

O desenvolvimento da consciência moral dos estudantes

Sérgio Murilo Rodrigues¹

RESUMO

O objetivo da pesquisa é investigar a pertinência do desenvolvimento de uma consciência moral nos estudantes dentro do espaço escolar. Entende-se aqui que esse *desenvolvimento* deva começar já nas primeiras séries com as crianças. A pesquisa investigou a possibilidade e a importância de haver um desenvolvimento da consciência moral e se isso deve ocorrer no espaço escolar. Esta visão se contrapõe às concepções inatistas da moralidade e àquelas que atribuem exclusividade para o ambiente familiar na formação da consciência moral. Entendemos que a possibilidade de mensuração nos permite falar em *desenvolvimento progressivo* da consciência moral. O referencial teórico da pesquisa é a teoria de *Jean Piaget* (1896-1980).

Palavras-chave: Moralidade. Consciência. Piaget. Autonomia. Kant.

The development of students' moral conscience

ABSTRACT

The objective of the research is to investigate the pertinence of the development of a moral conscience in the students within the school space. The understanding here is that this development should start in the first grades with children. The research investigated the possibility and the importance of developing a moral conscience and if it should occur in the school environment. The research is opposed to the innate conceptions of morality and those conceptions that attribute exclusivity to the family environment in the formation of moral conscience. We understand that the possibility of measurement allows us to speak about the progressive development of moral conscience. The theoretical framework of the research is the theory of Jean Piaget (1896-1980).

Keywords: Morality. Consciousness. Piaget. Autonomy. Kant.

1 INTRODUÇÃO

Um grande desafio colocado para as atuais sociedades democráticas tem sido o *desenvolvimento de uma consciência moral dialógica*, ou seja, a formação de cidadãos preparados para uma discussão racional *pública* de *valores e normas morais*, pré-requisito para uma participação efetiva na cidadania política² da sociedade. O acelerado progresso científico e tecnológico criou a *ilusão* de que as discussões morais seriam desnecessárias. O raciocínio dominante é o de que a moral seria uma questão de opinião pessoal e, portanto, intransferível e

¹Mestre em Filosofia. Docente da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). E-mail: srrodrigues502@gmail.com.

² Política aqui tem o sentido *lato* da participação cotidiana nas interações sociais estabelecendo acordos fundados na discussão pública.

inegociável, enquanto que as questões políticas e relacionadas à melhoria da qualidade de vida deveriam ser resolvidas pelas *verdades* das ciências exatas.

A difusão extremamente rápida das mídias sociais através das redes de comunicação via internet³ e, principalmente, a disponibilidade de acesso a essas redes através dos aparelhos de telefonia móvel (“celulares”), não só retomou com força a visão *tecnocrática* de uma política guiada pela ciência, como acirrou de forma radical a *incomunicabilidade* de afirmações com conteúdo moral-valorativo.

É paradoxal que aparelhos capazes de tornar a comunicação global tão fácil estabeleçam também mecanismos de interdição à comunicação racional (argumentativa). Esses mecanismos não são institucionais, mas se fundam na total recusa de uma grande parte dos grupos formados nas redes de ter uma abertura mínima ao diálogo com o outro. Esse diálogo implica a *aceitação* do pensamento do outro, mesmo que diferente do seu, a *disposição* de argumentar e contra-argumentar em torno desse pensamento. Essa *aceitação e disposição*, por sua vez, implicam um *acordo tácito* entre os interlocutores acerca da possibilidade de mudança de posicionamento a partir da discussão e do argumento mais convincente.

Segundo Habermas (1929), trata-se de um *pressuposto básico e inevitável* da comunicação: aceitar a possibilidade de um acordo comunicativo, ou seja, deixar-se convencer pela força não violenta do melhor argumento racional⁴ (1989). Habermas entende que a função original da linguagem verbal foi o *entendimento mútuo* sobre a coordenação de ações que envolvem vários agentes. E se as pessoas não estiverem dispostas a ouvir e aceitar o melhor argumento, elas não se dariam ao trabalho de desenvolverem uma linguagem. Imagine uma pessoa que não aceita nada do que alguém lhe fala. A tendência é que essa pessoa parar de falar com ela. Como as comunidades humanas não pararam de se comunicar com a linguagem verbal, então é porque o *pressuposto do entendimento mútuo* foi aceito.

No entanto, as redes sociais se organizam como *tribos primitivas*, que acolhem os iguais e atacam os diferentes. Questionamentos e pensamentos diferentes são recebidos com ofensas, palavras de baixo calão, desqualificação da pessoa que questiona⁵ e, por último, a exclusão do grupo. Dessa forma, temos o acirramento da noção de que questões morais (e políticas) são opinativas e não podem ser questionadas.

³ Facebook, YouTube, WhatsApp, Messenger, Instagram, Twitter, LinkedIn, Snapchat, Pinterest.

⁴ O pressuposto inclui tanto o convencimento racional quanto a persuasão por outros meios. No entanto, Habermas destaca a racionalidade visando um espaço público democrático no qual os acordos são consensos fundados em razões consistentes.

⁵ Falácia do argumento *ad hominem*: na falta de argumentos contra o que a pessoa está falando, ataque a pessoa.

Certamente não podemos afirmar que as redes sociais são a causa de todos os conflitos morais e políticos do mundo atual. É apenas um exemplo da desconsideração que a sociedade moderna tem em relação ao debate de problemas morais e suas implicações para as pautas políticas. No entanto, o mundo contemporâneo é cada vez mais plural e multicultural e, com isso, os conflitos se tornam mais frequentes e a exigência de uma capacidade racional de se fazer avaliações envolvendo juízos morais se torna imperiosa. Não há como “escapar”⁶ de uma intensa circulação de *visões de mundo*, sendo que nessas *visões* estão inseridos os modelos de conduta moral e política.

As escolas, como partes integrantes da sociedade, também estão submetidas a uma pluralidade de visões de mundo, sem que, na maioria das vezes, haja um debate construtivo e racional, um desenvolvimento de uma consciência crítica sobre essas visões. E quando falamos de *consciência crítica* estamos falando de reconhecer a pertinência, situar historicamente, avaliar diferentes contextos, se colocar no lugar do outro, decidir. Não se trata aqui, em hipótese nenhuma, em *doutrinação*, em imposição de valores morais por parte das autoridades constituídas, incluindo aqui os professores.

Diante dessa desconsideração, o desenvolvimento da capacidade de fazermos julgamentos morais⁷ se torna desnecessária. Mas antes de qualquer consideração sobre o trabalho de desenvolvimento da consciência moral dentro das escolas é preciso esclarecer *se é possível haver um desenvolvimento da consciência moral e, se esse desenvolvimento for possível, como podemos mensurá-lo; quais seriam os indicadores de avaliação desse desenvolvimento*. O objetivo dessa pesquisa será esclarecer os dois questionamentos iniciais apresentados neste parágrafo.

2 A PERTINÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA MORAL

Muitas teorias argumentam que a consciência moral não pode ser desenvolvida através de estratégias pedagógicas, cada um teria a sua própria consciência, com o seu ritmo peculiar de amadurecimento. E mesmo que tal desenvolvimento fosse possível, ele não seria mensurável, já que os critérios de avaliação moral seriam estritamente pessoais (individuais). Antes de enfrentarmos essas contestações ao desenvolvimento moral, temos que esclarecer a crítica feita contra o trabalho de questões morais no espaço escolar, atribuindo à família a exclusividade no tratamento de questões morais.

Temos assistido ultimamente, nos meios de comunicação, a pais e mães irados, porque a escola *ousou* tratar de temas morais e, segundo eles, caberia apenas à família determinar os valores

⁶ A rapidez e diversidade dos meios de comunicação garantem isso.

⁷ Iremos considerar neste artigo a noção de *consciência moral* como equivalente a *julgamento moral*.

morais das crianças e jovens. Certamente, a família tem um papel fundamental na formação moral das crianças e jovens, mas a escola também tem e é também fundamental, só que com uma função distinta daquela da família. Para justificar essa posição, vamos recorrer à teoria moral de *Immanuel Kant* (1724-1804).

Kant entende *moral* como *princípios universais* de ordenação da ação. Para uma regra de ação ser moral, para Kant, ela precisa valer para todos, ou seja, ter validade universal. Isso significa que regras e leis “particulares” de uma família, de um governo, podem ser certas, mas não serem morais, já que elas não poderiam ser seguidas por todos. Assim, agir moralmente bem é distinto de seguir as leis da família ou as leis jurídicas. A moral precisa indicar um dever necessário a todos os seres humanos. E como identificar esse dever? Através da racionalidade⁸, que utilizará um critério para decidir se uma regra da ação é moral ou não. O critério é o *imperativo categórico*, que diz: *age apenas segundo uma máxima*⁹ tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal (KANT, 1980, p.129). Podemos exemplificar o dever moral kantiano com os *direitos humanos*¹⁰. São direitos elaborados pela razão humana como deveres morais, ou seja, devem ser seguidos por todos os seres humanos. Os direitos humanos são fundamentalmente *leis morais* no sentido kantiano.

Voltemos à escola e à família. A função da escola é trabalhar com as proposições morais no sentido kantiano, aquelas que pretendem uma validade geral. Ora, essa não é uma preocupação das famílias. Elas operam com suas crenças particulares. É fácil pensar em alguns exemplos. Uma criança criada em uma família *racista* ou que *não respeita o meio ambiente*. Não cabe à escola entrar em conflito com as famílias (não estamos falando aqui de nenhum crime no sentido jurídico), mas ela também não pode aceitar ou ser indiferente a esses valores. Tomemos um exemplo mais simples: uma família que não come carne de porco por motivos morais. Para Kant, não se trata de uma *regra moral*, porque não tem validade universal. Portanto, não se pode classificar como *imoral* quem come carne de porco e muito menos tentar convencer a criança que ela deve comer carne de porco. É uma regra de ação, com um valor muito importante, para grupos particulares de pessoas, no caso o judaísmo e o islamismo. Mas de maneira nenhuma afeta as pessoas que estão fora desses grupos.

⁸ Kant entende a racionalidade aqui como uma característica comum a todos os seres humanos. Aliás, é isso que garante a dignidade da pessoa humana: independentemente do que ela faça, ela continua sendo um ser racional. No caso, da racionalidade universal, o referencial de Kant é a ciência newtoniana. Afinal de contas, a ciência também recorre a um procedimento racional comum a todos.

⁹ Por *máxima* podemos entender *regra da ação*. A máxima é subjetiva (particular), ela só se torna uma lei moral universal se ela satisfizer o critério do imperativo categórico.

¹⁰ Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>.

Retirar da escola a tarefa da formação moral é ignorar o multiculturalismo, a complexidade das sociedades atuais e a incapacidade das famílias de trabalharem os valores morais em um sentido kantiano.

Outra crítica contra trabalhar o desenvolvimento moral com crianças, está relacionada com a concepção de que o comportamento moral é *inato*, fundado na estrutura *emocional biológica* dos seres humanos.

Certamente, há suficientes evidências para a afirmação da existência de *raízes emocionais biológicas* para o *comportamento moral*. O primatologista Frans de Waal (1948), em seu livro **Good Natured** (1996), por exemplo, defende que a raiz da moralidade pode ser verificada no comportamento social de macacos e gorilas. Em suas observações, ele detectou empatia, compaixão, conciliação (depois de brigas entre dois grupos, outros chimpanzés consolavam o perdedor). Comportamentos, como empatia, capacidade de aprender e seguir regras, reciprocidade, conciliação têm um sentido *evolucionista* claro, em animais, como os primatas, que naturalmente vivem em bando. São ações com a função social de garantir o bem maior da comunidade e, conseqüentemente, uma maior chance de sobrevivência no ambiente no qual está inserida. Pode-se, em um sentido bem abrangente, chamar essas *ações* de *morais*, já que elas implicam “valores” compartilhados pelo grupo para restringir comportamentos individuais prejudiciais à sobrevivência do grupo. Os indivíduos que tiverem comportamentos *imorais* (antissociais) acabam não sobrevivendo e não passando suas características genéticas adiante. Mas existe um *abismo* entre essas raízes biológicas e os complexos sistemas legais e morais nos quais os seres humanos, imersos em condicionamentos culturais de milhares de anos, vivem atualmente.

Começemos por uma característica fundamental do dever moral para Kant: a *liberdade*. Mesmo De Wall não vê como aplicar esse conceito nos animais, mesmo os primatas, mesmo que eles tenham comportamentos que se assemelhem a isso, mas o grau de consciência e autoconsciência deles é insuficiente para a tomada de uma decisão livre em um sentido kantiano. O outro obstáculo a uma ação moral humana fundada de forma determinante no biológico é a abrangência dos deveres morais. Sentimentos são biologicamente projetados para atuarem sobre o que está próximo, quando estabelecemos deveres morais em relação a entes distantes (a humanidade; pessoas já falecidas; compatriotas), precisamos extrapolar em muito os sentimentos e utilizar de justificativas racionais para legitimar o comportamento pretendido. A racionalidade permite aos seres humanos elaborarem conceitos morais extremamente complexos e sutis como justiça, honra, respeito, solidariedade, que não podem mais serem reduzidos a sentimentos biológicos. E a cultura nos condiciona a praticar esses conceitos racionais de forma que o hábito

supere o sentimento. Afinal de contas, a cultura é justamente esse longo aprendizado de controle e transformação dos impulsos naturais.

Podemos concluir que, se não há como negar a existência de uma base biológica emocional para o comportamento moral, também não há como negar que essa base é insuficiente para explicar a complexidade dos comportamentos morais desenvolvidos nas sociedades humanas.

Dentro da linha da nossa conclusão, Piaget, e aqui não podemos esquecer a sua formação inicial em ciências biológicas¹¹, afirma que a *moral* não é algo *inato*. Ela necessita ser desenvolvida na criança através de *processos* de uma *educação* moral, aplicada através de uma *pedagogia ativa*. É a partir das relações que a criança precisa estabelecer com os outros sujeitos a sua volta, que ela *aprende (desenvolve)* uma consciência moral. A base biológica emocional é apenas uma *matéria prima*, que precisa ser trabalhada, *formatada*, para se tornar apta à vida comunitária social. O *dever moral* exige, necessariamente, uma elaboração *racional* para ter *funcionalidade* em sociedades com populações muito grandes e estruturas muito complexas. E no caso das sociedades democráticas liberais, que valorizam a autonomia dos sujeitos, essa exigência se torna ainda mais imperativa:

Há uma proposição sobre a qual todos os psicólogos e todos os educadores estão seguramente de acordo: nenhuma realidade moral é completamente inata. O que é dado pela constituição psicobiológica do indivíduo como tal são as disposições, as tendências afetivas e ativas (...). Mas, deixadas livres, essas forças puramente inatas permaneceriam anárquicas (...). Para que as realidades morais se constituam é necessária uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros. (...) são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. Não há, portanto, moral sem sua educação moral (PIAGET, 1996, p. 2-3).

Quando Piaget fala de uma *pedagogia ativa*, ele está criticando o modelo de *lição de moral* de *Durkheim* (1858-1917), no qual a *educação moral* é feita através de um ensinamento teórico transmitido oralmente como informação para os estudantes. Em sua perspectiva epistemológica, Piaget entende a *verdade* como um processo cognitivo de *descoberta* praticado por um sujeito de ação. Assim, as *verdades não são dadas, mas construídas*. Logo, uma *educação moral* deve ser pensada como um processo de *construção* de verdades, no caso, o *julgamento* de ações corretas e não a mera recepção passiva de regras morais prontas.

Quando Piaget fala em *descoberta* e *construção*, ele não está falando de dois conceitos antagônicos. Para ele, toda *descoberta* envolve necessariamente uma *construção* de *esquemas mentais* aptos a dar conta do desafio motivador da descoberta.

¹¹ Estudou inicialmente biologia na Universidade de Neuchâtel onde concluiu o seu doutorado e, posteriormente, se dedicou à área de Psicologia, Epistemologia e Educação.

Para pensarmos os procedimentos de educação moral, devemos, segundo Piaget, ter claro que a criança possui duas “morais”, que combinam entre si para dar conta das relações interpessoais e que estão diretamente relacionadas a dois tipos de respeito: o *respeito unilateral* e o *respeito mútuo*.

Antes de falarmos desses dois tipos de respeito é importante salientar que, para Piaget, o *respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais* (PIAGET, 1996, p.4). E aqui a referência é a teoria moral de Kant, que elabora uma rigorosa *moral do dever* fundamentada de forma absoluta em uma racionalidade prática em contraposição aos sentimentos, desejos e impulsos sensíveis. No entanto, o respeito é um sentimento, e é paradoxal que um filósofo racionalista recorra a um sentimento. Por isso, Kant vai explicar a sua compreensão do conceito de *respeito* na nota 10 da **Fundamentação da Metafísica dos Costumes** (1797):

Poderiam objetar-me que eu, por trás da palavra *respeito*, busco apenas refúgio num sentimento obscuro, em vez de dar informação clara sobre esta questão por meio de um conceito da razão. Porém, embora o respeito seja um sentimento, não é um sentimento *recebido* por influência; é, pelo contrário, um sentimento que *se produz por si mesmo* através dum conceito da razão, e assim é especificamente distinto de todos os sentimentos do primeiro gênero que se podem reportar à inclinação ou ao medo. Aquilo que eu reconheço imediatamente como lei para mim, reconheço-o com um sentimento de respeito que não significa senão a consciência da *subordinação* da minha vontade a uma lei, sem intervenção de outras influências sobre a minha sensibilidade. (...) O *objeto* do respeito é, portanto simplesmente a *lei*, quero dizer, aquela lei que nos impomos a *nós mesmos*, e, no entanto como necessária em si (KANT, 1980, p. 115).

O *respeito* é, então, um *sentimento* que não é produzido *externamente* por objetos ou estímulos sensíveis, como o medo ou o prazer. Mas é um sentimento produzido *internamente* pela razão, que determina ao sujeito a busca de um determinado ideal¹² (o dever ou a *lei*, no caso). Dessa forma, não se pode “comprar” respeito com ameaças ou presentes. O respeito está relacionado ao *amor-próprio* e, portanto, ele só se constitui no processo de desenvolvimento do amor-próprio e da dignidade do ser humano.

Kant sempre tem muito cuidado de distinguir bem as questões *psicológicas* das questões *epistemológicas*. No caso específico do *respeito*, ele evita se aprofundar na origem desse sentimento, deixando claro apenas seu aspecto *cognitivo-epistemológico*: seguimos a lei moral deliberadamente, por vontade própria, porque *temos respeito* por essa lei e, assim, não é necessária a presença de nenhuma coerção externa para que a lei seja cumprida. E também não se trata de um

¹² *Ideal*, aqui, remete simplesmente ao caráter *prescritivo*, e não *descritivo*, da lei moral ou dever. A proposição moral “não devemos mentir” não descreve uma realidade, mas projeta uma realidade mais justa, que *ainda* não existe.

respeito a uma lei específica, mas à *lei moral*¹³ em geral (em seu aspecto formal, não em termos de conteúdo), por isso, não é a lei que causa o respeito, mas a lei é um efeito da existência do respeito (o respeito não é causa da lei, já que essa tarefa é da razão, mas é aquilo que torna possível a sua existência prática).

Piaget diz que Kant *vê no respeito um resultado da lei* (PIAGET, 1996, p. 4), embora seja também a sua condição de possibilidade, pois o *respeito pelas pessoas* é o fato originário e é a partir dele que temos o respeito à lei. Piaget tem uma preocupação com a gênese psicológica do conceito, e, por isso, é importante relacionar a gênese do sentimento de respeito às figuras do pai, da mãe, do professor e da professora, ou seja, o respeito que a criança tem por essas pessoas é suficiente para que ela respeite também as leis prescritas por eles. No entanto, posteriormente, o *respeito* terá a mesma função epistemológica definida por Kant.

Temos então dois tipos de respeito. O *respeito unilateral* resulta em uma coação moral e em um sentimento de dever oriundos da pressão de um adulto sobre a criança. Por isso é chamado de *unilateral*, pois implica a aceitação de uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado. Já o *respeito mútuo* gera um sentimento de estar fazendo o bem (o certo) no interior da consciência e não depende de uma coação externa à criança, portanto, esse tipo de respeito leva a uma *autonomia* moral. No respeito mútuo, os sujeitos que estão em relação se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente. Assim, o respeito unilateral exige a submissão a *regras externas*, enquanto que o respeito mútuo leva à submissão de *regras internas*.

Quando a criança se submete à regra externa, ela a vê como sagrada e absoluta e apenas a obedece, mantendo uma relação de *heteronomia* com relação à norma moral. Mas quando ela interioriza a regra através de uma compreensão da situação na qual existe a necessidade de cooperação, ela a vê como uma norma moral *construída* pelos sujeitos envolvidos que possuem um ideal de reciprocidade e, portanto, a criança mantém uma relação de *autonomia* com a norma moral.

Podemos concluir, então, que *não há exagero em se falar de duas morais que coexistem na criança* e que se caracterizam pela *heteronomia* e pela *autonomia* (PIAGET, 1996, p. 8). Essas características levam a avaliações e comportamentos muito diferentes. Por exemplo, vejamos como dois conceitos morais fundamentais, responsabilidade e justiça, se relacionam com uma e com outra moral.

Em uma *moral heterônoma*, o sujeito irá *modular* a sua responsabilidade à materialidade da ação (seu resultado concreto). Assim, ele não se sentirá responsável por uma mentira “boba” ou o roubo de um objeto de “pouco ou nenhum valor”. O sujeito não é capaz de associar a sua

¹³ Deve ficar claro aqui que a *lei moral* é distinta da *lei jurídica*. A lei moral fundamenta-se exclusivamente na razão e exerce uma coerção interna no sujeito.

responsabilidade à *intenção* da lei moral, já que ele não consegue imaginar como essa intenção foi elaborada. A criança não sabe por que é errado mentir e roubar, ela sabe apenas que seus pais não gostam e que ela será castigada se infringir a regra. Já em uma *moral autônoma*, o sujeito assume por si mesmo a *responsabilidade* pela ação cooperativa proposta. Ele avaliou internamente, com a sua consciência, as intenções envolvidas na ação pretendida e, por isso, pode se responsabilizar por ela.

Com relação à *justiça*, em uma moral *heterônoma*, na qual o respeito unilateral predomina sobre o respeito mútuo, a autoridade predomina sobre a justiça. A criança se sente incapaz de avaliar a justiça da ação, pois a autoridade do adulto se impõe na determinação dogmática dessa justiça. Passando para a moral *autônoma*, a criança já se sentirá capaz de colocar a justiça acima da autoridade. Ou seja, ela é capaz de avaliar a justiça de uma ação independentemente da autoridade que previamente já determinou que aquela ação devesse ser justa. A solidariedade prevalece sobre a obediência.

Não existe uma *transição natural e inevitável* entre esses dois tipos de moral. Podemos observar com muita frequência, no mundo adulto, na vida social, os movimentos de uma moral *heterônoma*. Piaget, como bom kantiano, valorizará a *autonomia* moral, que será o seu “guia” para estabelecer os objetivos de uma educação moral. Ele compara o primeiro tipo de moral com as sociedades primitivas dominadas pelos mitos e tradições, enquanto o segundo tipo de moral estaria relacionado com as civilizações modernas:

A moral da heteronomia e do respeito unilateral parece corresponder à moral das prescrições e das interdições rituais (tabus), próprias das sociedades ditas “primitivas”, nas quais o respeito aos costumes encarnados nos anciões prima sobre toda manifestação da personalidade. A moral da cooperação, ao contrário, é um produto relativamente recente da diferenciação social e do individualismo que resulta do tipo “civilizado” de solidariedade (PIAGET, 1996, p. 9).

As sociedades mais desenvolvidas, tanto em termos econômicos quanto em termos humanos, caracterizaram-se pela *cooperação* espontânea e não pela *obediência* cega.

Assim, é evidente para Piaget qual seria o objetivo de uma educação moral: *constituir personalidades autônomas, aptas à cooperação* (PIAGET, 1996, p. 9). Esse objetivo será alcançado através de procedimentos de desenvolvimento *formal* de habilidades e competências da *consciência moral*. Isso significa que não será uma educação de *conteúdos*, de lições de moral, como já nos referimos anteriormente. Com isso Piaget não precisa discutir se a educação moral deve ser laica ou seguir valores religiosos. A educação moral deverá capacitar a consciência da criança a *julgar valores* morais, sejam eles laicos ou religiosos.

Recapitulando: as crianças não nascem com um comportamento moral já definido por características biológicas e hereditárias e, nem mesmo a sua consciência moral terá um desenvolvimento pré-determinado de forma independente dos fatores externos. A base emocional derivada da natureza biológica é insuficiente para determinar a consciência e o comportamento moral, que necessitam então passar por *processos de aprendizagem*. A cultura não é hereditária, mas sim ensinada. E a moral é resultado da cultura¹⁴. Assim, a educação moral das crianças é uma tarefa necessária e a escola pode participar dela, sem, obviamente, excluir a família dessa tarefa também. Mas como deve ser essa educação moral? Quais seriam os procedimentos a serem adotados? Como os dois tipos de moral devem ser trabalhados nesse processo?

3 PROCEDIMENTOS DE EDUCAÇÃO MORAL

Quais devem ser os procedimentos adotados para o desenvolvimento de uma educação moral com crianças, mas que podem ser adotados em jovens e adultos também?

Para responder essa questão precisamos destacar alguns elementos fundamentais:

- a) Usaremos apenas um tipo de respeito (o unilateral ou o mútuo);
- b) Usaremos os dois tipos de respeito e faremos isso estabelecendo uma ligação entre ambos ou os considerando como independentes entre si e sem relação;
- c) Usaremos a própria ação das crianças.

Segundo Piaget, “o procedimento mais conhecido de educação moral é aquele que recorre exclusivamente ao respeito unilateral; o adulto impõe suas regras e as faz observar graças a uma coação espiritual ou em parte material” (PIAGET, 1996, p. 10). É o modo como normalmente as famílias educam suas crianças e é o método disciplinar da escola tradicional. E aqui não faz diferença se o procedimento se apoia em uma moral religiosa ou laica: “(...) para a criança, com efeito, pouco importa que as regras emanem de Deus, dos pais ou dos adultos em geral, se elas são recebidas de fora e impostas de uma vez por todas” (PIAGET, 1996, p. 11).

Aqui, Piaget dedica uma atenção especial à obra **A Educação Moral de Durkheim**, por ela representar de forma típica e paradoxal a pedagogia de uma moral tradicional baseada no respeito

¹⁴ Mesmo os impulsos naturais-biológicos passam por uma formatação da cultura para se tornarem morais. Dor e tristeza são, sem dúvida nenhuma, sentimentos naturais, mas se manifestam de diferentes formas de acordo com cada cultura. Assim os limiares de dor sofrem variações de acordo com a valorização que a cultura dá a sentir certas dores. Da mesma forma, certas culturas fazem das cerimônias fúnebres momentos de celebração, diminuindo a intensidade da tristeza das pessoas diante da perda do ente querido.

unilateral dominante na Europa da época. É paradoxal, primeiro porque pretende ser uma obra *científica* e os cientistas defendem o senso crítico e combatem essa pedagogia fundada na aceitação dogmática das ordens dos mestres. E em segundo lugar, porque Durkheim pretendia com a sua pedagogia moral formar cidadãos livres e autônomos, mas não há como chegar a uma moral autônoma da cooperação através da autoridade inquestionável. Na realidade, Durkheim entende por *autonomia*, não a possibilidade de o indivíduo *decidir* com independência da pressão dos grupos, mas como a *aceitação espontânea*, por *livre vontade*, das regras do grupo.

Nesse sentido, a *lei* é soberana e inquestionável e cabe à criança, primeiro obedecê-la, porque os adultos assim ordenam e, posteriormente, compreender a *retidão* da lei, continuando a obedecê-la, só que agora não mais por ordem de um adulto, mas por saber que essa lei é necessária para a vida social: “(...) a autonomia se adquire graças a um ensino que faz a criança compreender a natureza da sociedade e o porquê das regras morais” (PIAGET, 1996, p. 12).

A *pedagogia da autoridade* de Durkheim, embora tão difundida na Europa, comete um erro grave ao ignorar, que a criança tenha, não uma, mas *duas* percepções da moral. O erro está em confundir duas noções distintas e independentes de respeito às regras. “Seguir a regra”, a partir de uma coerção externa unilateral, é totalmente diferente de “seguir a regra”, a partir de uma livre cooperação entre sujeitos autônomos, que decidem juntos, o que é melhor para todos.

Essa *confusão* é ainda mais grave, na medida em que, a sociedade atual pede uma ação moral autônoma baseada no respeito mútuo. A criança aprende a seguir ordens sem questionar, mas ela nunca se coloca *inteira* nessa obediência, isso só acontece quando ela participa de forma cooperativa na elaboração das ordens a serem seguidas. Além disso, não há uma *transição natural e automática* entre as duas morais, pelo contrário, a moral autônoma não deriva diretamente da moral heterônoma. Podemos nos tornar adultos *conscientes* das características de uma moral autônoma, mas que continuam a agir de forma heterônoma. A autonomia moral depende de *experiências vivenciais* para ser desenvolvida satisfatoriamente.

Embora a moral do respeito mútuo não derive diretamente da moral da autoridade, não podemos afirmar que a primeira possa ser desenvolvida sem a segunda. Piaget nos diz o seguinte:

(...) vemos nos trabalhos de certas escolas experimentais um procedimento fundado na liberdade absoluta da criança: nenhuma coação adulta de qualquer modo que seja, nenhuma indicação sobre a maneira de conduzir-se junto aos seus iguais ou com as pessoas mais velhas. Infelizmente, não conhecemos documentos publicados suficientemente completos para responder ao problema essencial que semelhante tentativa coloca: na ausência de toda relação de respeito unilateral, a criança, mesmo de 3 a 4 anos, em presença somente de seus semelhantes, chegará por si mesma ao respeito mútuo e à cooperação? (PIAGET, 1996, p. 13)

Piaget considera que a criança *necessita* da orientação normativa de um *outro significativo*¹⁵ e, desta forma, o respeito unilateral é demandado pelas crianças numa certa etapa da vida delas, ou seja, é uma relação de respeito *espontânea* entre a criança e o adulto. Piaget não vê necessidade e nem utilidade em se *queimar* essa etapa do desenvolvimento moral da criança. O problema é quando a coerção externa não cede espaço para o desenvolvimento da cooperação. A inevitável autoridade que pais e professores exercem sobre as crianças se torna nociva, quando ela impede o desenvolvimento pleno da criança, impedindo-a de tomar decisões autônomas em cooperação com outras crianças.

Podemos concluir aqui que as duas morais, a do respeito unilateral e a do respeito mútuo, devem fazer parte da educação moral.

Um segundo aspecto problemático da educação moral é, na verdade, um problema da educação em geral: podemos educar alguém apenas com discursos (procedimentos verbais), sem ações correspondentes? Se no desenvolvimento cognitivo das matemáticas e das ciências já é claro que a criança precisa ser estimulada por ações (problemas) para desenvolver o raciocínio e a aprendizagem, na área dos valores continua-se preso ao simples “falar” sobre os valores, fazendo com que a criança “decore” dogmaticamente os conteúdos morais validados pela sociedade, sem pensar sobre eles. Assim Piaget imagina que a educação moral também deva se basear em atividades feitas pelas crianças em uma *escola ativa*:

A “escola ativa” baseia-se na ideia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas de fora, mas redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea. (PIAGET, 1996, p. 19).

Trata-se de um ensino *ativo* e não meramente *passivo*, no qual as crianças são simplesmente *receptoras* de saberes prontos. E, dessa forma, cabe à escola a tarefa de organizar *experiências morais* para seus estudantes.

Muitos irão alegar que se a educação moral não deve se basear em conteúdos, mas sim no desenvolvimento de competências e habilidades para enfrentar situações de conflito e de cooperação (experiências morais), então não é necessária uma disciplina específica de educação moral. O processo educativo moral pode percorrer *transversalmente* todos os conteúdos. Essa proposta é, para Piaget, tentadora, mas perigosa. “Tentadora” porque provocar discussões sobre temas morais dentro de situações, que já mobilizam a atenção das crianças é extremamente fértil para o desenvolvimento cognitivo. *Lições de moral* descontextualizadas fazem com que as crianças não se interessem em desenvolverem os esquemas cognitivos necessários para apreender aquele

¹⁵ Um adulto pelo qual ele tenha admiração e demande amor; um adulto que ele respeita.

conteúdo e elaborar o raciocínio adequado a aquele problema. Por outro lado, é “perigosa”, porque o professor de Matemática, Literatura ou História está *focado* em seu conteúdo e, talvez, ele não se disponha a inserir discussões morais dentro de suas aulas, ou simplesmente adie sucessivamente essa tarefa até que o ano termine sem que tenha ocorrido uma única discussão. E precisamos destacar aqui a necessidade de haver a tematização da questão moral. Não se pode esperar que as crianças façam isso espontaneamente, pois isso seria pressupor que a criança já possui a habilidade cognitiva que se quer desenvolver com o procedimento pedagógico. Seria como dar a criança um livro que ensina a ler. Mas, se ela ainda não sabe ler, como ela entenderá o livro? Criar situações que envolvam procedimentos morais, como trabalhos em grupos, não garante o desenvolvimento das habilidades e competências do julgamento moral, pois muitas crianças simplesmente não seriam capazes de perceber os problemas morais envolvidos em se fazer um trabalho em grupo.

O trabalho em grupo não é um exemplo ao acaso. Piaget considera a sala de aula como uma *associação de trabalho e pesquisa* e, assim, a *cooperação no trabalho escolar* já é um procedimento de educação moral. A partir disso, a escola poderia planejar atividades morais envolvendo a capacidade de *autogoverno* das crianças. A ideia é fazer as crianças elaborarem as regras que regulamentarão os trabalhos escolares em sala de aula, sendo que essas regras deverão abranger inclusive as questões disciplinares (relações interpessoais). Caberia a elas próprias a fiscalização do cumprimento das regras, o julgamento e a punição das ações desviantes:

Elaborando, elas mesmas, as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo, elas mesmas, o governo que se encarregará de executar tais leis e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual. Longe de preparar-se para a autonomia da consciência por meio de procedimentos fundados na heteronomia, o estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda a sua personalidade. (PIAGET, 1996, p. 22).

Caberia ao professor relatar algumas *lições de morais*, que neste caso estariam associadas diretamente à experiência dos estudantes, que, então, desenvolveriam as habilidades cognitivas de um julgamento moral através da *aplicação* da lição. A associação entre a lição e a experiência seria feita através de uma discussão entre as crianças, de forma a se assegurar, que a lição de moral não seja imposta à experiência baseada exclusivamente na autoridade do professor e que as crianças sejam capazes de descobrir por si mesmas a *razão* da aplicação da lição de moral à experiência.

4 CONCLUSÃO

A partir do pensamento de Piaget podemos concluir os seguintes pontos:

1. Existe a necessidade de uma educação moral; comportamentos morais não são inatos, mas adquiridos através, basicamente, de duas formas: a aceitação passiva de um ordenamento moral já pronto que é, então, imposto e o desenvolvimento de uma consciência moral ativa capaz de julgar os ordenamentos morais adequados às várias formas de ação cooperativa.
2. A escola tem papel fundamental na educação moral, sem com isso excluir a importância também fundamental da família nessa tarefa.
3. A educação moral deve ser *ativa*, ou seja, através de procedimentos que levem a própria criança a desenvolver as habilidades e competências de uma consciência moral apta à convivência social.
4. O objetivo da educação moral é desenvolver uma consciência moral autônoma, fundada no respeito mútuo.
5. Fica faltando pensarmos nas formas de mensuração do desenvolvimento da consciência moral.

Afinal, como diz Piaget, “O que mais falta à pedagogia são as pesquisas de controle. Nós sabemos algo acerca do que se faz nas diversas escolas da Europa, mas não sabemos quase nada dos resultados de nossos métodos – dos mais clássicos aos mais recentes – no espírito da própria criança” (PIAGET, 1996, p. 35-36).

REFERÊNCIAS

- BERTI, Amélia Dolores. A moral no enfoque cognitivo: uma abordagem pedagógica. **Coletânea: cultura e saber**, Caxias do Sul, RS, v.2, n. 2 , p.47-61, nov. 1998.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- KANT, Immanuel. **Textos selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)
- MILNITSKY-SAPIRO, Clary. Teorias em desenvolvimento sociomoral: Piaget, Kohlberg e Turiel - possíveis implicações para educação moral na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.24, n. 3, p. 7-15, out./dez. 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.**

Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> . Acesso em: 28 mar. 2020.

PIAGET, Jean et al. **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

WAAL, Frans De. **Eu, primata:** porque somos como somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

WAAL, Frans De. **Good natured:** the origins of right and wrong in humans and other animals. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1996.