Kohlberg dá-se conta da dificuldade de centrar a educação moral no indivíduo ou em seu grupo, negligenciando as estruturas e os sistemas de valores vigentes na sociedade em que se inserem esses indivíduos ou esse grupo.

A discussão a respeito do *hidden curriculum* e da *moral atmosphere* não conseguiu silenciar as críticas ao projeto educativo de Kohlberg, como não conseguiu silenciar a autocritica do próprio Kohlberg e de suas equipes. Um dos argumentos mais decisivos para mudar de estratégia no campo da educação moral foi o argumento da artificialidade dos dilemas morais e de suas supostas soluções mediante discussão, levantado em suas próprias fileiras (Turriel, 1983). À luz dos problemas e dilemas morais existentes e persistentes no meio escolar, que exigiam soluções práticas, Kohlberg e colaboradores procuraram introduzir uma nova estratégia de educação moral, por meio do projeto de construção de uma *just-community*, na qual a argumentação moral racional e a ação moral não fossem hipotéticas mas práticas do cotidiano, estabelecendo uma síntese entre julgamento e ação moral (cf. Kohlberg, 1985).

O *just-community approach* na educação moral

Neste modo de tratamento Kohlberg procura integrar os pontos de vista psicológico, filosófico, político e pedagógico, substituindo as discussões

artificiais sobre dilemas morais hipotéticos por discussões reais sobre problemas e temas centrais do cotidiano escolar.

Uma das várias experiências feitas, possivelmente a mais bem documentada, comentada e criticada (cf. Leming, 1986, p. 249) constitui o chamado Cambridge Cluster School Project, iniciado em 1974, que recebeu amplo financiamento e apoio das autoridades e foi acompanhado durante quase uma década pelo próprio Kohlberg e por membros de sua equipe do Centro de Desenvolvimento e Educação Moral da Universidade de Harvard (cf. Kohlberg, 1985, pp. 44-57; Wasserman, 1978).

O projeto foi desenvolvido no interior da Cambridge High and Latin School, um colégio americano aberto a experiências democráticas e formas alternativas de ensino. Do corpo docente e discente desse colégio foram escolhidos, dentre os voluntários dispostos a participar do projeto de uma *just-community*, 80 membros, dos quais sete eram professores e o restante, alunos. Desses, um terço eram filhos de pais de classe média, outro terço, filhos de pais de classe operária, e o último terço compunha-se de adolescentes em recuperação, anteriormente já envolvidos em alguma ação irregular. Dos alunos 50% eram negros. A grande maioria encontrava-se (no início do projeto) no estágio 2 ou no estágio 3 da moralidade (pré- ou convencional), avançando, no decorrer da experiência, para os estágios 3 e 4. Os alunos assistiam à grande parte das aulas regulares com os demais alunos (não-participantes do projeto). Tratava-se de um colégio externo, com uma média de seis aulas por dia. A especificidade da Cluster School consistia na convocação semanal do Council Meeting, encontro do qual todos os 80 membros do projeto participavam regularmente. Esse conselho elaborou democraticamente as regras e normas que deveriam valer nessa comunidade justa. Para velar pela observância dessas regras, foi formada uma comissão disciplinar. Essa comissão julgava transgressões das regras coletivamente votadas, procurando estabelecer as sanções que seriam aplicadas aos possíveis transgressores. A sanção máxima consistia na expulsão do grupo (Cluster School).

Reimer e Power (1980) fizeram uma primeira avaliação do projeto, examinando várias questões-chave (do ponto de vista moral): a integração social do grupo, o respeito à propriedade (roubo), o uso da droga (dentro e fora da escola), a frequência escolar (absenteísmo), a honestidade (prática da cola) etc. Os autores mostraram-se um tanto céticos quanto ao êxito da experiência no que diz respeito ao tópico "integração no grupo", já que surgiram desentendimentos entre a equipe de pesquisa (inclusive Kohlberg) com os membros do projeto. Nos demais tópicos, o resultado também foi problemático. Constataram-se casos de furto em sala de aula, não se chegando a uma medida unânime de punição aos possíveis infratores, havendo ainda problemas quanto à honestidade durante provas e exames. A lealdade entre os colegas conflitava com uma regra (não roubar, não colar) que a comunidade justa tinha aceitado e votado por unanimidade. Em certos casos, a comissão

disciplinar conseguiu mediar soluções para os conflitos (no caso do roubo, da cola e até mesmo do absenteísmo), evitando (com exceção de um caso) a expulsão de alunos infratores. A comunidade justa não conseguiu, contudo, resolver a questão do uso da droga, tido pela maioria dos alunos como um assunto externo à escola, e portanto particular de cada um, entrando em choque com a direção da escola, os professores participantes do projeto e até mesmo da equipe de pesquisa encabeçada por Kohlberg. No momento em que houve mudança de diretor da escola, o projeto não foi imediatamente cancelado, mas foi drasticamente reduzido (cf. Kohlberg, 1985, p. 57).

Em contrapartida, uma experiência similar, realizada em Nova Iorque na Scarsdale Alternative High School, a partir de 1978, novamente sob os auspícios do Centro de Educação Moral de Harvard, transcorreu de forma bem menos turbulenta. Como Kohlberg faz questão de ressaltar, os participantes dessa experiência eram recrutados quase todos entre estudantes de classe média alta, com alguns poucos alunos negros; o corpo docente da escola foi considerado extremamente capaz, depois de participar (durante dois anos) de cursos de treinamento oferecidos pelo Instituto de Harvard. Kohlberg admite que a atmosfera moral nesse colégio era melhor, isto é, mais propícia aos objetivos de criar uma *just-community* no interior de uma instituição escolar. Por isso, o catálogo dos êxitos é bem maior. O uso de drogas dentro da escola foi condenado, e a proibição foi respeitada. Os casos de furto foram reduzidos a zero, tendo a comunidade restituído, num caso específico, a soma de dinheiro sumida em classe. O problema da cola foi tematizado publicamente, depois da intervenção da comissão disciplinar, numa reunião de conselho e retrabalhado e conscientizado pela moça que havia colado. O episódio resultou numa regulamentação de cinco pontos aprovada pelo conselho. Kohlberg valoriza essa experiência como uma demonstração prática e empírica da validade teórica do seu conceito de *just-community*, inspirado em Kant, Rawls, Dewey e outros (cf. Kohlberg, 1985, pp. 66ss).

Finalmente cabe mencionar um terceiro projeto, iniciado em 1981 na Brooklyn High School, no qual Power (1985) procura aplicar as duas experiências de Kohlberg realizadas em escolas experimentais em uma *public high school* com mais de 2 mil alunos. O autor focaliza, em seu primeiro relatório, o próprio processo de constituição da comunidade justa, a elaboração de normas, a valorização da própria comunidade, mas especialmente o grau de atmosfera moral atingido no decorrer do projeto (cf. Power, 1985, pp. 224-225).

As experiências feitas com o *just-community approach* mostraram que é possível implementar o sistema de autogestão dos alunos para certos aspectos da vida escolar, mostrando-se estes capazes de elaborar suas regras e regulamentar conflitos decorrentes da inobservância ou transgressão da regra. A convicção de Kohlberg e Piaget de que a cooperação e a solidariedade entre estudantes e professores constituíam um princípio regulador das ações do cotidiano escolar mais democrático e mais eficiente que o princípio da

disciplina mostrou ter validade no interior das *just-communities* criadas e observadas. A educação democrática segundo Dewey parece ter sido vitoriosa em relação à educação moral segundo Durkheim, baseada (como vimos) na autoridade e na disciplina.

Cabe contudo perguntar se a educação moral praticada na *just-community* atingiu seu objetivo declarado, isto é, a promoção dos estágios da consciência moral de seus membros aos níveis da moralidade pós-convencional. Examinando as avaliações feitas por Wassermann (1978), Reimer e Power (1980), Kohlberg (1985) e Leming (1986), os resultados são pouco animadores. Depois de quatro anos de funcionamento da Cluster School, a maioria dos alunos somente ascendeu um estágio no nível da moralidade convencional (do estágio 2 ao 3 ou do 3 ao 4).

Esses resultados levantam algumas questões de fundo que não invalidam o *just-community approach* como projeto louvável de democratização na escola e de um aprendizado coletivo da necessidade das normas sociais e do seu caráter convencional. O que a experiência da Cluster School permite questionar é a adequação desse *approach* à promoção da consciência moral aos estágios da moralidade pós-convencional. Vimos que a lealdade e a solidariedade entre pares constituem princípios de orientação das ações, que em situações concretas de conflito sobrepoem-se aos princípios da justiça, mais racionais e universais.

Esse dado revela outro problema. A própria constituição da comunidade justa atribui ao grupo a tarefa de elaboração das normas, o controle de sua observância e a aplicação de sanções contra infratores. O grupo social, mais especificamente a comissão disciplinar, assume as funções de consciência moral coletiva, substituindo a consciência moral individual. Embora o grupo funcione com base em regras democraticamente elaboradas, fundadas na cooperação e na solidariedade, a moralidade institucionalizada no grupo, e não um princípio universal, controla as ações de cada um. A própria integração no grupo implica a moralidade convencional e convencionalizada. Seria a *just-community* capaz de gerar uma moralidade pós-convencional?

Com o *just-community approach*, Kohlberg procurou superar o abismo entre julgamento e ação moral, entre a argumentação racional sobre dilemas hipotéticos e os conflitos morais concretos.

Tudo parece indicar que os alunos, coagidos a agir em situações concretas (prestar exames, passar de ano escolar etc) agem sem consciência moral, optam por uma alternativa de ação (por exemplo) por razões pragmáticas ou afetivas, sem recorrer a um princípio universal de justiça que os oriente corretamente. A ação social em conformidade com a norma estabelecida (não colar ou pelo menos não ser surpreendido pelo professor ao fazê-lo) parece adquirir prioridade sobre a reflexão e o juízo. A ação estratégica sobrepoem-se à ação moral.

A experiência com comunidades justas viabiliza não a ação moral orientada por princípios racionais e universais mas a ação social orientada por normas democraticamente elaboradas ou por princípios (lealdade, solidariedade, pragmatismo) alheios ao raciocínio moral kohlberguiano. Em outras palavras, o *just-community approach*, em si legítimo, é incoerente com a teoria psicológica da moralidade de Kohlberg. Esta é fiel a Piaget, e portanto à tradição iluminista de Kant, ao passo que a prática da comunidade justa é fiel a Dewey, e portanto à tradição pragmático-democrática do liberalismo anglo-saxão.

Avaliação crítica dos programas de educação moral

Os programas de educação moral de Kohlberg procuram resolver problemas psicológicos e sociológicos por meios pedagógicos. Mas, em ambos os casos, o meio pedagógico (educação moral) revela sua ineficácia na solução desses problemas.

O problema psicológico enfrentado por Kohlberg decorre da discrepância encontrada entre a teoria dos seis estágios e sua verificação empírica. Se aproximadamente 80% das pessoas adultas em uma sociedade como a americana não atingem os dois estágios da moralidade pós-convencional, como sustentar teoricamente a tese de sua existência universal? Kohlberg procurou dar duas respostas ao problema, uma epistemológica e outra pedagógica.

A solução epistemológica consistiu em retomar o argumento de Piaget: a universalidade da psicogênese e da teoria dos estágios (do pensamento e da moralidade) vale para o sujeito epistêmico e não necessariamente para os sujeitos de carne e osso, vivendo em culturas e contextos socioeconômicos os mais variados. Potencialmente, todo e qualquer sujeito, independentemente de sua raça, cor, religião ou origem socioeconômica, tem condições de ascender aos patamares mais elevados da organização do pensamento e da consciência moral.

A solução pedagógica consistiu em desenvolver programas de educação moral, entre os quais a discussão em grupo de dilemas morais hipotéticos (a) e a experiência da comunidade justa (b). Ambos foram vistos como possíveis meios de promoção da psicogênese aos últimos estágios da moralidade. Vimos pela análise crítica de ambos os programas que nenhum deles logrou alcançar satisfatoriamente esse objetivo.

No esforço de distanciar-se de programas educacionais de cunho skinneriano, que procurariam estimular e condicionar a psicogênese pelas manipulações do meio, Kohlberg esforça-se por educar, concentrando a atenção no indivíduo (que argumenta em grupo sobre dilemas morais) ou no grupo que se prontificou a participar de um projeto de comunidade justa. Mas Kohlberg emaranha-se em uma série de contradições no momento em que

afirma que os objetivos da educação moral consistem não em acelerar a psicogênese mas em desobstruí-la. Essa desobstrução ocorreria, para ele, pela reformulação do currículo oculto e pela modificação da atmosfera moral dentro e fora das escolas.

Ora, a reorganização interna da escola, substituindo os princípios da autoridade e da disciplina pelos princípios da democracia e da solidariedade, não é uma questão psicológica ou pedagógica mas administrativa. Eliminar os obstáculos sociais e estruturais que se opõem à psicogênese, bloqueando o alcance da moralidade pós-convencional, significa intervir na organização da sociedade como um todo.

O diagnóstico correto levou ao uso de meios, a meu ver, inadequados. A mudança das estruturas sociais dentro e fora da escola (que atrasam ou bloqueiam a psicogênese) não pode ser alcançada por meios pedagógicos, mas precisa ser conquistada por meios político-sociológicos.

A droga, o vandalismo, a violência e outros males (co-responsáveis pelo atraso ou bloqueio da psicogênese), que assolam a sociedade americana e suas escolas, dificilmente podem ser combatidos apenas pela discussão de dilemas morais hipotéticos em sala de aula ou pela criação artificial de comunidades consideradas justas num meio, via de regra, estruturalmente injusto (prisões, escolas etc).

Isso não invalida o objetivo pedagógico geral de assegurar a todas as crianças e adolescentes (ou pelo menos à sua grande maioria) o alcance dos últimos estágios da psicogênese (pensamento formal e consciência moral autônoma).

Ao envolver-se em projetos pedagógicos, Kohlberg e seu grupo parecem perder de vista suas próprias conquistas. A teoria psicológica da moralidade não precisa da pedagogia para legitimar a sua validade empírica: é a pedagogia que pode beneficiar-se da teoria psicológica, legitimando a sua prática pedagógica, com recurso a essa teoria. Ao descobrir os mecanismos e estágios da construção da consciência moral, a teoria psicológica da moralidade forneceu um roteiro para as atividades do educador em sala de aula.

O fato de existirem 25% de analfabetos no Brasil (ou porcentagens até mais altas, como no caso da Índia) não invalida o princípio universal do direito à educação de toda e qualquer criança. Esse princípio calca-se em leis universais da psicologia do aprendizado: potencialmente, toda e qualquer criança tem condições de aprender a ler e escrever, independentemente da cultura e do contexto socioeconômico em que vive. Não é preciso apelar para os programas de alfabetização da Unesco para confirmar a validade dessa lei psicológica. Ela está confirmada pela teoria, por experiências anteriores e pela existência (empírica) de pessoas letradas em todas as culturas e sociedades não-ágrafas.

Da mesma forma que houve uma inversão de ótica quando foi buscada uma solução pedagógica para um problema psicológico, Kohlberg e seu grupo são vítimas de uma nova inversão quando procuram resolver um problema sociológico com meios pedagógicos. Desse modo, abrem mão de um instrumento crítico da sociedade, forjado por eles mesmos: a teoria psicogenética da moralidade.

Kohlberg constata corretamente que a ausência dos estágios 5 e 6 em frações significativas de quase todas as sociedades não invalida sua teoria dos seis estágios mas constitui a prova empírica de que existem, nessas sociedades, obstáculos que impedem o desenvolvimento pleno da consciência moral. Não conseguiu, como era de esperar, afastar esses obstáculos com os meios pedagógicos a que recorreu. Mas Kohlberg poderia ter criticado a moralidade institucionalizada nas diferentes culturas e sociedades que estudou, usando sua teoria como padrão. As sociedades em que as mulheres (sociedades árabes), os miseráveis (países do Terceiro Mundo), os *Gastarbeiter* (trabalhadores estrangeiros da Alemanha e da Suíça) ou os grupos étnicos (África do Sul) e religiosos (católicos na Irlanda) são sistematicamente impedidos de ascender aos estágios da moralidade pós-convencional podem ser julgadas do ponto de vista moral, podem ser classificadas, hierarquizadas e condenadas (para o horror de muitos sociólogos e antropólogos), tendo em vista seu baixo grau de moralidade institucionalizada.

Em suma, os programas de educação moral têm sua validade como programas pedagógicos. O equívoco ocorre quando eles são ativados em nome de objetivos extrapedagógicos (sociológicos ou psicológicos). A educação moral não pode, por si só, modificar as estruturas da escola e da sociedade. Ela tampouco tem condições de provar a validade empírica de uma teoria psicológica coerente. Mas a educação moral pode facilitar o alcance, no meio escolar, dos estágios da moralidade pós-convencional.

Dos dois programas de educação moral apresentados, a discussão de dilemas morais atende melhor ao objetivo declarado da elevação dos estágios da moralidade, ajudando a desenvolver a consciência moral com base na argumentação racional. Esse programa é coerente com a teoria dos estágios da moralidade. O segundo programa, em si legítimo, perde de vista seu objetivo declarado, mergulhando em problemas extrapedagógicos: a construção (experimental) de uma comunidade justa entre adolescentes, induzida e controlada pelos adultos comprometidos com a sociedade envolvente. Esse programa é mais coerente com a filosofia de Dewey do que com a de Kant, encontrando seu apoio teórico mais na teoria política liberal que na teoria cognitiva da moralidade.

Conclusões

O estudo da teoria moral de Kohlberg ampliou o horizonte dos debates a respeito da questão da moralidade, no campo da psicologia cognitiva genética, inaugurado por Piaget.

Kohlberg e colaboradores aperfeiçoaram a metodologia, introduzindo dilemas morais ("dilema de Heinz"), a fim de examinar os estágios da consciência moral. Além de uma grande variedade de dilemas morais hipotéticos, adaptados às mais diferentes situações sociais, as equipes de Kohlberg também elaboraram complexos manuais de codificação das argumentações desenvolvidas sobre um dilema concreto, explorado pelos cientistas com auxílio do método clínico. Finalmente, Kohlberg introduziu estudos longitudinais, acompanhando a psicogênese da moralidade através dos anos, em grupos de pessoas de 10 a 25 anos (Estados Unidos, Turquia, Israel).

A vasta experiência empírica e o rico material coletado levaram Kohlberg a fazer uma reformulação teórica do modelo psicogenético originariamente desenvolvido por Piaget. Essa reformulação inclui uma diferenciação da consciência moral em seis estágios (em lugar de três), a discriminação de conteúdos morais, a justificativa em favor e contra um e outro conteúdo e, finalmente, a perspectiva social adotada pelo entrevistado (*role taking*). Apesar dessas reformulações substanciais, Kohlberg defende a extensão da *hard stage theory*, afirmada por Piaget para os estágios do pensamento lógico-formal, também para os estágios da consciência moral.

Kohlberg procura validar a tese da universalidade (ou universalizabilidade) desses estágios, multiplicando os estudos longitudinais e envolvendo-se em uma série de estudos interculturais. Na sua opinião, os resultados desses estudos fornecem fortes subsídios para fortalecer a tese da universalidade da teoria dos estágios nos níveis da moralidade pré-convencional e convencional. O debate sobre a existência real do estágio 6 não teve ainda um desfecho satisfatório. Teoricamente, sua existência é reafirmada e consolidada pela reflexão filosófica de Kant a Rawls.

O professor do Centro para Desenvolvimento e Educação Moral da Universidade de Harvard ainda envolveu-se em uma série de projetos de educação moral, voltados principalmente para adolescentes em escolas e universidades e ocasionalmente para jovens delinquentes em prisões americanas ou jovens israelenses vivendo em um kibutz. O objetivo declarado desses projetos consiste na promoção dos jovens aos estágios mais altos da moralidade pós-convencional. Alguns dos projetos incluem o treino do professor, encarregado de realizar essa educação em sala de aula. As avaliações dos variados projetos divergem, havendo aplausos e críticas. Um fato constatado e admitido por Kohlberg é a dificuldade de transpor (com auxílio dos programas adotados) o nível da moralidade convencional para o nível pós-convencional.

Em seu conjunto, os trabalhos de Kohlberg e suas equipes dão continuidade, profundidade e extensão às pesquisas sobre a moralidade desenvolvidas por Jean Piaget. Kohlberg permanece fiel a um conceito racional de moralidade, calcado sobre o princípio da justiça, extensivo a todos. Kohlberg alinha-se, desse modo, entre os psicólogos contemporâneos cognitivistas, porque aposta, como Piaget, no valor inquestionável da razão humana. Como

Piaget, procura restabelecer a síntese entre ciência e filosofia, fundamentando filosoficamente sua teoria psicológica. Pertence, assim, aos pensadores da tradição iluminista. Finalmente, Kohlberg, como bom americano, defende os valores do liberalismo e da democracia. Ao resgatar o conceito do indivíduo responsável por seus atos e moralmente consciente do que faz, não perde de vista a necessidade de compreender esses indivíduos em seus contextos sociais específicos. Seus esforços para construir as chamadas comunidades justas foram motivados pela necessidade de criar a atmosfera moral mais propícia ao desenvolvimento da moralidade orientada por princípios (estágio 6). Os problemas teóricos e práticos associados a esses esforços mostram que a pesquisa psicológica e sociológica da moralidade ainda não dá conta (satisfatoriamente) da complexa relação entre indivíduo e sociedade.

Encerro essa análise da teoria moral de Kohlberg voltando à *Antígona*, para indagar como seus personagens enquadrar-se-iam na teoria dos seis estágios proposta pelo professor de Harvard.

Em seu fascinante ensaio "Moral Development and the Theory of Tragedy" (1973), o autor antecipa-se ao nosso esforço de repensar a tragédia dos personagens centrais com auxílio de sua teoria moral, fornecendo-nos sua própria avaliação.

O guarda que anuncia a Creonte o sepultamento de Polinice, realizado por Antígona contra as ordens do tirano de Tebas, é destacado como um exemplo clássico do primeiro estágio, em que as conseqüências físicas dos atos determinam o que está certo ou errado, foi bem ou mal feito. O medo da punição determina o seu comportamento; esse medo tem como contrapartida a total reverência (e subserviência) ao poder do tirano.

Se o guarda ainda pertence ao nível inicial da moralidade pré-convencional, Ismena, Antígona e Creonte são enquadrados no nível da moralidade convencional (cf. Kohlberg, 1973, p. 380).

Ismena, a irmã de Antígona, teria atingido nessa avaliação o estágio 3, da *good-boy/good-girl-orientation*. Agir bem significa para ela agradar aos outros, estabelecendo-se a equação: comportar-se bem significa ser estimada pelos outros (concordância interpessoal). Coincide com um comportamento estereotipado.

Creonte, o tirano de Tebas, tio de Antígona, representa, na avaliação de Kohlberg, o protótipo do estágio 4 (*law and order orientation*). Agir corretamente significa cumprir seu dever, mostrando respeito pela autoridade e mantendo a ordem social estabelecida, para a própria segurança. Mas Kohlberg admite que o herói da peça aprende sua lição, em decorrência do sofrimento que suas próprias decisões lhe causaram (a morte do filho, Hêmon, e da mulher, Eurídice). O aprendizado de Creonte resulta na redefinição do seu conceito de justiça (punitiva) para um conceito pós-convencional de justiça. No final da peça, Creonte ascende ao nível da moralidade pós-convencional.

E Antígona? A que estágio pertence, nessa avaliação, a filha de Édipo e Jocasta? A moralidade de Antígona, diz Kohlberg, "é a moralidade da lealdade com as relações de parentesco. (...) A natureza dessa moralidade é não a consciência mas o respeito pela autoridade e à sanção divina. As normas da moralidade não são princípios universais de justiça humana e bem-estar mas respeito pelos mortos, expresso na manutenção de regras concretas e arbitrárias. Trata-se em sua essência de uma moralidade do estágio 4, voltada para a ordem divina em lugar da ordem cívica" (cf. Kohlberg, 1973, p. 386).

A tragédia pessoal de Antígona consiste em que sua condenação prematura à morte não lhe dá oportunidade de fazer seu aprendizado, evoluir de sua moralidade convencional para uma moralidade pós-convencional. Mas a sua desgraça serve de lição ao público espectador, que pela catarse poderá fazer seu próprio aprendizado.

Referindo-se à tragédia em geral, Kohlberg sublinha o seu caráter pedagógico especialmente evidente na tragédia grega clássica.