

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RAFAELA BATISTA DOMINGUES PONTES**

**FORMAÇÃO MORAL E APRENDIZAGEM DE VALORES NA ESCOLA  
UMA ANÁLISE DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE PIAGET E  
KOHLBERG À LUZ DE PERSPECTIVAS DIVERGENTES**

**JOÃO PESSOA  
2010**

RAFAELA BATISTA DOMINGUES PONTES

**FORMAÇÃO MORAL E APRENDIZAGEM DE VALORES NA ESCOLA**  
UMA ANÁLISE DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE PIAGET E  
KOHLBERG À LUZ DE PERSPECTIVAS DIVERGENTES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração em Educação e tendo como linha de Pesquisa: Processos de Ensino e Aprendizagem.

Orientação: Prof. Dr. Luiz Pereira de Lima Júnior.

**JOÃO PESSOA**  
**2010**

*P814f Pontes, Rafaela Batista Domingues.*

*Formação moral: uma análise da teoria do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg à luz de perspectivas divergentes / Rafaela Batista Domingues Pontes.- João Pessoa, 2010.*

*87f.*

*Orientador: Luiz Pereira de Lima Júnior*

*Dissertação (Mestrado) – UFPP/CE*

*1. Educação. 2. Formação moral. 3. Desenvolvimento moral – teoria. 4. Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) – ética.*

*UFPB/BC*

*CDU: 37(043)*

RAFAELA BATISTA DOMINGUES PONTES

**FORMAÇÃO MORAL E APRENDIZAGEM DE VALORES NA ESCOLA**  
UMA ANÁLISE DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE PIAGET E  
KOHLBERG À LUZ DE PERSPECTIVAS DIVERGENTES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração em Educação e tendo como linha de Pesquisa: Processos de Ensino e Aprendizagem.

Resultado \_\_\_\_\_

Data de defesa: 30 / 09 /2010

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. LUIZ PEREIRA DE LIMA JÚNIOR  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – PPGE

---

Prof. Dra. ADELAIDE ALVES DIAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – PPGE

---

Prof. Dr. JOSÉ VAZ MAGALHÃES NÉTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – PPG-CR

Ao meu avô (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

À força maior, que tudo rege, mantendo minha perseverança.

Às pessoas especiais que fizeram parte da construção deste estudo.

À minha família, que me apoiou e compreendeu nos momentos mais delicados.

Ao meu noivo, que com toda sua paciência, soube me ouvir e encorajar.

Ao meu orientador, prof. Dr. Luiz Pereira de Lima Junior, que me oportunizou conhecer novas visões do mundo a que todos nós integramos, e que de forma tão atenciosa soube acompanhar meu ritmo para percebê-lo.

Ao professor da graduação em psicologia, PhD Júlio Rique Neto, primeiramente pela minha inserção no processo de entendimento da moral humana, e em segundo, mas não menos importante, por sua amizade.

Aos distintos membros da Banca de Qualificação, prof. Dra. Adelaide Dias e prof. Dr. Vaz Neto, pelas contribuições valiosas a fim de que pudesse direcionar meus estudos de maneira mais cônica.

Aos professores que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, que têm intensa responsabilidade na construção dos saberes, e aqui incluo os meus.

Às minhas colegas, demais mestrandas e doutorandas em Educação, que possibilitaram momentos de trocas valiosas de conhecimento e que guardo como presentes em minha vida.

À todas as instituições de ensino a que fiz parte, em particular, o Colégio Militar de Fortaleza, onde fui capaz de cultivar eternas amizades, apreendi a vida disciplinada e compreendi a importância do subsistir.

Obrigada!

“Já podaram seus momentos  
Desviaram seu destino  
Seu sorriso de menino  
Quantas vezes se escondeu  
Mas renova-se a esperança[...]

“Coração de Estudante” (Wagner Tiso / Milton Nascimento)

## RESUMO

A questão da aprendizagem de valores no campo dos comportamentos humanos vem despertando o interesse de estudiosos de variadas especialidades. No âmbito da educação a busca por entender a formação de crenças e valores, o porquê de atitudes agressivas, injustas, solidárias, compassivas, tem sido busca constante dos pesquisadores. Mas, será mesmo que há uma crise de valores, ou será que os valores em si estão em crise? Mais que se ater a este questionamento, o presente estudo procura compreender um pouco mais sobre a formação moral em seu cerne teórico. Para tanto, buscou-se, na perspectiva cognitiva evolutiva de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg acerca do desenvolvimento moral ressaltar os pontos em que estas contribuíram no avanço do entendimento da formação moral. É feita uma análise crítica de tal perspectiva quando pensamentos de Richard Shweder e Jonathan Haidt são evidenciados. Além dessa crítica extremista à perspectiva cognitiva evolutiva, ainda serão colocadas, as contribuições de Michel Foucault acerca do entendimento da formação moral no ambiente escolar, que de maneira caracteristicamente particular acerca da microfísica do poder, evidencia as microrrelações existentes nas mesmas, e que ultrapassam atitudes morais desenvolvidas em tais instituições. Nesse mergulho à temática da formação moral, não se poderia deixar de analisar também os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais particularmente no que este documento propõe no tocante à moralidade enquanto Tema Transversal Ética. O objetivo geral desse estudo é, então, analisar de maneira crítica, a teoria do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg, colocando-as em diálogo com demais autores com perspectivas diferentes e divergentes à cognitiva evolutiva, através da análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Tema Transversal Ética. A partir desse movimento, que não se encerra em si, de análise documentais, bem como de análise das teorias de Piaget e Kohlberg alguns resultados emergem no entendimento de como esta pode ser útil ao desenvolvimento moral durante o processo educativo no ambiente escolar, bem como pode comprometer novas possibilidades de agir, pensar e viver; forma de vida, estas, inclusive, que extrapolam os muros da escola. Entender os mecanismos de como a moralidade está sendo produzida e ter noção das relações de micro-poder existentes nas instituições escolares é fundamental para buscar novos caminhos ou mesmo ter maior consciência do caminho a que todos, ou a grande maioria da sociedade vêm seguindo. Este estudo oportuniza fazer uma reflexão sobre as teorizações estabelecidas, a fim de se produzir novas redes de informação, que possam sugerir novos caminhos à compreensão do processo de formação moral.

Palavras-chave: Formação moral. Aprendizagem de valores. Teoria do desenvolvimento moral. Microrrelações de poder. PCN-Ética.

## ABSTRACT

The question of learning of values in the roll of human behavior has aroused the interest of scholars of many specialities. In the context of education, the search to understand the formation of beliefs and values, the reason for aggressive, unfair, solidary and compassionated attitudes, has been constantly searched by researchers. But, is there really a crisis of values, or are the values in crisis? More than stick to this question, this study aims to understand a little more about the moral formation in its theoretical essence. Therefore, was sought in Jean Piaget and Lawrence Kohlberg's cognitive evolutionary perspective about the moral development, to highlight the points on which these have contributed to the advancement of the understanding of moral formation. A critical analysis is made of such perspective when thoughts of Richard Shweder and Jonathan Haidt are evidenced. Besides this extreme criticism of the evolutionary cognitive perspective, shall be also placed the contributions of Michel Foucault about the understanding of moral formation in the school environment, that in a characteristically particular way about the microphysics of Power, shows the micro relations in this same, and that goes through moral attitudes developed in such institutions. In this study about the theme of moral formation, the Brazilian National Curriculum Parameters must be analyzed, particularly what this document proposes on morality as Transversal Theme Ethics. The aim of this study is to analyze critically Piaget and Kohlberg's theory of moral development and compare it to other authors with different and divergent perspectives from evolutionary cognitive, through documentary analysis of the National Curriculum Parameters - Transversal Theme Ethics. Starting from this movement of documents analysis of Piaget and Kohlberg's theories observation, some results are shown on the understanding of how useful this can be to moral formation during the educational process in the school environment, as well as can contribute with new possibilities to act, to think and to live; way of life that goes beyond the walls of the school. Understanding the mechanisms of how the morality is being produced and aware of micro power relations existing in school institutions is fundamental to find new ways or even to have greater awareness of the path that everyone, or the great majority of society, is following. This study gives the opportunity to reflect about theories established, with the intent of producing new information networks, that may indicate new paths for the understanding of the process of moral formation.

Keywords: Moral education. Learning of values. Theory of moral development. Micro power relations. PCN-Ethics.

## SUMÁRIO

<b>1 SITIANDO O TEMA.....</b>	<b>9</b>
<b>2 RELEMBRANDO A PERSPECTIVA COGNITIVA EVOLUTIVA E SEU PONTO DE VISTA ACERCA DA FORMAÇÃO MORAL.....</b>	<b>23</b>
2.1 Jean Piaget e “O Juízo Moral na Criança”.....	26
2.2 Lawrence Kohlberg e a Educação Moral.....	35
<b>3 OUTRAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS: ABRINDO A CAIXA DE PANDORA.....</b>	<b>46</b>
3.1 Novas contribuições ao entendimento da formação moral.....	46
3.2 A conjectura foucaultiana: a formação moral entrelaçada na “microfísica do poder”.....	50
<b>4 FORMAÇÃO MORAL E A ESCOLA: (IN) EVIDÊNCIAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....</b>	<b>62</b>
4.1 O tema transversal ética e a formação moral.....	63
4.2 Professor: multiplicador de parâmetros?.....	67
<b>5 EFÊMERAS CONCLUSÕES.....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>

## 1 SITIANDO O TEMA

Apresentamos como tema principal a formação moral e a aprendizagem de valores. Tal temática bem como a tentativa contínua de seu melhor entendimento, pode ser encontrada nos primórdios das discussões filosóficas. A perspectiva cognitiva evolutiva<sup>1</sup> percorreu, por sua vez, um caminho relevante na busca pelo entendimento do comportamento moral e seu desenvolvimento. E podemos inclusive afirmar que esta contribuição deu-se tanto enquanto marco da pesquisa científica no âmbito do comportamento humano que demonstrou ser, quanto, e, principalmente, na repercussão (teórica e prática) a que foi tomada, desde então, até a contemporaneidade.

Este estudo é mais um caminho a partir das teorias de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, principais teóricos da linha cognitivista evolutiva em psicologia, porém, a tarefa aqui é justamente a de ir além de seus saberes, valendo-se de diferentes, e por vezes divergentes perspectivas. Como respaldo ao entendimento da formação moral, podemos citar as contribuições de Michel Foucault como sendo fundamentais a este processo.

A temática da formação moral e aprendizagem de valores sempre instigou-me uma certa curiosidade e esta, por sua vez, despertou algumas leituras em busca de maiores esclarecimentos. A escolha por essa temática de estudo, a formação moral e aprendizagem de valores, inclusive, está estreitamente ligada às origens da formação de minha família e de meus próprios valores.

No município de Pilar, interior paraibano, mais precisamente dia 17 de dezembro de 1921, nascia meu avô paterno, Severino Domingues de Pontes, filho de uma família de lavradores. E ele tinha sonhos. Com o passar dos anos os sonhos foram se tornando mais claros. Acredito que passaram a se tornar metas, objetivos a serem atingidos. Ele sonhava não gastar seus dias lavrando a terra batida, sonho este, de seu pai, afinal lhes rendia a sobrevivência a, então, profissão do arado. Pois bem, meu avô não queria o

---

<sup>1</sup> Perspectiva teórica que se delimita no âmbito da Ciência da Psicologia e se dedica ao estudo dos processos cognitivos e suas relações com o meio sociocultural, particularmente em Piaget e Kohlberg se concentram no juízo moral enquanto construção individual, que acontece em consonância com o desenvolvimento do pensamento, da afetividade e da socialização (Ribeiro, 2005).

sonho do pai para si, não que isso fosse um trabalho pouco honroso. Até hoje ainda narra, com orgulho, as passagens em que vivera com seus pais. É que ele amava a música. Sim, era isso. Ele sonhava em estudar música, em ser músico. E, aos poucos, lançava metas a fim de alcançar tal objetivo.

Um velho senhor seu vizinho começou a lhe despertar admiração e interesse, pois o homem conhecia um pouco desse mundo musicista que o fascinava. Certo dia, meu avô deixou de ir trabalhar no roçado para ter lições com esse velho senhor. Quando seu pai soube da novidade tratou de dar-lhe uma bela surra para que não mais repetisse o feito.

Consequentemente o efeito desejado não surtiu. Porém, meu avô ainda aprendera algo após a lição traumatizante: com medo de que lhe repetissem a surra passou a ser mais cuidadoso quando saísse ao encontro com o velho amador músico. Ele sempre conseguia burlar a regra imposta pelo seu pai, não por que o desrespeitasse, mas o fazia a fim de aprender aquilo que lhe dava prazer: a música.

Aprendeu a tocar flauta doce. O senhor lhe passara todos os conhecimentos que tivera. E meu avô, rapidamente se propôs a ir além. A aprendizagem precisava continuar. E meu avô sabia em seu íntimo que precisaria sair de Pilar para galgar novos aprendizados. O primeiro passo seria ir para outro local e, por volta dos quinze anos, ele soube de um alistamento militar que acontecia na capital, João Pessoa. Foi à chance que encontrou para ampliar seus horizontes.

Alistou-se e passou por maus e bons bocados, como toda mudança sugere. Os degraus e caminhos propostos pela vida militar têm suas peculiaridades. Mal sabia que buscar a realização de seu sonho lhe renderia a participação em uma Guerra Mundial. E já passados alguns anos como militar eis que, mais uma vez, seu sonho lhe batia à porta. Ele soube de uma seleção, dentro do próprio Exército, nada mais, nada menos, que para músicos. Mais uma oportunidade de aprender o que lhe dava prazer. Ele estudou mais, tornou-se músico, e galgando seu espaço, cada vez com maior interesse e encantamento, mais a frente passou a ser maestro da banda sinfônica da Academia Militar das Agulhas Negras, instituição formadora de oficiais do Exército, na cidade de Resende, região serrana do estado do Rio de Janeiro. Eis que seu sonho se tornara realidade.

Bem, mas no que a história de desejos, escolhas de meu avô paterno se relaciona com a moralidade ou formação moral, a temática a qual me proponho aprofundar nessa dissertação? Esse relato dos feitos de meu avô orientado por seus valores é o início do percurso pelo entendimento da moralidade e sua formação no comportamento humano. Vou tentar explicar-me.

Existiram percalços no caminho para que meu avô atingisse seu objetivo. Primeiramente gostaria de remeter ao fato de que seu interesse pela música, o sentido que lhe fazia estar em contato com a linguagem musicista, a fim de compreendê-la, lhe permitiu almejar e alcançar metas de aprendizagem, até podendo esta ser considerada inimaginável para um moleque lavrador do interior paraibano. Seu desejo e vontade focada no aprender (com paixão) fora fundamental para que, de fato, a aprendizagem ocorresse.

Em segundo plano, mas não menos importante, trago um outro aspecto que esteve a se desenvolver nos “bastidores” dessa história. Atrelada à realização desse sonho de constantes processos de aprendizagem, era constituída uma família. Uma família que foi sujeita/influenciada por todos os valores e crenças de meu avô (e sua vida militar) no percurso para a realização de um sonho. E esses valores, crenças e atitudes passaram através de gerações, permitindo que hoje eu possa lhes contar tal história. Afirmo isso por que também sou fruto desta “transusão” de valores, e em alguns momentos digo algo e depois replico: “Nossa! Eu disse isso? Parece meu avô falando!”. Os valores que introjetei ao longo de minha vida, com toda certeza, carregam consigo uma parcela de cada situação experienciada e apreendida por mim, e me dispuseram a ter uma inicial curiosidade acerca de uma “certa” ética, de uma “certa” moral, por mim seguidas e acreditadas. Meu avô poderia ter optado em ser mais um músico “boêmio” (como mencionavam os mais experientes à sua época), “ganhando a vida facilmente”, e talvez a vida fosse mais leve e mais divertida. Enfim, possibilidades indetermináveis poderiam acontecer. Ele preferiu viver preconizando sua vontade, mas tinha outros valores, a formação moral a que fora submetido certamente influenciou em suas escolhas.

A história de vida, as experiências que, não somente meu avô, mas meu pai, mãe, tios, tias, irmãs, e eu mesma vivenciamos está “inscrito numa trama relacional e contextual”, como bem exprime Canastra (2002),

especialista em formação de pessoas, em seu trabalho. O autor anuncia algo que vai além da esfera “cognitiva” da moralidade, partindo para a “experiência” moral.

Como mencionei, sempre houve de minha parte uma curiosidade em observar como o aspecto moral das pessoas interfere em suas relações no dia a dia. Mas, óbvio, aos 12 anos não tinha a menor idéia de que quando fitava os outros, caladinha durante o recreio da escola, apenas observando o agir de alunos, professores, funcionários, estava a ver emergir algo de profundo em seus atos. Na verdade, hoje consigo inferir que seus valores e crenças estavam permeando cada atitude, cada comportamento empreendido em seus cotidianos e influenciavam àqueles os quais os rodeavam. A moral influi nas ações tomadas no próprio lar, no âmbito familiar, na escola, no trabalho, nas conversas informais com amigos, nas importantes decisões judiciais, enfim, nas escolhas e julgamentos durante a vida de uma forma geral. A moral pode ser observada nos comportamentos do dia a dia.

Na situação hodierna percebemos uma crescente discussão acerca dos valores morais e presenciamos uma sensação de crise dos valores. Na década de 60, Carl Rogers, com sua experiência no âmbito da educação, já apontava para essa sensação de crise dos valores: “Atualmente existe um grande interesse pelo problema dos valores [...] a juventude está profundamente insegura quanto à sua orientação de valor [...]” (ROGERS, 1964, p.160). Década esta em que os movimentos estudantis passam a ser alvo de observações acadêmicas, sendo tomados como “algo especial.” (FINI, 1979, p. 2).

No final da década de 70, uma dissertação de mestrado com autoria de Lucila Fini e intitulada “Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg” concentrou-se no estudo do desenvolvimento moral alegando sua necessidade devido à presença de uma crise de valores, crise de ética, principalmente no tocante ao que, convencionalmente, sugerimos como adolescência. O interesse em estudar a adolescência, segundo Fini (1979), teria triplicado desde a década de 30.

Ainda citando Fini (1979), a sensação de crise de valores é própria da sociedade com seres em desenvolvimento constante, donde as normas

tornam-se sempre questionáveis. Por variadas vezes vemo-nas sucumbir na irracionalidade, no ceticismo, no misticismo e outras formas de reducionismo.

Mas, sendo assim, será mesmo que há uma crise de valores, ou será que os valores em si estão em contínua transformação, num movimento que sugere crise? De La Taille (2009), fala um pouco dessa sensação de mal-estar, de não saber a origem dos problemas vivenciados, ou se, de fato, há essa origem.

A partir de uma análise da situação de crescimento não somente quantitativo, mas qualitativo dos seres, observa-se que a situação de seu mundo contemporâneo é nova, sem precedentes (FAURE, 1974 *apud* FINI, 1979).

Sendo este o contexto em que vivemos, novo e por vezes “líquido”, se apossando do termo proposto pelo sociólogo Zygmunt Bauman, que tipos de valores são de fato preconizados, e muitas vezes vangloriados por pessoas que constituem as escolas e instituições educacionais de hoje? E, principalmente, aos educadores brasileiros: quais seriam seus valores? Quais os valores exigidos à juventude, e como estes valores vêm sendo cobrados? Como estes vêm sendo mantidos ou renovados? Estariam os valores morais presentes, ou ausentes, nos processos de ensino e aprendizagem da formação educacional contemporânea? E sabendo que os valores morais sempre estarão permeando as relações humanas, como está sendo promovido o desenvolvimento da moral no que tange aos processos educativos na instituição educacional de maior destaque, ainda hoje: a escola?

Uma possível resposta a estes questionamentos é a de que os valores presentes não estejam atendendo às necessidades do mundo atual. Muitas queixas nas escolas podem ser observadas nos noticiários diários, não é necessária uma pesquisa muito rigorosa para tanto. Todos nós conhecemos ou ouvimos falar de algum professor que sofreu com as peripécias de um “aluno desajustado” e/ou “violento”. Ou mesmo de uma pessoa que foi atormentada pelo *bullying* no ambiente escolar. Mas como desenvolver a moralidade e valores pertinentes para uma sociedade mais harmoniosa? Isso de fato é possível?

Não é objetivo do estudo em questão, porém, responder a tais incertezas, propondo sucessivas novas certezas. Os questionamentos seguem

como a fagulha inicial, bem como serão as últimas faíscas da discussão acerca da moralidade humana.

Durante grande parte da minha vida acadêmica, em meu percurso na graduação em psicologia, busquei o aprofundamento na questão do desenvolvimento moral em especial, com bases cognitivas evolucionistas. O Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio Moral da Universidade Federal da Paraíba, bem como os projetos em extensão acerca da moralidade nos quais fui partícipe, focalizavam seus estudos baseando-se na teoria de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, principalmente.

Fui apresentada às teorias de Piaget e Kohlberg, primeiramente, ao integrar um projeto em extensão<sup>2</sup>. O objetivo das atividades deste projeto foi, através de discussões e seminários, relacionar práticas culturais encontradas nas atividades de subsistência com a identidade indígena e concepções de direito e cidadania. Para tanto, buscou-se inicialmente voluntários dessa comunidade que se propusessem a participar conosco de tal empreitada.

A insegurança da estudante inexperiente foi marcante no início do projeto. Além de um ambiente novo, uma aldeia indígena, vista ainda geralmente pela lente estereotipada colonialista (e na ocasião não me isento de enxergar por tal lente), estreava num diferente tipo de processo em pesquisa. E nesta experiência prática primeira seguia também o início do contato com a teoria cognitiva evolutiva de Piaget e Kohlberg, bem como sua metodologia, seus passos desde a coleta de dados até às avaliações dos níveis de desenvolvimento moral dos indígenas participantes no projeto.

O nervosismo inicial foi sendo substituído pelo interesse cada vez maior em compreender nuances daquele processo ao qual estava fazendo parte: a promoção de desenvolvimento moral através da metodologia kohlberguiana.

Surgiu, então, a oportunidade de fazer parte de um segundo projeto de extensão<sup>3</sup>. Este projeto de pesquisa em psicologia sócio moral visava um trabalho de intervenção educacional, mas especificamente na área da

---

<sup>2</sup> Intitulado “Afirmção de práticas culturais e concepção de direitos em área da reserva indígena potiguara”, ocorrido no período de junho a dezembro de 2006.

<sup>3</sup> Intitulado “Práticas educacionais e formação de valores: moral, civismo e direitos humanos”.

educação moral e cívica em uma escola estadual do município de João Pessoa, PB.

O objetivo da intervenção educacional era, mais uma vez, promover, porém em um público diferente, alunos em idade escolar, discussões de dilemas que poderiam apresentar novas perspectivas sobre justiça e cidadania aos mesmos.

A proposta inicial para a produção desta dissertação foi, seguindo os moldes da teoria kohlberguiana e seu método de discussões de dilemas, promover uma intervenção educacional semelhante aos projetos em extensão universitárias apresentados. Porém, durante a pesquisa bibliográfica, percebi que algo de maior alcance poderia ser executado e não concordei em promover mais uma prática com a mesma sistematização metodológica que já vinha apresentando em outros projetos com a mesma temática. Neste estudo foi elencado como prioridade a visão de outros autores e suas considerações no que se refere ao entendimento do desenvolvimento da moralidade.

A moral e a aprendizagem de valores podem, e deveriam o ser, concebidas sob diferentes aspectos e abordagens, sem menosprezar algumas, mas sim somando e contribuindo em conjunto para uma futura intervenção ou ação, mais segura e mais cônica.

Tais estudos me renderam grandes aprendizados. Sem dúvida as produções teóricas de Piaget e Kohlberg foram, e ainda o são, fundamentais no entendimento do desenvolvimento da moralidade. Porém, passei a conhecer novas perspectivas teóricas e diferentes estudiosos<sup>4</sup>. Uma disciplina intitulada “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem”, dentre a grade curricular da graduação em psicologia, fora esta mola propulsora na busca por um entendimento mais aprofundado quanto à moralidade humana.

Uma verdadeira “acomodação” e “assimilação”, valendo-se dos termos piagetianos, iniciou-se no meu íntimo, que nada mais seria que uma

---

<sup>4</sup> ROGERS, Carl e sua. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1969. ; ÁRIES, Philippe. **História social da infância e da família**. São Paulo: LTC, 1978. ; GENTILI, Pablo. **A exclusão e a escola**: o apartheid educacional como política de ocultação. In.: \_\_\_\_\_. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis: Vozes, 2001, p.27-37. ; JOBIN E SOUZA, Solange. **Ressignificando a psicologia do desenvolvimento**: uma contribuição crítica a pesquisa da infância. Rio de Janeiro: Papyrus, 1997, p.39-55. ; FERNANDES, Angela. **Histórias e práticas do sofrer na escola**: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. In \_\_\_\_\_. Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.145-167.

reconstrução mental acerca daquilo que tinha em pensamento sobre a moralidade humana. O que aconteceu é que, à medida que fui conhecendo diferentes perspectivas teóricas, pude compreender de forma esclarecedora nuances que denotam algo de maior profundidade nas relações entre os seres humanos, e aqui incluo as relações de ensino-aprendizagem que ocorrem durante o processo educativo no âmbito escolar.

Primeiramente focalizando uma perspectiva cognitiva evolutiva temos como pioneiros Jean Piaget e Kohlberg, contribuindo de forma singular no que diz respeito à estrutura da moralidade, na construção desta desde os primórdios da vida humana (RIBEIRO, 2005). Todavia, hoje percebemos novas demandas que vão além dos estudos e proposições piagetianas, para entendermos com maior propriedade a moral humana e seu desenvolvimento, imersos nas redes de relacionamentos interpessoais (SHWEDER, 1997; HAIDT, 2001; FOUCAULT, 2006).

Indo além desse mundo estruturado apresentado por esses autores, podemos citar Foucault (2006), que percebe o aspecto intrínseco às relações sociais no que tange a moralidade. Tentar compreender como se dá a busca pela sua ética em particular, quando nos percebemos imersos em uma sociedade permeada por microrrelações de poder, é algo que atualiza e soma com a visão dos cognitivistas desenvolvimentistas, e é justamente isso que procuro buscar não somente na visão foucaultiana como em demais teóricos contribuintes. “Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou refletir.” (FOUCAULT, 1984, p.13).

Foucault (2006), e sua proposta da microfísica do poder, foram a principal fonte na qual me permiti beber e que ainda me é complementar e explicativa a muitas questões acerca da moralidade e seu desenvolvimento.

Segundo Foucault (2006), a rede de valores da qual dispomos para avaliar é parte constituinte de uma ideologia, ou seja, faz parte da maneira a que agimos, pensamos, que, por sua vez, está relacionada com a estrutura de poder e suas relações na sociedade vigente. O código moral, nesse sentido, não são apenas crenças com raízes profundas, como as de meu avô herdadas por mim, ou mesmo outras, oriundas de instituições sociais, sorradeiras e

“inconscientes”; mas vai além, incluindo os modos de sentir, avaliar, acreditar, perceber, que irão se relacionar com a manutenção do poder social.

Definir qual valor seguirmos, objetivamente, conscientes de que há um processo de juízo de valor ideológico, que sonda nossas escolhas e posições, não passaria de capricho momentâneo, que possivelmente poderia ser ultrapassado em outra situação. As diferenças no momento avaliativo são subjetivas, sim, mas, acima de tudo, funcionam em especificidades de ver o mundo, socialmente estruturadas, porém, não inabaláveis.

Desta forma parece ficar ainda mais complicado compreender como se processa o desenvolvimento moral. Como seria feito um programa de educação voltado para o desenvolvimento moral? A proposta desse estudo é observar o campo teórico acerca da temática, revendo conceitos antigos e estruturados por determinados estudiosos. Seguindo tal raciocínio, este estudo em específico promove uma retrospectiva à teoria do desenvolvimento da moralidade na perspectiva cognitiva evolutiva em seus principais pontos com a finalidade de criar possíveis diálogos com demais autores de diferentes e por vezes divergentes perspectivas teóricas, tal qual como as contribuições epistemológicas de Foucault (2006; 1996; 1984); Schweder (1997; 1990); Koller (1992), Haidt (2001), Haidt, Koller e Dias (1993).

Como já mencionado, a teoria cognitiva evolutiva trouxe grandes empreendimentos acerca do entendimento da moralidade humana, e, portanto, não pode ser dispensada. A presente dissertação irá destacar Jean Piaget, que em “O juízo moral na criança”, uma das mais célebres obras acerca da temática, estabeleceu tipos de justiça que são utilizadas no julgar moralmente.

Em sequência, o destaque segue para o trabalho de Lawrence Kohlberg, seguidor dos primeiros passos dados por Piaget, mas que por sua vez, enfatiza que promover conflitos cognitivos através de *role-taking*<sup>5</sup>, que, de forma mais resumida, é uma técnica de tomada de papéis contrários (colocar-se no lugar do outro) para o entendimento de conflitos, seria essencial para o desenvolvimento moral baseados no respeito à vida e à liberdade.

Um aspecto que ainda deve ser ressaltado é o fato de que desde 1979, a autora Lucila Diehl Tolaine Fini, em sua análise acerca do

---

<sup>5</sup>Tradução: “tomada de papel”

desenvolvimento moral coloca a problemática da ausência de trabalhos acerca da teoria kohlberguiana. Segundo Fini (1979, p.10), apesar da demonstração clara da importância de suas investigações, e embora já houvesse divulgação no Brasil, seus trabalhos eram limitados por “fragmentos em livros textos de psicologia do desenvolvimento e da adolescência”<sup>6</sup>, sendo pouquíssimo divulgado a nível acadêmico em “revistas especializadas”.

Houve evoluções, uma série de estudos acerca da formação moral e aprendizagem de valores foram lançados no Brasil (CAMINO, MORAES & GALVÃO, 2005; FREITAS, 2003; RIQUE, 1999; KOLLER & BIAGGIO, 1992).

A questão é que, apesar de haver incompletudes nos estudos de Piaget e Kohlberg, só poderemos evidenciar suas lacunas, e propor intersecções com outros pensadores, conhecendo suas teorias.

Ainda com intuito de trazer a discussão a algo mais prático e vivenciado em nossa realidade brasileira, há utilização da proposta metodológica da análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ética, com intuito de averiguar o que traz este documento oficial ao processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar naquilo que tange à formação moral.

Desta forma, o estudo por hora apresentado, o mergulho na temática da formação moral em seus conceitos e discussões, sob o vislumbre de diferentes, e por vezes divergentes autores, aparece não somente a fim de orientar a dinâmica da pesquisa, como inclusive ser material de norte ao analisarmos o conteúdo exposto no documento PCN, que traz como um de seus temas transversais: a ética, por hora classificado como proposta oficial mais interligado à nossa temática de estudo no ambiente escolar.

Esta dissertação, portanto, trata-se de uma pesquisa teórica e documental. Trata-se, então, da pesquisa que é dedicada a rever perspectivas teóricas, tendo em vista, em termos imediatos, manter o diálogo teórico. (DEMO, 2000). Esse tipo de pesquisa não resulta, de forma imediata, alguma intervenção na realidade, porém, segundo Demo (1994, p.36), mantém-se importante, pois "o conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual,

---

<sup>6</sup>Alguns exemplos: BEE, Helen. **The Developing Child**. Washington: The New York Harper and Row Publishers, 1975.; GALLATIN, J. **Adolescência e individualidade**. Tradução de Antonio Carlos Pereira e Rosane Amado Pereira, São Paulo: Harper and Row do Brasil LTDA, 1978.

análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa", tendo papel decisivo na criação de condições para a intervenção. A pesquisa tem sua validade por ser orientada para re-construir teorias, trazendo outras opções como referência, novas condições explicativas da realidade, suscitando, por vezes, polêmicas, mas também abrindo espaço para discussões pertinentes. E apesar de não implicar diretamente e imediatamente na realidade, tem sua importância, pois a teoria mais elucidada e discutida é decisiva na aplicação de futuras intervenções.

O método utilizado nesse compêndio foi a análise da teoria acerca da formação moral e aprendizagem de valores, desde a perspectiva cognitiva evolutiva até pensamentos que vêm somar a esses, bem como a análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Transversal Ética interconectando-o à temática de estudo pré-estabelecida.

Muito do conhecimento acumulado deve ser submetido à crítica e alargado. Com a finalidade primeira de entender o processo da formação moral e aprendizagem de valores no campo teórico, buscou-se, implicitamente, a prática que auxilie da maneira mais consciente o desenrolar da moral, principalmente no processo educativo na escola.

Não me espelho no pensamento fechado ou unilateral. Sempre tento buscar aquilo que pode ir além do primeiro olhar. Apesar de iniciada na teoria cognitiva evolutiva, sempre procurei compreender autores com abordagens diferentes, a fim de ampliar os horizontes. A dissertação que apresento por hora mostra, além das teorias que aqui entram em debate, um movimento que não se encerra em si. O entendimento da moral e aprendizagem de valores, bem como das mais diversas nuances do comportamento humano, é processual. Acredito que o caminho da pesquisa teórica é somar, não reduzir.

Não almejo encontrar a fórmula perfeita, com ingredientes especiais e que combinam, mas sim dar um toque alquimista e experiencial, pois o real desejo é perceber que uma teoria passa a tornar-se de entendimento mais facilitado, ao passo que vai angariando outras conexões, sendo mais enriquecida.

A meu ver aí se pode ver o lugar de fronteira onde estamos operando, que nos impõe a tarefa de refletirmos vigorosamente sobre as teorizações estabelecidas para daí, então, produzirmos novas sínteses, novos

arranjos teóricos capazes de iluminar a compreensão do processo de formação moral.

Estudos teóricos nessa perspectiva podem ser observados<sup>7</sup>. Porém, apesar de termos tais empreendimentos, ainda é irrisória a atenção que deveríamos prestar à questão da formação moral partindo não somente da perspectiva cognitiva evolutiva, mas excedendo estes limites, identificando suas nuances e possíveis lacunas, através do diálogo com demais perspectivas teóricas acerca da formação moral e, ao passo que observamos o que há de “concreto” no tocante a documentação oficial de que dispomos, relacionada à temática.

O objetivo geral desse estudo é, então, analisar de maneira crítica, a teoria do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg, colocando-as em diálogo com demais autores com perspectivas diferentes e divergentes à cognitiva evolutiva, através da análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Tema Transversal Ética.

Acompanhando essa proposta de entendimento da formação moral observamos os seguintes objetivos específicos: situar a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg no que sustentam à questão do desenvolvimento moral; apresentar diferentes perspectivas teóricas à teoria cognitiva evolutiva que complementem o entendimento da formação moral e aprendizagem de valores; e averiguar o documento Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) – Ética sob uma ótica crítica.

E para atingir tais direcionamentos, primeiramente, procurou-se definir a moral, especificando o porquê do estudo da moralidade e seu processo formativo; situando a perspectiva cognitiva evolutiva no entendimento da temática. Também neste primeiro momento são feitas menções à metodologia de estudo para o melhor entendimento da formação moral.

Em sequência, é apresentada uma retrospectiva da teoria de Jean Piaget acerca da moral, principalmente no tocante a sua obra “O juízo moral na

---

<sup>7</sup> A dissertação em educação de Fini (1979), intitulada “Análise do desenvolvimento moral na teoria de Kohlberg”, que já apontara para a questão das relações do poder citando o filósofo Heidegger e “o perigo do homem estar submetido a um poder que o provoca e perante o qual ele não está mais livre”. Também temos MARTINS, L. C. & BRANCO, A. U. Desenvolvimento Moral: Considerações Teóricas a partir de uma Abordagem Sociocultural Construtivista. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Mai-Ago 2001, Vol. 17 n. 2, pp. 169-176, cujo artigo sinaliza a necessidade de desenvolver uma abordagem teórica que trate o tema dentro de um enfoque que considere os aspectos socioculturais, cognitivos e afetivos.

criança” do ano de 1932, a fim de revê-la a partir dos seguintes pontos principais: a questão da justiça, as duas morais (heteronomia e autonomia), e a função do dever ou norma. Utilizando-se, para tanto, principalmente, das obras de Freitas (2003), Kessering (2008), De La Taille (2009; 2001; 1992) e suas releituras da obra piagetiana. No mesmo capítulo tratar-se-á de uma sucinta análise da teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg desde sua iniciação, na década de 70 à contemporaneidade. Podemos observar que durante a exposição da teoria kohlberguiana já se insere certo movimento de interconexões com demais pensamentos, movimento esse que permanece nas páginas seguintes. A teoria de Kohlberg vai dialogando suas principais facetas com contribuições de demais teóricos<sup>8</sup> que contemplam aspectos que vão além da concepção cognitiva evolutiva.

Em outro momento são apresentados alguns pensamentos de Richard Shweder e Jonathan Haidt, críticos extremistas à perspectiva cognitiva evolutiva; bem como estará sendo feita uma colocação crítica à moral na escola sempre acompanhada das colocações de Foucault (2006; 1996; 1984).

Em seguida, uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ética surge com intuito de averiguarmos o que nos é posto enquanto documento oficial à formação moral no âmbito escolar.

E, encerrando, vemos emergir algumas efêmeras conclusões, através de uma discussão final sobre a teoria cognitiva evolutiva do desenvolvimento moral; como esta pode ocasionar ganhos e proporcionar caminhos ao desenvolvimento da moralidade, bem como tal perspectiva pode ainda limitar às formas prevalentes de pensar, agir e reproduzir.

Por ora, observa-se que a formação moral que emerge na escola deve ser vista de forma única em cada instituição escolar, pois cada qual carrega seus valores, suas regras e sua justiça. Não podemos evidenciar e/ou promover a formação da moralidade em uma escola sem, primeiramente, observarmos como se dão as microrrelações de poder na instituição escolar. Porém, aquilo que hoje tomamos como inferências, podem, sempre, ser

---

<sup>8</sup>BRANCO, Maria Luísa. A construção da autonomia moral: a contribuição do desenvolvimento do ego de Jane Loevinger. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v.13, n.25, p. 5-12. 2003. ; QUEIROZ, Daisy Seabra de. Considerações sobre os ‘novos’ contornos da subjetividade e da cognição. **Revista do Departamento de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 125-133, 2003.

superadas por outros olhares, mais audaciosos e sagazes, ou, simplesmente de tempos futuros e com novas demandas.

Sendo assim, a dimensão da pesquisa utilizada na construção nesse estudo, na busca pelo entendimento da formação moral no processo educativo, nada mais é que um processo contínuo do conhecer e reconstruir, para, então, refletir e praticar.

## 2 RELEMBRANDO A PERSPECTIVA COGNITIVA EVOLUTIVA E SEU PONTO DE VISTA ACERCA DA FORMAÇÃO MORAL

Como mencionado anteriormente, o estudo que segue irá discutir acerca da formação moral e da aprendizagem de valores. Porém, de qual moral estar-se-á a falar? Muitas definições podem ser encontradas a fim de entender melhor o que vem a ser moral. Algumas mais coloquiais. Não é minha intenção fazer uma axiologia dos conceitos morais defendidos por estudiosos das mais variadas áreas, mas a definição encontrada no dicionário, Ferreira (2009) é esclarecedora: etimologicamente a palavra moral vem do latim *morale* (relativo aos costumes). Moral seria sinônimo de costumes, de forma generalizada.

No entanto, buscando entre os teóricos que contribuíram na intenção de estudar a moralidade e suas facetas, é importante tarefa nesse estudo em particular, ressaltar os principais conceitos daquilo que vem a ser moralidade e como esta se desenvolve nas teorias de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, primeiramente. Faz-se necessário, inclusive a diferenciação dos conceitos de moral e ética. Portanto, a fim de obter uma definição mais concisa da temática a que estamos prestes a imergir, faz-se indispensável a passagem pela teoria cognitiva evolutiva e o que esta pôde contribuir para o entendimento da formação moral.

Jean Piaget, pioneiro nos estudos de como a moral se desenvolve na criança, é tido como principal teórico envolvido no estudo do desenvolvimento moral em uma perspectiva cognitiva evolutiva, influenciando demais teóricos, inclusive Lawrence Kohlberg, cujo trabalho refletiu e desenvolveu as ideias de seu predecessor, ao passo que criava um novo campo de investigação na psicologia: o do “desenvolvimento moral”. Ambos observaram os julgamentos morais de crianças acerca de dilemas morais, sendo que Kohlberg ainda ampliou seu interesse a adolescentes e adultos. Segundo tais autores, o tipo de justiça utilizada, a intenção do julgamento, seria uma característica importante para entender como se desenvolve a moralidade no ser humano. A moral seria, então, a utilização de uma

determinada concepção de justiça a fim de julgar ou agir de acordo ou não com as normas e costumes pré-estabelecidos. (PIAGET, 1994, p.236-244).

Essa concepção de justiça e a ideia de princípios morais universais a que se refere, também, Kohlberg, é influenciada pelo filósofo Immanuel Kant (1724-1804) e seu “imperativo categórico”, ou seja, aquilo que é tomado não como um dever externo, mas sim como uma proposta interior. Segundo Kohlberg, são princípios universais o respeito à vida e o respeito à liberdade (BIAGGIO, 2002, p.20).

Jean Piaget falava somente em *morale* e não em *éthique* (KESSELRING, 2008). Ainda há o equívoco entre aquilo que se entende por moral e aquilo que vem ser ética. Há uma confusão, inclusive à nível acadêmico, pois se fala de ética confundindo a mesma com costumes, normas e padrões. Deveras, o agir moral está estreitamente ligado a práticas éticas, porém, devo ressaltar que, na visão de teóricos que estudam com afinco tal temática, são distintas.

Yves de La Taille, psicólogo e um dos estudiosos do desenvolvimento moral mais respeitados no Brasil na contemporaneidade, teve a oportunidade de fazer de maneira clara uma possível distinção entre moral e ética. Segundo o psicólogo, a definição habitual de moral e ética estão atreladas à questão de regras de comportamento e dos princípios que as moldam:

Moral diz respeito aos deveres; ela regra os princípios inspirados pelos ideais de dignidade, de justiça e de generosidade. São as respostas à pergunta existencial que todos nós nos fazemos: ‘Como devemos agir?’. Ética é outra coisa; remete à dimensão da vida boa, da felicidade, a aspectos existenciais da vida. É a diferenciação que eu tenho trabalhado. A pergunta da ética é ‘Que vida eu quero viver?’. Somente merece o nome de ética um projeto de vida que inclua a dimensão moral; portanto, o respeito pela dignidade alheia e pela justiça. (DE LA TAILLE, 2007, s.p.).

Outro teórico dos assuntos piagetianos é Kesselring (2008, p.152), que identifica a moral com um sistema de mandamentos e proibições, enquanto a ética identificar-se-ia pela discussão de tais mandamentos e proibições, na busca por suas razões. Preceitos colocados pela sociedade, tais como o “não farás aquilo” são de natureza moral, e a sua fundamentação, bem como saber se tais preceitos são bons ou maus são do domínio da ética. Desta

forma observamos que, apesar de suas peculiaridades, moral e ética caminham juntas e se complementam.

Jean Piaget (1896-1980), foi pioneiro no estudo da inteligência infantil, conhecido principalmente pelos seus trabalhos na área do desenvolvimento cognitivo. A maior parte de sua carreira profissional foi dedicada à interação com crianças e à observação de seus processos de raciocínio, mas além de debruçar-se sob o desenvolvimento cognitivo, Piaget dedicou-se ao entendimento da moralidade. Quanto ao desenvolvimento moral, podemos citar “O juízo moral na criança”, publicado em 1932, como uma das principais obras no tocante a essa temática.

Na mesma obra, reeditada em 1994, não encontramos conclusões definitivas, reflexões completas ou conceitos lapidados, que, de maneira precisa possam ser repassados àquele que o lê. Observamos, sim, um Piaget instigante, arrojado, intuitivo, que se permite, no decorrer de sua reflexão, retomar uma mesma idéia a fim de dar-lhe um contorno mais significativo. (DE LA TAILLE, 1992). Pois bem, ele experimentava romper novas fronteiras, dedicando-se, de forma pioneira ao estudo da questão moral humana, e tal atitude, pode ser tomada como o maior mérito do pesquisador por hora alumiado.

O capítulo mais extenso e denso da obra dedicada ao entendimento do julgamento moral infantil, é aquele que trata da questão da justiça. Neste capítulo, são colocados os tipos de justiça (retributiva, distributiva e imanente), as sanções escolhidas pelas crianças (justiça na criança), bem como são tratados alguns aspectos inerentes ao julgar moralmente, tais como o componente solidário, a igualdade, a autoridade e a equidade. (DE LA TAILLE, 1992).

Para Piaget (1994), a noção de justiça é uma espécie de lei de equilíbrio das relações sociais, mantenedora da harmonia social. E, em boa parte dos casos, ser justo independe, segundo o autor, das influências adultas e não requer, para se desenvolver, senão o respeito mútuo e a solidariedade. De uma forma geral, “O juízo moral na criança” traz como principais temas abordados, além da justiça, as etapas morais (anomia, heteronomia e autonomia), a questão dos deveres e/ou normas, e como a interação social influencia o juízo moral das crianças.

## 2.1 Jean Piaget e “O Juízo Moral na Criança”

Apesar da fama de ser um especialista na psicologia da criança e da pedagogia, não teve formação em ambas; Piaget foi doutor em biologia e grande entusiasmado por questões filosóficas acerca do conhecimento humano. De origem suíça, nascido em 1896, na cidade de Neuchâtel, Jean Piaget marcou a história da psicologia com as suas investigações sobre as funções cognitivas humanas, nomeadamente a percepção, a inteligência e a lógica, tendo atribuído um papel fundamental à atividade do indivíduo na construção do conhecimento. Grande parte dos seus trabalhos foram direcionados para a análise do raciocínio das crianças, tendo chegado à conclusão que elas nascem sem mecanismos lógicos internos e que os vão construindo através da experiência, processo este executado ao longo de diversos estágios de desenvolvimento. (KESSELRING, 2008).

Como já referido, Jean Piaget publicou importantes artigos e livros relacionados ao desenvolvimento da cognição. Porém, em 1932, com a publicação de “O juízo moral na criança” trouxe sua rica contribuição para o início de um entendimento acerca da moralidade humana. Este estudo em questão remete-se, por hora, à sua reedição do ano de 1994. Tal obra, segundo De La Taille (1992), teve um destino peculiar, pois se por um lado permaneceria isolada dentro do acervo piagetinano, uma vez que ele nunca mais voltara ao tema, a não ser em *Etudes sociologique* (Piaget, 1965)<sup>9</sup>; por outro aspecto, acaba por tornar-se um clássico da literatura psicológica contemporânea, sendo referência obrigatória para aqueles pesquisadores e interessados em compreender a moralidade humana e as interações sociais, ainda servindo também como fonte inspiradora para os pensadores acerca da questão ética, como assim o fizeram Habermas<sup>10</sup> e Rawls<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup>Tradução português: Piaget, J. Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

<sup>10</sup>Jürgen Habermas, sociólogo e filósofo, que contribuiu à tese da consciência moral e do agir comunicativo, autor das obras, dentre outras: "A Filosofia como Guardador de Lugar e como Intérprete": investigações filosóficas e empíricas como as inspiradas na epistemologia genética de Jean Piaget; "Ciências Sociais Reconstitutivas versus Ciências Sociais Compreensivas", a teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg como modelo que explique claramente as relações entre reconstruções hipotéticas e explicações causais. Reforçando a dimensão hermenêutica da pesquisa em ciências sociais; "Notas Programáticas para a Fundamentação de uma Ética do Discurso", cujo objetivo é esclarecer o ponto de partida da ética do Discurso. (DEMO,1994).

Através da investigação de conceitos morais, sociais e pedagógicos, Piaget trouxe com a publicação de “O juízo moral na criança”, um verdadeiro manancial para os estudos acerca do mecanismo da moralidade, impactando os campos principalmente da psicologia e da pedagogia.

O maior capítulo de “O juízo moral na criança” é dedicado ao entendimento de como é processada a justiça no juízo moral infantil. Bergson (1978) coloca que a noção de justiça é a mais instrutiva de todas as noções morais, uma vez que engloba todas as demais. Por exemplo, a ideia de justiça envolve processos matemáticos (o de proporção, peso, compensação, igualdade etc) e, inclusive, costuma ser evocada pela imagem da balança (símbolo da reciprocidade e do equilíbrio). Desta forma, Piaget (1994) se concentra na noção de justiça, denominando-a como a mais racional de todas as noções morais.

Para observar os passos do julgamento moral infantil na obra piagetiana utilizou-se da seguinte metodologia: uma pequena história, frequentemente semelhante a situações verídicas, que podem perfeitamente ocorrer no período da infância, era apresentada às crianças, tendo estas diferentes idades. As histórias que envolvessem a mentira, por exemplo, seriam as ideais, segundo Piaget, para se observar qual a imagem que a criança faz de si mesma como participante e atuante de regras morais pré-estabelecidas pelos adultos; o quão autônoma esta criança pode ser diante da regra adulta, expondo sua solidariedade na sanção escolhida. Nos diálogos com as crianças foi observado o que seria a regra para elas, bem como o respeito que elas têm a esta regra.

A seguir temos um exemplo de uma dessas histórias:

HISTÓRIA I. Um menino brinca em seu quarto. Sua mãe pede-lhe para ir comprar pão para o jantar, porque não há mais em casa. Mas, ao invés de ir logo em seguida, o menino responde que isto o aborrece, que irá daí a pouco etc. Uma hora depois, ainda não foi. Finalmente chega o jantar e não há pão na mesa. O pai não está

---

<sup>11</sup>John Rawls, filósofo norte-americano, buscou a psicologia moral em Jean Piaget e em Lawrence Kohlberg a fim de fundamentar sua concepção de justiça política. Para Rawls, as instituições sociais, políticas e econômicas têm um caráter moral, influenciando decisivamente na qualidade moral da vida pública e mesmo na formação do caráter de cada cidadão (DANNER, 2008). Ainda segundo Danner (2008) isso remete a duas situações: “(1) as virtudes cívicas são influenciadas diretamente pela organização das instituições sociais, políticas e econômicas”; e “(2) a violência e a injustiça social são um produto direto da violência político-econômica”.

contente e pensa como punir o menino da forma mais justa. [...] No dia seguinte, haverá uma festa e o menino devia, justamente, ir brincar no carrossel. 1ª punição) Proibir esse divertimento. Uma vez que o menino não quis comprar o pão, não irá à festa e não brincar no carrossel. 2ª punição) Privar de pão o menino. Resta no armário um pouco de pão do almoço que os pais comerão, pois não há suficiente para todos porque o menino não foi comprar mais pão. Ele fica com quase nada para jantar. 3ª punição) Fazer ao menino a mesma coisa que ele fizera. Já que ele não prestou um favor a sua mãe, quando precisar de algo não será atendido. (PIAGET, 1994, p. 177).

Terminando a exposição das sanções o entrevistador perguntava à criança qual delas seria a mais justa. E seguindo o método clínico pretendia influenciar o menos possível nos julgamentos infantis. Para tanto não havia um questionário estruturado, mas sim um diálogo com a criança. Daí o objetivo de Piaget seria, então, observar o tipo de raciocínio moral que a criança se utilizava para julgar tal história ao escolher uma das sanções.

É válido esquematizar que a partir da transgressão e da injustiça geradas na situação contada pelo entrevistador, há conseqüentemente uma punição a ser colocada para o transgressor, e esta deve ser justa, e deve ser utilizada uma responsabilidade moral para tanto. Entender este percurso: injustiça, sanção (justiça) e responsabilidade moral; é fundamental para que cheguemos à atitude moral dentro da teoria piagetiana. Lembrando mais uma vez, que nessa perspectiva, os raciocínios utilizados nos julgamentos das crianças têm como base a noção de justiça. E que em “O julgamento moral na criança”, a noção de justiça é uma espécie de lei de equilíbrio das relações sociais, é aquela lei capaz de manter a harmonia social.

A noção de justiça se torna, então, imprescindível para auxiliar na percepção do processo do julgamento moral na criança, pois, como já mencionado, ela é colocada por Piaget como sendo a mais racional das noções morais, e parece resultar diretamente da cooperação, podendo ser analisada de forma mais clara durante os diálogos, nos discursos infantis. Neste ponto surge o questionamento: o quão racional pode ser a justiça utilizada pela criança? Quão isenta de emoção ou afeto pode ser um julgamento justo ou injusto? Piaget fora criticado inúmeras vezes por focar-se no estudo racional, no aspecto cognitivo, por vezes, deixando de lado o afeto e as relações emotivas que permeiam cada comportamento humano.

Voltando à teoria estruturada por Piaget (1994), que a partir das respostas das crianças, então, identificou três estágios de desenvolvimento da justiça na mesma. Estes estágios da vida moral infantil seriam: 1º) 7-8 anos: Predominância de uma justiça subordinada à autoridade adulta; 2º) 8-11 anos: Presença de um igualitarismo progressivo; 3º) 11-12 anos: Uma justiça puramente igualitária é temperada por preocupações de equidade.

É válido explicar um pouco melhor o que representariam, para Piaget (1994), tais estágios. No primeiro estágio a criança faz a diferenciação entre o justo e o injusto baseando-se no dever e na desobediência das regras adultas. Pode haver, porém, a percepção de injustiça quando um adulto não cumpre estas próprias regras que prescreve. A igualdade neste estágio só é válida se não entra em conflito com a autoridade.

No segundo estágio a criança apresenta maior reflexão em seus julgamentos. Existe a primazia da igualdade sobre a autoridade, prevalecendo sobre qualquer outra preocupação.

No terceiro estágio surgem noções de equidade. O igualitarismo passa a ser relativo. São observados os contextos particulares de cada situação, de cada indivíduo antes de um julgamento. Neste estágio a igualdade torna-se mais efetiva que no estágio anterior.

À medida que cresce a solidariedade entre as próprias crianças, esta noção de justiça atrelada a noções de equidade é automaticamente reforçada. A justiça é também naturalmente reforçada por preceitos e exemplos práticos de adultos próximos à criança.

Vimos, então, como a noção de justiça é reforçada durante o desenvolvimento infantil, segundo Piaget (1994). O próximo passo seria distinguir os diferentes tipos de justiça encontrados nos julgamentos das crianças.

Ainda retomando o exemplo da História I (o menino que não comprou o pão pedido pela mãe), quando perguntada às crianças qual das punições seria a mais justa, foram observados nos julgamentos infantis diferentes tipos de justças. Estes, por sua vez, estão estreitamente ligados com os estágios de desenvolvimento da justiça na criança. Piaget nomeou cada um desses tipos. Essas são: a justiça imanente, a justiça retributiva e justiça distributiva.

A justiça imanente é, segundo Piaget (1994), resultado da coação adulta, e é oriunda diretamente do ensino dos pais em alguns casos, como por exemplo, quando a mãe afirma: “Deus vai castigá-lo por que você não comprou o pão.” A criança acredita que a justiça declarada pelo adulto é imutável, sagrada. Cerca de 3/4 das crianças que acreditam em tal tipo de justiça estão no primeiro estágio, no qual a justiça é subordinada à autoridade adulta. Porém, assim que a idade da criança vai avançando, conseqüentemente com seu intelecto também evoluindo, as experiências começam a mostrar-lhes que más ações podem ficar impunes, bem como boas ações podem ficar sem recompensas. A própria descoberta das imperfeições na justiça adulta pode desfazer a crença neste tipo de justiça imanente, unilateral e automática. Apesar disso tudo, podemos perceber que alguns adultos permanecem de forma prevalente com tal justiça em seus julgamentos morais, acreditando piamente na “intervenção divina” ou em ordens superiores e intangíveis que darão conta dos comportamentos humanos.

Piaget (1994) também identificou nas respostas das crianças uma justiça retributiva, definida pela proporcionalidade entre ato e sanção; e uma justiça distributiva, definida pela igualdade. Na primeira, completamente ligada à idéia de sanção, o ato transgressor deve ser corrigido com uma punição correspondente ao dano. Nos discursos das crianças estudadas por Piaget percebemos que sempre deve haver uma punição para restituir o dano causado. Neste caso a sanção é vista sempre como algo necessário, como algo mais justo a ser feito.

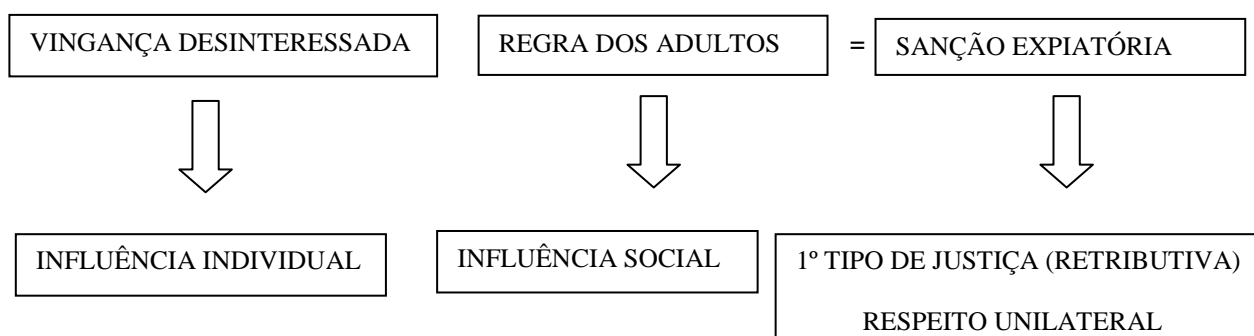
A justiça distributiva, todavia, está ligada à ideia contrária à da sanção. O importante é repor, ao ofendido ou prejudicado, a perda. Nesta levam-se em conta as condições e as possíveis intenções do ato transgressor no culpado. A cooperação solidária é mais evidente nesta noção de julgamento. Neste caso a punição severa seria interpretada como pura vingança. Percebemos que este tipo de justiça, a distributiva, está relacionada ao terceiro estágio de desenvolvimento da justiça na criança.

Piaget (1994) ainda observou que a justiça retributiva está ligada à idéia de sanção, de expiação e, para entender a noção de expiação foi

necessário analisar as influências sociais sobre as atitudes espontâneas individuais.

Existem tendências instintivas desde o nascimento, e estas podem ser tanto vingativas como de compaixão. Quando uma criança muito pequena (subtende-se antes dos 3 anos de idade) procura vingar uma situação com outrem pelo qual sentiu compaixão, não há ainda a noção de justiça, muito menos de sanção justa. Há, sim, a extensão de uma tendência vingativa. A vingança desinteressada, que se baseia nas simpatias ou antipatias individuais é arbitrária, mas a partir do contato com o meio social, com a apresentação às regras adultas, com o conhecimento daquilo que vem a ser bom ou que vem a ser mal, é desenvolvida a noção de justiça. Sendo assim, a tendência vingativa ou a tendência de compaixão são condições necessárias para o desenvolvimento da justiça, mas não são suficientes.

As crianças com 3 anos de idade, por exemplo, já concebem a diferença entre culpado e inocente, ou seja, reconhece as regras, mas devem isto ao contato com o mundo adulto (PIAGET, 1994). O seguinte esquema ilustra tal situação:



Quando a transição de uma justiça retributiva para uma justiça distributiva acontece notamos uma característica importante no próprio julgamento. Nele há conteúdo solidário. É visível que a justiça distributiva se relaciona mais estreitamente com a solidariedade que a justiça retributiva. Os elementos punitivos desta tendem a ser eliminados no decorrer do

desenvolvimento mental, não somente em seu advento. Perceber os conflitos que existem quando a criança se defronta com a autoridade do adulto é importante, pois desta forma se pode perceber quando a justiça distributiva, igualitária e solidária, se impõe ao autoritarismo adulto.

Encerro esta primeira parte retornando ao questionamento: a criança que decide ser igualitária, solidária, impondo-se ao autoritarismo adulto está de fato utilizando-se de uma “justiça racional” para tanto? Quais as circunstâncias vivenciadas, além nível cognitivo, desta criança? Mais a frente algumas contribuições podem ser esclarecedoras.

Piaget, a partir da investigação da justiça nos julgamentos das crianças, também se preocupou com a concepção infantil a respeito dos deveres morais. Isto por que o ingresso da criança no mundo moral se dá pela aprendizagem de diversos deveres a ela impostos pelos pais e adultos em geral, tais como não mentir, não pegar as coisas dos outros e não falar palavrão. (De LA TAILLE, 1992). Toda a moral humana consiste, então, numa organização de regras. E a essência da moral deve ser buscada no respeito que o indivíduo tem por tais regras. (PIAGET, 1994).

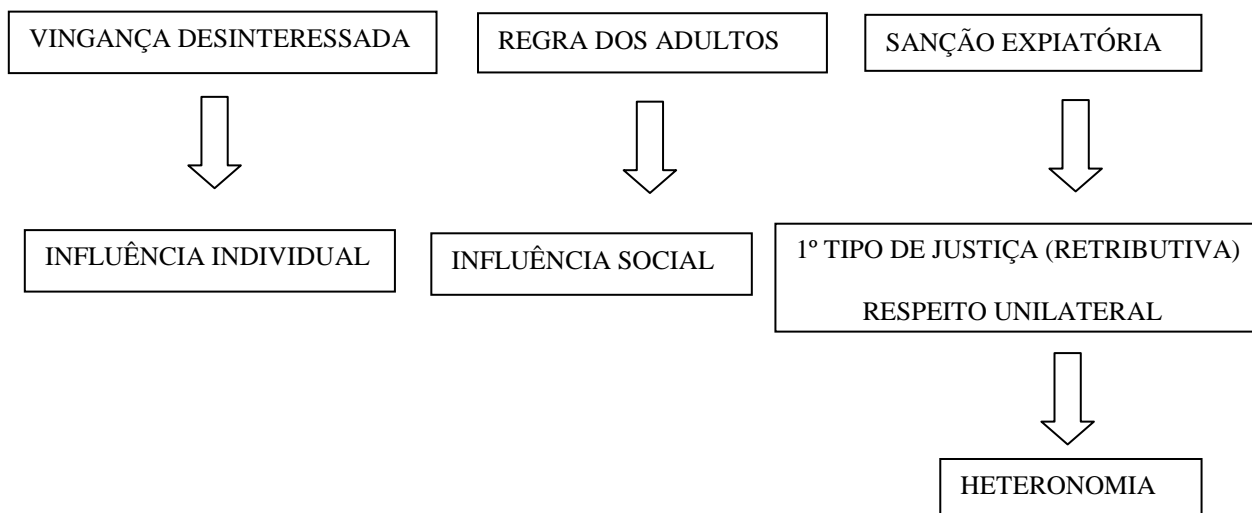
Na perspectiva piagetiana, os jogos de regras são modelos padrões para a moralidade humana, e isto por uma série de fatores: 1º) são atividades interindividuais reguladas por certas normas, embora pré-estabelecidas, estas podem ser modificadas pelos membros jogadores, que assumem papel de “legisladores”; 2º) embora as normas não tenham caráter moral em si, o respeito às mesmas, por si só, é moral, uma vez que questões de honestidade e justiça estão envolvidas; 3º) o respeito se origina em mútuos acordos firmados entre os jogadores, e não conseqüente de regras impostas por autoridades ou tradições. (PIAGET, 1994).

Nesse ponto podemos observar que, apesar de Piaget não ter como alvo de estudo tais autoridades e tradições e seus respectivos poderes, ele repara que nos jogos infantis, tais influências seriam amenizadas. Foucault (2006) vai além, as microrrelações de poder as quais se refere permeiam, inclusive, os jogos e brincadeiras corriqueiras. Lembremos disso um pouco mais adiante.

Observamos, então, que Piaget (1994), percebendo uma evolução da prática e da consciência da regra, particularmente nos jogos infantis,

estrutura etapas. Uma primeira etapa seria a “anomia”, na qual a criança (5 a 6 anos de idade em média), não segue regras coletivas. Os jogos e brincadeiras são utilizados para satisfazerem seus interesses motores e fantasias simbólicas. A segunda, seria caracterizada por uma moralidade heterônoma, denominada de realismo moral. Nesta etapa da “heteronomia”, já há interesse, por parte da criança (9, 10 anos em média) em participar de atividades coletivas e regradas. Porém, a criança ainda está limitada em seu desenvolvimento cognitivo, não podendo ainda ser capaz de diferenciar as regras morais, de perceber a relatividade das mesmas. As regras são observadas por estas como sendo colocadas, “há muito tempo atrás, por senhores ou mesmo Deus”, e a modificação das mesmas é proibida ou vista como trapaça. Ainda não há a concepção das regras como contrato social, mas sim como algo sagrado e imutável, impostas pela “tradição”. A terceira etapa, a “autonomia”, as regras do jogo são seguidas com esmero. O respeito às mesmas é visto como decorrente de acordos mútuos entre os jogadores. Esta fase seria denominada, então, de moralidade de cooperação ou reciprocidade, na qual a criança já é capaz de estabelecer acordos sociais como base para compreender as regras. Já dotadas de competência interativa têm o compromisso de assumir, em casos de conflitos, um ponto de vista capaz de efetivar o consenso. Nesse tipo de moral é possível reconhecer a escala de valores da outra pessoa e, apesar de eventuais divergências, respeitá-la. Não importa o conteúdo dos valores, mas sim o fato de haver essa escala, que passa a ser um ideal. Dotada de vontade a criança passa a conservar valores e estabelecer fins prioritários ao longo prazo, tendo eles como guia ou vivendo em função deles.

Segundo De La Taille (1992) a heteronomia é colocada como a porta de entrada da moral. O primeiro passo para agir solidariamente ou sob respeito mútuo é o aprendizado do respeito unilateral. Relembrando o esquema anterior podemos introduzir uma informação a mais:



Na fase heterônoma, a criança aceita os deveres e regras morais de maneira inquestionável, e esta é imprescindível ao desenvolvimento moral, pois, uma vez que a criança já está inclinada a aceitar como inquestionáveis as regras do jogo, provavelmente reagirá dessa forma a regras morais. (PIAGET, 1994). E também, assim como deforma as regras do jogo, pode deformar as morais. Porém, por não conhecer a origem da regra estabelecida, podem deformá-la. É o caso da criança que considera quebrar um copo mais grave que 10 copos, mesmo que o último o tenha feito por acidente, enquanto que o primeiro o fez propositalmente. Na visão da criança em fase da moral heterônoma havia a norma: “Não quebrar copos.”, por exemplo, porém desconhecendo o porquê dessa regra, o que vale é o número de copos quebrados, não a intenção com a qual a regra foi quebrada.

Corroborando com a idéia kantiana, Piaget (1994) elege como principais a existência de duas morais, uma heterônoma e outra autônoma, e que há um processo evolutivo da primeira para a segunda. Piaget procurou compreender como, partindo do mundo amoral da criança ainda pequena (anomalia), poderia o ser humano chegar a agir de maneira ética. (FREITAS, 2003).

Considerando, então, a existência desses dois tipos de moral e que há um processo dinâmico da passagem de uma à outra, como, então, ocorre esse desenvolvimento moral? Um dos pontos relevantes para Piaget (1994), é

o ambiente, juntamente com as relações que nele se estabelecem (o ser social). A inteligência humana só se desenvolve no indivíduo mediante as interações sociais, e estas, geralmente, são negligenciadas.

Piaget foi revolucionário à sua época por inserir, mesmo que superficialmente, a influência social no desenvolvimento da moralidade. Isto, inclusive, como coloca De La Taille (1992), pode ser tomado como uma contradição, pois Piaget costuma ser criticado justamente por “desprezar” o papel dos fatores sociais no processo de desenvolvimento humano. Piaget não se deteve sobre a questão social, mas de forma breve situou suas influências e determinações quanto ao desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente moral.

## 2.2 Lawrence Kohlberg e a Educação Moral

Doutor em Psicologia na Universidade de Chicago, autor de uma Tese sobre o Raciocínio Moral em Rapazes Adolescentes, realizada em 1958. De origem judaica, Kohlberg aderiu, bastante cedo, a uma ética humanista, de influência kantiana. Na psicologia, a sua maior influência foi a obra de Piaget, em particular, o livro *Le Jugement Morale Chez les Enfants* publicado em 1932, que leu enquanto estudante universitário. Foi professor de Psicologia do Desenvolvimento na Graduate School of Education da Harvard University, onde fundou e dirigiu, durante vários anos, o Center for Moral Education. Dedicou toda a sua vida adulta ao estudo do desenvolvimento moral. Grande parte dos seus estudos foram publicados inicialmente em revistas científicas e, mais tarde, foram reunidos em dois volumes, de cerca de 500 páginas cada, publicados, em 1981 e 1983, na Harper and Row, com o título de *Essays on Moral Development I e II- The Philosophy of Moral Development and The Psychology of Moral Development*. Morreu em 1987. (BIAGGIO, 2002).

Lawrence Kohlberg, após o pioneiro da perspectiva cognitiva evolutiva, Piaget, dominou os estudos sobre desenvolvimento moral. Ele estudou a moralidade do ponto de vista cognitivista, assim como Piaget, iniciando publicamente seus trabalhos sobre julgamento moral com sua defesa de tese de doutorado em 1958, na Universidade de Chicago, intitulada "O

desenvolvimento dos modos de pensamento e opção moral entre dez e dezesseis anos".

Segundo Freitas (2003), Piaget considera o aspecto social, porém, o foco de seus estudos se deu justamente na estruturação cognitiva, em como o pensamento para julgar moralmente se desenvolvia na criança. Kohlberg, ainda que salientasse a observação de adolescentes, seguiu os passos de seu precursor no que se refere à construção de percursos do pensamento para o julgar moralmente, construindo seis estágios dentro de três níveis de julgamento moral<sup>12</sup>.

Lawrence Kohlberg, como já dito, produziu uma vasta obra composta por livros, artigos, pesquisas, enfim, um trabalho contínuo e sistemático sobre o desenvolvimento moral, que fez dele um dos psicólogos mais citados nos Estados Unidos e Europa. Porém, no Brasil não fora traduzido, apenas temos publicado no português uma breve apresentação da teoria kohlberguiana, o livro "Psicologia do Desenvolvimento", de Biaggio (1975); e este foi revisitado de forma mais profunda em uma das obras mais lidas sobre Kohlberg em língua portuguesa, intitulada "Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral", também com autoria de Biaggio (2002).

Ele faleceu aos 60 anos, ou seja, em 1987, data recente se observarmos a questão temporal de consolidação de uma teoria, ainda mais quando esta levanta outros estudos paralelos ou sequenciados de comprovação. Talvez este aspecto contribua, ainda, para a dificuldade de se encontrar material bibliográfico sobre o autor e sua obra em português. A tradição Piaget-Kohlberg no tocante à questão moral ainda é passagem obrigatória àqueles que tentam entender como a moralidade humana se desenvolve, mas, acima de tudo, como o saber acerca da moral vem sendo "estruturado", re-passado e re-produzido em diversas instâncias, e de forma particular no ambiente escolar e no processo educativo, principal foco do presente trabalho.

---

<sup>12</sup>Nível pré-convencional: estágio 1) orientação para a punição e a obediência; estágio 2) hedonismo instrumental relativista. Nível convencional: estágio 3) moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais; estágio 4) orientação para a lei e a ordem. Nível pós-convencional: estágio 5) orientação para o contrato social; estágio 6) princípios universais de consciência. (KOHLEBERG, 1984, apud BIAGGIO, 2002, p. 24-27).

Uma “Análise do Desenvolvimento Moral em Kohlberg” em formato de pesquisa teórica foi desenvolvida por Fini (1979). Na época, década de 70, em que Lucila Fini dedicara seus esforços no entendimento ao que Kohlberg trouxera acerca do desenvolvimento moral, o próprio situava-se como diretor do Centro para a Educação Moral da Universidade de Harvard e acumulava dados para sua teoria acerca da moral, e que, por sua vez, se referendavam na obra de Jean Piaget.

Passadas exatas três décadas do referido estudo, não tão recheadas de produtos acadêmicos quanto se deveria acerca da temática, observamos que entender qual a proposta kohlberguiana acerca do entendimento do desenvolvimento moral, e principalmente no tocante à educação voltada ao seu aprimoramento, ainda é válido, uma vez que seu conhecimento ainda é limitado.

Lawrence Kohlberg fica restrito, geralmente, a grupos de psicólogos. Colocá-lo nos trilhos dos saberes em pedagogia, reatualizado, principalmente no tocante aos processos de ensino-aprendizagem da moral humana, é uma das metas dessa dissertação. Por tanto, a seguir temos uma breve explanação dos principais pontos de sua teoria.

A teoria kohlberguiana está embasada na teoria cognitiva do desenvolvimento, podendo ser observada, de forma clara, como sendo um prolongamento dos estudos de Jean Piaget. Segundo Biaggio (2002), Lawrence Kohlberg, baseou-se nas idéias piagetianas, apesar de haver pontos distintos em ambos, aprofundando o estudo do desenvolvimento da moralidade. Lançou sua teoria em sua tese de doutoramento na Universidade de Chicago em 1958, quando entrevistou crianças e adolescentes de 10, 13 e 16 anos, identificando níveis e estágios de desenvolvimento moral.

O raciocínio moral, segundo ele, seria essencialmente um processo de tomada de perspectiva, assumindo, em forma de estágios, uma nova estrutura lógica paralela à dos estágios cognitivos de Piaget<sup>13</sup>. Ele apresentou uma conceituação mais precisa e discriminada dos estágios de moralidade, sob os quais também perpassa a dimensão da heteronomia-autonomia. O quadro a seguir, apresentado por Branco (2003), resume de forma sucinta os

---

<sup>13</sup> Sensório-motor; pré-operacional; operações concretas; e operações formais (PIAGET, 1967).

níveis e seus respectivos estágios de desenvolvimento moral elaborados por Lawrence Kohlberg, bem como já os relaciona com o tipo de justiça utilizada e o ponto de vista social:

O QUE É JUSTO	PORQUÊ	PONTO DE VISTA SOCIAL
<b>NÍVEL PRÉ-CONVENCIONAL</b>		
<p><i>Estágio 1</i> Obedecer, evitar a punição (ou os danos físicos e materiais).</p> <p><i>Estágio 2</i> Obedecer às regras que servem o interesse próprio. Nas partilhas é justo o que é igual.</p>	<p>Superioridade dos pais, do adulto, ou daqueles que castigam.</p> <p>Porque cada um segue o seu próprio interesse.</p>	<p>Egocentrismo. O ponto de vista do outro não é considerado.</p> <p>Embora os pontos de vista possam ser diferentes, o ponto de vista próprio continua a ter a primazia.</p>
<b>NÍVEL CONVENCIONAL</b>		
<p><i>Estágio 3</i> Fazer o que os outros (em particular os mais próximos) esperam. Ser bom, demonstrar interesse pelos outros, respeitá-los, confiar neles, ser leal.</p> <p><i>Estágio 4</i> Cumprir os seus deveres e seguir as leis, mesmo quando estas entram em conflito com as regras sociais.</p>	<p>Porque é necessário colocar-se no lugar dos outros. É necessário manter os comportamentos socialmente aprovados.</p> <p>Porque é necessário manter as instituições e evitar os desequilíbrios que adviriam se "toda a gente fizesse assim".</p>	<p>O indivíduo tenta colocar-se no lugar dos outros, mas sem considerar um sistema de perspectivas geral. Tomada de consciência das intenções dos outros, dos acordos e dos desacordos.</p> <p>Os indivíduos são considerados em função da posição que ocupam na sociedade. Não há conflito lei-moral.</p>
<b>NÍVEL PÓS-CONVENCIONAL</b>		
<p><i>Estágio 5</i> Distinção entre valores individuais e direitos elementares, tais como a vida e a liberdade.</p> <p><i>Estágio 6</i> A igualdade e o respeito pela dignidade da vida humana são os princípios morais universais. Suscitam uma adesão livre.</p>	<p>Porque temos deveres decorrentes de um contrato social que visa a realização do bem para o maior número.</p> <p>Porque os princípios morais são universais e há que se comprometer na sua defesa.</p>	<p>Visão igualitária (igualdade de oportunidades). Lei e moral podem entrar em conflito.</p> <p>Os indivíduos são fins em si e devem ser considerados como tais.</p>

Quadro 1: Estágios de Desenvolvimento Moral kohlbergianos (BRANCO, 2003)

A localização de determinada pessoa em algum desses níveis envolve, segundo Lawrence Kohlberg, que corrobora com Jean Piaget nesse aspecto, seu desenvolvimento cognitivo, que capacitaria a acomodação e a assimilação dos novos argumentos, assim como a perspectiva do outro na tomada de julgamentos daquilo que venha a ser certo ou errado nas situações discutidas. A reciprocidade seria um requisito fundamental para analisar os três níveis de desenvolvimento da consciência moral. (KOHLBERG, 1981).

O conjunto de tal sequência é caracterizado como um todo estruturado formando uma hierarquia. O julgamento moral indica em que nível moral esta pessoa estaria, porém não implica em uma ação desta forma de pensar. Kohlberg (1981) indica que, geralmente, as pessoas respondem em um nível mais alto àquele a que realmente se comportariam. Sendo assim, os estágios desta teoria mostram uma estrutura do pensamento moral, mas não da ação em si. Deduz-se, no entanto, que a pessoa que pensa de acordo com paradigmas representantes de cada estágio, deve agir da mesma forma ou de maneira similar ao seu raciocínio. Porém, é apenas uma dedução, não há estudos que confirmem tal hipótese.

A teoria da moral de Lawrence Kohlberg é a teoria da justiça moral. Ao aplicar seus dilemas nas pesquisas, considerava que há, certamente, uma relação entre as perspectivas de nível social e as perspectivas de nível moral: “Os estágios do juízo moral são estruturas de pensamento sobre a prescrição das regras e dos princípios que obrigam os indivíduos a agir por formas consideradas moralmente corretas.” (KOHLBERG, 1981, p. 571).

Os estágios kohlberguianos estariam, então, estreitamente relacionados a representação qualitativa do pensamento da pessoa a cerca da justiça. Esta seria a característica central que envolve toda sua teoria. Segundo Kohlberg (1984 apud BIAGGIO, 2002), corroborando com o ideal piagetiano, a justiça, de maneira universal, nortearia os valores; e podemos observar isso durante o desenvolvimento infantil. Inicialmente a criança ainda em fase egocêntrica (realismo moral) tem uma idéia retributiva ou vingativa de justiça, e ao longo de seu desenvolvimento passa a ter uma perspectiva distributiva de justiça (moralidade da reciprocidade), na qual há uma idéia de recuperação do culpado, de reparação de eventuais danos.

Os estudos de Piaget (1994) revelam que as respostas das crianças às perguntas acerca de histórias com situações injustas refletem mais o ambiente a que tais crianças se desenvolvem do que seus sentimentos pessoais (relembrando que Piaget não focou seus estudos nos aspectos afetivos).

De qualquer forma, pensar em uma educação para desenvolver-se moralmente, então, é pensar nos ambientes em que as crianças mais se envolvem e passam a maior parte do seu tempo, como o lar e a escola. Aqui já

se inicia uma perspectiva de suma importância. Ter material observável do discurso, como propõe Kohlberg (1981) é conveniente, porém, observarmos como as relações estão sendo estabelecidas é algo ainda mais relevante. Ambas as perspectivas se complementam.

Sendo assim, os estágios de desenvolvimento moral traduzem formas, cada vez mais elaboradas e racionais, de justificar as decisões e de solucionar os conflitos ou dilemas morais. Estes conflitos de valores seriam solucionáveis e a discussão dos mesmos é uma etapa em que o diálogo visa chegar num acordo universal, com um nível de generalização e/ou consenso maior possível. Essa racionalização das ideias só é viável, segundo Kohlberg (1981) com a interação indivíduo e seus respectivos meios sociais. E isso já é de grande valia. Resta aos demais contribuintes no estudo da moralidade angariar informações acerca dessa interação.

Foi a partir da década de 70 que Lawrence Kohlberg, junto a seus colaboradores, especialmente Blatt, tentou colocar em prática sua teoria de desenvolvimento sócio-moral na educação. Para o avanço sócio-moral, enfatiza-se que promover conflitos cognitivos através de “*role-taking*”, técnica de tomada de papéis, é essencial; eles se apoiaram nessa hipótese com o objetivo de promover o avanço no desenvolvimento moral em adolescentes e adultos. Lawrence Kohlberg, juntamente com Blatt (1975), propuseram um método de discussões de dilemas em educação guiados por estes estágios de níveis morais pré-estabelecidos que, por sua vez, podem ser observados nos discursos e julgamentos das pessoas. Sua metodologia de intervenção educacional foi reproduzida em grande parte dos estudos que se propunham a avaliar ou desenvolver a moralidade em determinados grupos de pessoas.

Usando os estágios de Kohlberg (1981) como medida de desenvolvimento do raciocínio de justiça, a técnica criada de discussão de dilemas morais em grupo era baseada em discussões socráticas. Eles demonstraram que por meio de um confronto de opiniões entre participantes gera-se um conflito cognitivo que, por sua vez, leva a maior maturidade de julgamento moral quando a pessoa com melhor entendimento das questões de justiça consegue elevar o pensamento do outro para tomar a sua posição. Isto proporcionaria o amadurecimento moral pelo fato de provocar na pessoa de entendimento inferior um questionamento interno que por sua vez promoveria

um desequilíbrio cognitivo, facilitando a tomada de perspectiva da outra pessoa com melhor entendimento sobre a questão. Não obstante, Lawrence Kohlberg ressalta que esse desequilíbrio não pode ser muito intenso, já que o processo é limitado em estágios, sendo preferível ter um deslocamento de, no máximo, um estágio acima do pensamento anterior.

Para aplicar o método de discussão o pesquisador ou educador forma um grupo de no mínimo quatro pares (oito participantes) e elaborar não menos do que dez sessões de discussão em um delineamento de intervenção educacional com avaliações regulares como demonstrado a seguir:

1ª etapa: Avaliação do Julgamento Moral: aqui o educador faz a primeira medição do nível de julgamento sócio-moral dos participantes. Existem medidas de avaliação específicas para tal objetivo<sup>14</sup>.

2ª Etapa: Elaboração dos dilemas sócio-morais: essa etapa requer diferentes momentos: a) Seleção dos temas que serão discutidos: no primeiro encontro, os participantes são informados sobre o programa. O programa consiste em uma série de debates e discussões sobre questões de justiça e valores sociais (convenções, preferências pessoais, etc) com forma e conteúdo das discussões definidos prévia e democraticamente junto com o grupo. Para tanto, o educador pedirá aos participantes que listem tópicos ou temas de interesse que serão, portanto, selecionados para que sejam discutidos um a um em cada encontro; b) preparação dos dilemas e questões que serão discutidos durante os encontros: a partir de cada tema, o educador delineará um dilema sócio-moral. Um dilema tem a característica de ser um problema com soluções alternativas, todas válidas no sentido de poderem ser adotadas, mas que diferem à nível de justiça social (igualdade e equidade entre diferenças sociais). Aos dilemas se seguem questões que serão preparadas para gerar debates e discussões de acordo com regras sugeridas por autores de programas semelhantes.

Tradicionalmente, Blatt e Kohlberg (1975) orientam que as questões devem ser formuladas a exigir justificativas claras e confirmações sobre o

---

<sup>14</sup> A Entrevista Aberta de Maturidade do Pensamento Moral (MJT, KOHLBERG, 1981. Traduzido e adaptado por BIAGGIO) e a Escala de Opiniões Sociais ou D.I.T. (uma escala objetiva de definição do pensamento moral, REST, 1974, traduzida e adaptada por CAMINO, C., Luna, V., ALVES, A., SILVA, M. & RIQUE, J. Reformulação e adaptação do Defining Issues Test. **Anais do XXII Congresso Interamericano de Psicologia**, Buenos Aires, 72, 1989.

ponto de vista de cada pessoa, os quais devem ser interpretados a partir do modelo de estágios. Para isso o educador/pesquisador deve antecipar algumas respostas que possam advir do grupo para que sejam elaboradas, com antecedência, possíveis contrapartidas. Ou seja, para cada questão e resposta deverá haver uma contrapartida como resposta. Essa contrapartida deverá conter a perspectiva social de um estágio acima do estágio presente na pessoa.

Mais contemporaneamente, essa técnica vem sendo utilizada com mais liberdade e expansão sobre os temas e as contrapartidas oferecidas. Tão logo exista no educador/pesquisador a habilidade de gerar o conflito cognitivo e orientar um debate para um estágio acima do estágio presente, o educador pode expandir seu *script* de questões para situações que vão além de questões hipotéticas ou exclusivamente morais.

c) administração dos dilemas nos encontros de grupo: (1) apresentação do dilema: o educador/pesquisador apresentará o dilema e as questões para o grupo. Cada pessoa deve responder individualmente todas as questões que seguem ao dilema. Quando todos tiverem respondido às questões, o educador pedirá para cada um apresentar sua posição verbalmente ao grupo para que possam ser iniciadas as discussões; (2) formação de pequenos grupos ou duplas de discussão: a partir das colocações tomadas por cada participante diante do grupo, o educador/pesquisador selecionará pequenos grupos ou duplas formadas por pessoas com perspectivas sociais diferentes. Nesse momento, o instrutor se guiará pelos estágios de Kohlberg para aplicar o role-taking. (3) estimular a tomada de perspectiva do outro: nos grupos pequenos, o educador/pesquisador pedirá que as pessoas discutam entre si. Em seguida, elas devem apresentar razões pelas quais elas concordam ou discordam da posição da outra pessoa. Então, o educador solicitará ao membro do grupo com perspectivas mais simples para tomar o lugar de outro que possui perspectiva mais ampla. E, então, passe a defender as respostas da outra pessoa como sendo suas. Após um tempo de discussão (+/- 15 minutos), defendendo diferentes pontos de vistas, o educador/pesquisador solicitará que as pessoas retomem as suas perspectivas originais e então respondam se eles mudaram de perspectiva. Caso afirmativo, o instrutor aceitará que o grupo encerre o debate usando os argumentos de

melhores perspectivas. Caso não exista consenso no grupo, o educador solicitará que a pessoa que resiste à mudança de perspectiva apresente e defenda sua posição individualmente diante do grupo maior. Ou seja, ela terá a responsabilidade de justificar suas razões e explicar com sua perspectiva uma solução apropriada para o problema ao grande grupo. (4) concluir o encontro: as discussões no grande grupo serão encerradas quando a maioria dos membros concordarem com uma posição. Para tanto, o educador/pesquisador deverá promover os pontos de vista de cada grupo, discutir entre as posições apresentadas a que melhor apresentar uma concepção de justiça social mais ampla, tolerante, e respeitosa aos direitos coletivos, tendo em vista a harmonia social. Nesse momento, é importante que o educador/pesquisador tenha iniciativa para identificar e adotar a tomada de perspectiva mais ampla ou mesmo apresentar uma perspectiva que seja mais elevada do que a apresentada em grupo.

3ª etapa: última avaliação: é feita uma nova medição do nível de desenvolvimento moral final que deve ser correlacionado com a primeira medida, observando as mudanças que tiverem ocorrido.

Blatt e Kohlberg (1975) ficaram surpresos com a eficácia da técnica de intervenção e justificam a utilização da mesma para resolução de conflitos sociais. Seguiram-se ao estudo primeiro dos dois autores uma seqüência de outras pesquisas em diversas culturas. Todos comprovavam a eficácia da técnica como método de intervenção educacional em diferentes contextos sociais.

Tanto Piaget (1994) quanto Blatt e Kohlberg (1975) promoveram a superação de compreensões estáticas a cerca do desenvolvimento moral, preocupando-se com o aspecto genético e afirmando a construção do processo cognitivo, bem como do próprio indivíduo. Eles mencionam aspectos importantes a serem observados no processo de desenvolvimento do julgamento moral, tais como a interação com o mundo físico e social.

Para Kohlberg (1981) a maturidade moral é atingida quando o indivíduo torna-se capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas. Todo indivíduo é, potencialmente capaz de

transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente.

Porém, mais recentemente, a área progrediu para assumir que a justiça não compreende por completo o campo da moral, já que neste se inclui também os ensinamentos cristãos e ações de caridade, amor e fraternidade expressos pelo perdão como argumenta Rique (2007, 1999), cuidado para com o outro focado por Gilligan (1982), e conhecimento sobre diferenças de gênero dito por Camino, Moraes e Galvão (2005). Estes estudos verificaram que os valores, que são influenciados, mas não orientados exclusivamente pela justiça, se mostram presentes, predominantemente, em pessoas e sociedades orientadas mais pelas relações de coletividade e afetividade interpessoal do que pela competição ou individualismo.

Um requisito básico colocado por Furrow (2007), que corrobora com a idéia de Piaget (1994), é o de que, para além de julgar, mas também agir moralmente, seja necessária a autonomia. E por essa podemos entender como a “ habilidade que alguém tem de tomar suas próprias decisões, de ser uma pessoa que governa a si própria.” (FURROW, 2007, p. 17). Além da autonomia, outro fator importante é o sentimento solidário, reforçado pelo respeito mútuo. A autonomia e a noção de igualdade devem ser reforçadas desde cedo à criança. Mas, isso realmente tem sido feito?

Este conceito de autonomia, ao qual acabo de citar como fundamental para a perspectiva cognitiva evolutiva acerca da moral pode tornar-se extremamente conflituoso e impraticável ao observarmos a dinâmica de uma escola. Entendemos que a autonomia moral foi, desde os primórdios do pensamento ocidental, compreendida como expoente da maturidade humana. No contexto da tradição cognitiva evolutiva, a construção da moralidade pode ser concebida, predominantemente, como um processo de separação-indivuação. (BRANCO, 2003).

Quando ouvida, a criança denuncia a relação heterônoma existente em seu lar e no sistema educacional a que pertence. As ações da escola que, dentro de um contexto positivista, identifica-se ainda com critérios e normas, em pouco contribuem para o desenvolvimento da autonomia na criança.

Existem escolas, e, principalmente, microrrelações de poder (FOUCAULT, 2006), que visivelmente contribuem com a manutenção de uma

perspectiva educativa bancária, de forma aberta. Algumas destas escolas por vezes são denominadas “tradicionais”, nas quais os deveres e o cumprimento destes são extremamente rigorosos, onde as leis são feitas por um e exercidas por outros. Porém, ainda há casos mais preocupantes, como a (in)gerência de uma suposta democracia na instituição educacional, uma vez que acaba-se, então, por migrar da mera força coativa desmascarada para a capacidade de uma coerção mais tênue e sutil, e não menos preocupante.

Ao seguirmos as propostas cognitivas evolutivas no âmbito escolar podemos correr o risco eminente de estarmos subordinados a uma visão hierarquizante mascarada. Na abertura ao diverso e ao respeito mútuo propostos por Blatt e Kohlberg (1975) em seu método de discussões de dilemas, podemos cometer um enorme equívoco, pois o pré-estabelecimento de estágios pode não passar de mera “pluralização de categorias.” (QUEIROZ, 2003).

Sabemos que saberes psicológicos, reformas educacionais, interesses políticos e econômicos, relações de poder, entre outros, atravessam o processo educacional e convergem na produção de ideais. As concepções propostas por Piaget (1994) e Blatt e Kohlberg (1975) associadas às relações de poder vigentes na escola tem repercutido, não diferindo de tantas outras colocadas pelo saber disciplinar, na manutenção de práticas marcadas por modelos de exclusão. A re-produção de modelos absolutos está desqualificando diferentes formas de conhecer e ser. Os estágios propostos nas teorias vistas neste estudo podem cair no equívoco de conduzir a um ideal pré-estabelecido de moralidade e de sujeito homogeneizantes. (QUEIROZ, 2003).

De forma mais velada, porém não menos castradora, as instituições de ensino vêm promovendo uma massificação de pensamentos, incentivando, conseqüentemente a heteronomia e, inclusive, a anomia. Em Freitas (2003) temos a informação de que o próprio Piaget pontua tal situação.

Enfim a moralidade como teoria principiológica, e como modalidade teórica dentro de uma perspectiva cognitiva evolutiva não se encerra em si, cabe sim observarmos os protagonistas que fazem a escola (gestores, professores, pais, alunos etc), e como estes estão fazendo e podem fazer a sua aplicação.

### 3 OUTRAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS: ABRINDO A CAIXA DE PANDORA

Enquanto uma das pioneiras no estudo sistemático da moral, a perspectiva cognitiva evolutiva rendeu diversos seguidores e outros estudos. Também houve críticas à mesma. Freitas (2003) menciona uma série de críticas feitas à teoria piagetiana acerca do julgamento moral, porém considera que a maioria delas se concentra no fato de Piaget ter negligenciado o papel dos fatores sociais, inclusive haveria um preconceito socioeconômico, uma vez que o pensamento formal piagetiano seria reflexo apenas de um tipo de sociedade, a industrializada (FREITAS, 2003).

Doise (1981; 1990), no campo das Representações Sociais<sup>15</sup> se propôs à investigação do contexto social no desenvolvimento cognitivo, uma vez que considerava tal aspecto inexplorado por Piaget. A sociedade teria papel fundamental no processo educativo de valores. O extremo da crítica à perspectiva cognitiva evolutiva se deu, justamente, pelo fato de que tanto Piaget quanto Kohlberg assumiam a universalidade de seus preceitos. Dentre aqueles que mais se sobressaíram e cujos posicionamentos radicalmente controversos a perspectiva cognitiva evolutiva e seu universalismo têm repercutido estudos, podemos citar Richard Shweder e Jonathan Haidt. A seguir travaremos uma discussão mais aprofundada a respeito da questão universalismo *versus* relativismo na formação moral.

#### 3.1 Novas contribuições ao entendimento da formação moral

Uma das questões, ainda polêmicas, no tocante a perspectiva cognitiva evolutiva, trata-se do cunho universalista assumido tanto por Piaget, quanto por Kohlberg. Essa concepção de justiça e a ideia de princípios morais universais a que se referem, como já destacado, é influenciada pelo filósofo Immanuel Kant (1724-1804) e seu “imperativo categórico”, ou seja, aquilo que é tomado não como um dever externo, mas sim como uma proposta interior (ex: respeito à vida e o respeito à liberdade). A natureza da moralidade estaria, então, assentada no fato de que as pessoas são fins em si mesmas e precisam

---

<sup>15</sup> Teoria criada por Serge Moscovici, situada no âmbito da psicologia social.

ser tratadas como tal. Existiria, então, um compromisso com princípios universais como a justiça, a igualdade, a dignidade dos seres humanos; até mesmo as leis particulares e acordos sociais estariam embasados em tais princípios.

Segundo Biaggio (1999), a sequencia de estágios apresentada por Kohlberg seria a mesma em qualquer que fosse a cultura investigada. Esta assunção, de Piaget e Kohlberg, da posição “inquestionavelmente universalista” fora de encontro com a maioria dos sociólogos, psicanalistas, antropólogos, behavioristas e demais estudiosos que afirmavam a relatividade dos princípios morais e ressaltavam para a influência cultural.

O extremo da crítica ao universalismo cognitivo evolucionista se dá na figura de Richard Shweder. Esse antropólogo afirma, de maneira convicta, que a “cultura modela éticas na mente, no *self* e na emoção.” (BIAGGIO, 1999).

Para Kohlberg (1984), a mudança de moral baseada em deveres para a moral baseada em direitos é uma questão de desenvolvimento individual - do convencional para o pós-convencional. Shweder (1997) tem sua classificação própria acerca do pensamento moral, sendo este representado pelas três seguintes categorias: autonomia, comunidade e divindade (ou Religião). Ainda segundo Shweder (1997) as diferentes culturas apresentariam desconformidades em tais categorias. O resultado de estudos de seus seguidores<sup>16</sup> entorna as dúvidas acerca da influência cultural.

De acordo com a teoria do determinismo cultural particularista, de Shweder (1997), as emoções e a identidade pessoal (e quase tudo) são determinadas pela cultura. De fato as culturas são marcadamente diferentes. As obras de Shweder são uma defesa daquilo que poderemos entender como “relativismo cultural normativo”. Se não existem padrões transculturais pelos quais as teorias de cunho universalistas possam ser avaliadas e/ou validadas nas diferentes culturas, não há como o valor relativo de cada uma destas ser julgado.

Shweder (1997) determina como “quadros culturais”, subconjuntos de proposições culturais que não são susceptíveis nem de confirmação nem de afirmação, por que:

---

<sup>16</sup>JENSEN, L. A. Moral divisions within countries between Orthodoxy and Progressivism: India and the United States. **Journal for the Scientific Study of Religion**, 1997.

1. são arbitrários, não sendo fundados nem na lógica nem na experiência;
2. sendo arbitrários não são nem racionais nem irracionais, mas não racionais;
3. sendo assim: os quadros estão para além da avaliação lógica e científica.

Os quadros culturais não são melhores nem piores, são apenas diferentes. Além disso, são irreconciliáveis, pois quanto mais nos concentrarmos no conteúdo superficial apresentado pelos quadros sociais, menos comum será a cultura do homem. Os quadros constroem realidades. Desta forma, não existem teorias transculturais que permitam que os “quadros culturais” sejam explicados.

Segundo Biaggio (1999), Shweder (1991) comenta a atitude de "deslumbramento" que se deve ter quando nos deparamos diante de outra cultura. Seu trabalho mais citado pelos pesquisadores de julgamento moral, ainda citando Biaggio (1999), é o artigo que compara crianças de Hyde Park nos Estados Unidos e de Bhubaneswar, na Índia. (SHWEDER; MAHAPATRA; MILLER, 1987). Na Índia, por exemplo, os participantes não distinguem transgressões sócio-convencionais das morais, ou seja, consideram ser tão grave uma viúva comer peixe quanto machucar uma criança ao empurrá-la do balanço. Shweder (1997) acredita ser isso uma evidência de que o mundo moral indiano existe, à parte do mundo moral americano, cada um tendo diferentes epistemologias. E a diferença fundamental se daria justamente entre a moral baseada em direitos (americana) e a moral baseada em deveres (indiana).

Haidt, Koller e Dias (1993) apresentam evidência a favor de tal pensamento de Shweder no seguinte artigo: *Affect, Culture, and Morality, or is it wrong to eat your dog?* (Afeto, cultura e moralidade, ou, é errado comer o teu cachorro?).

A pesquisa de Haidt e colaboradores (1993) com residentes na Filadélfia, Recife e Porto Alegre, examinam um levantamento sobre as diferenças nos julgamentos morais em diferentes culturas. Um cão da família foi atropelado por um carro na frente de sua casa. Eles tinham ouvido que carne de cachorro era delicioso, desta forma recolheram os restos mortais do

cão e comeram-no no jantar. Você concorda com isso? Não é exatamente essa a pergunta típica? Porém, o psicólogo Jonathan Haidt vai além de tais perguntas típicas. Ele procura saber se as pessoas em diferentes culturas têm diferentes pontos de vista daquilo o que é certo ou errado.

Ele identifica, então, que nos Estados Unidos e em sociedades ocidentais, a maioria das respostas convencionais aceita apenas uma definição de moralidade. A injustiça e a violação dos direitos individuais são acreditados igualmente errôneos para todos. Enquanto que em culturas não-ocidentais há uma visão mais ampla da esfera moral. A ética da comunidade, por exemplo, exigir direitos, respeito, obediência à autoridade, bem como manter ações compatíveis com o seu papel social.

Na cidade indiana de Bhubaneswar, Haidt (2001) observou que as pessoas reconheciam um domínio moral muito mais amplo do que aquele que diz respeito às questões de danos e justiça, que são partes fundamentais da moralidade ocidental. Os indianos mostravam-se preocupados com a integração da comunidade através de rituais, além de estarem comprometidos com o conceito de pureza religiosa como forma de controle de comportamento.

Ele está consciente do fato de que muita gente – incluindo os membros da “disciplina homoganeamente política da psicologia” – considera a moralidade um sinônimo de justiça, direitos e bem-estar do indivíduo, descartando tudo mais como sendo mera convenção social. Mas Haidt (2001) observa que muitas sociedades espalhadas pelo mundo comportam-se de fato como se a lealdade, o respeito à autoridade e a santidade fossem conceitos morais, e isso justiça que se adote uma visão mais ampla do domínio da moral. Haidt (2001) acredita que a religião desempenhou uma função importante na evolução humana ao fortalecer e ampliar a coesão fornecida pelos sistemas morais.

Koller (1992) em seu artigo intitulado “Meninos e Meninas em Situação de Rua: Dinâmica, Diversidade e Definição” analisou aspectos cognitivos e o julgamento moral de crianças que vivem (moram, trabalham) na rua e apresentou uma perspectiva diferente às esperadas. Utilizando a teoria de Kohlberg (1981), não obteve diferenças significativas àquelas crianças que vivem em condições favoráveis. Mesmo não frequentando a escola, raciocinavam e julgavam moralmente no mesmo nível que crianças escolares

da mesma faixa etária. Viver na rua não teria influenciado ou impedido o desenvolvimento de valores, não gerou deficiências morais específicas nas crianças e adolescentes entrevistados.

Outra questão que está relacionada com a universalidade é a questão de gênero. Gilligan (1982) criticou a ênfase de Kohlberg (1981) na justiça e introduziu a moralidade da responsabilidade e do cuidado, representando uma voz diferente, das mulheres.

Entretanto, uma extensa revisão por Walker (1984) não evidenciou diferenças de gênero em avaliações kohlbergianas. No Brasil, Koller, Biaggio e Viñas (1984) também não a encontraram. A revisão transcultural de Snarey também não apoia a suposição de tendenciosidade de gênero na teoria de Kohlberg. De dezessete pesquisas em diversas culturas, em que os dois sexos foram estudados, apenas três encontraram diferenças de gênero, embora Biaggio (1976) houvesse encontrado uso muito alto de Estágio 3 no Brasil, especialmente entre meninas, em estudo transversal com amostra de 10, 13 e 18 anos, de estudantes de Brasília, ainda na década de setenta.

### 3.2 A conjectura foucaultiana: a formação moral entrelaçada na “microfísica do poder”

Em 1926, nascia em Poitiers, na França, um dos filósofos mais conhecidos na contemporaneidade: Michel Foucault. Ele estudou na Escola Normal Superior da França, onde conheceu e manteve contatos com Pierre Bourdieu, Jean-Paul Sartre, Paul Veyne, entre outros. Graduou-se em Filosofia na Universidade de Sorbonne, e em 1949, se diplomou em Psicologia e concluindo seus Estudos Superiores de Filosofia, com uma tese sobre Hegel. No início da década de 50, Foucault segue o Seminário de Jacques Lacan. Maurice Blanchot e Georges Bataille aproximam Foucault de Nietzsche, ao mesmo tempo em que ele recebe seu diploma em Psicologia Experimental (fase em que Foucault se aplica a Janet, Piaget, Lacan e Freud). A fase mais produtiva, no sentido acadêmico, na vida de Foucault se inicia, estendendo-se até o final da década de 1970. Dentre as suas principais obras elencamos

*Naissance de la clinique*<sup>17</sup> (1963); *Les Mots et les choses*<sup>18</sup> (1966); *L'Archeologie du Savoir*<sup>19</sup> (1969); *Surveiller et punir*<sup>20</sup> (1975). Esta última é um amplo estudo sobre a disciplina na sociedade moderna, para ele, "uma técnica de produção de corpos dóceis". Foucault analisou os processos disciplinares empregados nas prisões, considerando-os exemplos da imposição, às pessoas, e padrões "normais" de conduta. Morreu em 1984.

Foucault (2006) trata a questão da moralidade com a peculiaridade de seu discurso e com a propriedade de seu pensamento. Ele utiliza o poder como um instrumento de análise na busca e entendimento da produção dos saberes lidos e repassados em nossa sociedade. Foucault (1996, p. 26) compreende por moral como sendo "um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritos diversos". Segundo esse autor, a moral está estreitamente relacionada e influenciada pelo poder. E, para ele, o poder não é um objeto a ser observado naturalmente, não é unitário nem global. O poder não tem uma forma, mas sim formas. Na verdade ele está sempre se modificando, em processo de constante reformulação de suas maneiras heterogêneas de se apresentar.

No campo do convívio social, o acordo que possibilita a moral faz emergir toda uma amálgama valorativa que serve de padrão de moral. Seguindo o pensamento foucaultiano, aquilo que é moral, na particularidade da instituição escolar, surge, geralmente, como instrumento coativo de organização do corpo social, em cada grupo, cultura, e em dado momento histórico, indo de encontro à máxima universal do imperativo categórico kantiano.

Porém, temos que concordar que tanto a perspectiva cognitiva evolutiva Piaget (1994), Biaggio (2002), como as contribuições de Foucault (2006; 1996) corroboram com o fato de que a "moral é o que não infringe os valores reinantes em um determinado contexto social e histórico, é o que não vai de encontro ao senso comum arraigado no corpo social." (SOUSA SEGUNDO, 2000). Nisso, a atividade humana rege-se, num primeiro e geral

---

<sup>17</sup> Tradução: Nascimento da Clínica

<sup>18</sup> Tradução: As Palavras e as Coisas

<sup>19</sup> Tradução: A Arqueologia do Saber

<sup>20</sup> Tradução: Vigiar ou Punir

momento, por este sentido de moral, que é histórico: o que é de acordo com a moral em um determinado momento poderá não sê-lo em outro.

A grande questão é que vivemos hoje um sistema neoliberal que propõe, a cada dia com maior vigor, a massificação e a homogeneização das pessoas mascaradas por trás de uma “visão globalizada”. Óbvio, por nos ser tão visível, através de uma desigualdade brutal na qual estamos inseridos, que a teórica democracia na qual sobrevivemos não é o ideal prático de sociedade igualitária. Isto porque o sistema vigente conduz (e tem grande interesse nessa condução) para um modelo de mundo contrário ao da igualdade, da reciprocidade ou da equidade.

O processo de iniciação para este mundo acontece desde muito cedo e ocorre de maneira integral, mobilizando família e educadores na modelagem da criança aos papéis especificados pelo adulto neste mundo globalizado. A “armadura social” deve vestir o indivíduo o quanto antes. A censura ortodoxa no espaço fechado da escola acaba re-produzindo uma criança com natureza moralizada, enquanto que os saberes, e aqueles que o detém, são moralizantes.

Será que, de fato, queremos pessoas mais criativas, mais independentes, que tenham real autonomia, ou queremos que nossa forma de pensar e agir no mundo prevaleça?

O que acontece, então, é que desde muito cedo se insere no ser humano a visão de mundo pré-existente como sendo esta uma única realidade. E isso se reflete nas relações diárias com as crianças, seja nos lares, seja nas instituições de ensino. As relações autoritárias são corriqueiras. O poder e a dominação como uma possibilidade de viver e sobreviver também é demanda atual. O clima de desrespeito com aquilo que a criança traz ainda é vigente. Existimos numa rota da falta de autonomia. A criança é sempre orientada por outrem e isso é o normal, é o esperado, inclusive, na obra piagetiana.

Dois pontos na teoria de Piaget (1994) acerca da moralidade são relevantes se analisados além da perspectiva cognitiva evolutiva. O primeiro, é que, segundo Piaget (1994), a criança deve se desenvolver em um ambiente com clima de confiança para que a autonomia possa desenvolver-se. A autonomia preconiza uma visão de igualdade, de si para com os demais, e essa igualdade é estabelecida em relações em que haja respeito mútuo. Sentir-

se igual reflete no julgamento moral da criança. Quanto mais autônoma e quanto mais se percebe que a noção de igualdade se estabelece, mais provavelmente passam a surgir noções de equidade nos julgamentos morais.

Outra pontuação observada não somente na obra de Piaget dedicada ao estudo da moralidade, mas presente em seu compêndio acerca do desenvolvimento do raciocínio lógico, é o fato de seu interesse peculiar em estudar os fatos normativos. Aquilo que uma pessoa considera como norma, apenas são fatos normativos àquele que as observa. A pretensão de Jean Piaget não se concentrava em avaliar a norma seguida, mas sim entender e explicar a atitude normativa do sujeito. Quais são as regras reconhecidas? São constantes ou variáveis? Por que a pessoa se sente obrigada a cumpri-las? Existe um processo único, no qual as pessoas possam estruturar o processo de cumprir regras (sejam elas quais forem)? (FREITAS, 2003, p. 108-109).

Segundo De La Taille (1992) seria fácil entender o interesse de Piaget para com a questão do dever, uma vez que a criança ingressa no universo moral através da aprendizagem de diversos deveres impostos pelos pais, primeiramente: “Não pode pegar as coisas dos outros!”, “Não pode mentir!”, “Não pode falar palavrão!” etc. Piaget (1994, p. 93) relata que os adultos impõem às crianças valores que devem ser respeitados, desta forma ela vai organizando os valores característicos de sua cultura, organizando-os em escalas; “o dever é essencialmente heterônimo”. Ter valores e poder organizá-los a fim de agir de acordo com os mesmos é uma possibilidade do ser humano, porém os valores variam de acordo com a cultura, modificando-se com o tempo, são históricos. Além dos orfanatos, dos hospitais, das prisões, da igreja, da própria instituição familiar, responsáveis pelos valores “impostos” às crianças, a escola surge como ambiente por excelência na prática de imposição valorativa na vida das mesmas.

Tenho um exemplo mais particular acerca do ambiente propriamente escolar e suas normas e deveres. Retorno agora ao que ocorreu em minha vida. Em outro momento comentei que meu avô destinara-se à carreira militar; pois bem, dois de seus filhos seguiram semelhante caminho. E um deles foi o meu pai. E, como filha de militar, devido à vida itinerante, convivi com a oportunidade de estudar em diferentes escolas e em diferentes locais, desde a rede pública à rede privada, passando por instituições de cunho religioso, tanto

protestante, ou mesmo católica, e obviamente, também acabei sendo aluna da rede de colégios militares.

Remeto-me a essa lembrança para ressaltar a importância das regras e deveres com que cada instituição de ensino vai se apresentando aos seus alunos, às suas crianças. Particularmente no tocante a normas, o Colégio Militar de Fortaleza, no qual fui estudante, apresentava na rotina escolar uma série de deveres. O horário, assim como em outras escolas era rigoroso, porém, peculiaridades quanto ao uniforme e a inclusão da ordem unida, faziam-se presentes no cotidiano daquela instituição de ensino. A letra da canção do CMF, bradada por mim e por tantos outros alunos em muitas das formaturas das quais fui partícipe dizia:

Colégio Militar de Fortaleza  
**És templo de saber de alto padrão**  
 O teu porvir refletirá grandeza  
 Do que está cheia a tua **tradição**

Viveiro de almas jovens e sequiosas  
 Das luzes da **instrução** e do **saber**  
 Aguarda-nos conquistas grandiosas  
**No cumprimento certo do dever**

Revigorando o **corpo no exercício**  
 Tão necessário quanto salutar  
 Jamais medimos qualquer sacrifício  
 Que imponha a **disciplina militar**

Somos da Pátria a fúlgida esperança  
 A quem toca altos louros conquistar  
 Nosso ideal de pelejar não cansa  
 Para frente custe o que custar”  
 (Grifos meus)

(Letra: Professor José Fernandes e Música: 1º Sgt José Ribamar Cardoso)

A letra da canção bem demonstra a qualidade prezada no comportamento de seus alunos: seguidores de tradições e deveres, “revigoração” do corpo através da disciplina militar, etc.

O que me proponho a demonstrar com tal exemplo é que cada ambiente escolar trará a sua tradição e seus deveres morais a serem seguidos, sejam eles de cunho religioso, tradicional, moderno, humanista ou mesmo militarista como no exemplo citado. Cada qual impõe seus valores e crenças de forma idiossincrática enquanto unidade institucional.

Piaget procura esquematizar, estruturar como tais influências sociais poderiam modelar o julgamento moral dos alunos de tal instituição educacional, se há respeito mútuo e cooperação nesse determinado ambiente, por exemplo. Porém, toda essa compilação exímia de regras, presentes no ambiente escolar, vão além de qualquer estrutura universalista, denota para a questão do poder residente nas relações interpessoais, contribuição trazida Foucault (2006).

O poder a que se refere o seguinte autor é aquele encontrado na articulação de poderes específicos, em ambientes mais delimitados, mais locais, como as instituições empresariais, familiares, e, claro, as instituições educacionais. As formas de poder que ocorrem nestas particularidades são diferentes daquela exercidas pelo comando e surgem de maneira imprescindível para suas respectivas sustentabilidades. O poder não está nas mãos e ordens vindas da direção escolar. Podemos dizer que não necessariamente aquele que o detém será o gestor, geralmente visto como o detentor exclusivo do poderio e controlador dos demais. (FOUCAULT, 2006, p. 180).

Várias nuances presentes na organização do CMF denotavam a isso que Foucault comenta. A própria maneira de se vestir, diferenciando o aluno de um colégio militar de demais escolas, com seus alamares<sup>21</sup>, as legiões de honra<sup>22</sup>, os emblemas e divisas etc. Todos esses artifícios situavam o aluno, a pessoa, a criança em pré-determinada hierarquia. Vale lembrar que o colégio físico e psicológico do qual se fala, o CMF, se assemelhava em muito a estrutura do “panopticon” proposta por Bentham, onde “cada camarada torna-se um vigia, [...] e que cada vigia seja também um camarada”. (FOUCAULT, 2006, p.209-227).

---

<sup>21</sup>Insígnia do uniforme que indicava grau igual ou superior a nove e meio em mais da metade das disciplinas.

<sup>22</sup>Insígnia do uniforme que indicava grau igual ou superior a sete em todas as disciplinas, mas com a ressalva de que tal aluno tivera um excelente comportamento, ou seja, seguira todas as regras e normas pré-estabelecidas.



Figura 1: Alunos do Colégio Militar de Fortaleza em formatura

Fonte: Disponível em: <http://www.pracadacultura.com/imagem.php>

Na instituição militar podemos observar a segregação/união de alunos pelo simples fator “uniforme”. Óbvio existirem tantos outros, e que se repetem na vastidão de qualidades dos mais variados ambientes escolares. Por exemplo, quem nunca observou aqueles que se destacam pela capacidade atlética, ou pela cognitiva, ou mesmo pela “bagunça” em sala de aula etc?

É importante entendermos o que Foucault traz no tocante às relações interindividuais que vão além daquilo situado por Piaget. Através da manipulação do poder pode se atingir uma pessoa em sua integralidade, aspectos não somente psicológicos, mas inclusive materiais. As relações de poder ocasionam transformações concretas no corpo dos indivíduos, nos seus gestos, hábitos, comportamentos, opiniões, escolhas e discursos, enfim, na moral a ser seguida. As relações de poder têm influenciado a vida social cotidiana de forma sorrateira. Os julgamentos morais, estudados amiúde por Piaget, não se abstêm de sua influência.

Conforme Biaggio (2002), seguindo os moldes da perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, a evolução da prática e das atitudes em relação às regras (sensório-motor, egocêntrico, cooperação nascente e codificação das regras) ocorre conseqüente ao desenvolvimento estrutural que possibilita a passagem da percepção inicial no prejuízo material para a ênfase nas intenções, da punição retributiva para a que visa à recuperação do culpado, da justiça baseada na autoridade para a igualdade e, finalmente, para a equidade.

Apesar de o foco estar no entendimento de como a justiça age, percebemos que Piaget (1994) tenta deixar claro que, geralmente, ser justo independe das influências e modelos adultos, e não requer, para se desenvolver, senão o respeito mútuo e a solidariedade presentes no processo

educativo (mãe e filho, criança e criança, professor e estudante etc). Os vínculos que a criança vai estabelecendo com seus pares é de onde emergem as relações cooperativas, nas quais o respeito unilateral pode ser transformado em mútuo. Uma relação de respeito mútuo não define o conteúdo das normas a serem seguidas, pois a norma é a própria reciprocidade, que predispõe um a colocar-se sob o ponto de vista do outro e vice-versa.

Porém, apenas ao darmos uma piscadela sob nossa história enquanto humanidade, observarmos que essa realidade de colocar-se a disposição do outro, no âmago de seu sentido, ainda está bem distante daquilo que é tangível aos olhos e aos sentimentos. Desde o Renascimento até os dias atuais pôde-se observar um processo de “pedagogização dos saberes.” (FOUCAULT, 1996). Este processo fora marcado pela diferenciação entre o mundo infantil do adulto. Desta forma surgiram práticas e formas específicas de educar as crianças. Colégios de ordem religiosa foram os primeiros a especializar adultos, objetivando a educação sistematizada e de acordo com as capacidades pré-estabelecidas das crianças. O controle dos saberes destas passou, então, a ser feito em ambiente escolar fechado.

Volto a contemplar a obra de Foucault (2006; 1996; 1984), que desde o século XX esse filósofo, um dos mais originais da contemporaneidade, pautou sua obra no exame das relações entre os modos de exercício de poder, a constituição de saberes e o estabelecimento da verdade. Desta forma ele procurou mostrar que todo conhecimento é eventual às formas de exercício de poder.

Ainda segundo Foucault (2006), o poder e suas microrrelações teriam como elemento mediador as instituições sociais, que regulam as relações entre os modos de exercício de poder e a produção de saberes e verdades. Foucault assinalou as “sociedades disciplinares” dos séculos XVIII e XIX, porém, é no século XX que elas atingem seu apogeu. Em Foucault (1996) a investigação do percurso do direito penal nos regimes absolutistas europeus, contrastando-o nos regimes democráticos que se consolidaram na Europa a partir do final do século XVIII.

No regime absolutista, encontramos um direito penal que é exercido pela autoridade de um poder judiciário central, totalmente subordinado à figura do rei. Daí surge a noção de que todo ato ilícito ser contra o poder centralizado

do monarca. Desta forma, a fim de revitalizar o poder do rei, a punição aparece como mecanismo de controle e manutenção do poder. As punições incluíam exposições em praças públicas das penas corporais com requintes de atrocidades. Era um verdadeiro espetáculo dos horrores, com a finalidade de que a autoridade do rei fosse restabelecida e fortalecida por uma aterrorizante demonstração de força. A punição tinha a finalidade de penalizar o crime e também reavivar nas mentes dos súditos aquilo que ocorreria com qualquer um que ousasse desafiar a lei, quer dizer, a vontade do soberano. (FOUCAULT, 1996).

A partir do século XVIII, filósofos e juristas começam a se manifestar contra o caráter desumano de tais punições. Aos poucos, vem surgindo a ideia de que toda e qualquer forma de punição poderia ser abrandada, porém o objetivo não focalizava apenas em seu resultado final, mas, principalmente, incluía a criação de mecanismos que proporcionassem garantias de que o número de delitos fosse reduzido drasticamente.

Surge, então, o que Foucault (1996) chama de “sociedade disciplinar”. Ela nasce ao final do século XVIII e caracteriza-se como um modo de organizar o espaço, controlar o tempo e obter um registro contínuo do indivíduo e de sua conduta. Elas são oriundas da organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo passa de um espaço fechado a outro, cada qual com suas normas e leis, enfim, sua moral. Primeiramente na família, depois, passa-se, então, à escola, em seguida à fábrica, ao hospital, e eventualmente à prisão, meio de confinamento por excelência. (DELEUZE, 1992).

Do ponto de vista do exercício do poder, essa sociedade se caracterizaria por implantar o que Foucault (1996) chama de “poder panóptico”. A tese foucaultiana articula o nascimento das ciências humanas como uma consequência da sociedade disciplinar. Segundo Foucault (1996), ao final do século XVIII e início do XIX se instaura na Europa o que podemos chamar de poder panóptico, derivado do *Panopticon* do jurista britânico Jeremy Bentham.

O *Panopticon* de Bentham é o modelo de um edifício arquitetônico em que idealmente se poderiam vigiar e controlar as ações de todos os que nela estivessem aprisionados. Sua construção periférica era dividida em celas e bastava colocar um vigia na torre central e em cada cela trancar-se-ia um

prisioneiro. Com esta disposição em unidades, o dispositivo panóptico permitia ver continuamente e reconhecer imediatamente. Tal era o efeito mais importante do panóptico: ao passo que induzia no prisioneiro um estado consciente e permanente de visibilidade findava que por assegurar o funcionamento automático do poder. Na torre central via-se tudo, sem, porém nunca se ser visto. O sujeito não saberia quando estaria sendo observado, mas tinha a certeza que poderia o ser a qualquer instante. Considero adequado que possamos visualizar na ilustração que se segue, o retrato de maneira clara do que vem a ser este espaço físico descrito no momento.



Figura 2: *Panopticon* do jurista britânico Jeremy Bentham

Fonte: Disponível em: <http://bocaspobarulho.blogspot.com>

Foucault (1996) foi perspicaz ao notar que o modelo de sequestro de delinquentes proposto por Bentham engendrou aquilo que caracterizaria o mote da sociedade contemporânea: a vigilância, o controle e a correção dos indivíduos. O poder panóptico se basearia na vigilância contínua de todos os indivíduos. Segundo Foucault (1996), o poder panóptico se efetiva mediante o cumprimento de algumas funções: o controle do tempo, o controle dos corpos e a instauração de uma polimorfia do poder que inclui um braço epistemológico. Nas instituições panópticas, o indivíduo é abstraído do tempo de sua vida.

Voltando os olhos ao nosso mundo contemporâneo, poderíamos fazer a comparação do poder panóptico ao programa televisivo, que se tornou uma febre dentre a população, o *Big Brother*, e que originou uma série de outros “*reality*” shows? Tais programações são de fato “espetáculos da realidade” de uma sociedade do controle. (DELEUZE, 1992). Essa febre pelo

controle na vida do outro traz o seguinte questionamento: estamos, de fato, preparados para proporcionar ao outro o desenvolvimento de sua autonomia, delegando-lhe poder?

Segundo Foucault (1996) a vigilância contínua é o meio que torna possível o pleno controle dos indivíduos. Ela representa um novo ponto de vista do poder, um poder que, em vez de punir um indivíduo que pratique qualquer ato ou infração, tem suas ações previstas, antevistas pelo sistema. A vigilância permite um controle dos atos e do grau de engajamento de cada indivíduo ao sistema de poder instaurado. Antevê e determina o que pode e o que não pode o indivíduo fazer. O controle, o monitoramento dos indivíduos torna possível também a correção de suas tendências, reorientando-as na direção estipulada pelo poder panóptico.

Foucault (2006) procura entender como as técnicas de dominação acontecem nas relações mais íntimas das instituições, inclusive na escola. Essa relação mais particular foi caracterizada por ele como micro-poder. As mudanças ocorridas a este nível micro de relações de poder podem ocorrer independentemente daquelas que porventura aconteçam no âmbito da gestão. E isto é um fator importante e que deveria intrigar os pesquisadores que buscam melhorias e transformações no ambiente institucional “sede dos processos educativos por excelência”. Segundo ele, o interessante na análise destas microrrelações de poder é que o poder não está localizado em nenhum lado, não há um ponto específico, não há aquele que detém o poder ou aquele que sempre é oprimido por ele. Na relação o poder é dinâmico, ele transforma-se, movimenta-se. Nada, nem ninguém estão isentos destes dispositivos de poder, eles estão disseminados por toda a estrutura social.

Assim, esse poder se legitima por meio do surgimento e da proliferação de uma série de instituições que referendam o modelo do *Panopticon*. Diversas instituições arraigadas na modernidade seguem tal modelo, como já fora mencionado: a fábrica, a prisão, o hospital, e, claro, a escola. Essas instituições literalmente sequestram os indivíduos. A fábrica, as cidades operárias, a escola, o hospital, o quartel, as casas de repouso e os orfanatos vigiam, disciplinam e ordenam a vida do grupo dos indivíduos que lhes são subordinados.

Podemos observar que a escola vem, ao longo de sua história, assumindo papel importante na “construção” e/ou “re-produção” dos saberes aos quais tomamos como verdades. O indivíduo é fixado dentro do sistema de produção, construindo sua visão de mundo dentro das normas e saberes constituídos. Opera-se uma inclusão por exclusão.

A escola insere no estudante que adentra seu espaço, desde muito novo numa rotina de aprendizados e tarefas a serem cumpridas. A pessoa, então, é adestrada para participar nas diversas instâncias do sistema de produção. O tempo de sua vida infantil é moldado dentro das prerrogativas das atividades que ele deve realizar na escola e fora dela. Seu caráter é moldado por meio de um jogo de castigos e recompensas. Segundo Foucault (1996), é o sistema judiciário que dá o esqueleto do sistema escolar, pois a todo o momento punem-se, recompensam-se, avaliam-se e hierarquizam-se os indivíduos.

Posteriormente, quando ocorre a inserção do indivíduo no trabalho de fábrica, esta será uma extensão do que a escola previamente preparou. Seu tempo, definitivamente, não lhe pertencerá. O tempo de sua vida será propriedade da sociedade.

E se os sequestrados não possuem o tempo de suas vidas, tampouco possuem seus corpos. No poder panóptico o corpo do indivíduo é confiscado pela sociedade. Desde sua infância, nas creches e escolas, ele será moldado de acordo com a função social que ocupará dentro do sistema de produção. A disciplina imposta ao corpo também será minuciosa.

Por fim, o poder panóptico faz emergir uma episteme própria. Foucault (1996) relaciona seu exercício com o surgimento das ciências humanas, uma vez que encontramos em todas as instituições disciplinares ligadas ao poder panóptico a produção de um conjunto de saberes. Estes saberes surgem a partir dos indivíduos e sobre os indivíduos. São produzidos a partir do indivíduo, pois as práticas e atividades dos indivíduos, dentro de uma instituição, acabam por sendo o substrato necessário à elaboração de um saber sobre a própria produção do indivíduo. Graças ao seqüestro do indivíduo em instituições panópticas, é possível a elaboração de saberes diversos sobre o indivíduo, tais como a pedagogia, a psicologia, a psiquiatria dentre outros, saberes esses que vêm qualificando e classificando as pessoas.

#### 4 FORMAÇÃO MORAL E A ESCOLA: (IN) EVIDÊNCIAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Um dos documentos oficiais mais discutidos no meio acadêmico referente à educação brasileira, na década de 90, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), destinados ao Ensino Fundamental, e que traziam propostas a fim de inspirar às escolas quanto à elaboração de seus respectivos currículos.

Voltando-se para a formação moral no âmbito escolar, agora tomando a escola numa perspectiva vista sob o olhar Foucaultiano, ou seja, vista como instituição panóptica; podemos, então, rever um momento histórico não tão distante dos dias atuais. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 1997), a ética passou ser um tema transversal idealizado pelo viés da transdisciplinaridade. O estudo da ética passa a ser um tema “proposto” (não obrigatório) no processo educativo nacional, particularmente no ensino fundamental, ciclo educacional a que foi remetido o documento oficial. Observar o que traz tal documento, bem como contribuições de autores acerca do assunto é uma questão mais particular acerca de como a formação moral vem sendo locada em escolas brasileiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram definidos enquanto referências de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o Brasil. O volume introdutório do documento sustenta a necessidade de uma referência comum para toda a Nação, com fins de fortalecimento da unidade nacional:

[...] o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual, como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. [...] produzidos nos contextos das discussões pedagógicas atuais. Foram elaborados de modo a servir como referencial para o seu trabalho, respeitando a pluralidade cultural brasileira. (BRASIL, 1997, v.1, p. 6).

Os PCN não se auto-denominam um currículo obrigatório, mas o seu nível de detalhamento acaba por torna-os o modelo, o padrão de currículo do ensino fundamental. Apesar de haver citações sobre o respeito e adaptação à realidade local, podemos observar na colocação de alguns autores e estudiosos do documento em questão, que a centralização é marca dessa política educacional.

Mesmo porque movimentos de desterritorialização acabam por trazer consigo elementos de reterritorialização. “As funções e forças territorializadas podem ser autônomas a partir de novos agenciamentos que são feitos, isto é, desterritorializados e reterritorializados.” (LIMA JR., 2006).

#### 4.1 O tema transversal ética e a formação moral

Na década de 1990 a coletânea nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) soa às instituições educacionais brasileiras. O documento oficial em Brasil (1997) dotado de um documento Introdução, seis documentos referentes às áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Arte e Educação Física), e mais seis volumes referentes aos Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual). Subdivididos em 10 volumes, os PCN, oficializaram o currículo de parte da Educação Básica brasileira e constituíam um “referencial de qualidade para a educação.” (BRASIL, 1997a, p.13).

Os temas transversais foram escolhidos segundo alguns critérios estabelecidos: “urgência social; abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental; e favorecer a compreensão da realidade e a participação social.” (BRASIL, 1997b, p. 30-31).

Os Temas Transversais surgem com intuito, então, segundo o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de construir:

uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e ambiental. [...] os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. [...] na criação de um planejamento de trabalho eficiente para o desenvolvimento de uma prática educativa coerente com seus objetivos mais amplos. (BRASIL, 1997b, p. 15).

Cunha (1996) ressalta algumas observações acerca de como fora elaborado “nossos” Parâmetros Curriculares. A primeira observação foi a questão da ligeireza, que fez com que profissionais experientes no âmbito educacional fossem participantes descartados no processo de criação do documento discutido, inclusive passou-se por cima de uma pesquisa encomendada à Fundação Carlos Chagas pelo próprio Ministério da Educação (MEC). Antes mesmo que os resultados da pesquisa fossem divulgados, o Ministério já apresentava a primeira versão dos PCN. (LOMBARDI, 2005).

Ainda foi observado por Cunha (1996), que houve também marginalização da universidade pública, uma vez que foram contratadas uma instituição privada e estrangeira (Universidade de Barcelona) e a consultoria de César Coll a fim de orientarem a construção dos PCN. Seguido deste ponto ainda houve uma terceira observação, que segundo Cunha (1996), sucumbia na implantação de um sistema ou modelo mercadológico endereçado aos alunos brasileiros. De uma forma geral, já havia pontos importantes a serem considerados, antes mesmo da implantação e disseminação do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil.

Adentrando ao Tema Transversal Ética, e persistindo nas observações colocadas por Cunha (1996), percebemos que propor discutir ou parametrizar um campo ou área de estudos que transporta-se desde o cerne da discussão filosófica até os dias atuais, tal como a moral e sua formação, é, no mínimo, continuar a “inculcar preceitos morais e de conduta.” (LOMBARDI, 2005).

Justificando a escolha da “temática transversal” Ética é colocado nos PCN: “A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. [...] A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade.” (BRASIL, 1997b, p.31-32).

Na apresentação do tema transversal Ética, o qual nos propomos adentrar, por tratar-se da temática mais evidente no que tange a formação moral, observamos nas primeiras linhas o seguinte questionamento: “É ou não ético roubar um remédio, cujo preço é inacessível, para salvar alguém que,

sem ele, morreria?”. Àqueles que já folhearam os estudos kohlberguianos fica nítida a referência ao “Dilema de Heinz” (ou “João e o Remédio”)<sup>23</sup>.

E não somente na apresentação, bem como no decorrer de todo o texto, a presença da perspectiva cognitiva evolutiva é percebida. Foram organizados os seguintes blocos de conteúdos: respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade. (BRASIL, 1997b, p.102). Todos os quesitos ou blocos propostos são pontuados tanto na teoria piagetiana como no método de discussões de dilemas de Lawrence Kohlberg. As “orientações didáticas” presentes no documento referendam um tipo de olhar. Mas que olhar?

Observemos o que Foucault (2006) diz acerca do discurso disciplinar e da justiça e/ou normas:

As disciplinas são portadoras de um discurso que não pode ser o do direito; o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra ‘natural’, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei mas o da normatização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico. (FOUCAULT, 2006, p.189).

Interessante, posterior a tal pensamento foucaultiano, pensarmos nos questionamentos suscitados por Correia (2008) no título de sua tese “Endereçamento Curricular da Ética nos PCN: O que é? Como se fez? O que fazer com ele?”. Segundo o autor uma carta implica o “para” alguém e o PCN, enquanto “parâmetro”, foi destinado a alguém. E está claro que esse alguém, seria, então, as instituições educacionais e todos aqueles que a fazem. Porém, está claro quem fora o emissor?

“A ética inserida nos PCN ganhou um lastro psicologizado e psicologizante.” (CORREIA, 2008). O mesmo autor ainda aciona: “Quem esse

---

<sup>23</sup> Numa cidade da Europa, uma mulher estava a morrer de cancro. Um medicamento descoberto recentemente por um farmacêutico dessa cidade podia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Heinz, o marido da mulher que estava a morrer, foi ter com as pessoas suas conhecidas para lhe emprestem o dinheiro pedido pelo farmacêutico. Contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para o deixar levar o medicamento mais barato, pagando mais tarde a metade do dinheiro que ainda lhe faltava. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a sua descoberta. Heinz, que tinha feito tudo ao seu alcance para comprar o medicamento, ficou desesperado e estava a pensar assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher. Deve Heinz assaltar a farmácia para roubar o medicamento para salvar a sua mulher? E deveria Heinz assaltar a farmácia para roubar o medicamento para salvar a vida de um desconhecido? [...] Seguemquestionamentos.

currículo pensa que o estudante é? Que modelo societário se faz subjacente aos seus pressupostos onto-sociológicos, antro-po-epistêmicos, ético-políticos, pedagógico-curriculares e didático-escolares?”. Correia (2008) evidencia com o estudo mais pautado e apurado dos PCN-Ética, que as intenções dos emissores do currículo paramétrico se subordina a fatores econômicos, culturais e políticos que não podem ser ignorados.

Ainda segundo Correia (2008) o problema do endereçamento curricular vincular-se-ia às formas de exercício do poder, nos fazendo retornar ao pensamento foucaultiano. Isto se dá pelo fato de que os modos de exercício do poder decorrem do humano, consciente e livre, e, diferentemente da carta, cujo endereçamento é pré-estabelecido, ou seja, o currículo, ao ser endereçado, estaria sujeito tanto ao erro como acerto de seu alvo.

Há sorrateiramente uma concepção que aglutina as pessoas que fazem a instituição escolar no conceito de cidadão a ser formado para as sociedades de mercado. “A importância do valor da justiça para a formação do cidadão é evidente.” (BRASIL, 1997b, p.107).

Uberti (2007) Não está na referência e sua tese de doutorado pela intitulada “Escola Cidadã: dos perigos de sujeição à verdade” traz algumas colocações acerca da regulação moral voltada ao exercício da cidadania. Os “Temas Transversais” surgem, então, com a pretensão de mobilizar os conteúdos em torno do exercício da cidadania. Essa passa a ser a matéria moral do infantil, devendo ser trabalhada, pelas mais diversas técnicas de governo dos indivíduos (UBERTI, 2000).

Ainda segundo Uberti (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), então, surgem enquanto forma de curricularização da moral. Sorrateiramente eles modelam os sujeitos conforme os princípios morais e políticos pré-estabelecidos pela “democracia liberal” brasileira. Desta forma já temos prescrito o que deve ser feito pelas crianças enquanto cidadãos, e por nós, enquanto educadores.

## 4.2 Professor: multiplicador de parâmetros?

Na introdução aos Temas Transversais, na leitura dos primeiros parágrafos, vemos os seguintes objetivos fundamentais da República ao remeter o documento oficial por hora discutido às escolas:

Constituem objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º da Constituição Federal *apud* BRASIL, 1997, v.8, p.19). [...] Esses são os fundamentos e os princípios: longe de serem expressão de realidades vigentes, correspondem muito mais a metas, a grandes objetivos a serem alcançados. (BRASIL, 1997b, p.19).

Foquemos agora, então, ao que pode acontecer à formação moral ativada pelo professor enquanto “multiplicador” dos preceitos colocados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao profissional que se dedica à ascensão de tais grandes objetivos.

Mesmo colocando de forma muito abrangente e generalista, de início, foram definidos *a posteriori* blocos com assuntos a serem “discutidos” dentro do currículo escolar. São destacados alguns conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, tais como os seguintes:

O reconhecimento de situações em que a equidade represente justiça (como, por exemplo, algumas regras diferenciadas para as crianças menores, das séries iniciais, em função de sua idade, altura, capacidades, etc.); o reconhecimento de situações em que a igualdade represente justiça (como, por exemplo, as regras de funcionamento da classe, o cumprimento dos horários); a identificação de situações em que a injustiça se faz presente; repúdio à injustiça; o conhecimento da importância e da função da Constituição brasileira; a compreensão da necessidade de leis que definem direitos e deveres; o conhecimento e compreensão da necessidade das normas escolares que definem deveres e direitos dos agentes da instituição; o conhecimento dos próprios direitos de aluno e os respectivos deveres; a identificação de formas de ação diante de situações em que os direitos do aluno não estiverem sendo respeitados. (BRASIL, 1997b, p.108)

Visando atender os interesses da sociedade capitalista vigente, como mencionava Foucault (2006), vai se locando, assuntos a serem discutidos em sala de aula. O processo de massificação da instituição escolar

dá continuidade ao já iniciado na instituição familiar, e podemos observar no seguinte trecho retirado do documento oficial Parâmetros Curriculares Nacionais: “Um pai ou uma mãe, que têm poder sobre seus filhos e responsabilidade por eles, à todo momento devem se perguntar se suas decisões são justas ou não. Numa escola, o professor também deve se fazer essa pergunta para julgar as atitudes de seus alunos.” (BRASIL, 1997b, p. 107).

Nota-se que sempre a justiça vem apresentando o norte de toda a metodologia a ser aplicada no processo de aplicação da Ética em sala de aula. O que não é mera coincidência com a perspectiva cognitiva evolutiva, que, como já fora colocado, a justiça é destacada por Piaget, em o “O juízo moral da criança” enquanto égide do desenvolvimento moral.

Tais trechos dentre tantos outros encontrados na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para contradições, ambiguidades e paradoxos presentes no documento. Porém, ressaltando a conclusão tomada por Correia (2008), “mais do que aquilo que se pensa sobre o currículo, ele não é outra coisa senão aquilo que fazemos dele, mediatizados pelas ações programáticas e pragmáticas levadas a cabo no exercício docente.” Sendo assim, aos protagonistas da instituição educacional resta a opção pelo conhecimento crítico e o posicionamento cômico diante as escolhas dos papéis.

A partir da perspectiva foucaultiana podemos perceber dois modos de sujeição: o primeiro seria a do sujeito aos outros: “pelo controle, pela dependência com todos os procedimentos de individuação que o poder instaura”; e uma outra seria a do sujeito a si próprio, “apegado à própria identidade mediante a consciência e o conhecimento de si, com todas as técnicas das ciências humanas e morais que formam ‘um saber do sujeito’”. Efetiva-se, desta forma, uma determinada regulação moral, uma vez que o currículo nacional assujeita a criança “ao estado brasileiro, à escola, e aos professores, pela regulação e dependência”, e assujeita-o a si mesmo “pelo apego à sua identidade de pequeno cidadão.” (UBERTI, 2000).

Foucault (2006), em sua genealogia da moral tomada como estética da existência, além de ressaltar o poder que habita nas microrrelações, ele

recupera o valor da relação consigo como prática moral no presente, reflexão da qual pode ser deduzida uma ética como amor-próprio.

Conceber que podemos refletir acerca de como cada um de nós caminha em sua existência, percebendo as nuances daquilo que nos é imposto em forma de “propostas” é um caminho; que por hora, tende a ser mais salutar, uma vez que permite maior consciência de como procuramos integrar nos apropriando de um saber-viver: “saber-amar, saber-apreciar, saber formar-se, saber-pensar, saber-fazer, saber-sentir, saber-significar, saber-ser sociocultural” [...] “Este saber-viver, seguindo normas e recriando-as, por vezes, nada mais é que a máxima expressão da existencialidade humana.” (JOSSO, 2004, p. 108).

Os programas voltados à educação moral são postos de acordo com a instituição (se é de cunho religioso, humanista, militar etc). Tomando a perspectiva do ensino, que é guiado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), como tais “parâmetros” vêm sendo aplicados? A que essa proposta de educação está referendando? A quem as teorias aplicadas ao desenvolvimento moral estão referendando? De fato à autonomia do outro?

Nucci (2000) aponta que dentro de sociedades tidas como democráticas, programas de educação em valores que pretendem alimentar valores, por sua vez convencionais na sociedade geral, obtêm grande apoio do público, e implicitamente beneficiam os membros das classes sociais privilegiadas. Para os que definem o currículo e para os mentores das políticas educacionais ficam os potenciais conflitos entre moralidade e convenções embutidas nas normas que sustentam a ordem social vigente.

As políticas voltadas para a inclusão aparecem em programas que visam diminuir a desigualdade social, é o que geralmente têm estampado como *slogan*. Porém, percebemos que tais políticas estão muito distantes de serem estratégias com tal validade na prática cotidiana. Classes subalternas de pessoas são criadas a todo instante. São os meninos de rua, os sem-teto, os sem-direitos. No âmbito educacional Gentili (2001, p. 30) retrata tal situação como “*apartheid* escolar”. Segrega-se incluindo. Ou seja, em nossa sociedade fragmentada, os excluídos devem se acostumar à exclusão, assim como os incluídos devem manter-se assim. Isto por que desta forma “a exclusão

desaparece no silêncio dos que a sofrem e no dos que a ignoram...ou a temem.” (GENTILI, 2001, p. 30).

Castel (1997 apud GENTILLI, 2001) cita três formas de exclusão. A primeira seria a “supressão completa de uma comunidade”, por meio de práticas de expulsão ou exterminação. À exemplo temos o que ocorrera no Holocausto. A segunda forma de excluir seria através de “mecanismos de confinamento ou reclusão”, são os lares destinados à idosos, os asilos, são também as escolas destinadas aos deficientes etc. Foucault (1996) colocara a prisão como um bom exemplo de tal dispositivo de exclusão. Por último temos a terceira maneira excludente, que é a de “segregar incluindo”, já mencionada anteriormente, ou seja, o segregar incluindo significa que, ao atribuir um *status* especial a determinada classe de pessoas, estaríamos localizando-as, incluindo-as, porém de forma subalterna e inferiorizada.

Pois bem, agora tento emendar a rede de informações colocadas por Castel com aquilo que vínhamos vendo acerca do estudo da moral no âmbito da perspectiva cognitiva evolutiva na instituição escolar. A psicologia do desenvolvimento enquanto área de estudo da psicologia destacou-se e ainda ocupa lugar de honra no âmbito das ciências psicológicas. Tal área vem autorizando e legitimando variadas teorias e conceituações acerca de aspectos evolutivos, mediadas por seus métodos sofisticados, técnicas e precisão de medidas. Tal busca pela objetividade e neutralidade estende-se a muitas outras áreas de estudo em ciências humanas e sociais.

Voltemos à educação moral nos moldes da teoria e método kohlberguianos, nos quais, estágios de desenvolvimento moral, pré-estabelecidos e universais, são propostos. Como já colocado, no tocante ao desenvolvimento da moral, temos a perspectiva cognitiva como alavanca propulsora da mais poderosa corrente de estudos a cerca da moralidade humana, desde o pioneirismo piagetiano aos estágios morais de Kohlberg. Porém, na medida que tais saberes segmentam, classificam, ordenam fases de desenvolvimento moral, findam por postular formas e possibilidades em que a vida humana pode fazer sentido (JOBIM E SOUZA, 1994).

Por um lado a psicologia cognitivista evolutiva se propõe a compreender e iluminar fatos ainda desconhecidos acerca da moral e seu desenvolvimento, enquanto nuance intrínseca ao desenvolvimento humano por

outro aspecto, investindo nesse caminho, termina por estruturar a experiência da criança. Providenciam-se os ideais e os meios para alcançá-lo, participando de forma ativa em nossa formação enquanto pessoas.

Algumas outras propostas de conteúdos a serem trabalhados na dimensão “diálogo” dentro do Tema Transversal Ética soam um tanto distantes do cotidiano escolar:

o uso e valorização do diálogo como instrumento para esclarecer conflitos; a coordenação das ações entre os alunos, mediante o trabalho em grupo; o ato de escutar o outro, por meio do esforço da compreensão do sentido preciso da fala do outro; [...] a disposição para ouvir ideias, opiniões e argumentos alheios e rever pontos de vista quando necessário. (BRASIL, 1997b, p.111)

Desta forma, a proclamada e tão almejada unidade apregoada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no sistema educacional no que tange a formação moral ou mesmo a pré-nomeada ética torna-se, muito mais, mero anseio que realidade propriamente vivenciada. Porém, é extremamente importante ressaltar que a psicologia desenvolvimentista, bem como tantas outras formas de saberes que engendram o currículo escolar, não exerce de forma autônoma e cônica tal influência em nossas vidas. Não estou no papel de levantar a bandeira dos culpados. Não é nada disso. Enquanto discurso, teoria e prática, ela emerge respondendo às representações e imaginações, enfim, aos desejos de pessoas em sociedade. Cada pessoa participa na construção dos saberes postos, inclusive do saber cognitivista evolucionista tomado como padrão no tocante a moral e seu desenvolvimento. (JOBIM E SOUZA, 1994).

A escola enquanto geradora de transformação e criação tem de assumir o papel de tirar da normalidade tudo aquilo que se acredita ser, mas que na realidade o sistema vigente nos traz como uma única realidade possível, normal e/ou correta. Para tanto a reflexão a cerca da desigualdade deverá deixar de ser apenas momentânea, passando a ser parte do movimento de transformações de visões de mundo e conseqüentemente, de realidades. Pode soar utópico falar nesse movimento, nessa “revolução”, porém, acredito que não seja uma revolta sem fundamentos. A escola precisa investir na autonomia de seus estudantes acreditando que a mesma seja, de fato, possível.

As atitudes propostas e vivenciadas na escola só podem mudar quando as pessoas que fazem a escola, e suas relações, mudarem. Foucault (2006) cita a figura do “intelectual específico”, cujas zonas formadoras se colocam entre a biologia e a física. Tal intelectual é a figura de um novo personagem, a do “ ‘cientista absoluto’; [...] é aquele que detém, com alguns outros, ao serviço do Estado ou contra ele, poderes que podem favorecer ou matar definitivamente a vida.” É este personagem quem pode assumir a postura de multiplicador de uma realidade, ou ser facilitador de um processo de conhecer e distinguir situações e experiências; mas essa última postura requer abdicação de certo poder, de autoridade, e isso é algo ainda pouco presenciado em nossas escolas.

O desenvolvimento moral na escola se dá justamente num processo no qual estão envolvidos gestores, professores, psicólogos, supervisores, pais e estudantes, mas acima de tudo pessoas, todas envolvidas nesse passo a passo chamado educação. O próprio documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reconhece isso:

[...] Embora muitas vezes o professor não se dê conta estará sempre legitimando determinadas atitudes com seus alunos. Afinal é ele uma referência importante para sua classe. É muito importante que esta dimensão dos conteúdos seja objeto de reflexão e de ensino do professor, para que valores e posturas sejam desenvolvidos tendo em vista o aluno que se tem a intenção de formar. (BRASIL, 1997, v. 4, p. 35).

Cabem aos professores, mas também aos pais, enfim, nós, darmos a oportunidade para que o outro possa adquirir sua autonomia, respeitando o espaço deste. Dar autonomia de decisão à criança é, conseqüentemente, des-contruir classes de dependentes e, assim, também des-contruir relações de poder. Vejo neste processo um indício de que seja possível agir, produzir de um modo diferente. Organizar a escola com ações e projetos não no sentido de serem ações “boazinhas” Nucci (2000), mas sim trabalhando sua metodologia continuamente e conjuntamente com o que nos traz a criança, em sua particularidade, a fim de que esta se permita coexistir com inovadoras possibilidades.

Não se trata somente de extinguir a repressão, a punição ou o controle. O trecho seguinte, esclarece o por quê:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. [...] funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2006, p.183).

Os saberes produzidos não seriam mantidos por esta forma agressiva única e exclusivamente. As relações de poder podem produzir algo positivo e transformador. Entendê-las significa ter subsídios para aprimorar o indivíduo que nelas é criado. Compreender os mecanismos de poder é conhecer mais profundamente sua produção, seus saberes, bem como suas finalidades. Compreender o caminho que o saber proposto e vivido segue facilita o falar e agir em liberação. Segundo Foucault (2006), é necessário descobrir a essência da moralidade para, então, desobstruir passagens e emancipar-se.

## 5 EFÊMERAS CONCLUSÕES

A questão do universalismo ainda não está resolvida, e continua bastante polêmica. Se os universalistas, Jean Piaget e Lawrence Kohlberg são bastante convincentes, e são apoiados por pesquisadores como Thomas Kesselring e Yves De La Taille, outros autores como C. Gilligan, R. A. Shweder e J. Haidt lançam algumas incertezas. A cultura parece influenciar a formação moral. Enquanto em algumas culturas pode haver maior heterogeneidade de pensamento, noutras a coletividade e pensamento de papéis em comunidade seria fundamental para a vida harmônica.

A questão é que os valores emergem no nosso cotidiano quer sejam pessoalmente construídos quer sejam culturalmente constituídos. Acredito no misto de todas essas nuances.

Houve um *boom* dos conceitos piagetianos dentro da psicologia particularmente nas décadas de 60 até 80 por todo o mundo e tornando-se um “gigante” entre os psicólogos europeus e norte-americanos. Piaget define a consciência adulta autônoma como um “produto social recente e excepcional.” (PIAGET, 1932 *apud* FREITAS, 2003). Uma pessoa predominantemente autônoma, porém, pode vir evidenciar aspectos heterônomos. Piaget declarou, em meados de 1944, num momento histórico dramático, tendo a 2ª Guerra Mundial como pano de fundo, que, apesar de toda sua metodologia estrutural, coube considerar que nem toda pessoa chega a constituir uma moral autônoma.

Entendemos que a educação está em todos os lugares e no ensino de todos os saberes. Assim não existe modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela ocorre e nem muito menos o professor é seu único agente. Na educação o professor não apenas ensina, mas também aprende. Aprende conteúdos, aprende a ensinar, a dialogar e liderar; aprende a ser cada vez mais um cidadão do mundo, coerente com sua época e seu papel de ensinante, que é também aprendente. Assim, a escola, como mediadora no processo de socialização, vem a ser produto da sociedade em que o indivíduo vive e participa.

A disciplina foi uma técnica inventada, ou melhor, elaborada, por muito tempo, sendo que sua gênese nos remete à antiguidade. Na Legião Romana podemos encontrar um exemplo de disciplina. No interior dos mosteiros reinava o sistema disciplinar. As monoculturas escravistas das colônias espanholas, inglesas, francesas e holandesas, etc, foram perfeitos modelos de mecanismos disciplinares. Porém, os princípios fundamentais da disciplina foram aprimorados no século XVIII, onde novas técnicas de gerir as pessoas surgem e são aperfeiçoadas, controlando as multiplicidades humanas. São exemplos as grandes indústrias, o exército e, claro, a escola. (FOUCAULT, 1996).

Percebemos que na Europa do século XVIII surge um grande número de novos alfabetizados, e o que a olhos ingênuos soa como “educação” sinonímia à “evolução”, Foucault (2006) vislumbra outros patamares e coloca como indicação de uma nova forma de controle dos seres humanos. E tal curso deve ser entendido como decorrente de relações sociais nos mais diversos locais: nos orfanatos, nas instituições religiosas, na família, etc, onde emergem os primeiros indícios de desenvolvimento e aprendizagem moral, e primordialmente na instituição escolar, ainda sendo esta tida como *locus* por excelência do processo educativo.

Vemos, assim, que Foucault (2006) assume a premissa do conhecimento como uma grande invenção, ferramenta indispensável à legitimação de uma forma de poder, construída graças às diversas modalidades de práticas sociais. Nem o conhecimento nem tampouco a verdade são apregoados como destino natural do homem. Não. O conhecimento seria apenas uma ferramenta do poder, uma vez que não nasceria de nossa amistosa, curiosa aproximação da realidade, mas seria, antes, produto de nossa ânsia de domínio. Conhecer é dominar, é ferramenta indispensável ao exercício e à manutenção de uma forma de poder.

Vale ressaltar que existem inúmeras educações e cada uma atende a sociedade em que ocorre, pois é a forma de reprodução dos saberes que compõe uma cultura, portanto, a educação de uma sociedade responde por aquilo que ela cultua e propõe como modelo a ser seguido. E isto ocorre porque cada instituição educacional possui sua rede de interações sociais delimitadas por suas convenções próprias. Grupos e/ou subgrupos podem

chegar a diferentes leituras daquilo que vem a ser moralmente aceito. (NUCCI, 2000).

Diante daquilo que foi exposto quanto ao desenvolvimento da moralidade humana, é possível vislumbrarmos uma educação moral, que poderá, sim, utilizar-se da metodologia kolhberguiana, porém sem deixar de lado as particularidades de cada instituição e, principalmente, sem procurar entender aquilo que os próprios estudantes concebem como justiça, como solidariedade, como direitos. Na verdade, propôs-se aqui a releitura do que vem sendo posto por Jean Piaget e Lawrence Kohlberg afim de que utilizemos as ferramentas para almejar aquilo que, justamente ambos, colocaram como primordial ao desenvolvimento moral: o desenvolvimento da autonomia do outro. Ou seja, a melhor forma de educar moralmente seria sob a perspectiva do entendimento dos valores e crenças trazidos pelas crianças e que se intersectam com os valores pré-estabelecidos da escola. A aplicação desses entendimentos morais na vida cotidiana deveria ser o foco de qualquer trabalho voltado à educação moral. (NUCCI, 2001).

Embora Piaget não se tenha debruçado sobre a questão da herança cultural ele procura revelar os detalhes do processo de sua apropriação pelo indivíduo. Segundo De La Taille (2009) a originalidade do pensamento piagetiano é a de ter chamado a atenção sobre um outro fator, obrigatoriamente presente em toda sociedade, o tipo de relação: que pode ser a coerção ou a cooperação. Desta forma não se trataria apenas de se saber o que existe em determinada cultura, como também de se verificar o tipo de relação interpessoal por meio do qual o patrimônio cultural é transmitido. Quando a coerção é base da relação interpessoal, no indivíduo será reforçado o egocentrismo, impedindo-lhe o acesso à racionalidade e à autonomia intelectual, fundamentos que permitem a crítica e a conseqüente liberdade.

Ainda no tocante a opinião de De La Taille (1998) ele acrescenta aos educadores interessados em estudar Piaget que os mesmos não devem nunca limitar e transformar a teoria piagetiana em meras técnicas de sala de aula, pois seria tirar pouco proveito dela. Podendo esta “ser até traída”, uma vez que corre-se o risco de acreditar que se resolvem as questões de autonomia intelectual e moral através de métodos pedagógicos, quando, na verdade, são relações sociais mais amplas e também mais profundas que estão em jogo. A

teoria de Piaget acerca do desenvolvimento moral representa uma “filosofia da Educação.” (DE LA TAILLE, 1998).

Atualmente não podemos falar em processo educativo, sem focar o olhar nos afetos e nas emoções. O profissional que atua na escola trabalha para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, nos aspectos cognitivo, emocional, social e motor, mas vai além. Sua influência é tamanha e ainda hoje não damos a importância devida a este aspecto. Este profissional específico realiza uma intervenção prática no cotidiano escolar e na vida da pessoa que se forma dentro do ambiente escolar, com o objetivo de promover a qualidade de vida, estabelecendo o equilíbrio emocional e prevenindo as dificuldades vividas no processo de escolarização. E tudo isso só pode acontecer quando observamos que houve delegação do poder de ser a essa outra pessoa.

Estudar a moralidade e sua evolução no ambiente da escola requer um olhar às origens e raízes da instituição, aqui vista não da forma abrangente, mas em suas particularidades. Mesmo uma rede de escolas municipais, por exemplo, que seguem um mesmo parâmetro, que utiliza o mesmo uniforme, o mesmo material didático, uma estrutura física semelhante, enfim, algo que siga pré-determinado padrão, ainda assim é particular em sua essência e sua história, pois atuam em cada instituição diferentes pessoas. São experienciadas e construídas dia após dia, diferentes vivências e valores.

Toda a organização social se concretiza através da formação e organização de inter-relações humanas. E isso é possibilitado pela construção de valores, de ideais e de pensamentos através da linguagem, da comunicação, enfim, da interação.

O filósofo francês Foucault crê que são justamente nossas práticas sociais enquanto instrumento de determinada modalidade de poder que engendram o sujeito e também todo um conjunto de formas de conhecimento e de obtenção da verdade. Ele apresenta diversas práticas sociais que determinariam a produção de diversos saberes e o estabelecimento de uma série de verdades. Também a subjetividade do sujeito se delinaria com essas práticas. Foucault (1996) destaca o direito penal entre as práticas sociais que exerceriam esse papel, nos mostrando em que medida o modo como uma sociedade pensa e trata determinada questão é sintoma de uma forma de

exercício de poder que a direciona, a fim de que possamos refletir sobre a espinha dorsal da realidade que hora vivemos.

Quais valores as pessoas preconizam, quais atitudes são tidas como justas e quais são as injustas moralmente falando? Que aprendizagem moral é esta que os relacionamentos cotidianos vêm produzindo e que certamente estão criando o indivíduo de hoje? Tais questões são instigantes. Conhecer as relações nas quais estamos imersos é o primeiro passo para mudanças ou permanências de saberes que contribuam na melhoria da vida em sociedade e na qualidade de vida íntima também. Entender como a moralidade está sendo produzida como saber que nasce das relações de micro-poder existentes nas instituições escolares é fundamental para buscar novos caminhos ou mesmo ter maior consciência do caminho a que todos, ou a grande maioria da sociedade vêm seguindo.

Tentamos deixar claro que no tocante à educação moral, baseadas tanto na perspectiva cognitivo evolutiva, assim como em quaisquer outras, haverá de se lidar, sempre, com a contradição e a controvérsia.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. Moral education and autonomy in children's education: what thinks the teachers. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.18, n.3, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 32-40.

\_\_\_\_\_. **Conto de escola: a vergonha como regulador moral**. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. Unicamp, 1999. p. 67.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. **Modalidades de pesquisa: um estudo introdutório**. UFRJ. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>> Acesso em: 12 maio 2009.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. 12ª ed São Paulo: Ática, 2004. 213 p.

BERGSON, Henri-Louis. **As Duas fontes da moral e da religião**. Tradução de Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BIAGGIO, Angela M. Brasil. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.143p.

\_\_\_\_\_. Universalismo versus relativismo no julgamento moral, **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v.12, n.1, 1999.

BLATT, M.; KOHLBERG, Lawrence. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment, **Journal of Moral Education**. [s.l.], v.4, p. 129-161, 1975.

BONIN, Jiani Adriana. Explorações sobre práticas metodológicas na pesquisa

em comunicação. **Revista Famecos**. Porto Alegre, v. 37, n. 3. 2008.  
Disponível

em:<<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/view/5565/5048>>. Acesso em: 5 maio 2009.

BRANCO, Maria Luísa. A construção da autonomia moral: a contribuição do desenvolvimento do ego de Jane Loevinger. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v.13, n.25, p. 5-12. 2003. Disponível

em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2003000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2003000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. v.1.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. v.8.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997c. v.4.

CALO, Orlando. A investigação psicológica sobre a moralidade: anotações de um projeto. Tradução de Nidia Brohma, **Estilos da Clínica**, v.9, n. 16, p.80-91, 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282004000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282004000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jun. 2009.

CAMINO, C., LUNA, V., ALVES, A., SILVA, M. & RIQUE, J. Reformulação e adaptação do Defining Issues Test. **Anais do XXII Congresso Interamericano de Psicologia**, Buenos Aires, 72, 1989.

CAMINO, C.; MORAES, R.; GALVÃO, L. Diferenças de gênero do raciocínio moral. In Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento. X Encontro Nacional PROCAD-Psicologia/CAPES. **Violência e Desenvolvimento Humano: Textos Completos**, 2005, p. 101-109. Disponível em <[http://www.simpsodes.pro.br/livro/SIMPSODES\\_Texto\\_08\\_Cleonice%20Raquel%20e%20Lilian.pdf](http://www.simpsodes.pro.br/livro/SIMPSODES_Texto_08_Cleonice%20Raquel%20e%20Lilian.pdf)> Acesso em: 04 set. 2010.

CANASTRA, Fernando. Uma abordagem narrativa da experiência moral: o relato de uma experiência, em contexto de formação inicial de professores. **Revista Ibero-americana de Educação**. 2002. Disponível em <<http://www.rieoei.org/experiencias33.htm>> Acesso em: 15 jun. 2009.

CORREIA, W. **Endereçamento Curricular da Ética nos PCN: o que é? Como se fez? O que fazer com ele?** 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/8200/1/Enderecamento-Curricular-da-Etica-Nos-PCN-O-Que-E-Como-Se-Fez-O-Que-Fazer-Com-Ele/pagina1.html>>. Acesso em: 15 jun. 2009

CUNHA, L. A. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.99, p. 60-72, nov. 1996.

DANNER, Leno Francisco. **Psicologia e política: Rawls sobre o caráter formativo-educativo da estrutura básica da sociedade.** Cadernos UFS – Filosofia. Fasc.10. Ano 4. v.3, p.87-101, 2008. Disponível em: <[http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/cadernos\\_ufs\\_filosofia/revistas/ARQ\\_cadernos\\_3/lenofrancisco.pdf](http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/cadernos_ufs_filosofia/revistas/ARQ_cadernos_3/lenofrancisco.pdf)> Acesso em: 15 jun. 2009.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 20.ed. São Paulo: Summus, 1992. 115p.

DE LA TAILLE, Yves; MENIN, M. S. de S. **Crise de valores ou valores em crise?** São Paulo: 2009. 2198p.

DE LA TAILLE, Yves e CAMARGO, Gilson. Yves de La Taille: pensando a ética. **Jornal Extra Classe.** Porto Alegre. Disponível em: <[www.sinprors.org.br](http://www.sinprors.org.br)>. Acesso em: 10 mar. 2007.

DE LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 114, Nov. 2001 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742001000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 Jul. 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação ética: do tédio ao respeito de si.** São Paulo: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Limites: Três Dimensões Educacionais.** São Paulo: Ática, 1998.

DELEUZE, Gilles. Conversações. . In: \_\_\_\_\_. **Post-Acriptum sobre as sociedades de controle**. Tradução por Peter Pail Pelbert. Rio de Janeiro: 34, 1992. 232 p. p 219-226. Título original: Pourfarlers.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. **A nova LDB: ranços e avanços**. 20ªed. Campinas: Papirus, 1997

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio o dicionário da língua portuguesa**. Conforme o acordo ortográfico. São Paulo: Editora Positivo, 2009.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. **Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg**. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, São Paulo, 1979. Disponível em: <[http://lakh.unm.edu/handle/10229/56413?mode=full&submit\\_simple=Mostrar+registro+em+formato+completo](http://lakh.unm.edu/handle/10229/56413?mode=full&submit_simple=Mostrar+registro+em+formato+completo)>. Acesso em: 12 maio 2009.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg**. 1991.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9127/9607>>. Acesso em: 12 maio de 2009.

FONSECA, S. G.; CORREIA, W. F. Currículo e Produção de Identidades: Ética como saber escolar. **Educação e Filosofia**. v.7. n.34, p.225-239. jul/dez 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: história das violências nas prisões**. 13. ed. Petrópolis:Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A história da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal: 1984.

FREITAS, Lia. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado.** São Paulo: Cortez, 2003. 126p.

FURROW, Dwigth. **Ética – conceitos-chave em filosofia.** São Paulo: Artmed, 2007.

GENTILI, Pablo. **A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação.** In.: \_\_\_\_\_. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis: Vozes, 2001, p.27-37.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GILLIGAN, C. **In a Different Voice.** Cambridge: Harvard University Press.1982.

GLESNE, C.; PESHKIN, A. **Becoming Qualitative Researchers: an introduction.** Longman, 1992.

HAIDT, J.; KOLLER, S. H.; DIAS, M. Affect, Culture, and Morality, or Is It Wrong to Eat Your Dog? **Journal of Personality & Social Psychology**, v. 65, n. 4, p. 613–28. 1993.

HAIDT, J. The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. **Psychological Review**, v.108, p.814-834. 2001.

HUTZ, Claudio Simon; KOLLER, Sílvia Helena. Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 2, n. 1, 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X1997000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 set. 2010.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância.** In.\_\_\_\_\_: Infância: fios e desafios da pesquisa. KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Pereira (Orgs). Rio de Janeiro: Papirus, 1997, p. 39-55.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Caxias do Sul: Educs, 2008.

KOHLBERG, Lawrence . **Psicologia del Desarrollo Mental**. Bilbao: De Desclée, 1992.

\_\_\_\_\_. **Essays on Moral Development: The Psychology of Moral development**. San Francisco: Harper and Row, 1981. v.2.

KOLLER, S. H.; BIAGGIO, A.,M.B.; VINAS, A. Efeitos do sexo do protagonista na avaliação de diferenças de gênero no julgamento moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 8, 327-339, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LIMA Jr, L. P. **A sexualidade no território curricular**. Temas em Educação. Políticas e práticas curriculares em tempo de globalização. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB – CE – PPGE. v. 15. n. 01. 2006.

LIMA, V. A. A. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes. **Psicol. ciênc. prof**; Brasília, 24(3):12-23, set. 2004. Disponível em <  
<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILA CS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=477577&indexSearch=ID>>  
Acesso em 07 set. 2010.

LOMBARDI, José Claudinei ; GOERGEN, Pedro (orgs.). **Ética e Educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005. 179p.

MAIA, Antônio C. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Tempo Social. Rev. Sociol.** USP, São Paulo, v.7, n.1-2, p. 83-103, out. 1995.

MARTINS, L. C. & BRANCO, A. U. Desenvolvimento Moral: Considerações Teóricas a partir de uma Abordagem Sociocultural Construtivista. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, 2001, Vol. 17 n. 2, pp. 169-176.

NUCCI, Larry. Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p. 71-89,

jul./dez. 2000. Disponível em: <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022000000200006&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022000000200006&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 10 de ago. 2009.

PEREIRA, Ana Luísa. O ginásio: um panóptico de Bentham para o cuidado de si?. **Sociologia**, n.51. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0873-65292006000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292006000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 2 out. 2009.

PETER, Michael A.; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. São Paulo: Artmed, 2008. 248p.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. 184p.

\_\_\_\_\_. **Le Jugement moral chez l'enfant**. Paris, Alcan, 1932. Versão em Português: PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Elzon Lenardon. 4.ed. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Equilíbrio das Estruturas Cognitivas**. Trad. Marion M.S. Penna.

Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro : Forense, 1967.

\_\_\_\_\_. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

QUEIROZ, Daisy Seabra de. Considerações sobre os 'novos' contornos da subjetividade e da cognição. **Revista do Departamento de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 125-133, 2003.

RIBEIRO, Zulmira Bueno. **O desenvolvimento do raciocínio moral nas crianças**: uma análise das concepções de Jean Piaget sobre a moralidade. Batatais, 2005. 47 p.

RIQUE, Júlio. O desenvolvimento moral do pensamento do perdão, 1999. Disponível em <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-etica/WEBARTIGOS/o%20desenvolvimento%20moral%20do%20perdao.pdf>>. Acesso em : 04 set. 2010.

RIQUE, Júlio; CAMINO, Cleonice P. S; ENRIGHT, Robert D; QUEIROZ, Pablo Perdão interpessoal e contextos de injustiça no Brasil e estados Unidos. **Psico Porto Alegre**; 38(2):182-189, 2007. Disponível em < <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILA CS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=522143&indexSearch=ID>> Acesso em 04 set. 2010.

ROGERS, C. R. Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. **Journal of Abnormal and Social Psychology**. v. 68, n. 2, p. 160-67, 1964. Disponível em: < <http://psycnet.apa.org/journals/abn/68/2/160/>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1969.

\_\_\_\_\_. **Liberdade para Aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SHWEDER, R. A. A rebelião romântica da antropologia contra o iluminismo, ou de como há mais coisas no pensamento para além da razão e da evidência, **Educação, Sociedade & Culturas**, n.8, p.135-188, 1997.

\_\_\_\_\_. **In Defense of Moral Realism**: reply to Gabennesch. *Child Development*. v. 61, n. 6. p. 2060-2067, 1990.

\_\_\_\_\_. **The Astonishment of Anthropology. Introduction to Thinking through Cultures**: Explorations in Cultural Psychology. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1991.

\_\_\_\_\_. et al. The “Big Three” of Morality (Autonomy, Community, Divinity) and the “Big Three” Explanations of Suffering. In: BRANDT, Allan; RAZIN, Paul. **Morality and Health**. 5. ed. New York: Routwye, 1997.

\_\_\_\_\_.; MAHAPATRA, M. ; MILLER. Culture and Moral Development. In: KAGAN, J.; LAMB, S. (Orgs.) **The Emergence of Morality in Young Children**. Chicago: University of Chicago Press. 1987. p.1-83

SOUSA SEGUNDO, Lino Osvaldo Serra. **A axiologia do conceito de moralidade administrativa tendo por base sua posição no sistema jurídico brasileiro**. 2000. Disponível em:

<<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=339>>. Acesso em: 18 dez. 2009.

UBERTI, Luciane. **A sujeição moral do infantil-cidadão no currículo nacional.** (UFRGS). Reunião Anual da ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1226t.PDF> >. Acesso em: 15 de jun.2009.

\_\_\_\_\_. **Diário de um bebê:** governo da subjetividade infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2583/000322435.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 de jun. 2009.