



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

POR UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA MORAL:

as conexões entre as Teorias da Moralidade de Piaget e Habermas

ALCEMIRA MARIA FÁVERO

Porto Alegre, dezembro de 2005.

ALCEMIRA MARIA FÁVERO

Por uma pedagogia da autonomia moral:

as conexões entre as teorias da moralidade de Piaget e Habermas

**Dissertação apresentada à Banca
examinadora do Curso de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul para a obtenção do título
de Mestre em Educação sob a orientação da
professora Dr^a Rosa Maria Filipozzi
Martini.**

Porto Alegre

2005

ALCEMIRA MARIA FÁVERO

Por uma pedagogia da autonomia moral:

as conexões entre as teorias da moralidade de Piaget e Habermas

Banca Examinadora:

Dr^a Rosa Maria Filipozzi Martini – UFRGS – Orientadora

Dr^a Nadja Hermann – UFRGS – Examinadora

Dr. Eldon Mühl – UPF – Examinador

Dr. Darli Collares – PUCRS – Examinadora

Porto Alegre

2005

A Altair, Camila e Eduardo, pela compreensão, apoio e incentivo.
Aos professores do PPGEduc, de modo especial, à Profª Nadja Hermann,
pela generosidade na partilha de seu saber e pelas sugestões na qualificação.
Um agradecimento especial à Profª Drª Rosa Maria Filipozzi Martini,
pelo incentivo, compreensão e orientação da presente dissertação.

RESUMO

O presente estudo debruça-se sobre o problema da educação moral no contexto plural da contemporaneidade. O texto examina as relações entre desenvolvimento moral e consciência, entre consciência moral e linguagem, entre aprendizagem e a construção da personalidade moral. Procura oferecer, com base nas teorias morais de Jean Piaget e de Jurgen Habermas, pistas para que na prática pedagógica da instituição escolar haja espaço para a educação moral. A educação moral não pode mais ser compreendida como mera transmissão de valores e como orientações para uma vida virtuosa, mas entendida como um espaço onde os educandos possam participar ativamente como sujeito de sua formação moral. Através de uma prática pedagógica reflexiva e dialógica espera-se motivar os educandos a se preocuparem com as questões que dizem respeito à vida ética e que possam tomar decisões morais com responsabilidade. O texto traz também uma reconstrução das principais idéias que fundamentam as teorias morais de Piaget e Habermas a partir das obras: *O juízo moral na criança* e *Consciência moral e agir comunicativo*. O estudo realizado sobre esses autores permitiu uma reflexão sobre a possibilidade de uma pedagogia da autonomia moral, sintetizada em três idéias centrais: o desenvolvimento da consciência moral na criança em Piaget, a estrutura comunicativa da consciência moral na interpretação de Habermas e a relação entre consciência moral comunicativa e educação moral.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL.....	08
I A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE PIAGET NA OBRA <i>O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA</i>	18
1.1 O juízo moral na infância.....	18
1.1.1 A moral da heteronomia.....	22
1.1.2 A moral da coação.....	25
1.1.3 O respeito às regras e os efeitos da coação moral.....	26
1.1.4 Responsabilidade objetiva.....	28
1.1.5 A moral da autonomia.....	29
1.1.6 Respeito às regras e experiência de grupo.....	32
1.1.7 Experiências de cooperação e responsabilidade subjetiva.....	32
1.2 A construção da noção de Justiça.....	33
1.2.1 O problema da sanção e da justiça retributiva.....	34
1.2.2 Responsabilidade coletiva e justiça imanente.....	36
1.2.3 Justiça retributiva e justiça distributiva.....	38
1.2.4 Igualdade e autoridade.....	41
1.2.5 Justiça entre crianças.....	41
1.2.6 Conclusões sobre a noção de justiça.....	42
1.3 Educação moral e a aprendizagem do sentimento do respeito em Piaget.....	44

II A ÉTICA DO DISCURSO E O DESENVOLVIMENTO MORAL.....	51
2.1 Do que trata a ética do discurso.....	51
2.1.1 O fenômeno moral nas evidências da linguagem cotidiana.....	54
2.1.2 O mundo da vida e o papel das pretensões de validade na lógica da argumentação.....	58
2.1.3 O discurso prático e o princípio-ponte.....	62
2.1.4 A fundamentação do princípio de universalização.....	65
2.2 Consciência moral e agir comunicativo.....	75
2.2.1 Agir comunicativo e o entendimento mútuo.....	76
2.2.2 A competência interativa e a compreensão descentrada do mundo.....	80
2.2.3 O ponto de vista moral e a eticidade do mundo da vida.....	86
2.2.4 A relação entre racionalidade e moralidade.....	92
III. Por uma pedagogia da autonomia moral	97
3.1 A importância de se pensar a educação moral em nosso tempo	100
3.1.1 Desenvolvimento moral proximidades entre Piaget e Habermas	107
3.1.2 Compreensão da consciência moral como construção comunicativa	115
3.1.3 A vida em família e a possível experiência de cooperação	124
3.1.4 Os procedimentos de uma educação moral como processo construtivo	129
3.1.5 Pedagogia da autonomia moral	137
Considerações finais	143
Referências bibliográficas.....	148

INTRODUÇÃO GERAL

Nossa pretensão neste texto é trazer para a discussão um problema de educação moral/ética pensada à luz de nosso tempo. Queremos refletir sobre a possibilidade de uma “pedagogia da autonomia moral” que esteja atenta às exigências da contemporaneidade e que reflita sobre si mesma na tentativa de indicar uma ação educativa promissora para questões que dizem respeito à formação moral do ser humano. Pretendemos também investigar, diante da insegurança e da instabilidade do meio educacional contemporâneo, a possibilidade de uma prática educativa num contexto de pluralidade ética, pois estamos cientes de que a ética precisa ser pensada hoje tendo em vista um cotidiano que reflete a multiplicidade, a diversidade e a complexidade das sociedades que habitam o mundo. Nesse sentido é que compreendemos que não existem, salvo raras exceções, grupos que não se envolvam ou não se preocupem com a ação humana sobre o nosso planeta.

As questões éticas sempre movimentaram as investigações filosóficas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas. Na atualidade, sentimos também essa forte exigência de reflexão, de análise e de avaliação das questões que dizem respeito ao comportamento humano. A reflexão ética ressurge com muita força em diversos campos dos saberes, como na psicologia, na filosofia, na sociologia, na pedagogia e, ainda, falamos em ética ambiental, em bioética, em neuroética, em ética na política, em ética profissional e em ética na educação.

Reconhecemos que se impõe à sociedade contemporânea o desafio de pensar uma ética que seja capaz de enfrentar o processo de globalização técnica, econômica e social. Acreditamos que seja uma grande meta para os nossos dias pensar a ética ou as questões morais num contexto pós-religioso e pós-metafísico¹, em outras palavras, uma ética para o nosso tempo. Quando dizemos “pós-religioso” e “pós-metafísico”, estamos cientes de que não existe lugar seguro que sirva de fundamento ou de base na qual o agir correto possa se

¹ Pós-metafísico não significa negar as conquistas, os acertos da humanidade.

apoiar. Podemos dizer que, por um longo tempo, o homem acreditou que poderia haver algum lugar seguro do qual pudesse partir para realizar suas ações no mundo, onde a vida humana pudesse encontrar a plenitude.

Na filosofia essa idéia de plenitude se fez presente na compreensão metafísica de mundo. Na metafísica clássica, as grandes perguntas giravam em torno da idéia de essência em oposição à aparência, do conhecimento do *ser enquanto ser*. A metafísica² pós-Kant foi denominada “metafísica transcendental”, cuja preocupação girou em torno das condições de possibilidades do conhecimento, possibilidades de respostas as perguntas como: posso conhecer? Como devo agir? O que devo fazer? Quem é o homem? No universo religioso, Deus representou e representa ainda, para aqueles que crêem, o fundamento seguro para o qual tudo deve convergir.

Em nossas sociedades plurais e complexas já não podemos mais nos valer desse tipo de argumentação (religiosa ou metafísica) para defender ou questionar a ação humana. Talvez a pergunta que devemos nos colocar seja: qual é a melhor maneira para se viver bem? A contemporaneidade coloca-nos diante de problemas morais globais que se movimentam em alta velocidade, impedindo a possibilidade de formação de opiniões mais esclarecidas sobre o que é correto e o que não é correto. As pessoas, por falta de conhecimento e de participação nos debates públicos, não conseguem tomar posição em relação aos problemas que as afetam diretamente, como os relacionados aos avanços da biotecnologia, da engenharia genética, da degradação do meio ambiente, do potencial destrutivo da nova tecnologia, das desigualdades sociais, de guerras étnicas, de conflitos gerados por fanatismo ou fundamentalismo religioso, de genocídio infantil, entre outros. Nesse sentido, têm sido criados no mundo inteiro comitês de ética e de cidadania.

A vida prática mostra-nos que as pessoas emitem julgamentos morais e são obrigadas, diariamente, a tomar decisões conflituosas sobre o certo e o errado. Contudo, elas têm grandes dificuldades de fundamentar seus juízos de valor, considerando os problemas que afetam toda a sociedade, como a perda dos valores tradicionais ligados ao

² Kant define metafísica na *Crítica da razão pura* com as seguintes palavras: “(...) a metafísica, conhecimento especulativo da razão completamente à parte e que se eleva inteiramente acima das lições da experiência, mediante simples conceitos (não como a matemática, aplicando os conceitos à intuição), devendo, portanto, a razão ser discípula de si própria (...)” (1994, p.16).

campo religioso, a pluralidade de orientações valorativas do mundo contemporâneo, a crise de legitimidade, a violência, a destruição do meio ambiente, o desemprego e o empobrecimento acelerado da população. A privação e o sofrimento dificultam a objetivação de uma educação para a cidadania; injustiças e impunidades geram um profundo desânimo frente às questões que dizem respeito à ética. Nesse contexto, é demasiadamente difícil pensar uma educação voltada para a cooperação, o respeito mútuo, a tolerância, a autonomia, quando se fere a dignidade da vida humana.

O tema da ética tornou-se central na reflexão pedagógica da atualidade: fala-se em falta de limites, em crise de valores, em educação moral. Se observarmos as propostas pedagógicas das escolas e os discursos dos professores, constataremos o desejo de uma educação para a cidadania, para o cuidado com o meio ambiente, uma educação para a paz, a autonomia, a liberdade, o respeito mútuo, a cooperação e a participação. Todavia, boa parte dos educadores não tem clareza teórico-conceitual sobre os termos empregados no discurso pedagógico e, tampouco, consciência da implicação prática dessas opções pedagógicas. Além disso, assistimos a uma prática pedagógica que nega ao educando a condição de sujeito de sua própria formação moral quando trata de moral como regras a serem introjetadas, como valores fixos, únicos e universais. Ainda, acompanhamos com desalento o profundo desânimo do magistério frente às questões que dizem respeito aos mais variados problemas do sistema educacional brasileiro. O que no plano “teórico” parece tão evidente, no fazer pedagógico mostra-se ao contrário. Assim, a escola dos “sonhos” (lugar onde deveriam existir relações dialógicas, cooperativas, afetivas, justas) está longe de tornar-se uma realidade concreta no cotidiano das instituições.

A grande questão que se coloca diante da chamada *crise de valores* refere-se à possibilidade de uma educação moral que atenda às exigências do século XXI. As pessoas estão “quase perdidas” no que se refere à valoração. Para algumas, a educação moral limita-se à adaptação social, ao passo que outras querem recuperar a segurança e, por isso, consideram que é urgente resgatar a educação para as virtudes; há também os pessimistas, que vivem uma espécie de anomia, a qual se traduz pela ausência de regras, pela falta de disciplina e de limites; por sua vez, os saudosistas culpam o individualismo pelo caos moral da sociedade e pregam a volta de um moralismo vigilante. Por fim, os mais otimistas não negam o mal-estar ético, mas acreditam que é necessário criar um ambiente de discussão

ética, retomando, assim, os valores ou virtudes éticas a partir de estudos que permitam pensar o *fenômeno moral humano*.

Outra questão que precisamos ficar atentos refere-se a crescente invasão da racionalidade instrumental³ nas relações familiares e no contexto escolar. Este modelo de racionalidade é regulador do mercado, da política, do sistema e, lamentavelmente, também da vida comum. Esse espaço do mundo da vida⁴ que foi invadido pela racionalidade instrumental ou racionalidade técnica precisa ser resgatado porque nele deve predominar a racionalidade comunicativa⁵. O âmbito do mundo da vida pertence à linguagem, ao entendimento e ao pensar partilhado, e é o que torna possível a convivência humana. As pessoas não podem conviver umas com as outras de forma mercadológica, segundo a qual o interesse prende-se a utilidade, ao levar vantagem com menor custo, ou seja, uma relação meio e fim. Essa realidade se constitui um desafio ao tratarmos de educação moral, porque as pessoas se relacionam tendo como fim não o entendimento, mas o êxito de acordo com seus interesses particulares isso é revela-se um complicador porque a dimensão do bem coletivo é deixada à margem. Entendemos que ao tratamos de questões éticas é fundamental que haja entre as pessoas interações comunicativas e que predomine, no contexto educativo, relações de reciprocidade e cooperação.

Diante de tal panorama, torna-se imperiosa a necessidade de recuperar espaços de racionalidade que possam apontar horizontes no sentido de (re)pensar a ação humana em suas múltiplas dimensões. A história do pensamento ocidental tem sido fecunda no

³ Sobre racionalidade instrumental explica Mühl: “A razão instrumental é reducionista, unidimensional, levando o sujeito a desenvolver um tipo de procedimento em que o mundo exterior é reduzido a um objeto que pode ser manipulado de acordo com seu interesse. Isso determina um nível de ação teleológica exclusivamente técnica, interesseira, em que predomina a dominação do sujeito sobre o real; ao sujeito cabe estabelecer os fins e eleger os meios de toda ação. Neste tipo de ação, desaparece qualquer motivação valorativa e moral; a preocupação não é a busca da verdade, mas o procedimento eficaz, o poder de manipulação e a obtenção de resultados imediatos” (2003, p. 140).

⁴ Mundo da vida, para Habermas, é o horizonte das relações sociais espontâneas e da comunicação não tematizada, onde as pessoas, pela linguagem, buscam se entender mutuamente.

⁵ Diferentemente da razão instrumental a racionalidade comunicativa emana da própria linguagem na busca de entendimento entre os sujeitos. “(...) a razão subjacente à linguagem é uma razão intersubjetiva e interativa, envolvendo, a cada momento, pelo menos dois participantes que buscam o entendimento” (MÜHL, 2003, p. 160).

processo de teorizar sobre a ação humana. Desde os gregos, a ética tem se ocupado da função de buscar a compreensão racional dos princípios e dos critérios que orientam o agir humano. Os pensadores da modernidade, orientados por outros princípios e critérios, também teorizaram longamente sobre essa problemática. Por que julgamos que uma ação é correta ou errada? De quais critérios podemos nos valer para orientar os julgamentos que fazemos cotidianamente? Quando uma ação é ética ou antiética? Qual a melhor forma de viver bem? O que devemos fazer? Como devemos agir? São essas indagações que nortearam, e ainda norteiam as discussões éticas.

Com este trabalho de dissertação pretendemos realizar um estudo teórico-reflexivo que possa projetar luzes sobre a possibilidade de uma pedagogia da autonomia moral. Queremos refletir sobre a moralidade tendo como base a teoria moral de Piaget e de Habermas no que diz respeito à compreensão de consciência, de autonomia e de desenvolvimento moral. Desejamos também indicar a necessidade de se pensar uma nova ética pedagógica, que permita introduzir crianças e jovens no mundo moral; mostrar que é possível a formação moral em contextos plurais e que essa plausibilidade pode tornar-se fecunda pela compreensão *descentrada* de mundo e pela *racionalidade comunicativa*; investigar as interconexões entre a teoria piagetiana da moralidade e a teoria habermasiana do agir comunicativo no processo pedagógico e perceber as contribuições que Jean Piaget, em *O juízo moral na criança*, e Habermas, em *A consciência moral e agir comunicativo*, podem oferecer para aprofundar a reflexão em relação à possibilidade de uma educação moral. Para realizar essa tarefa, explicitamos três importantes idéias a serem investigadas: o desenvolvimento da consciência moral na criança em Piaget, a estrutura comunicativa da consciência moral em Habermas e a relação entre consciência moral, desenvolvimento moral, agir comunicativo e suas possíveis articulações no processo educativo. Nosso ponto de partida para discutir sobre a “moral” será a compreensão de que o fenômeno moral se expressa em duas dimensões: afetiva (sensível) e intelectual (formal). Entendemos que Piaget e Habermas não teorizam sobre uma sem a presença da outra. Há entre *razão* e sensibilidade um forte entrelaçamento que não permite, por mais racionalistas que sejam nossos autores, a possibilidade de dicotomias. Habermas compartilha com Piaget que todo conhecimento é produção humana e construção dos sujeitos capazes de ação e linguagem. A apropriação crítica dos conhecimentos é um pressuposto fundamental para a

emancipação humana. O sujeito epistêmico é resultado de uma gênese, ou seja, de um processo contínuo de sucessivas descentrações e diferenciação interna, que surgem em contextos de cooperação e interação social. Para Piaget, “o caráter próprio da vida é ultrapassar-se continuamente”, por isso afirma que “(...) o método consiste então em procurar compreender o conhecimento por sua própria construção o que nada tem de absurdo, pois conhecimento é essencialmente construção” (2003, p. 409).

Habermas entende que os sujeitos, por serem capazes de linguagem e de ação⁶, antes de qualquer saber científico, possuem um acesso interno ao mundo da vida simbolicamente estruturado, ou seja, aos produtos e competências de sujeitos socializados. Sobre isso diz o filósofo, “eu jamais consegui entender porque deveríamos limitar-nos, na ciência, ao acesso externo que temos em relação à natureza, separar-nos de nosso saber pré-teórico e nos isolarmos artificialmente em relação ao mundo da vida, mesmo que isso fosse possível” (1990a, p. 30). Em decorrência desse entendimento sobre o conhecimento é que utilizaremos os conceitos de autonomia, heteronomia, desenvolvimento cognitivo, pensamento formal: socializado e comunicável, em Piaget, e também de Identidade do eu, de níveis de competências: cognitiva, lingüística, interativa, em Habermas.

Em relação ao conceito de racionalidade, nosso trabalho se orienta tendo à frente a idéia de que existem racionalidades, ou “modelos de racionalidade”. Embora não seja nosso propósito abordar o problema da racionalidade, não poderemos deixar de assumir a “racionalidade comunicativa” proposta por Habermas, que, segundo nossa compreensão,

⁶ O conceito de ação em Habermas não consegue ser entendido sem o seu nexos com a linguagem. Habermas em *Pensamento pós-metafísico* procura explicar seu entendimento sobre o conceito de “ação” para poder clarear o conceito de “ação comunicativa”. O filósofo diz que podemos distinguir dois modelos de ação. “Ação em sentido estrito, ou seja, atividades não lingüísticas, (...) são descritas por mim como atividades orientadas para um fim, através das quais um ator intervém no mundo a fim de realizar fins propostos, empregando meios adequados” (1990, p.65) e lingüísticas. Habermas descreve as ações lingüísticas como atos através dos quais um falante busca chegar a um entendimento como um outro falante sobre algo no mundo. Na obra, *Teoria da ação comunicativa I*, Habermas conceitua ação destacando quatro tipos: a) ação teleológica – em que o ator utiliza a linguagem para atingir um fim; b) ação regulada por norma – a linguagem é concebida como um meio para a transmissão de valores culturais. O ator se orienta pelas normas acordadas pelo grupo social; c) ação dramaturgica – a linguagem adquire uma função estética expressiva. Os atores interagem a partir de suas vivências e revelando suas subjetividades; d) ação comunicativa – pressupõe a linguagem como meio de entendimento em que ouvintes e falantes buscam se entenderem sobre algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo. “Chamo ação somente manifestações simbólicas em que o autor (...), entra em relação ao menos com o mundo” (Habermas, 1992a).

não é negada pela teoria piagetiana. Piaget também utiliza o conceito de razão, mas prefere os termos “pensamento lógico” ou “inteligência”. Todavia, podemos conferir o uso do termo “razão” numa relação interessante entre cooperação e respeito na seguinte passagem de *O juízo moral na criança*:

Que a cooperação seja um resultado ou uma causa da razão, ou ambos ao mesmo tempo, a razão tem necessidade da cooperação, na medida em que ser racional consiste em se situar para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como condição necessária da autonomia sob seu duplo aspecto intelectual e moral (1994, p. 91).

Habermas entende que o tema da razão é fundamental para a filosofia, o que explicita nas primeiras páginas de sua *Teoria da ação comunicativa*. “A racionalidade das opiniões e das ações”, diz Habermas, “é um tema que tradicionalmente tem sido tratado na filosofia”. Por isso, complementa, “pode-se, inclusive, dizer que o pensamento filosófico nasce da reflexão da razão encarnada no conhecimento, na fala e nas ações. O tema fundamental da filosofia é a razão” (1992a, p 15).

A linguagem é ação⁷ tanto para Piaget quanto para Habermas. A linguagem não serve apenas para comunicar o pensamento, mas para expressar o mundo. É na linguagem que o mundo se torna inteligível. “A palavra é, pois, inicialmente ligada à ação, de que é um dos elementos”, diz Piaget, “depois, ela sozinha é suficiente para deflagrar a ação” (1973, p.29). Por meio da linguagem os indivíduos (as crianças) expressam seus pontos de vista, seus pensamentos, esclarecendo-os, tomando consciência e buscando entendimento entre si. O entendimento⁸ é, para Habermas, imanente como “telos” da linguagem humana.

⁷ Embora tenhamos clareza de que não será nossa preocupação ao longo do texto fazer comparações entre a teoria da linguagem de Piaget e a teoria da ação comunicativa de Habermas, consideramos oportuno apresentar uma possível diferenciação entre “linguagem-ação” em Piaget e “linguagem-ação” em Habermas. A linguagem para Habermas é um tipo de ação que ocorre em um processo intersubjetivo que envolve necessariamente intercâmbios de idéias, entendimento lingüístico, explicitação de conceitos. O ato de fala constitui-se uma comunicação que se efetiva pela força do enunciado e pelo conteúdo da sentença e, que envolve um entender-se com outros a partir de determinadas compreensões de mundo. Para Piaget a linguagem também é ação que envolve o sujeito falante em suas interações com as coisas e com os outros sujeitos falantes, mas que não se efetiva somente na troca social. A criança em sua linguagem egocêntrica, por exemplo, expressa-se pelas palavras, mas sem nenhuma preocupação de dirigir-se a alguém; as vezes fala para si mesma, uma espécie de linguagem interior que coordena suas ações.

⁸ O entendimento se refere a capacidade que os sujeitos capazes de falar e agir possuem de, mediante proferimentos lingüísticos, se entenderem sobre algo no mundo. “Os participantes, ao se entenderem entre si, estabelecem vínculos interativos e, desse modo, chegam a um acordo em torno da validade que pretendem para

No **primeiro capítulo** faremos uma exposição dos principais conceitos piagetianos a respeito de moralidade infantil e, com base na teoria moral de Piaget, estabeleceremos breves relações ora com a educação na família, ora com a educação escolar. Os conceitos de autonomia, liberdade, cooperação, entendimento, igualdade, justiça, respeito e o caráter racional da autonomia moral serão apresentados pela reconstrução das principais idéias do autor na obra *O juízo moral na criança*. Jean Piaget é herdeiro da tradição iluminista e muito influenciado pela ética kantiana; por isso, em alguns momentos do texto teremos necessidade de citar Kant em busca de esclarecimento e melhor compreensão dos conceitos filosóficos. Kant oferece a matriz para a obra de Piaget porque ambos se preocuparam em estudar as condições de possibilidade do conhecimento. Na compreensão de Freitag:

As questões centrais da epistemologia kantiana são também as questões centrais da epistemologia genética: como o conhecimento é possível? Como as ciências exatas e naturais são possíveis? Como devo agir? Que devo fazer? Como julgar a verdade dos fatos e conceitos? Como julgar a própria ação e a dos outros? (1991, p. 49).

No **segundo capítulo**, acompanharemos a compreensão da consciência moral como uma “construção comunicativa” na teoria moral de Habermas. Procuraremos apresentar a reflexão habermasiana a respeito do desenvolvimento da consciência moral tentando mostrar em que medida a ética do discurso explica, do ponto de vista moral, as relações com o aprendizado cognitivista e a fundamentação do juízo moral. Para isso, reconstruiremos a fundamentação da ética do discurso segundo a obra *Consciência moral e agir comunicativo*.

Para Habermas, a ação humana deve ser orientada para o entendimento mútuo e sustentada por boas razões. O sujeito que age de uma determinada maneira deve possuir razões que justifiquem seu agir, e esse potencial de dar razões pretende ter validade e pode ser criticado. Afirma o filósofo: “O consenso sobre algo se mede pelo reconhecimento intersubjetivo da validade de um proferimento fundamentalmente aberto à crítica” (1990, p.77). O falante e o ouvinte desenvolvem a capacidade de honrar, pela discussão argumentada, as pretensões de validade erguidas pelos atos de fala. As ações lingüísticas,

suas emissões ou manifestações, ou seja, reconhecem, intersubjetivamente, as pretensões de validez com que se apresentam uns frente aos outros” (PIZZI, 2005, p.96).

num processo dialógico, mostrarão a racionalidade dos sujeitos, própria daquele sujeito que é capaz de mostrar pela linguagem ou ação o uso que faz do conhecimento que possui. E, por conhecimento, no paradigma da comunicação, compreende-se o entendimento entre sujeitos a respeito de fatos, normas e vivências a partir do que se evidencia no *mundo da vida*.

Jürgen Habermas defende a idéia de que não é a razão que está em crise, mas um modelo de racionalidade que se fez dominante nos últimos séculos. Um dos grandes problemas da modernidade foi justamente assimilar a racionalidade instrumental como a única forma de racionalidade possível. Por isso, a grande tarefa de Habermas consiste em resgatar o potencial de racionalidade. Ele tenta, com a ética discursiva, responder aos profundos desafios do cenário contemporâneo, retomando as grandes questões da modernidade e procurando, no campo da filosofia moral, fundamentar uma ética universalista.

E, por fim, no **terceiro capítulo**, com base na reflexão moral dos dois autores, faremos uma aproximação de idéias, na tentativa de apontar a fecundidade das suas teorias morais para se pensar a educação moral. Para Habermas, a ética do discurso tem um forte vínculo com uma concepção construtivista de aprendizagem, que, em sua estrutura básica, firma-se sobre os pilares da interação e da comunicação. Em Piaget, por sua vez, o sujeito aprende em constante interação com seu meio ambiente e em confronto ativo com os outros sujeitos. Habermas entende que “a ética do discurso vem ao encontro dessa concepção construtivista da aprendizagem na medida em que compreende a formação discursiva da vontade como uma forma de reflexão do agir comunicativo (...)” (1989, p. 155).

As estruturas cognitivas resultam de processos de aprendizagem e a ética do discurso também requer um processo construtivo. Por isso, neste capítulo, será retomado, à medida que se reflete sobre o problema da educação moral, a compreensão piagetiana de moralidade e seu vínculo com o processo educativo. A ética do discurso se fará presente através do aprofundamento do tema da moral e à medida que vamos compreendendo a consciência moral como uma “construção comunicativa” possibilitadora da autonomia moral. Se o desenvolvimento moral é um processo a ser construído por dinamismo interno em cada sujeito mediante as experiências no grupo social, como afirmam tanto Piaget como

Habermas, acreditamos que a educação escolar venha a contribuir para que esse processo possa acontecer.

As crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos emitem julgamentos morais de acordo com o estágio de desenvolvimento que estão experienciando. Se o professor conhece os níveis do desenvolvimento moral, saberá identificar em qual estágio a criança se encontra e, assim, poderá fazer uma intervenção mais correta. Não é possível para uma criança compreender razões que estejam fora do seu nível de desenvolvimento; por isso, ditar regras, falar de leis, ameaçar com punições não contribuirá para um avanço no seu desenvolvimento moral. As discussões éticas na sala de aula podem contribuir para provocar estímulos cognitivos, propiciando que o estudante desenvolva um nível mais elevado de pensamento. Através da linguagem socializada e problematizada far-se-á o confronto de idéias, de opiniões divergentes, o que, mediante um processo reflexivo da própria razão, permitirá que os estudantes possam buscar o aperfeiçoamento do seu “eu-cognitivo” e do seu “eu-moral” pelo processo de aprendizagem.

I A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE PIAGET

NA OBRA *O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA*

1.1 O juízo moral na infância

Quem estuda a teoria de Jean Piaget⁹ mais sistematicamente sabe que não se pode compreender profundamente um livro como *O juízo moral na criança* sem ter presente o todo de sua teoria. Piaget, em sua vasta obra¹⁰, dedicou-se a construir uma teoria do

⁹ Jean Piaget, psicólogo e epistemólogo suíço, estudou mais profundamente o desenvolvimento mental desde a infância até a idade adulta. Sua grande preocupação foi com o problema do conhecimento.

¹⁰ Nossa intenção em relação a produção intelectual de Piaget é a de nos concentrar no contexto de *O juízo moral na criança*. Entretanto, sabemos que precisamos nos valer de conceitos que são trabalhados com maior profundidade em outras obras e com isso nos veremos forçados a introduzir, no presente texto, algumas compreensões sobre “aprendizagem”, “esquemas cognitivos”, “estrutura cognitivo-moral” que traduzem os seus escritos da maturidade. Estamos conscientes das dificuldades que enfrentaremos porque entre os estudiosos de Piaget encontraremos os que afirmam que o jovem Piaget foi superado pelo Piaget da maturidade e, portanto, que seus escritos da juventude não têm mais sentido. Outros dizem que o jovem Piaget era mais criativo e que o modelo epistemológico de cunho cibernético-biológico adotado na maturidade caiu no velho problema da objetivação e da dualidade sujeito-objeto. Cláudio Dalbosco, em seu texto “Racionalidade e Formação”, apresentado no II Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação: Racionalidade e Tolerância, realizado entre os dias 3 à 7 de outubro de 2005 na Universidade de Passo Fundo/RS, trouxe para discussão essa problemática. Para Dalbosco esta tendência de epistemologização da ação humana traz consequências “desastrosas” para a ação pedagógica. Sobre isso afirma: “Tal postura traz em seu bojo teórico uma alta pretensão de objetivação do comportamento humano, a qual consiste, em última análise, em tornar exclusivo o princípio da causalidade no estudo da ação humana. Ou seja, sua base teórica sustenta-se claramente no conceito de ação humana como um organismo que se comporta segundo o mecanismo estímulo-reação. Deste modo, o ser humano passa a ser compreendido como um efeito que constrói seu mundo e, em última instância, seu *Self* por meio de reações aos estímulos postos, internamente, pelos fatores biológicos e, externamente, pelo meio ambiente constituído tanto pela natureza como pela sociedade. Ele se torna então prisioneiro daquele circuito de estímulos que se lhe apresentam, perdendo, com isso, sua capacidade de iniciar por si mesmo um novo estado, e, portanto, perdendo sua liberdade e, com ela,

conhecimento com um forte vínculo com a biologia. Quando pensamos em teoria do conhecimento em Piaget, é preciso ter clareza das implicações do biológico em todo o processo de construção do conhecimento, ou seja, todo conhecimento pressupõe componente biológico, e essa relação não se configura como hierarquia ou submissão, mas como interação constante.

Não temos a pretensão de trazer para o presente trabalho “o todo”, que significaria estudar a teoria de Jean Piaget, mesmo porque isso não seria possível nos limites de uma dissertação. Contudo, reconhecemos a necessidade de buscar em outras obras do autor explicações conceituais para entender a sua teoria do desenvolvimento moral, e também, para poder realizar a conexão entre a teoria do agir comunicativo de Habermas e a teoria do desenvolvimento moral piagetiana.

Com o título “advertência” Piaget inicia seu escrito sobre o juízo moral na criança dizendo que o propósito de tal estudo é estudar o juízo moral, não analisar os comportamentos e os sentimentos morais como são vividos na escola ou na família. Foi com esse objetivo que o autor e seus colaboradores interrogaram um grande número de crianças em Genebra e em Neuchâtel. Poderíamos começar perguntando: o que significa dizer que queremos estudar o juízo moral, não comportamentos e sentimentos morais presentes numa determinada comunidade? A moral não trata especificamente de comportamentos e de sentimentos morais?

O autor parece afirmar que a sua preocupação não consiste em analisar questões locais e culturais de moralidade de seu tempo, mas, assim como pensa o conhecimento, quer compreender a gênese do juízo moral; quer entender como a criança julga suas próprias ações e as ações dos outros; quer saber como se forma a moral infantil e quais são os referenciais de que a criança dispõe para julgar o certo e errado, o bem e o mal, a verdade e a mentira, o justo e o injusto, observando as reações espontâneas próprias da infância. Piaget sabia, desde o início da investigação, que questões de sentimentos e de

sua própria capacidade criativa” (Mimeo, 2005). Em relação ao desenvolvimento moral, Dalbosco considera o modelo psicogenético inicial de Piaget mais fecundo do que o modelo baseado no organismo que se comporta ativado por reflexo internos e externos. “No período inicial predomina um conceito de ação pensado a partir da relação entre pares da mesma idade (crianças), sendo considerada a ação do grupo como fator decisivo não só à estruturação do pensamento, como, sobretudo, à constituição da moralidade da criança, e, portanto, na formação de valores morais indispensáveis à sua descentração egocêntrica, como ideais de cooperação e reciprocidade e a inclusão do outro na perspectiva individual” (Mimeo, 2005).

comportamentos seriam inevitáveis ao se tratar do juízo moral. Podemos conferir isso num artigo publicado em 1930, intitulado “Os procedimentos da educação moral”, em que Piaget afirma: “Admitimos, juntamente a quase todos os estudiosos da moral, que o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais” (2003, p.4). Acreditamos que o epistemólogo de Genebra queria com as palavras de “advertência” que o leitor entendesse que a sua pesquisa do desenvolvimento moral daria mais ênfase à dimensão racional (cognitiva) e, também, que não procurasse buscar correspondências imediatas com a realidade ou que tornasse locais os resultados da pesquisa.

No livro *Moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*, Lia Freitas afirma que Piaget realizou em *O juízo moral na criança* um estudo psicogenético das relações entre respeito e obrigações morais. Em outras palavras, todo homem sem lesão, pela sua origem genética e psicológica, pode tornar-se capaz de ação moral em qualquer cultura e em todos os tempos.

Ives de La Taille, no prefácio da edição brasileira de *O juízo moral na criança*, comenta que o livro é um marco da história da reflexão humana sobre moralidade porque o objetivo de Piaget não foi somente estudar a moralidade infantil, mas, por meio dela, pensar a moralidade humana, ou seja, fazer reflexões sobre a infância da moralidade. Ives compreende que Piaget projeta nas crianças a “humanidade”, ou seja, tem presente toda humanidade enquanto pesquisa, analisa e interpreta os dados obtidos com base nas respostas das crianças. Dizer “infância da moralidade” é o mesmo que falar de gênese, começo, origem e, se algo é origem de alguma coisa, certamente após esse começo deve haver continuidade. Desse modo, já podemos inferir que o estudo da moralidade em Piaget exige que pensemos a moral como desenvolvimento.

Na obra *O juízo moral na criança*, Piaget diz que há na criança duas morais, duas maneiras de sentir e de se conduzir que são resultado de dois tipos fundamentais de relações interindividuais¹¹. Uma é a moral da coação; a outra, a moral da cooperação. A

¹¹ “Existem, efetivamente, dois tipos extremos de relações interindividuais: a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim à heteronomia, e a cooperação, que implica a igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas” (PIAGET, 1973, p. 168).

moral da coação é a do dever puro e da heteronomia. A criança, de posse dessa moral aceita do adulto um certo número de ordens, às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. A moral da cooperação tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva¹².

A respeito dessas duas morais identificadas por Piaget em experimentos realizados com crianças de cinco a onze anos, podemos destacar alguns aspectos importantes que nos permitirão compreender o processo que envolve o desenvolvimento da consciência moral na criança: a) como essas morais se manifestam na vida da criança; b) quando uma moral supera a outra; c) em que etapas da vida infantil estão mais presentes, d) quais as disponibilidades da criança para uma educação moral.

Piaget aborda nessa obra o tema da consciência moral relacionando-o ao desenvolvimento cognitivo. Considera que o desenvolvimento da inteligência é um processo de construção do sujeito na interação constante entre organismo e meio, ou seja, constitui-se numa atividade organizadora que inclui maturação biológica, ação do organismo no meio, ou seja, assimilação, acomodação e formação de esquema¹³. Da mesma forma, entende o desenvolvimento do juízo moral como um processo de construção pessoal que acontece num grupo de relações. Com isso, podemos afirmar que a consciência moral não é inata, embora se reconheça que as disposições ou tendências afetivas e ativas tenham raízes instintivas. A criança não nasce boa, nem má; tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista moral, essas forças (se assim podemos denominar) são desenvolvidas num universo de contingências.

¹² Por responsabilidade subjetiva entende-se a capacidade da criança de avaliar e julgar os erros dos outros e dela mesma, observando as intenções que estão por trás do ato cometido. A responsabilidade subjetiva não faz avaliações baseadas nos prejuízos materiais; essa compreensão, na reflexão da criança, é reveladora da sua autonomia, pois já não está mais sob o jugo da coação moral exercida pelo adulto.

¹³ A assimilação constitui-se como um processo de apreensão de idéias, informações, experimentos, coisas que o sujeito, a partir de um dinamismo interno (organização endógena), constrói dentro de si, em virtude de sua ação no mundo; acomodação é o processo internalizado e reorganizado do apreendido. O resultado dos processos de assimilação e acomodação levará à formação de esquema. Piaget chama esquema de ações “o que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (2003, p.16). Para Piaget, fica biologicamente excluída a possibilidade de considerar a organização dos “esquemas de ação” independentemente do fator endógeno.

1.1.1 Moral da heteronomia

Para compreender a moral da heteronomia, faz-se necessário entender bem os termos “moral” e “heteronomia”; por isso, acreditamos serem pertinentes as perguntas: O que é moral? O que é heteronomia? Um bom dicionário poderia nos ajudar nessa tarefa, todavia, em se tratando de Jean Piaget e para evitar possíveis equívocos, procuraremos conceituá-los com base na própria obra do autor. Para Piaget, toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser buscada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Se a essência da moral deve ser buscada no respeito, poderíamos interpretar que a moral não está no conteúdo das regras, nem no indivíduo, como algo dado desde sempre. Na sua obra isso não aparece explícito, porém podemos observar esse aspecto na seguinte passagem:

Ora, as regras morais que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, elas recebem já elaboradas, e quase nunca elaboradas na medida de suas necessidades (...). Daí, a extrema dificuldade de uma análise que deveria distinguir o que provém dos conteúdos, das regras e o que provém do respeito da criança pelos seus pais (PIAGET, 1994, p.23).

A transcrição nos faz pensar na moralidade relacionando o conteúdo das regras, o respeito a elas e as imposições externas. Se a moral não está na regra imposta pela autoridade nem no conteúdo que a regra contém em si mesma, a moralidade pode estar na relação que o indivíduo estabelece entre a autoridade, a regra e a consciência. Todavia, na moral da heteronomia, não existe ainda uma relação de interiorização da regra porque não há consciência desta. Por heteronomia compreende-se a condição de submissão do sujeito às imposições externas. O sujeito heterônomo é aquele que não conseguiu libertar-se da vontade dos outros, que obedece a leis e segue princípios que são exteriores à própria razão.

Compreendendo os termos separadamente, podemos agora associá-los uma vez que a moral da heteronomia é um estágio em que se entendem as leis, o certo e o justo segundo regras que vêm de fora, portanto externas à consciência. A consciência heterônoma não avalia o ato em si e em suas circunstâncias, mas a transgressão de uma regra. Assim o erro não estaria em enganar um colega, mas em desobedecer a uma regra. As atitudes, os

motivos, as intenções não são levados em conta no julgamento e, sim, o desrespeito à norma estabelecida.

A criança pequena é, primeiramente, guiada pela moral da heteronomia, que encontra um campo fértil para se estabelecer porque é nessa fase que a criança vive intensamente seu egocentrismo natural¹⁴. Centrada em si mesma, ela não consegue colocar-se no lugar dos outros e, por isso, também não consegue estabelecer uma relação de cooperação e de solidariedade, condição necessária para passar a uma moral autônoma. Piaget esclarece a questão com as seguintes palavras:

O egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo, na medida em que é falta de cooperação, constituem um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque para tanto é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis (1994, p.81).

É nesse sentido que afirmamos que a imposição de regras, a coação externa, vai sustentando a moral heterônoma, que, por sua vez, vai alargando o egocentrismo. Um ambiente onde não se discutem as regras, onde não há conflitos de idéias, de comportamento e no qual simplesmente se obedece a regras, favorece a permanência do egocentrismo natural, que só poderá ser superado pelo conflito que surge do confronto entre indivíduos com interesses diferentes, mas em condições de igualdade.

¹⁴ No prefácio da obra *O juízo moral na criança*, Yves de La Taille, reportando-se a outra obra de Piaget, conceitua egocentrismo dizendo: “É no momento em que o sujeito está mais centrado em si que ele menos se conhece; e é na medida em que se descobre a si mesmo que o sujeito se situa num universo e constitui este em razão desta descoberta. Em outros termos, egocentrismo significa ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, enquanto a tomada de consciência do objeto é indispensável da tomada de consciência de si” (1994, p.19). Piaget considera uma compreensão totalmente equivocada pensar que o egocentrismo é a preocupação constante e consciente consigo mesmo. Egocentrismo é um termo que tem um sentido epistêmico para designar a confusão do sujeito e do objeto no curso de um ato de conhecimento no qual o sujeito se ignora a si mesmo e não consegue se descentrar.

Para se libertar tanto do egocentrismo intelectual¹⁵ como do egocentrismo moral, os indivíduos precisam entrar em conflito, porque este é causador de desequilíbrio¹⁶ e, assim, força o organismo a construir respostas que permitam recuperar o equilíbrio. Dizemos, então, que aconteceu a aprendizagem¹⁷. Quando as crianças sentem a necessidade de resolver seus problemas de relacionamento por elas mesmas, isto é, sem a intervenção do adulto, aprendem umas com as outras a solucionar conflitos. Ao discutirem sobre os seus comportamentos morais, confrontarem opiniões e pontos de vista diferentes, analisarem a forma de conceber a justiça, elas poderão, aos poucos, deixar para trás o egocentrismo e a moral heterônoma. Se permanecerem dependentes de uma moral externa, imposta pela autoridade, não desenvolverão a *consciência moral*. Em outras palavras, quanto maior for a coação adulta, a imposição de regras e as punições injustas, menor será a possibilidade de um indivíduo autônomo e maior será a possibilidade de um sujeito dependente. Entretanto, isso não significa que a moral da heteronomia seja dispensável ou que consigamos viver socialmente sem ela. Adultos e crianças seguem determinadas normas sociais que são por longo tempo, se não por toda vida, externas a sua consciência. Mesmo que essas normas não venham a ser interiorizadas pelos indivíduos, precisam ser respeitadas por dever civil.

¹⁵ Egocentrismo intelectual “(...) constitui-se uma espécie de centralização do pensamento, uma inocência do espírito no sentido de uma ausência de toda relatividade intelectual e todo sistema racional de referência” (PIAGET, 1973, p.113).

¹⁶ O termo “desequilíbrio” pode ser compreendido a partir do conceito equilíbrio. Para Piaget, a organização vital é um sistema equilibrado e a equilíbrio apresenta-se como um processo dinâmico, auto-regulador, que se estrutura no organismo para que este possa proteger-se, reagir, adaptar-se e acomodar-se ao meio, garantindo a sobrevivência (2003, p 34-50). O desequilíbrio causado pelo conflito é uma perturbação externa e o sujeito reagirá às perturbações buscando o equilíbrio; no caso de conflito cognitivo-moral, a volta ao equilíbrio poderia ser um acordo, o entendimento e a aceitação de uma regra que passa a ser interiorizada, um consenso racional entre os envolvidos.

¹⁷ O conceito de aprendizagem (conhecimento) precisa ser compreendido como **ação do sujeito**. A ação do sujeito sobre os objetos ou dos sujeitos entre sujeitos passa pelo processo de assimilação e acomodação. Ao assimilar, o sujeito constrói estruturas cada vez mais complexas de assimilação que só serão possíveis se o que for assimilado tiver significação e sentido para o indivíduo. O que tem significado será acomodado e adaptado pelo organismo. Os processos cognitivos aparecem como resultado da auto-regulação orgânica porque, no âmbito das relações organismo e meio, há um sistema de interações que reflete a organização auto-reguladora da própria vida. O ser humano é um sujeito ativo, dinâmico e que se constrói em rede de relações; por isso, pode-se afirmar, concordando com Piaget, que os conhecimentos não partem nem do sujeito, nem do objeto, mas das interações entre o sujeito e os objetos (2003, p. 39-41). Em relação à educação intelectual dos alunos, Piaget afirma: “Conquistar por si mesmo um certo saber, com a realização de pesquisas livres, e por meio de um esforço espontâneo, levará a retê-los muito mais; por isso possibilitará, sobretudo ao aluno a aquisição de um método que lhe será útil por toda vida e aumentará permanentemente a sua curiosidade, sem o risco de estancá-la; quando mais não seja, ao invés de deixar que a memória prevaleça sobre o raciocínio, ou submeter a inteligência a exercícios de fora, aprenderá ele a **fazer por si mesmo** a sua razão e construirá livremente sua próprias noções” (1976, p.62). Parece ficar claro com essas informações que aprender não pode ser entendido como conteúdos a serem memorizados ou exercícios impostos à inteligência. A educação moral, para Piaget, segue essa mesma lógica da aprendizagem ou de construção de conhecimento.

1.1.2 A moral da coação

Ao tratarmos da moral da coação, estaremos, conseqüentemente, nos referindo ao que Piaget denomina “realismo moral”¹⁸. A moral da coação é a moral do dever, da regra exterior, essencialmente heterônoma. A criança assimila do meio em que vive uma série de deveres incompreensíveis para ela porque não dispõe, ainda, de uma maturidade intelectual capaz de ajudá-la no entendimento de conceitos e nas relações necessárias para compreender as razões das ordens dadas. Ela assimila inconscientemente recomendações às quais é submetida pela autoridade adulta, como hora de dormir, alimentação adequada, não mentir, não pegar o que é dos outros, etc. No dizer de Piaget,

a criança está mergulhada desde os primeiros meses numa atmosfera de regras, e torna-se, desde então, extremamente difícil discernir o que vem dela própria, nos rituais que respeita, e o que resulta da pressão das coisas ou da imposição do círculo social. No conteúdo de cada ritual, certamente, é possível saber o que foi inventado pela criança, descoberto pela natureza ou imposto pelo adulto. Mas, na consciência da regra, enquanto estrutura formal, essas diferenciações são inexistentes do ponto de vista do próprio indivíduo (1994, p.51).

É possível perceber o realismo moral na criança quando observamos que ela não admite transgressão, nem a mudança das regras. Age mal todo aquele que não cumpre o que o adulto determinou. A criança não observa o conteúdo da regra, a situação e o motivo da transgressão, mas a desobediência e o estrago material que porventura possam acontecer em virtude de transgressão. No realismo moral, a regra é exterior à consciência e é concebida como revelada pelo adulto.

Talvez nos pareça estranho essa explicação, pois já sabemos, pela experiência com crianças e pelas próprias obras de Jean Piaget, que é justamente na fase dos quatro, cinco ou seis anos que a criança *vive o reino dos porquês*. Então, não questionaria as ordens dadas? Não perguntaria por que tem de dormir às 21 horas ou por que não pode pegar o que é do

¹⁸Piaget explica que vai se utilizar da expressão “realismo moral”, estabelecendo uma relação próxima ao conceito de realismo intelectual, ou seja, em relação à linguagem afirma-se existirem realidades intelectuais impostas pelo adulto (coação intelectual); por isso, ele adota tal denominação para tratar da moral da coação. Entende-se por “realismo moral” a tendência da criança de considerar os deveres e os valores a ele relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e impondo-se obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo esteja preso.

outro? A criança questiona a ordem dada, porém não pelo seu conteúdo; ela insiste, teima, “bate o pé” e quer fazer tal ação porque deseja satisfazer, tão-só, a sua vontade. Mesmo que o adulto explique a norma e os motivos, a criança não consegue ainda refletir sobre as razões de ser das regras, porque são extremamente abstratas. Por isso, alguns pais usam da força para impedi-la, ou simplesmente ordenam, e ela, que os respeita, desiste de fazer a ação, pelo menos temporariamente. Observamos que, nessa fase da vida da criança, a curiosidade é presença marcante e, para poder entender as descobertas que quer fazer, precisa realizá-las concretamente. Outro elemento que precisamos levar em conta é o fato de a criança fazer confusões internas entre fantasia, memória e pensamento. Há situações em que os pequenos não sabem se o que pensam é algo que estão inventando no momento, se é lembrança ou fantasia; por isso, precisamos constantemente avisá-los do que podem ou não podem fazer.

1.1.3 O respeito às regras e os efeitos da coação moral

Quem pode garantir o cumprimento das regras? Uma coisa é o cumprimento da regra, outra é a consciência dessa regra. A criança é educada desde pequena para cumprir determinados rituais de adaptação, realiza sessões de atos que a prática repetitiva transformará em hábito. Assim, poderíamos dizer que, para algumas crianças, as regras são sagradas e o fato de desrespeitá-las sempre será um ato ruim. Precisamos lembrar que, na moral heterônoma, o respeito é moldado pela coação da autoridade, não pelo conteúdo da regra. Assim entendendo, podemos afirmar que a criança pequena respeita a regra por causa da autoridade que a impôs. Como há uma relação de confiança e um sentimento de profundo respeito para com o pai, a mãe, a professora, a transgressão de uma regra equivale a ferir a própria pessoa, a mãe, o pai. Um adulto que mente para a criança vai perdendo esse respeito quase que sagrado que os pequenos lhe conferem porque o sentimento de respeito nasce da relação de confiança das crianças para com o adulto. Alguns pais, por estarem ausentes da educação da criança, mentem muitas vezes para amenizar ou para não enfrentar conflitos; neste caso, a criança fica extremamente “perdida” (sozinha) porque não consegue compreender o conteúdo da regra, não tem a presença da autoridade e, ainda, não pode

confiar no adulto com quem convive. Essa situação pode levá-la a desrespeitar regras de conduta, de convivência e, até mesmo, regras de sobrevivência.

Se as regras são sagradas, então não há por que questioná-las, nem mesmo ter consciência delas; basta cumpri-las. Precisamos ter o cuidado para não impor às crianças somente regras sobre o respeito exclusivo ao adulto, ou regras adultas, porque esse fato pode levá-las a formar uma consciência de não-responsabilidade pelas regras, uma vez que em nada contribuem para existência dessas. A criança pode ir internalizando essa realidade, compreendendo que para tudo existe lei e uma ordem estabelecida por uma autoridade e que é correto não transgredir tal ordem por respeito à autoridade. O bem é caracterizado pela obediência à vontade do adulto e o mal significa seguir sua própria opinião.

A coação pode levar a uma falta de compromisso com o coletivo, pois, caso não se confie na autoridade e esta não esteja presente para punir, tudo se pode fazer desde que ninguém saiba. Sob o domínio da coação moral, é impossível uma moral consciente e autônoma. Quanto mais sob o jugo da autoridade estiver uma sociedade, menor será a possibilidade de uma evolução moral e maior será o conformismo obrigatório da sociedade. Uma sociedade que obedece cegamente às regras e que abafa os conflitos com a punição contribui para a permanência da moral heterônoma; por esse motivo, dizemos que alguns grupos sociais são portadores da moral infantil. Parece-nos estranho e “anormal” os adultos se orientarem por uma moral heterônoma, considerando que, com o avançar da idade, é “natural” que o ser humano questione as normas, busque a cooperação e o entendimento. Podemos conferir essa dolorosa constatação sobre adultos com moral infantil na seguinte citação:

Depois de ter procurado descrever uma mentalidade infantil distinta da do adulto, fomos obrigados, por exemplo, a reencontrá-la entre os adultos na medida em que permanecem crianças. É um caso particular da psicologia moral, uma vez que certos traços da moral infantil nos aparecem, desde já, ligados a uma situação que predomina na criança (o egocentrismo resultante da desigualdade entre crianças e o ambiente adulto que exerce pressão sobre ela), mas que pode ser encontrada no adulto, em particular nas sociedades conformistas e gerontocráticas, ditas primitivas (PIAGET, 1994, p. 75).

1.1.4 Responsabilidade objetiva

Jean Piaget, em o *Juízo moral na criança*, não conceitua claramente responsabilidade objetiva. Ele vai comentando as experiências realizadas com as crianças e apontando determinadas posições que revelam responsabilidade objetiva. Como não é nossa intenção reescrever as experiências, mas investigar e entender como é possível a moralidade na criança, procuraremos mostrar o que é a responsabilidade objetiva conforme o nosso entendimento e de que forma se relaciona com o desenvolvimento moral.

A responsabilidade objetiva é parte integrante da moral heterônoma, é a maneira como a criança avalia as faltas cometidas. Tais avaliações são baseadas no prejuízo material que o ato causou, não nos motivos e nas circunstâncias em que ocorreu a ação. Se uma criança quebra quinze xícaras porque não sabia que as xícaras estavam atrás da porta, ela é mais culpada e seu ato é mais condenável, segundo a responsabilidade objetiva, do que outra que quebrou uma xícara porque estava brincando quando já havia sido avisada da possibilidade do acidente. Uma criança julgará com maior punição a que quebrou quinze xícaras porque o prejuízo material foi maior: “A noção objetiva da responsabilidade aparece, sem dúvida alguma, como produto da coação moral exercida pelo adulto” (PIAGET, 1994, p.109). Isso ocorre porque, sempre que a criança é repreendida por um ato considerado errado, dá-se ênfase ao estrago material e geralmente ela é punida porque quebrou o objeto, não pelos motivos que a fizeram quebrá-lo.

Se o adulto avalia em função do resultado material, a criança compreenderá que o erro não está na intenção, mas no resultado; assim, se nada quebrasse, não haveria problema algum em seu modo de pensar e agir. Por outro lado, se os pais procuram educar seus filhos de acordo com a moral da intenção, agindo com justiça, muito mais cedo essas crianças aprenderão a refletir sobre os seus atos e a julgar os outros com base na moral da reciprocidade.

1.1.5 A moral da autonomia

Na introdução do presente texto, comentamos que Piaget compreende que há na criança duas morais: a moral da heteronomia e a moral da autonomia. Essas duas morais não são inatas nem *a priori*¹⁹; ambas resultam de um processo que se constrói na relação do sujeito com o meio ambiente, ou seja, são construídas durante o desenvolvimento da criança. A maioria das crianças pequenas (quatro a seis anos) respondeu à pesquisa realizada pelo epistemólogo através da moral heterônoma.

A pesquisa de Piaget em *O julgamento moral da criança*, através do jogo de bolinhas de gude, permitiu a descoberta de quatro estágios de desenvolvimento moral: a) o estágio *motor e individual*, em que as crianças pequenas (três anos) jogam em função dos seus próprios desejos, brincam com elas mesmas e não têm consciência das regras; b) o estágio *egocêntrico*, no qual as crianças, a partir dos três anos até mais ou menos seis anos, brincam imitando as maiores, mudam as regras toda vez que lhes parece ser o melhor para elas mesmas porque não compreendem o valor das regras; c) o estágio da *cooperação nascente*, a partir dos sete anos, quando as crianças passam, de fato, a usar as regras entre si para a aprendizagem do jogo, as quais, para elas, são inalteráveis; d) o quarto estágio, da *codificação das regras*, que ocorre após os 11 anos, quando as crianças combinam as regras antes do jogo e, se decidem fazer alguma alteração, precisam do consenso do grupo, pois consideram importante cumpri-la, a fim de que haja condições de igualdade.

Fixaremos nossa atenção na moral da autonomia tentando mostrar como vai se consolidando no desenvolvimento da criança. Precisamos ficar atentos para o fato de que a passagem de uma moral para a outra não acontece automaticamente com o passar dos anos. Se observarmos o mundo adulto com atenção, constataremos que há adultos que agem segundo uma moral infantil (moral da coação). Talvez uma criança esteja preparada, do ponto de vista biológico, para desenvolver a consciência moral, mas pode ocorrer que o ambiente e suas relações com este em nada contribuam para que isso ocorra. Contudo, não podemos dizer que essa é a regra geral, pois há casos de crianças que, apesar do meio em

¹⁹ Entende-se a expressão *a priori* como algo obrigatório e as conexões necessárias ao desenvolvimento moral só se impõem gradualmente, no decorrer da própria evolução.

que vivem e em que se relacionam, conseguem desenvolver-se intelectual e moralmente. Todavia, lembramos que essa realidade é exceção, assim como são raros os casos de crianças de cinco e seis anos que já possuem uma moral de cooperação. Precisamos ressaltar que tais crianças vivem num ambiente onde as regras são discutidas e as relações são de solidariedade, de respeito mútuo e de cooperação. Bárbara Freitag constatou, com a realização de alguns estudos culturais e de um estudo sobre o contexto brasileiro, que

(...) somente as crianças das classes médias e altas atingem os níveis plenos de competência. Crianças que vivem em condições sócio-econômicas desprivilegiadas, em que há deficiência em tudo (emprego, alimentação, saúde, educação, organização familiar) ficam bloqueadas em seu desenvolvimento psicogenético, apresentando defasagem de quatro a dez anos no atingimento de certos níveis cognitivos (comparados com os pares das classes favorecidas). Em certos grupos minoritários (mulheres islâmicas, as populações agrárias em áreas economicamente marginalizadas) foi possível demonstrar que os adultos mal atingiam o estágio das operações concretas. Na terminologia original estas pessoas não estariam “descentradas”, ou seja, teriam quase todas as características das crianças egocêntricas (1985, p. 155).

Ao nascermos, somos inseridos num ambiente onde já existem regras, onde há coisas que nos permitem fazer e outras que não nos permitem. Quem nos ensina isso são os adultos. Por mais liberais que queiram ser os pais, em se tratando de educação, não podem deixar de impor algumas obrigações. O sentimento de obrigação só aparece quando a criança começa a aceitar as imposições de pessoas que ela respeita. As crianças vão repetindo rituais e alguns se transformam em hábitos, porém a repetição de regras assimiladas não basta para desenvolver a consciência moral. É necessário e fundamental que haja o sentimento de respeito para com aquele que estipulou regras, todavia essas só serão compreendidas e aceitas quando houver uma aprovação recíproca entre os sujeitos envolvidos.

Para que haja aprovação recíproca é preciso entendimento das regras, respeito e cooperação entre os indivíduos. A reciprocidade exige igualdade de participação entre todos os membros de um grupo, o que acontece mais efetivamente com as crianças maiores, aproximadamente a partir dos nove anos de idade. Entre sete e oito anos, elas vivem um

processo de transição, ou seja, em algumas situações, respondem pela moral da coação; em outras, pela moral da cooperação.

Para Piaget, a cooperação e o respeito mútuo, do ponto de vista intelectual, libertam as crianças das opiniões que lhes são inculcadas abrindo espaço às opiniões próprias, mediante a coerência interna e o controle recíproco; do ponto de vista moral, as normas da autoridade são substituídas pela norma imanente à ação e à consciência. Podemos conferir isso na seguinte passagem:

Que a cooperação seja um resultado ou uma causa da razão, ou ambos ao mesmo tempo, a razão tem necessidade da cooperação, na medida em que ser racional consiste em “se situar” para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como condição necessária da autonomia sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia (PIAGET, 1994, p. 91).

Não existe, portanto, autonomia sem cooperação e sem respeito mútuo. Cabe-nos agora perguntar: como construir um ambiente onde as crianças possam desenvolver o espírito cooperativo? Piaget buscou resposta nos jogos infantis, observando que as crianças aprendem por elas mesmas a se comportar de acordo com as regras do jogo e a se respeitarem mutuamente. A mudança das regras só ocorre via discussão e entendimento delas pelo grupo; a autoridade, em relação às normas do jogo, não está somente num indivíduo que vigia, mas é distribuída entre todos os participantes.

À medida que a criança cresce e entra em contato com outros grupos, vai se dando conta de que as regras não são iguais, de que não são sagradas e de que algumas são contraditórias. No grupo descobrem que é impossível conviver sem regras; então, através da discussão, elaboram suas próprias regras. Por isso, os adultos precisam permitir aos pequenos a experiência da democracia, pois quem, de fato, quer ver seu filho autônomo e livre deve permitir que ele participe de um grupo e seja capaz de brincar, de resistir à agressão, de replicar e entrar em conflitos para aprender a conviver.

1.1.6 Respeito às regras e experiência de grupo

Vimos que as regras são, primeiramente, externas ao indivíduo e, enquanto se submete às imposições do adulto, a criança não consegue cooperar. Com a convivência em grupo e num ambiente onde reside a moral da cooperação, essas regras deixarão de ser externas e passarão a ser interiorizadas pelo livre consentimento do indivíduo. Para desenvolver a consciência autônoma, a criança precisa viver situações em que sua autonomia seja fatalmente exigida. Um bom exercício é a organização de regras coletivas, que exigirão entendimento, acordos e aprovação recíproca. A cooperação só é possível entre iguais. A mudança ou a construção de uma determinada regra será aceita desde que reúna todas as adesões, pois, assim, receberá a legitimidade do grupo: “A cooperação não impõe nada, a não ser os próprios processos do intercâmbio intelectual ou moral” (PIAGET, 1994, p.66).

A moral da autonomia é a moral da cooperação, que vem apoiada pela solidariedade. A criança entende que cumprir as regras é um acordo estabelecido livremente, no qual predomina o respeito mútuo. Cooperação compreende personalidade, ou seja, um “eu que se situa e se submete, para se fazer respeitar as normas da reciprocidade e da discussão objetiva” (PIAGET, 1994, p.82). E esse “eu” não é o “eu” do egocentrismo infantil nem é o eu do egoísmo em geral; por isso dizemos que possui personalidade moral quem consegue cooperar. O respeito verdadeiro se dá no encontro de duas personalidades que cooperam porque entendem o valor da norma e passam a assumi-la como algo seu; quando isso ocorre, as regras deixam de ser exteriores.

1.1.7 Experiências de cooperação e responsabilidade subjetiva

As experiências de cooperação no grupo e o avançar da idade contribuirão para que a responsabilidade objetiva ceda lugar à responsabilidade subjetiva. O juízo de responsabilidade subjetiva levará em conta a intenção do ato e as circunstâncias em que foi praticado. Neste estágio, a criança é capaz de refletir sobre todo o contexto que envolve a

ação e não julgar pelo estrago material. Erra mais aquele que propositalmente intencionou a má ação, e é menos culpado aquele que, na intenção de fazer o bem, cometeu erro.

Se a criança (...) encontra com os irmãos ou irmãs ou com seus amigos de brinquedo uma sociedade que desenvolve sua necessidade de cooperação e de simpatia mútua, criará em si uma moral de um novo tipo, moral da reciprocidade e não da obediência. Essa é a verdadeira moral da intenção e da responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1994, p.113).

Na medida em que o adulto avalia a falta cometida em função do resultado material, estará sendo injusto, e a criança assumirá também essa maneira de ver e compreender o mundo, aplicando “ao pé da letra” as regras e optando pelas punições mais severas. Em oposição, se os pais, os educadores, sabem ser justos e conseguem compreender os desajeitamentos²⁰ das crianças, não se deixando levar pelo mau humor, pela irritação causada pela perda material, mesmo sendo ainda muito pequenas, elas começarão a adotar também essa postura diante de julgamentos morais. É com o convívio social que a criança constrói seus valores e regras; por isso, ela precisa de condições apropriadas para poder participar ativamente de seu desenvolvimento moral.

1.2 A construção da noção de justiça

O capítulo em que Piaget trata do desenvolvimento da noção de justiça é o mais extenso e demonstra ser o grande problema de sua pesquisa. Para o autor, a mais racional das noções morais é a de justiça, que resulta diretamente da cooperação. O sentimento de justiça não sofre demasiada influência dos adultos; para desenvolvê-lo, bastam respeito mútuo e solidariedade entre as crianças.

As primeiras noções de justiça ou de injustiça aparecem nas crianças à custa dos adultos, mas não por causa dos adultos. As crianças seguem essas regras externas sem uma

²⁰ Às vezes, a criança, com o desejo de ser agradável, age desajeitadamente e se faz repreender. Piaget relata em uma de suas *historinhas* o caso de uma criança que, querendo fazer uma surpresa a mãe, resolveu cortar-lhe um vestido, mas, como não sabia lidar direito com a tesoura, acabou fazendo um enorme buraco no tecido que sua mãe havia comprado.

compreensão no que se refere à consciência. Nessa fase, a regra de justiça é uma condição imanente para a criança, uma espécie de lei sagrada que sempre existiu. O sentimento de justiça começa a mostrar-se de forma autônoma à medida que cresce a solidariedade entre as crianças.

Para compreendermos como acontece o processo de desenvolvimento da noção de justiça, precisamos acompanhar com o autor os estudos e as investigações realizadas. Jean Piaget e seus colaboradores examinaram os seguintes pontos: a) o problema das punições; b) a responsabilidade coletiva; c) os conflitos da justiça retributiva e da justiça distributiva; d) a relação entre igualdade (justiça distributiva) e autoridade; e) a justiça entre as crianças.

1.2.1 O problema da sanção e da justiça retributiva

A mais primitiva das noções de justiça presente no desenvolvimento mental é quando julgamos uma sanção injusta por punir um inocente e recompensar um culpado. De acordo com essa compreensão, a noção de justiça liga-se diretamente a sanção; neste caso, primeiramente, a sanção é justa e necessária desde que haja um culpado e, quanto mais severa for a punição, mais justa ela será na compreensão das crianças; num segundo momento, a sanção continua sendo necessária, mas são justas aquelas que exigem restituição; o culpado terá de responder pelas suas faltas, ou seja, é um tratamento por reciprocidade. Piaget denomina de “justiça retributiva” essa primeira noção. Para esse modelo de justiça, existem dois tipos de sanção: a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade.

As sanções expiatórias entrelaçam-se com a coação e com as regras de autoridade. Punir o culpado é a única maneira de recolocar as coisas em ordem e reconduzir o culpado à obediência. A sanção expiatória mostra-se arbitrária porque demonstra não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e o ato cometido; o que importa nesse tipo de sanção é que haja proporcionalidade entre o sofrimento e a gravidade da falta.

As crianças menores, entre cinco e sete anos, respondem à questão da justiça pela moral da heteronomia; elas optam pela sanção mais severa, como castigar o culpado com

uma dor bem aguda para que sinta o quanto sua falta foi grave. Pedagogicamente, pais e educadores utilizam as sanções arbitrárias porque compreendem, tal e qual essa moral infantil, que a expiação é útil para evitar a reincidência, o que, na realidade, não se concretiza, pois a acumulação de sanções torna o culpado insensível e, dessa forma, sempre mais propenso a recommençar as suas faltas. Podemos conferir isso nas palavras de Piaget:

A moral da heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais velhos, é claro que a desobediência dos pequenos provoca a cólera dos grandes, e esta irritação se concretiza sob forma de um sofrimento qualquer e “arbitrário” infligido ao culpado. Esta reação do adulto aparece como legítima à criança, na medida em que houve ruptura da relação de obediência e em que o sofrimento imposto é proporcional à falta cometida (1994, p. 176).

Fazer justiça, na moral heterônoma, é aplicar sanções expiatórias, isto é, dar o castigo merecido para aprender a obedecer. Para a maioria dos pequenos, as punições mais severas são as mais justas e o castigo é necessário para que a criança que errou não volte mais a cometer o erro.

Fazer justiça, na moral da autonomia é aplicar sanção por reciprocidade, na qual é considerado essencial fazer ao culpado algo análogo ao que ele fez para que compreenda o alcance dos seus atos. Afirma Piaget: “A reciprocidade simples tem um prestígio tão grande aos olhos da criança que a aplica mesmo nos casos em que parece raiar pela vingança grosseira: quebrar um brinquedo” (1994, p. 169). Isso porque as crianças compreendem que a reciprocidade é eqüitativa, pois indica ao culpado que sua atitude provocou a quebra dos laços de solidariedade. É muito mais eficaz a compreensão sem punição do alcance do ato do que a expiação cruel.

Uma questão interessante consiste em saber a origem do sentimento de vingança, que se mostra nas punições das crianças pequenas, tornando-as, em certas circunstâncias, extremamente cruéis. Para isso, precisamos analisar as influências sociais sobre as atitudes individuais espontâneas. O sentimento de vingança aparece com as primeiras manifestações de defesa. As tendências vingativas ou de compaixão desenvolvem-se independentemente da pressão adulta, mas temos de admitir que os adultos reforçam tais sentimentos à medida

que os manifestam nas relações cotidianas. A participação adulta no aprimoramento do sentimento de vingança se dá, por exemplo, quando observamos as crianças dizerem para alguém que sofreu algo: “bem feito”. Não há possibilidade de elas aprenderem essas palavras sem sofrerem a influência moral daqueles que as pronunciaram e manifestaram em forma de sentimento. Quando a criança se limita a vingar-se, para Piaget e seus colaboradores, ainda não há sentimento de justiça, nem a noção de sanção. Se os adultos não influenciassem no julgamento das crianças, talvez não permanecesse tanto tempo o sentimento de vingança. A ira do adulto, geralmente desproporcional, e suas punições arbitrárias serão adicionadas a esse sentimento de vingança como lei sagrada vinda de uma autoridade. Assim, as crianças entenderão que o correto é a vingança, a qual se faz necessária.

É comum encontrarmos na escola crianças que são cruéis com outras em defesa de um amigo. Neste caso, a criança não experimenta o sentimento de punir um culpado defendendo um inocente, mas, simplesmente, o sentimento de vencer um inimigo defendendo um amigo. Nessa relação, não se pode dizer que o sentimento de justiça esteja presente.

1.2.2 Responsabilidade coletiva e justiça imanente

A responsabilidade coletiva evidencia-se na criança através de um sentimento espontâneo. Os primeiros resquícios dessa responsabilidade mostram-se quando o grupo, para proteger um colega, aceita voluntária e livremente a punição coletiva. Os colegas preferem ser solidários uns com os outros a ter de praticar a delação.

Não nos é desconhecida, no uso pedagógico, a sanção coletiva. Quando não se sabe o culpado, pune-se a classe inteira. As crianças, que vêem o adulto como autoridade e que entendem que a sanção precisa ser aplicada para poder corrigir o erro (a crença na necessidade mística da expiação), vão querer a todo custo que aconteça a punição coletiva, porque esse é o único jeito de punir o culpado, que, sendo punido, não voltará a fazer a ação. Para as crianças com menos de sete anos, o que o adulto faz é justo, razão por que concordam com a punição coletiva. Contudo, é preciso esclarecer que a intenção das

crianças é somente atingir o culpado desconhecido, não o grupo inteiro. Não é possível considerar responsabilidade coletiva essa atitude dos pequenos, pois ainda experimentam uma estreita comunhão com o grupo.

As crianças acima de sete anos não aceitam a sanção coletiva. Todavia, é importante lembrar que, em todas as idades (a partir dos três anos) aparecem crianças que se manifestam contra esse tipo de punição. Para essas, o essencial é não atingir os inocentes, por isso, o mais justo, nesse caso, é não punir ninguém. Se o grupo está protegendo o culpado, a injustiça não parece tão grave, porém, quando o grupo o ignora, punir a classe inteira é extremamente injusto.

Sobre a justiça imanente, Piaget escreve que as crianças portadoras dessa justiça compreendem que existe uma ordem natural responsável pela punição sempre que alguma regra for desobedecida: “Parece, assim, inteiramente natural aos pequenos que a noite chegue para fazer-nos dormir e que basta meter-se na cama para movimentar a grande nuvem negra que produz a escuridão” (PIAGET, 1994, p.196). Se uma criança desobedece à sua mãe e, no dia seguinte, cai da escada, pensará que isso lhe aconteceu porque foi desobediente.

Além disso, as crianças portadoras de justiça imanente não conseguem perceber contradições no próprio pensamento. Houve casos em que as crianças, sendo questionadas a partir da história que lhes fora contada, respondiam que a criança da história caíra na água porque desobedecera à mãe, porém, se não tivesse desobedecido, cairia também, pois a ponte estava estragada. Essas crianças percebiam que o problema era a ponte estragada, mas, ao mesmo tempo, acreditavam que cair na água era castigo por ter desobedecido à mãe.

A criança considera natural a ligação entre a falta cometida e um fenômeno físico, o qual serviria como punição. O adulto sustenta essa compreensão quando diz: “é bem feito”, “foi castigo de Deus” ou “viu o que acontece quando desobedece”. Muitos pais aproveitam as coincidências entre os acidentes que a criança sofre e sua desobediência para declarar que a punição veio pela mão dos anjos, de Deus, etc. Porém, a intervenção adulta, para Piaget, não justifica a facilidade com que a criança interpreta todas as coisas em função da justiça imanente. Sobre isso explica:

A crença na justiça imanente provém, portanto, de uma transferência para as coisas, dos sentimentos adquiridos, sob a influência da coação adulta. Mas dizer isso não esclarece ainda completamente a significação moral do fenômeno. Para compreendê-la, precisamos ainda perguntar-nos como tais crenças desaparecem ou, pelo menos, diminuem de importância com a idade mental (PIAGET,1994, p.199).

Poderíamos perguntar: se a criança não sofresse influência externa não desenvolveria esse tipo de justiça? Para Piaget, essa manifestação imanente de qualquer forma se desenvolveria porque corresponde à idade mental do animismo, fase em que a criança tem facilidade para inventar mitos. O adulto aproveita-se dessa fase mental para driblar a criança e conseguir um pouco de sossego diante das suas peraltices, porém, quanto maior o desenvolvimento intelectual, maior a possibilidade de diminuição da justiça imanente.

Piaget alerta que há adultos semicultos que crêem que certos acontecimentos e fatalidades são castigos providos pela divindade e alguns acreditam que “coisas” têm poderes imanes, inclusive de fazer justiça: “A idéia de justiça imanente nas coisas, sem dúvida, não poderia nascer sem mais no cérebro de uma criança de doze anos” (PIAGET, 1994, p.196). É importante lembrar que, nos pequenos (até seis anos), não é uma questão de crença, pois eles consideram inteiramente natural a ligação entre a falta cometida e um fenômeno físico; para eles, a natureza é cúmplice dos adultos.

1.2.3 Justiça retributiva e justiça distributiva

Em função da idade, a necessidade da sanção expiatória tende a decrescer e, com isso, a cooperação vence a coação adulta. A cooperação tem efeitos muito positivos no campo da justiça, por possibilitar o aparecimento das idéias de igualdade e de equidade.

A passagem da justiça retributiva para a distributiva ocorre via conflito e geralmente aparece quando pais ou professores favorecem as crianças obedientes em detrimento das desobedientes. Essa desigualdade do ponto de vista retributivo é considerada justa, mas, do ponto de vista distributivo, é considerada injusta. Para as crianças menores nem se coloca

aqui a questão da igualdade, porque, para elas, a necessidade da sanção prevalece: “Para os maiores, a justiça distributiva tem primazia sobre a retribuição, mesmo depois da reflexão sobre o conjunto dos dados em confronto” (PIAGET, 1994, p. 203).

A pesquisa piagetiana indica exceções em todas as idades, com crianças pequenas respondendo pela justiça distributiva e crianças maiores respondendo pela justiça retributiva. Isso significa que observar a idade e o estágio em que a criança se encontra é de fundamental importância, porém não podem ser esses os únicos fatores a serem verificados. As crianças-exceções da pesquisa piagetiana apareceram em ambiente que favorecia um desenvolvimento adiantado de autonomia infantil ou, ao contrário, de prolongação da moral heterônoma. A evolução do juízo moral poderá ser bloqueada em razão do predomínio de punições arbitrárias e rígidas. Então, as crianças estarão sujeitas a admitir por muito tempo a primazia da sanção sobre a igualdade. Sobre essa questão assim se expressa Piaget:

Numa família numerosa, onde a educação moral está assegurada pelo contágio dos exemplos, mais do que por uma vigilância constante dos pais, a idéia de igualdade poderá desenvolver-se muito mais cedo. Portanto não poderia tratar-se de estágios claros, em psicologia moral. A evolução que observamos de seis a treze anos, e na qual a idade dos nove anos parece ser o ponto crítico, é, assim, tanto mais significativa. De 70% a 40%, a diferença é, com efeito, notável, principalmente se observamos que depois dos doze-treze anos a preferência dada à sanção é de apenas 25% dos casos estudados (PIAGET, 1994, p. 203).

A convivência com outras crianças é fundamental para o desenvolvimento da consciência moral porque, entre elas, é possível a cooperação. Para Piaget, é notável que, com o passar dos anos, a maioria das crianças consiga vencer a barreira da coação rumo à autonomia crescente.

No espaço educativo, a justiça retributiva está muito presente. Com frequência encontramos professores que recompensam os alunos obedientes e punem os que não realizam as tarefas. Por isso, os que perderam pontos certamente não irão realizar a tarefa posteriormente porque já sabem que não recuperarão os pontos perdidos. É comum também que o professor teça inúmeros elogios aos bons alunos e menospreze os “maus”, atitude que pode acarretar intriga entre as crianças, criando situações de ciúmes e desafetos. Na

verdade, os educadores desconhecem muito da vida de seus alunos e com facilidade aplicam sanções expiatórias sem nenhum constrangimento.

A justiça retributiva não considera o contexto em que a pessoa se encontra ao cometer uma falta ou ao receber determinada punição. Os atos e as sanções são simples dados para equacionar. Piaget chama de “mecânica moral” a esse materialismo da justiça retributiva que torna os julgamentos insensíveis aos problemas humanos; ao contrário, na justiça distributiva, as crianças conseguem avaliar contextos psicológicos importantes ao afirmarem, por exemplo, que, se a mãe demonstrar que gosta mais da filha obediente, oferecendo a esta o pedaço maior do doce e o menor à outra (a desobediente), poderá acontecer que a desobediente fique ainda mais revoltada e as irmãs passem a ter ciúmes uma da outra. Portanto, na visão das crianças que julgam pela justiça distributiva, além de não ser correto é muito mais provável que a desobediência aumente se a mãe tratar diferentemente as filhas.

As crianças que preferem a igualdade à sanção conseguem avaliar não só os contextos psicológicos do comportamento, mas também a melhor maneira de não ocorrer reincidência. Para essas, fazer o culpado compreender o alcance de seus atos sem a punição tem um resultado mais positivo para evitar a reincidência. Algumas crianças (nove a doze anos) conseguem ir além da igualdade quando avaliam as situações equitativamente, isto é, levam em conta as circunstâncias em que cada um cometeu o delito.

Para finalizar este tópico, cabe deixar claro que a pesquisa de Piaget foi realizada com base em histórias fictícias contadas às crianças. O autor reconhece que, se os fatos narrados acontecessem na vida dos entrevistados ou com seus colegas reais, talvez percebessem melhor as injustiças, e chama atenção também para o cuidado que se deve ter ao avaliar o conflito entre justiça retributiva e justiça distributiva, pois o medo das punições não diminui com a idade; ao contrário, dos sete aos dez anos, as punições familiares vão se unir às da escola. Por essa lógica, ter-se-ia de admitir que o sentimento de justiça retributiva deveria aumentar de importância em proporção com a idade, porém não é assim que ocorre. A força da justiça distributiva confirma-se pela capacidade das crianças de se oporem às punições arbitrárias e às decisões autoritárias.

1.2.4 Igualdade e autoridade

A justiça, para Piaget, só tem sentido se for superior à autoridade; portanto, a igualdade prevalece sobre a autoridade. As crianças menores, que avaliam pela moral da coação, consideram a autoridade superior à igualdade. Lembramos que estas consideram que a justiça emana dos adultos.

Para os maiores, por sua vez, que se orientam pela moral da autonomia, a igualdade tem primazia sobre tudo; por isso, para estas, é legítimo não atender às ordens dos adultos quando forem injustos. Estas crianças não julgarão ser correto ter de ceder a sua vez de ser atendido num estabelecimento a um adulto e vão considerar injusto uma mãe obrigar um filho a fazer o que era dever de outro filho.

As crianças entrevistadas julgaram importante, nesses casos de injustiças, a desobediência e a não-realização da tarefa. Entretanto, também ocorreu que crianças da mesma idade avaliaram como injusto um irmão ter de realizar a tarefa do outro, ter de ceder o seu lugar para uma autoridade, mas consideraram importante executar a tarefa ou ceder o lugar por gentileza e afeição. O comportamento deste segundo grupo de crianças, que julgam pela justiça distributiva, anuncia uma etapa na qual o igualitarismo cede espaço para uma noção mais refinada de justiça: a equidade.

Na escola, a moral infantil em processo de autonomia não suporta a delação. O adulto generoso consegue compreender que não é correto quebrar a solidariedade entre as crianças instigando a delação. Para Piaget, pais e professores que instigam a delação são bastante desprovidos de senso pedagógico, pois obrigar uma criança a denunciar a outra é deselegante, por isso, as crianças não submissas à autoridade dirão que não sabem do problema e irão preferir encará-la.

1.2.5 Justiça entre crianças

A interação entre crianças da mesma idade constitui a situação mais propícia para o desenvolvimento da noção de justiça. As sanções entre crianças não são da mesma natureza

das sanções dos adultos sobre elas, as quais geram nestas idéias de expiação: “A criança recebe esta punição como uma espécie de reposição em ordem, que suprime a falta, apaziguando a autoridade” (PIAGET, 1994, p.222). Para as crianças, as sanções representam igualitarismo, ou seja, alguém que bate nos outros precisa receber punição na mesma medida. Poderíamos interpretar essa compreensão das crianças como vingança, mas, para elas, revidar é fazer justiça; é uma questão de igualdade: se alguém recebe um soco, devolve-o. Vingança ocorre quando alguém inventa uma punição que não corresponde ao ato sofrido e, friamente, trama uma maldade para aquele que o prejudicou. Quando questionadas sobre a vingança, as crianças da pesquisa de Piaget respondiam que não é certo se vingar, mas é justo revidar os golpes sofridos.

Nas sanções entre crianças, não existe o sentimento de autoridade de uma sobre as outras, porque são da mesma idade; entre elas, as sanções ocorrem por reciprocidade. As crianças pequenas, até seis anos, consideram errado revidar. Para elas, é preciso contar para o adulto, que, então, saberá o que fazer: “Os que não querem revidar são, antes de tudo, crianças submissas, que contam com o adulto para defendê-las e que se preocupam em respeitar ou fazer respeitar as ordens recebidas mais do que fazer reinar a justiça e a igualdade pelos meios próprios da sociedade infantil” (PIAGET, 1994, p. 229).

As crianças entrevistadas pela equipe de Piaget, em todas as idades, reprovaram severamente a desonestidade de trapacear. Para os pequenos, trapacear é ser mau, além de ser algo proibido pelas ordens dos adultos e corrigido pela punição. As crianças entre sete e doze anos afirmaram a necessidade da igualdade e da cooperação; num jogo, por exemplo, todos precisam agir conforme as regras, de modo que quem não as respeitar é considerado maldoso. Nesse processo, a relação de solidariedade é rompida imediatamente; conseqüentemente, o desonesto não será mais digno de confiança e o grupo não aceitará mais jogar com quem não foi leal.

1.2.6 Conclusões sobre a noção de justiça

Jean Piaget conclui sua investigação sobre a noção de justiça dizendo que o desenvolvimento da vida moral se constitui em três grandes períodos: um período no qual

a justiça está subordinada à autoridade adulta, que se estende até mais ou menos os sete ou oito anos; um segundo período de igualitarismo progressivo, que compreende a faixa etária de oito a onze anos, e, finalmente, o período que se inicia por volta dos doze anos, em que a justiça é igualitária e equitativa.

No primeiro estágio, a criança vive um processo que Piaget denomina de “indiferenciação das noções de justo e de injusto” com as noções de dever e desobediência. A sanção, neste estágio, está acima da igualdade e a expiação tem primazia sobre a reciprocidade. Essas noções não são bem compreendidas pela criança, que, por isso, com facilidade vive a contradição. Crianças de seis anos, por exemplo, consideram “vilão” quem revida a uma agressão sofrida, no entanto ela mesma a pratica constantemente. Neste período, o respeito unilateral predomina e sobrepõe-se ao respeito mútuo; a moral da heteronomia é a que prevalece e fazer justiça compreende dar ao culpado um castigo bem doloroso para que não volte mais a cometer faltas.

O segundo período pode ser definido como “estágio de autonomia crescente”, no qual a igualdade tem primazia sobre a autoridade; a expiação não tem mais força e, por vezes, é inútil: “No campo da justiça retributiva, a noção de sanção expiatória não é mais aceita com a mesma docilidade que anteriormente, e as únicas sanções consideradas realmente como legítimas são as que decorrem da reciprocidade” (PIAGET, 1994, p. 237).

O terceiro período é caracterizado pelo sentimento de equidade: somente faz sentido avaliar as situações e considerá-las justas ou não na medida em que são observadas as particularidades das pessoas envolvidas e as circunstâncias em que o fato aconteceu.

Na moral da autonomia, fazer justiça é aplicar sanções de reciprocidade, as quais são equitativas, o que significa dar ao culpado algo análogo àquilo que ele fez, se isso for possível, considerando as particularidades de cada pessoa. Se uma criança quebra um vaso de flor que estava sobre a mesa, a sanção mais justa seria ela própria plantar novamente a flor ou comprar outro vaso. A reciprocidade educa a criança e ajuda na construção do sentimento de justiça, evitando o enraizamento do sentimento de vingança. Diz Piaget: “(...) o sentimento de justiça – embora podendo naturalmente ser reforçado pelos preceitos e exemplos práticos do adulto – é, em boa parte, independente dessas influências e não requer, para se desenvolver, senão respeito mútuo e solidariedade entre as crianças” (1994,

p. 156). O autor deixa claro que, mesmo que a criança não experiencie em família a moral da cooperação, nada impedirá que, no convívio com outras crianças, seja na escola ou não, possa desenvolver o sentimento de justiça. A moral do respeito mútuo, da solidariedade entre iguais é a moral da autonomia, que no campo da justiça permite o desenvolvimento da igualdade. A constituição do senso de justiça se dá no progresso da cooperação entre as crianças e os adultos.

1.3 Educação moral e aprendizagem do sentimento de respeito em Piaget

Agir moralmente bem não é a mesma coisa que agir de acordo com as regras sociais. A moralidade constrói-se a partir do sentimento de respeito que adquirimos pelas pessoas nas quais confiamos e pelas regras que compreendemos. Segundo Piaget, a criança, primeiro, respeita as pessoas e, depois, as regras. Todos os grupos sociais têm suas leis e suas regras, porém isso não basta para dizer que tal sociedade é moralmente autônoma. Cumprir leis por coação ou por medo de punições não significa consciência e validade moral. As leis em si mesmas não são boas nem ruins; são as pessoas que podem agir de forma boa ou má.

Somos heterônomos sempre que cumprimos as normas sem questioná-las, como se fossem de ordem divina. Não há problemas em ser heterônomos; o problema é ser *sempre* heterônimo. Ser somente heterônimo significa agir e pensar sem governo de si mesmo. Alguns jovens e adolescentes acreditam que podem fazer o quiserem, pois são menores e a lei não os alcança, portanto não podem ser punidos pelos seus atos.

Uma sociedade é autônoma quando seus membros decidem seguir e respeitar certas normas e leis por vontade própria, o que, no sentido kantiano, significa uma vontade racional. Somente os humanos têm vontade e são capazes de julgamento racional: o que quero para mim devo também querer para os outros. É por vontade própria que as pessoas se submetem às leis que elas mesmas elaboram. O filósofo Immanuel Kant diria, ainda, que o homem é capaz de legislar sobre si mesmo, de se autogovernar: “Esta é a idéia da vontade de todo o ser racional concebida como vontade legisladora universal” (KANT, sd, p.72). Quando seguimos regras porque as compreendemos e concordamos com seu valor

universal, estamos sendo autônomos. Heterônomas e autônomas não são as regras, mas as pessoas. As razões pelas quais seguimos as normas é que identificarão nossa autonomia ou heteronomia.

Pensar a educação moral significa, entre outras coisas, pensar sobre *o sentimento de respeito*, que é fundamental para a aquisição das noções morais. Algumas questões são pertinentes para iniciar essa reflexão: O que é o respeito? Por que respeitamos regras? Por que respeitamos pessoas? Respeitar é uma conduta que adquirimos? Respeitar é um sentimento? Como desenvolvemos esse sentimento? Aprendemos a respeitar? Como isso é possível?

Na tentativa de problematizar o conceito de *respeito*, buscamos na teoria moral do filósofo Immanuel Kant algumas idéias significativas sobre o tema para, após, aprofundá-las em Piaget com base na obra *O juízo moral na criança*. Nossa intenção não é fazer uma longa exposição sobre esse autor, que foi um grande pensador de seu tempo e continua sendo um referencial importantíssimo para a filosofia, visto que ultrapassaríamos os objetivos deste trabalho e também o limite de nosso conhecimento em relação a este pensador por excelência. Nosso intuito é, tão-somente, esclarecer e buscar compreensões mais sistematizadas sobre o *sentimento de respeito*, uma vez que o consideramos essencial para formação moral.

O filósofo Immanuel Kant, grande teórico da moral, em seu livro *Fundamentação da metafísica dos costumes*, descreve o respeito como um sentimento que se produz por si mesmo através de um conceito da razão. Para Kant, é a razão que dá ao homem a lei para o seu agir; portanto, aquilo que alguém reconhece como lei para si é reconhecido como *sentimento de respeito*. Em outras palavras, o respeito é consequência da lei moral, ou melhor, é o efeito da lei sobre o indivíduo. Nas palavras de Kant: “O objeto do respeito é, portanto, simplesmente a lei, quer dizer, aquela lei que nos impomos a nós mesmos, e, no entanto, como necessária em si” (SD, p. 32). Diz ainda: “Todo o respeito por uma pessoa é propriamente só respeito pela lei da qual essa pessoa nos dá exemplo” (SD, p.32). Kant adverte, contudo, que não é qualquer lei que leva ao respeito, mas aquela que nós mesmos nos damos. O homem moral kantiano é autor e sujeito paciente de sua própria lei.

Talvez se faça necessário um breve comentário sobre a ética kantiana²¹. A ética de Kant é a do dever, ou seja, uma ação praticada por dever não pode visar a interesses ou a benefícios; é uma ação puramente por convicção do dever. O filósofo entende que toda pessoa pode julgar moralmente independente de suas condições sociais ou intelectuais e avaliar o seu agir a partir de máximas²² que ela mesma se coloca. Se a sua máxima alcançar validade universal, a sua ação será ética. Pode-se dizer que esse é um exercício da razão puramente formal, pois o sujeito pensa uma ação, porém, antes de a pôr em prática, faz o teste das máximas: se aquilo que deseja fazer ser pode aceito por todos e se vale para toda humanidade, então a ação é correta.

Para Martin Heidegger, segundo Zeljko Loparic, “em Kant, a expressão *eu moral* designa o *si-mesmo* próprio e a essência do homem, isto é, a pessoa humana. Ora a personalidade da pessoa é a idéia da lei moral junto com o respeito, inseparável dessa lei” (1999, p.21). Loparic entende que o respeito, em Kant, remete à sensibilidade, mas não à sensibilidade empírica, e, sim, ao sentimento. O respeito é a receptividade para a lei moral, é aquilo que permite a recepção da lei como moral.

Essa leitura de Loparic nos oferece uma compreensão mais refletida das idéias de Kant. Não se trata simplesmente da leitura da frase “objeto do respeito é, portanto, simplesmente a lei” e de afirmar, a parti daí, que Kant entende o respeito como algo que só é possível pelas regras morais. Faz-se necessário perguntar: qual regra? Qual lei? O “eu” kantiano, que se dá a própria lei, é um eu autônomo; alguém que se autogoverna, ou seja, “eu me determino livre e digno de respeito”. “O respeito no sentido de Kant é, portanto, um modo de responsabilidade do ser humano em relação a si mesmo, em suma, o verdadeiro *ser si mesmo*” (LOPARIC, 1999, p. 22).

Certamente, existem muitas leituras, de autores renomados, sobre essa compreensão kantiana do respeito e, com certeza, interpretações bem diferenciadas e contrárias umas às outras. O motivo que nos animou a trazer esse fragmento do texto “O fato da razão – uma interpretação semântica”, de Zeljko Loparic, foi uma pequena proximidade com a

²¹ Uma das principais críticas à ética kantiana está em seu formalismo moral.

²² Máximas são princípios ou mandamentos morais que Kant denominou “imperativos” como por exemplo, a máxima que trata da humanidade: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, S.d, p.69).

compreensão piagetiana sobre o sentimento de respeito ao afirmar que respeito é aquilo que permite a recepção da lei como moral.

Sabemos que Jean Piaget leu Kant e fez comentários interessantes também sobre essa passagem da *Fundamentação da metafísica dos costumes* que trata do sentimento de respeito: “Enquanto Kant vê no respeito um resultado da lei e Durkheim um reflexo da sociedade; Bovet mostra, pelo contrário, que o respeito pelas pessoas constitui um fato primário e que mesmo a lei deriva dele” (PIAGET, 1996, p. 4). Piaget iria levar adiante em sua pesquisa essa compreensão de Pierre Bovet, razão pela qual afirmamos anteriormente que, para Piaget, primeiro a criança respeita a pessoa e, depois, a regra.

Podemos afirmar, com base no que foi exposto, que Piaget pensa o contrário de Kant? Talvez sim, mas, de qualquer forma, precisaremos acompanhar a reflexão que Piaget faz sobre o sentimento de respeito para, só depois, perceber aproximações ou diferenças de pensamentos. Todavia, não é nosso interesse comparar esses autores, pois queremos apenas obter um conteúdo mais preciso que nos permita pensar as possibilidades da aprendizagem do respeito.

Em *O juízo moral na criança*, Piaget nos fala de dois tipos de respeito, todavia, para chegar a eles, precisamos voltar à questão das regras. As regras nos acompanham desde do berço, essa é uma realidade inevitável. Durante a nossa vida podemos dizer que temos três tipos de condutas ou de comportamentos: condutas motoras, egocêntricas e de cooperação. Essas três maneiras de comportamento correspondem a três tipos de regras: regra motora, regra devido ao respeito unilateral e a regra que provém do respeito mútuo. Essa seqüência parece indicativa de que a regra evolui; em certo sentido, é isso, de fato, o que acontece, contudo não significa que, necessariamente, aconteça em tempos determinados e que todos alcancem a fase final.

A regra motora é associal, isto é, independe de toda relação social. Essa regra se confunde com o hábito porque surge de uma espécie de sentimento de repetição. O exercício é o ponto de partida dessa conduta; assimila-se uma certa rotina, mas não há consciência de obrigação em seguir regras. A criança pequena (do bebê até mais ou menos três anos) age movida pelo seu desejo de curiosidade e de experimentar o novo; sua atenção é mais localizada para o adulto do que para seus iguais.

A regra egocêntrica oriunda da coação dos adultos pode ser considerada pré-social, em relação à cooperação, e social, em relação à coação. A criança egocêntrica vive em contradição, embora não se dê conta disso; ao mesmo tempo em que age à sua maneira (fantasia, jogo simbólico, mistura tudo que pensa), aceita dos adultos sugestões e imposições sem se dar conta desse fato. O respeito presente nesse tipo de conduta é unilateral porque há desigualdade entre quem respeita e quem é respeitado. Esse respeito movido pela relação de coação é valorizado por Piaget porque desempenha o papel essencial de levar adiante (gerações seguintes) as instruções transmitidas pelos pais.

A regra de cooperação é a regra racional, e o elemento de racionalidade aparece quando ligamos cooperação à consciência da autonomia. O sujeito tem consciência do conteúdo da regra e de sua importância, por isso, dá a si mesmo *self-government*. À medida que as crianças começam a tomar decisões entre iguais, o respeito muda de natureza.

Piaget denomina “respeito mútuo” porque as crianças que estão em contato se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente. “Esse respeito não implica, assim, nenhuma coação e caracteriza um segundo tipo de relação social, que nós chamaremos de relação de cooperação” (PIAGET, 1996, p. 5). O respeito mútuo é o respeito verdadeiro porque implica personalidade, o *eu que se submete para fazer respeitar as normas da reciprocidade*. O respeito mútuo não pode ser confundido com mútuo consentimento, porque um bando de vagabundos pode (entre eles) obter mútuo consentimento em pregar “peças” em pessoas honestas. Piaget chama atenção, assim como Kant, para o entendimento do conceito de “respeito”. *Respeito* é admiração por uma personalidade que se submete à regra. Nas palavras de Piaget:

Ao contrário, quem diz respeito (isso é verdadeiro, pelo menos no tocante ao respeito mútuo) diz admiração por uma personalidade, enquanto, justamente, essa personalidade se submete a regras. Portanto, só poderá haver respeito mútuo por aquilo que os próprios indivíduos consideram como moralidade (1994, p. 84).

Em Kant podemos retomar a citação anterior apenas para comparar a proximidade que existe entre os dois estudiosos da moral: “Todo respeito por uma pessoa é propriamente

só respeito pela lei (lei de rectidão, etc.), da qual essa pessoa nos dá exemplo” (KANT, s.d. p.32).

Em suma, essa breve retomada relacionando Kant e Piaget permite-nos pensar alguns indicativos para a aprendizagem do sentimento de respeito. Como alguém aprende a respeitar? Aprendemos a respeitar à medida que estabelecemos trocas com o meio social. As crianças aprendem imitando no adulto os exemplos que este oferece. Respeitamos, primeiramente, na medida em que admiramos e reconhecemos no outro alguém em quem podemos confiar e, depois, respeitamos porque cooperamos uns com outros. As regras valem quando são compreendidas, aceitas e podem ser avaliadas pelo grupo.

Com a idade e as devidas relações de cooperação, o respeito unilateral perde sua força e começa a dar espaço ao respeito mútuo. Contudo, o respeito unilateral é importante e precisa ser desenvolvido uma vez que pertence (ou deveria pertencer) a uma etapa da vida em que não se consegue cooperar. É desse sentimento de respeito que resulta o sentimento de dever ou de obrigatoriedade. As crianças sentem que devem agir como agem os mais velhos, por isso vão assimilando as regras como obrigatórias e sagradas. Quando as crianças experienciam a convivência entre iguais, começam a perceber que o adulto não é superior, nem sagrado, e que também comete erros. Então, o adulto passa a ser considerado alguém com quem se pode discutir, realizar trocas, fazer acordos.

Entretanto, poderíamos perguntar: o que tudo isso tem de significativo para se pensar a moralidade na sociedade atual? O que esse saber pode representar no contexto escolar? Os estudos de Piaget permitem-nos pensar uma *Pedagogia da autonomia moral*? De que maneira a teorização feita por Piaget auxiliou Habermas a formular a sua ética do discurso? Que conexões poderiam ser estabelecidas entre o desenvolvimento da consciência moral e a ação comunicativa?

O estudo exposto neste primeiro capítulo permite-nos assumir, com Piaget, que a consciência moral é construída a partir de uma organização interna, ou seja, a partir de dentro. Sob coação, pressão, leis e normas exteriores, não é possível a construção da consciência moral. As crianças passam por diferentes e sucessivos estágios da consciência moral e, se quisermos contribuir de alguma forma para o seu desenvolvimento moral, temos de partir desse dado fundamental. Situações que promovam a cooperação e a reciprocidade

são propícias para tornar fecundo o agir em direção à moral da autonomia. Na cooperação há uma troca mútua, um querer-ser e fazer pela necessidade e pela importância da ação. No estágio da consciência moral autônoma, os jovens são capazes de assumir ou de rejeitar um sistema de regras, seguindo justificativas racionais reconhecidas pelos demais envolvidos.

Acreditamos e defendemos que, desde a primeira infância, as relações podem ser dialógicas, no sentido de um exercício progressivo, em que a fala, por mais rudimentar que seja, possa ser o alvo ativo dos educadores para a construção da autonomia. É por acreditarmos na força da comunicação que pretendemos aproximar Piaget e Habermas nesse estudo sobre a moralidade. A ética do discurso de Habermas, que tem sua base na *Teoria da ação comunicativa*, pressupõe diálogo, grupo, ação e linguagem.

No capítulo seguinte procuraremos compreender esse universo do agir comunicativo de Habermas fazendo uma reconstrução das principais idéias expostas na obra *Consciência moral e agir comunicativo*. Ensejamos, também, poder compreender como uma ética crítica e universalista explica a dimensão moral do agir comunicativo e qual sua fecundidade para pensarmos a possibilidade de uma pedagogia da autonomia moral.

II A ÉTICA DO DISCURSO E O DESENVOLVIMENTO MORAL

2.1 Do que trata a ética do discurso

A ética do discurso tem dois principais representantes, Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas. Neste trabalho, nosso propósito é tratar da ética do discurso em Habermas. Contudo, como Habermas possui um elo de discussão muito próximo com Apel e apóia seu programa de fundamentação da ética no argumento transcendental de seu colega e amigo²³, precisaremos trazê-lo em alguns momentos para o nosso texto.

A ética do discurso pode ser caracterizada como portadora de três dimensões: cognitivista²⁴, universalista e formalista. Faremos uma breve exposição procurando caracterizar cada dimensão a partir do próprio autor (HABERMAS, 1989a, p. 147). Todavia, não nos deteremos em explicações e comentários mais aprofundados porque o nosso interesse imediato é a reflexão sobre o pensamento de Habermas em relação à questão do fenômeno moral humano e, a partir da ética do discurso, a compreensão dos limites e das possibilidades de discussão ética na contemporaneidade.

²³ Sobre Apel diz Habermas: “Antes de mais nada, gostaria de lhe garantir que, dentre os meus colegas vivos, não há nenhum com quem eu tenha aprendido tanto quanto aprendi com meu amigo Karl-Otto” (HABERMAS, 2004, p. 22).

²⁴ A ética cognitivista tem sua origem no iluminismo e Rouanet define-a da seguinte maneira: “Cognitivista é a filosofia moral que considera possível fundamentar a norma ética em princípios gerais e abstratos, de caráter secular, e que em tese não postula qualquer diferença categorial entre conhecimento dos fatos do mundo físico e os do mundo moral” (1989, p.28).

A ética do discurso é cognitivista porque as questões prático-morais podem ser decididas tendo como sustentação razões. Os juízos morais têm um conteúdo cognitivo e não se limitam a expressar atitudes afetivas ou preferências de cada ator. Desse modo, Habermas refuta o ceticismo ético, mostrando que os juízos morais podem ser fundamentados. “Com efeito, toda teoria moral tem que pressupor como dada a possibilidade de distinguir entre juízos morais corretos e errados” (HABERMAS, 1989a, p.147). A ética do discurso é universalista, em oposição ao relativismo ético, que defende a posição de que a validade dos juízos morais se restringe aos padrões de racionalidade medida pelos valores culturais, ou pela forma de vida de alguém que julga. O princípio de universalização garante aos sujeitos a participação em argumentações morais, podendo, em princípio, chegar aos mesmos juízos sobre aceitação de normas. “Se os juízos morais não pudessem erguer uma pretensão de validade universal, uma teoria do desenvolvimento moral que pretendesse comprovar a existência de vias de desenvolvimento universais estaria condenada de antemão ao fracasso” (HABERMAS, 1989a, p.148).

A ética do discurso é também formalista porque não prescreve conteúdo valorativo (axiológico). “A ética discursiva é formalista exatamente porque supõe que os conteúdos emanarão da própria vida, serão trazidos à moldura argumentativa pelos próprios interessados, e não pelos especialistas das questões morais” (ROUANET, 1989, p.46). O princípio de universalização, enquanto regra de argumentação, elimina conteúdos não passíveis de universalização, portanto toda particularidade ou história de vida individual. A ética do discurso, nesse sentido, volta-se contra as suposições básicas das éticas materialistas que se orientam por questões teleológicas; como, a título de exemplo, a felicidade²⁵. “A ética do discurso”, diz Habermas, “não dá nenhuma orientação conteudística, mas sim, um procedimento rico em pressupostos, que deve garantir a imparcialidade da formação de juízo” (1989a, p.148). A validade das regras morais é discutida mediante decisão racional ou formal.

(...) a ética do discurso vai inserir-se, então, no círculo das ciências reconstitutivas que têm a ver com os fundamentos racionais do conhecer, do falar e do agir. Se não aspiramos mais ao

²⁵ Isso não significa que a ética do discurso dispense esse ideal de felicidade, que é um projeto de auto-realização individual; ela abre no mundo da vida um amplo espaço para projetos de auto-realização, mas a busca da felicidade não pode ser uma instância prescritiva para a ética do discurso.

fundamentalismo da filosofia transcendental tradicional, conseguiremos novas possibilidades de controle para a ética do discurso (HABERMAS, 1989a, p.121).

Essa breve introdução tem o intuito de apresentar a ética do discurso a fim de já situarmos a trajetória que necessariamente teremos de fazer para compreender a sua estrutura. Essas três dimensões da ética discursiva já estavam presentes no iluminismo, ou melhor, eram características da moral iluminista. A ética discursiva vai resgatar e reformular os conceitos de cognitivismo, de formalismo e de universalismo. Como afirmamos anteriormente, não vamos nos deter numa análise aprofundada dessas três dimensões, porém é preciso estar atento para perceber, ao longo do estudo, de que forma a ética do discurso, contendo esses três níveis de abordagem, direciona seu olhar à vida prática no cotidiano das pessoas.

Nosso objetivo neste segundo capítulo é acompanhar o pensamento de Habermas, compreender a sua teoria ética e, com essa compreensão, projetar luzes à educação moral. Investigarmos como a ética do discurso, dentro de seus principais pressupostos, pode contribuir ou não para se pensar uma pedagogia da autonomia moral.

Para realizar essa tarefa e possibilitar uma melhor compreensão, selecionamos algumas categorias teóricas que, ao nosso ver, são fundamentais para compreendermos a proposta ético-discursiva de Habermas e, com o fim de uma exposição mais didática, apresentaremos tais categorias em tópicos, mais ou menos na forma sequencial de relações entre um ponto e outro. A obra de Habermas que será a nossa principal fonte de pesquisa é *Consciência moral e agir comunicativo*, edição brasileira de 1989, todavia não ficaremos presos a esse texto, uma vez que o autor, além dele, produziu diversos escritos sobre a sua teoria moral²⁶, ora comentando e reforçando alguns conceitos, ora respondendo a objeções

²⁶ Embora Habermas diferencie questões éticas de questões morais, não trabalharemos sistematicamente com essas diferenças, utilizaremos ora “teoria ética” ora “teoria moral” sempre como sinônimo. Somente iremos nos referir a “eticidade” e a “moralidade”, de modo diferenciado, quando tratarmos da “eticidade do mundo da vida” e do “ponto de vista moral”. Em *Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática*, Habermas refere-se a **ética** para falar do “telos” da vida de cada sujeito. Diz ele: “Deste ponto de vista, outras pessoas, outras histórias de vida e esferas de interesse ganham significados apenas na medida em que estejam unidos ou entrelaçados à minha identidade, e à minha história de vida e à minha esfera de interesse no âmbito de nossa forma de vida partilhada intesubjetivamente” (1993, p.293). A ética refere-se àquilo que é bom para mim, mas que também toca as formas de vida que nos são comuns. A **moral** refere-se àquilo que pode ser bom para todos, explica Habermas, “aproximamo-nos, com efeito, do modo de consideração moral assim que

e esclarecendo dúvidas. Também iremos nos valer de escritos de comentadores e pesquisadores de Habermas, cujos trabalhos de alguma forma se vinculam às questões morais.

2.1.1 O fenômeno moral nas evidências da linguagem cotidiana

Habermas abre as “Notas programáticas para fundamentação da ética do discurso” de sua obra *Consciência moral e agir comunicativo*, mostrando que, entre os pensadores contemporâneos, há uma certa descrença quanto à possibilidade de se oferecer uma reflexão defensável, na Modernidade, em relação à filosofia moral. Propõe-se, nesse sentido, fundamentar uma ética cognitivista e universalista num contexto pós-religioso e pós-metafísico²⁷. O filósofo assume a defesa da ética cognitivista contra as manobras e evasões dos cétricos²⁸. Habermas expõe a questão trazendo para seu texto a reflexão de P. F. Strawson, de Toulmin, de Alan R. White e de R. M. Hare. Para melhor compreender a postura de Habermas em defesa da ética cognitivista, em que também se inscreve a moral piagetiana, vamos reconstruir essa exposição do filósofo em sua referência ao pensamento de Strawson.

Habermas traz à discussão P. F. Strawson, em seu ensaio sobre *Liberdade e ressentimento*, buscando apoio para poder delimitar a especificidade do fenômeno moral.

examinamos se nossas máximas são conciliáveis com as máximas do outros” (1993, p.293). Ao dizer que nossas máximas precisam ser conciliáveis com as dos outros, Habermas está afirmando a necessidade do princípio de universalização, que funcione como um procedimento de argumentação moral, ou seja, serão válidas as máximas que possam encontrar uma adesão de todos os envolvidos. Sobre isso afirma: “O discurso prático-moral representa a ampliação ideal de nossa comunidade de comunicação (...) Diante desse fórum, só podem encontrar assentimento fundamentado aquelas sugestões de norma que expressam um interesse comum a todos os envolvidos (...) Neste sentido, a vontade determinada por fundamentos morais não permanece exterior à razão argumentativa; a vontade autônoma é completamente interiorizada na razão” (1993, p.299). Habermas considera falsa a “universalidade moral” que exclui o outro.

²⁷ A fundamentação do princípio de universalização na ética do discurso é não prisioneira da metafísica porque não se ampara num conceito dedutivo de fundamentação.

²⁸ “A tese básica dos cétricos é a de que não é possível tratar-se questões morais com base em razões. Isto significa dizer que, para eles, a moral é impossível de ser fundamentada: as questões práticas não são passíveis de verdade e as investigações éticas no sentido de uma teoria normativa são desprovidas de objeto. A tese cétrica sustenta-se em dois argumentos: a) a partir da observação empírica de que, normalmente, a controvérsia em questão de princípio moral não pode ser dirimida; e b) a partir da constatação do fracasso da tentativa de explicar a validade veritativa das proposições normativas” (DALBOSCO, 1996, p.76).

As reflexões de Strawson mostram que a consciência ética pode desenvolver uma maiêutica capaz de abrir os olhos de quem se apresenta como cético moral. As idéias de Strawson sobre a *reação emotiva* mostram que o nosso cotidiano é repleto de experiências morais. O teor dessa realidade é percebido, por exemplo, quando nos indignamos frente a injúrias. Essa reação de indignação vai se consolidando dentro de nós em forma de ressentimento e permanecerá em nosso interior enquanto a ofensa não for reparada. Esse ressentimento persistente dentro de nós é revelador de que uma injustiça sofrida atinge a nossa dimensão moral, e essa situação de sofrer injustamente nos imobiliza num primeiro momento, por tratar-se de uma forte agressão. Tal sentimento não se mostra de imediato, ele nos faz pensar sobre as atitudes dos que cometeram a injustiça e vai aumentando nossa dor à medida que nos sentimos impotentes para reagir e exigir justiça. O sentimento de injustiça difere, por exemplo, da raiva ou do susto, que são reações demonstradas imediatamente. A experiência com a injustiça fica guardada por muitos anos e, para algumas pessoas, por toda vida.

Quando alguém lesa a nossa integridade com ofensas, mas tão logo se dá conta e apresenta-nos desculpas, caso as aceitemos, o ressentimento não se pereniza. As desculpas são como que reparos diante de conflitos ou perturbações. Todavia, há situações em que não seria apropriado sentir-se ofendido se, porventura, o agente da agressão é uma criança, um bêbado ou alguém que tenha seqüelas causadas por doenças. Dizemos, neste caso, que tais pessoas não têm consciência do que estão fazendo e, por isso, nossa atitude pode ser objetivante, excluindo censuras morais.

Strawson, segundo Habermas, mostra como diferentes sentimentos morais entrelaçam-se uns com os outros em relações internas. Em inúmeras situações podemos manifestar indiferença, desprezo, satisfação, reconhecimento, culpa, obrigação, encorajamento, consolo, etc. O interessante dessa reflexão sobre os sentimentos, para Strawson, e também para Habermas, é o fato de que todas essas emoções estão inseridas numa prática cotidiana à qual só temos acesso numa atitude performativa, ou seja, onde a ação e a linguagem se conjugam. “É só assim que a rede de sentimentos morais adquire uma certa inevitabilidade: o engajamento que assumimos na medida em que pertencemos a um mundo da vida não é algo que podemos revogar ao bel-prazer” (HABERMAS, 1989a, p. 66).

Diante dos dilemas morais humanos ou de atitudes amorais, podemos olhar com objetivação (olhar do empirista ou da ciência) o comportamento “compulsivo de um neurótico ou o comportamento enfadonho de uma criança pequena” pensando em tratamento, porém não podemos olhar por muito tempo objetivamente, sem nos envolvermos de modo algum, para o comportamento uma pessoa normal e amadurecida. A atitude objetivante conduz os envolvidos a assumirem uma posição de não participantes, e essa parece ser a preocupação de Strawson, que afirma: “Uma constante objetividade na atitude interpessoal e o isolamento humano que isso acarretaria não parece ser algo de que os seres humanos sejam capazes, mesmo se uma verdade geral fornecesse uma razão teórica para isso” (STRAWSON, apud HABERMAS, 1989a, p. 67).

O caráter moral não está na perturbação entre duas pessoas em particular, mas na infração de uma expectativa normativa que tem validade para todos os membros de um grupo social. Quem comete uma injustiça contra alguém não feriu somente uma pessoa em particular, mas feriu, também, a uma expectativa impessoal ou suprapessoal. Na explicação de Habermas:

Se as reações afetivas, dirigidas em situações determinadas contra pessoas particulares, não estivessem associadas a essa forma impessoal de indignação, dirigida contra a violação de expectativas de comportamento generalizadas ou normas, elas seriam destituídas de caráter moral. É só a pretensão a uma validade universal que vem conferir a um interesse, a uma vontade ou uma norma a dignidade de uma autoridade moral (HABERMAS, 1989a, p. 68).

Se nossa compreensão for correta, a indignação e a censura moral devem ser dirigidas à violação das normas que tenham validade universal. Em vista disso, perguntamos: onde reside a autoridade moral? O que é que determina a alguém o cumprimento de uma norma e o não fazer o que é proibido? Poderíamos buscar tentativas de respostas a essas questões, todavia não é o que nos interessa no momento. O importante é já percebermos que o fato de nos indignarmos com a violação de uma norma significa que nela deve haver algum conteúdo cognitivo.

Quem faz uma censura deve entender que o culpado pode, eventualmente, querer justificar-se; para que isso ocorra, deverá ser permitido ao culpado apresentar as

justificativas de seu comportamento. O ato de pedir desculpas pode levar o culpado a justificar-se perante o ofendido, expondo as razões pelas quais realizou tal ato e, através da ação dialógica, buscar a reparação da ofensa. Mas onde se encontra a autoridade das normas ou dos mandamentos para que as possíveis razões possam ser apresentadas? O que dá legitimidade às normas? Como podemos mostrar que tais mandamentos são legítimos? Onde se encontra a sustentabilidade das normas?

As questões éticas “o que devo fazer?” ou “o que devemos fazer?” não podem ter como base de sustentação a prudência ou o bem estar-social, porque isso já eliminaria a possibilidade de justificação. As normas precisam mostrar que têm razão de ser e que são portadoras de conteúdo cognitivo. Strawson, diz Habermas, “(...) insiste na idéia de que só poderemos evitar que o sentido das justificações moral-práticas das maneiras de agir nos escape, se não perdermos de vista a rede de sentimentos morais tecida na prática comunicativa cotidiana e se localizarmos corretamente a questão: o que devo, o que devemos fazer?” (HABERMAS, 1989a, p.69).

A reflexão sobre os sentimentos morais fez-se necessária porque tais sentimentos representam o mundo dos fenômenos morais. Os sujeitos, pelas suas ações e linguagem, manifestam seus comportamentos, orientam-se de acordo com os valores aceitos socialmente e forçam todos os envolvidos a reconhecerem e seguirem determinadas normas. Para a avaliação das normas ou mandamentos morais faz-se necessária a adoção de critérios suprapessoais, pois na vida cotidiana nos deparamos com enunciados normativos que passam, necessariamente, pelo crivo de validade. Isso significa que, ao discutimos sobre questões práticas, procuramos argumentar contra ou a favor de normas. Tal argumentação deve valer-se de “boas razões”, as quais servirão de critérios e também de motivação para o reconhecimento de obrigações morais.

A questão que Habermas se colocou e a que procurou encaminhar uma resposta a partir de Strawson foi a seguinte: “Em que sentido e de que maneira podem ser fundamentados os mandamentos e as normas morais?” (1989a, p.78). Para conseguirmos buscar em e com Habermas a resposta a essa questão, temos de continuar acompanhando seu argumento na tentativa de compreender o papel das pretensões de validade normativa na prática cotidiana.

2.1.2 O mundo da vida e o papel das pretensões de validade na lógica da argumentação moral

A ética do discurso de Jürgen Habermas tem suas bases no mundo da vida²⁹ porque este é o espaço, por excelência, da comunicação lingüística. O mundo da vida é, para Habermas, um conceito complementar do agir comunicativo. Foi nesse horizonte do mundo da vida que Strawson procurou também os fenômenos morais. As pessoas agem cotidianamente procurando se entender mutuamente, mas também se desentendem e voltam a entender-se porque dispõem de uma linguagem inteligível. Estão num espaço cultural que lhes pertence porque desde sempre estiveram inseridas nesse contexto, ou seja, é o lugar da pertença social: “O mundo vivido”, diz Rouanet, “é o lugar das relações sociais espontâneas, das certezas pré-reflexivas, dos vínculos que nunca foram postos em dúvida. Ele tem três componentes estruturais: cultura, sociedade e personalidade” (1989, p.23).

Segundo Rouanet, em seu texto “Ética iluminista e ética discursiva”, a *cultura* pode ser compreendida como o estoque de saber da comunidade. Nela estão presentes os conteúdos semânticos da tradição, que permitem às pessoas adquirirem modelos interpretativos que as ajudem na convivência social. Em relação à *sociedade*, diz que é composta pelos ordenamentos legitimados pelos seus membros e, sobre a *personalidade*, entende-a como um conjunto de competências que qualificam um sujeito à participação da vida social. Esses três componentes estruturam-se pelas relações sociais que se estabelecem no mundo da vida, as quais assumem, caracteristicamente, a forma da ação comunicativa, ou seja, um processo de interação lingüística no qual os sujeitos coordenam suas ações.

A coordenação de ações só é possível em virtude da dupla estrutura da comunicação lingüística: em primeiro lugar, a linguagem possibilita a comunicação entre dois ou mais indivíduos sobre pessoas, coisas e processo; em segundo lugar, estabelece o tipo de relação intersubjetiva ocorrida num determinado contexto onde se desdobram os conteúdos emitidos pela fala. O ato lingüístico, para Habermas, é uma ação de fala que transforma a sentença (descritiva ou prescritiva) em enunciado. O ato de fala tem uma dupla estrutura, a

²⁹ Esse conceito de mundo da vida é reconstruído com base na fenomenologia de Husserl.

parte performativa e a parte proposicional, a primeira expressando-se pela força do enunciado e a segunda, pelo conteúdo da sentença. Nas palavras de Rouanet:

A parte performativa está sempre presente em qualquer tipo de comunicação lingüística, mesmo implicitamente. O ato lingüístico é literalmente um ato: a parte performativa permite ao locutor executar, ao mesmo tempo que fala, a ação a que se refere o elemento performativo. No enunciado “prometo que *p*”, o locutor já está ao mesmo tempo realizando a ação a que se refere a sentença, isto é, fazendo a promessa. O locutor é ao mesmo tempo um ator, o que permite a transitividade pragmática do enunciado, simultaneamente linguagem e ação (1989, p.24).

Poderíamos perguntar: pode existir outro mundo que não seja o mundo da vida? Aí é que está a questão! Existe o mundo da vida e o *mundo, mundo* objetivo, das coisas, dos fatos, da ciência, do sistema³⁰. No mundo da vida temos uma compreensão do *mundo* a partir da vida prática. Nas palavras do filósofo: “No horizonte do mundo da vida, os juízos práticos tiram tanto a sua concretude, quanto a sua força motivadora para a ação, de uma ligação interna com as idéias inquestionavelmente válidas do bem viver, ou com a eticidade institucionalizada em geral” (HABERMAS, 1989a, p.131).

É na vida prática, ou seja, nas ações cotidianas dos sujeitos, que se tornam concretos, ou que se materializam os juízos morais. No mundo vivido, a eticidade institucionalizada valida as normas de convivência. Mas e quando os sujeitos não se entendem, ou colocam em dúvida às pretensões de verdade, de correção normativa e de sinceridade? Se o mundo da vida é âmbito do entendimento lingüístico, o que acontece com esse mundo quando as pessoas não se entendem?

As ações de fala que visam ao entendimento exigem por parte do ouvinte compreensão do significado do proferimento e reconhecimento do que foi dito como verdadeiro. Essa linguagem espontânea do compreender e do reconhecer tem por detrás *pretensões de validez*. Todo o entendimento supõe uma base de validez sobre a qual se

³⁰ Não desenvolveremos esse conceito com o cuidado que ele merece, mas ele aparecerá em algumas situações ao longo do texto. “O mundo sistêmico”, diz Mühl, “é decorrente da racionalização do mundo da vida e surge como mecanismo redutor de carga que pesa sobre o agir comunicativo diante do esgotamento dos outros mecanismos de controle social” (2003, p. 209).

estruturam os atos de fala e as razões, possibilitando, assim, o desempenho discursivo de pretensões.

Os atos lingüísticos³¹ orientados para o entendimento, segundo Habermas, levantam três pretensões de validade: “pretensões de verdade”, quando o proferimento lingüístico se refere a algo no mundo objetivo (os fatos), enquanto totalidade de estados de coisas no mundo; “pretensões de correção”, ao se referir ao mundo social quanto às normas e valores intersubjetivamente reconhecidos; “pretensões de sinceridade”, ao se tratar de algo no mundo subjetivo, enquanto totalidade das vivências a quem tem acesso privilegiado. “A tentativa de fundamentar a ética sob a forma de uma lógica da argumentação moral só tem perspectiva de sucesso se também pudermos identificar uma *pretensão de validade especial*, associada a mandamentos e normas (...) no horizonte do mundo vida, (...)” (HABERMAS, 1989a, p.78). Antes mesmo do ato reflexivo as pretensões de validade já estão presentes no mundo da vida, e a “pretensão de validade especial” que o filósofo diz ter encontrado já no mundo da vida, com base na análise dos atos de fala, refere-se à *pretensão de validade de correção normativa* e é anterior à fundamentação do princípio de universalização.

Quando um falante diz algo, espera-se que o ouvinte compreenda o que foi emitido, que reconheça o proferimento como verdadeiro, que seja algo aceito socialmente e que perceba a sinceridade nas intenções do falante. Isso acontece a todo instante nas relações comunicativas, nas quais as pessoas envolvidas se colocam em acordos para coordenarem suas ações.

Enquanto as pretensões de validade não forem contestadas, o entendimento entre falante e ouvinte está garantido. Todavia, quando o ouvinte colocar em dúvida as pretensões de validade, tanto o ouvinte quanto o falante obrigam-se a refletir sobre o

³¹ Podemos compreender “atos lingüísticos” como “atos de fala” ou “ação de fala”. Conforme Pizzi, em sua obra *O conteúdo moral do agir comunicativo*, o ato de fala, “(...) representa a unidade elementar da fala com a qual os interlocutores se entendem, entre si, a respeito de objetos no mundo, coisas, acontecimentos, pessoas, manifestações. (...) Os atos de fala asseguram a conexão entre racionalidade e ação. É justamente porque esses atos se realizam na vida cotidiana que ‘nós podemos dizer que as pressuposições idealizadas são, ao mesmo tempo, imanentes aos contextos específicos da ação e que elas os transcendem pelo fato de pretender a universalidade’” (2005, p.100). Eldon Mühl, ao tratar sobre “atos de fala” em Habermas, explica que “os atos de fala são os mecanismos normais de interação entre os indivíduos no contexto do mundo da vida. No entanto, quando os atos de fala ficam perturbados e se rompe o consenso de fundo que lhes dá sustentação, as pretensões de validade a eles inerentes tornam-se objeto de crítica e de avaliação. Constitui-se, então, o que Habermas denomina ‘âmbito do discurso’. O discurso instaura-se toda vez que o processo de entendimento torna-se perturbado” (2003, p. 186).

mundo vivido. A partir daí, já não se encontram mais no mundo da vida, porque esse é um horizonte de sentidos não problemático. Para resgatar a pretensão de validade questionada, os sujeitos terão de se colocar em discussão argumentativa.

Somente as pretensões de verdade (pretensão universal do discurso teórico) e de correção (pretensão universal do discurso prático) podem ser resgatadas discursivamente, isto é, aduzindo razões. A pretensão de sinceridade não pode ser justificada por razões, mas pela consistência do comportamento, em outras palavras, pelas conseqüências das ações. Nas palavras do filósofo: “Que alguém pense sinceramente o que diz é algo a que só se pode dar credibilidade pela conseqüência de suas ações, não pela indicação de razões” (HABERMAS, 1989a, p. 79).

Habermas denomina de “verdade proposicional” às pretensões de verdade e, de “correção normativa” às pretensões de correção. Uma norma pode ser formulada por meio de uma proposição (não se deve matar), sem que esta tenha de ser entendida como um ato de fala, o que ocorre porque a proposição normativa é por ela mesma uma expressão impessoal da norma. Em outras palavras, “as pretensões de validade normativas têm sua sede primeiro em normas e só de maneira derivada nos atos de fala” (HABERMAS, 1989a, p.81). Em síntese, podemos dizer que as pretensões normativas residem tanto nas normas (enquanto enunciado proposicional) quanto nos atos de fala; por sua vez, as pretensões de verdade residem apenas nos atos de fala, não na proposição.

As normas deontológicas³², embora presentes nas pretensões de correção nos atos de fala, possuem autonomia em relação a estes. Além disso, os enunciados normativos podem ser validados ou não no discurso argumentativo, porém não podem ser testados pelas regras das verdades proposicionais, porque estas se referem aos acontecimentos do mundo objetivo. As pretensões de correção normativas são passíveis de validação na esfera do discurso, onde os sujeitos legitimam suas ações mediante razões num processo de argumentação.

Temos que distinguir entre o fato social do reconhecimento intersubjetivo e o fato de uma norma ser digna de reconhecimento.

³² As éticas deontológicas procuram justificar as ações através de princípios dignos de reconhecimento; elas não se preocupam com a aplicação de normas, mas com a questão de justificação de normas e problemas que se relacionam ao agir justo e correto.

Pode haver boas razões para considerar como legítima a pretensão de validade de uma norma vigente socialmente; e uma norma não precisa, pelo simples fato de que sua pretensão de validade poderia ser resgatada discursivamente, encontrar também um reconhecimento factual. A imposição de normas está duplamente codificada, porque os motivos para o reconhecimento de pretensões normativas podem remeter tanto convicções quanto a sanções, ou a uma mescla complicada de discernimento e violência (HABERMAS, 1989, p.82).

A transcrição nos permite a seguinte interpretação: no discurso argumentativo uma norma vigente pode ser considerada “ilegítima” e continuar sendo vigente, mesmo sob “boas razões”. Assim também, uma norma pode ser considerada legítima mediante boas razões e não ser reconhecida socialmente. O reconhecimento de pretensões de validade pode remeter tanto à convicção quanto às sanções, pois o assentimento motivado racionalmente terá de se associar a uma aceitação empírica. Alguém que compreende o conteúdo de uma determinada norma e que consegue localizar a dimensão social em termos de benefícios para o bem comum pode, por convicção, seguir a regra normativa. Do mesmo modo, alguém que não consegue fazer esse exercício de compreensão, de solidariedade, de autonomia, pode, igualmente, seguir a regra sentindo-se obrigado por uma coação interiorizada (heteronomia), ou pelo poder positivo.

2.1.3 O discurso prático e o princípio ponte

As pretensões de validade de verdade e de correção são as que podem ser resgatadas no âmbito do discurso: *Discurso teórico* para as pretensões de verdade que se apresentam problemáticas, necessitando, por isso, de análise e revisão; *Discurso prático* para o resgate de pretensões de correção que se tornaram igualmente problemáticas. Habermas distingue duas formas de discursos³³, teóricos e práticos. A lógica do discurso teórico, segundo Thomas McCarthy, é “uma análise da estrutura e condições dessa forma de comunicação

³³ Em *Itinerários de Antígona*, Bárbara Freitag diz: “Habermas chama de discurso um tipo especial de comunicação no qual as pretensões de validade implícita nas situações de fala cotidiana estão temporariamente suspensas. O discurso procura, por um processo argumentativo, regulado segundo certos princípios, restaurar as pretensões de validade desativadas temporariamente, reasentando a comunicação em novas bases” (FREITAG, 1997, p. 243).

em que as pretensões de verdade (hipotéticas) são examinadas argumentativamente e rechaçadas, revisadas ou aceitas. Como tal, é uma lógica da verdade, um exame de como pode desempenhar-se as pretensões acerca do mundo” (1992, p.346). A finalidade do discurso prático, segundo esse mesmo autor, “é chegar a um acordo racionalmente motivado sobre as pretensões problemáticas de retitude, a um acordo que não seja produto de coações externas ou internas exercidas sobre a discussão se não somente do peso da evidência e da argumentação” (McCARTHY, 1992, p. 361). Essas palavras de McCarthy, comentando Habermas, mostram-nos que em ambos os discursos o processo argumentativo deve ser conduzido de forma racional, e o único recurso disponível aos participantes é a força do melhor argumento. De modo algum, no processo de discussão, os participantes do discurso poderão usar de coação ou de manipulação.

Dissemos em outro tópico que as pretensões de verdade em relação aos fatos, aos objetos, só podem ser submetidas ao critério de verdade dentro de um processo argumentativo ou de atos de fala. Questões teóricas da ciência só poderão ser colocadas à prova e resgatadas numa discussão entre os membros da comunidade científica, os quais irão expor seus argumentos diante dos participantes e defender as suas teorias buscando a verdade. As pretensões de correção normativa “têm sua sede primeiro em normas e só de maneira derivada em atos de fala” (HABERMAS, 1989a, p.81). A questão sobre a qual Habermas parece querer chamar atenção se relaciona ao fato de que, ao tratarmos de comportamentos, não podemos ter uma atitude ou uma posição objetivante do mesmo modo como o fazemos em relação às ordenações da natureza. Se as formas de discursos têm a mesma estrutura em seu funcionamento, o que é que os diferencia? Sobre isso explica Mühl³⁴:

Portanto, ainda que o discurso teórico e o discurso prático coincidam em sua estrutura argumentativa, diferenciam-se quanto ao modo de proceder. Cada um desses discursos não somente coordena as ações de maneira diferente, como possui sua sede localizada em diferentes elementos da prática comunicativa cotidiana: ao passo que as pretensões de verdade residem tão-somente nos atos de fala, as pretensões de validade normativas têm sua sede, primeiro, nas normas e, só de maneira derivada, em atos de fala (2003, p. 188).

³⁴ Eldon Henrique Mühl em sua obra *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*.

No entendimento de Mühl, os discursos práticos conseguem garantir um posicionamento crítico em relação à sociedade, o que já não ocorre com os discursos teóricos em relação à natureza. O discurso prático pode agir criticamente frente à realidade social, ao passo que o discurso teórico só pode agir contra afirmações falsas acerca da natureza, mas nunca se voltar contra ela.

Para Freitag, o que está em jogo é o tipo de validade. Afirma que, “quando se trata de validar afirmações sobre fatos, fenômenos, objetos, estamos diante de um discurso teórico; quando se trata de verificar se normas sociais são ou não certas (*richtig*), estamos diante de um discurso prático” (1997, p. 244). Habermas, numa nota do capítulo 3 da obra que estamos estudando, explica que a questão que se coloca diante dessa assimetria entre pretensões de verdade (âmbito do discurso teórico) e validade normativa (âmbito do discurso prático) é se as teorias podem ser verdadeiras ou falsas no mesmo sentido que as descrições, previsões e explicações delas deriváveis, ao passo que as normas são tão corretas ou incorretas assim como as ações são realizadas ou desobedecidas (1989a, p.134).

No discurso prático as normas morais podem ser tematizadas, analisadas, avaliadas e validadas. É no interior desse processo argumentativo que as normas morais poderão ser submetidas ao critério de legitimação. A norma será legitimada pelos participantes a partir da justificação racional, ou seja, pela competência argumentativa dos integrantes. Os membros poderão apresentar seus pontos de vistas e, caso a pretensão de correção seja questionada ou colocada sob suspeita, entra-se no discurso prático para fundamentar a legitimidade ou refutá-la, lembrando sempre que, no discurso, a argumentação deve ser orientada de forma racional, livre de coação, e vale somente a força do melhor argumento.

As proposições que exprimem deveres universais não são, por si mesmas, a garantia de validade; é preciso submetê-las ao discurso para o teste de universalização. Mas que garantia se tem de que os participantes chegarão através do processo argumentativo a consensos e à universalização de normas morais? Habermas procura responder a essa questão afirmando a necessidade de um *princípio universal* que sirva de regra para a argumentação e que possibilite acordos em discursos práticos. Tal princípio precisa dar conta do caráter imparcial e universal dos mandamentos morais válidos. Cabe ao princípio assegurar que somente sejam aceitas como válidas as normas que exprimem uma vontade

universal. “O princípio moral é compreendido de tal maneira que exclui como inválidas as normas que não possam encontrar o assentimento qualificado de todos os concernidos possíveis” (HABERMAS, 1989a, p.84). O princípio de universalização é denominado por Habermas como “princípio-ponte” do “discurso prático”, porque é possibilitador do consenso entre os participantes e assegura que sejam aceitas somente normas que possam ser consideradas universais.

2.1.4 A fundamentação do princípio de universalização

Habermas entende que é possível fundamentar o princípio moral. Por isso, apresenta o princípio de Universalização (U) como o único princípio capaz de possibilitar um acordo argumentativo nas questões práticas e como questão central da ética do discurso. Habermas concebe a seguinte formulação para (U):

Toda norma válida tem que preencher a condição de que as conseqüências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância *universal*, para a satisfação dos interesses de todo indivíduo possam ser aceitas sem coação por *todos* os concernidos (HABERMAS, 1989a, p. 147).

Sendo (U) uma regra de argumentação que possibilita consensos racionais, ela não pode prescrever conteúdos morais, tampouco definir orientações valorativas ao bem viver. Enquanto norma de ação (U), indicará como válidas as normas que poderão ser aceitas por todos os participantes do discurso e resultar num assentimento universal.

Habermas considera a ética do discurso a abordagem mais promissora na atualidade, no sentido de uma avaliação sobre questões práticas, e para tornar isso plausível apresenta um programa de fundamentação racional que tem na linguagem argumentativa os critérios para sua validação. A ética do discurso está centrada na fundamentação de um princípio universal.

Para Habermas, o princípio moral exige uma fundamentação e, em “Notas programáticas para uma fundamentação da ética do discurso”, parte III, ele expõe a questão

fundamental da teoria moral, que é o princípio de universalização. Para ele, a fundamentação não pode ocorrer segundo um ponto vista moral particular, ou seja, de interesse de alguns indivíduos ou de um determinado contexto cultural.

É nesse sentido que a fundamentação de Kant para o imperativo categórico não resolveu a questão moral, porque implica, segundo Habermas, *petitio principii*, ou seja, Kant pressupôs algo que deveria ser fundamentado. Habermas critica Kant dizendo que, com todo o seu rigor teórico, limitou-se a afirmar que o “imperativo categórico” se fundava num fato da razão e, por isso, não o fundamentou. Além disso, Kant propôs um exercício solipsista para a validação de uma norma, o que na ética do discurso não ocorre, porque a validade de uma norma é estabelecida por meio do diálogo enquanto procedimento num discurso prático. No processo argumentativo todos os participantes devem agir de modo cooperativo em busca de um acordo comum de natureza reflexiva. Todavia, para Habermas, não basta que os indivíduos reflitam sobre se poderiam dar assentimento a uma norma; é necessário que coloquem em discussão seus pontos de vistas ou suas reflexões para que, intersubjetivamente, possam ser validados e aceitos em comum acordo.

Ao invés de prescrever a todos os demais como válida uma máxima que eu quero que seja uma lei universal, tenho que apresentar a minha máxima a todos os demais para exame discursivo de sua pretensão de universalidade. O peso desloca-se daquilo que cada indivíduo pode querer sem contradição como lei universal para aquilo que todos querem de comum acordo reconhecer como norma universal (McCARTHY apud in HABERMAS, 1989a, p.88).

Essa é a diferença básica entre o imperativo categórico de Kant e o princípio de universalização de Habermas. Em Kant, a validação da norma ocorre por meio de um procedimento monológico, ou seja, um sujeito isolado, por um processo de reflexão, pode chegar a princípios universais fazendo a análise e a avaliação de sua máxima. Por sua vez, “em Habermas”, segundo Rauber,

diferentemente de Kant, a fundamentação de normas dá-se dentro de uma comunidade de comunicação. As normas provêm do mundo da vida, que é o âmbito real no qual os sujeitos efetivamente se situam. Neste âmbito encontram-se pretensões normativas subjetivas repletas de conteúdo que, passando pelo crivo de “U”, obtêm reconhecimento intersubjetivo, e assim, passam também à validade objetiva (1999, p.85).

A idéia de uma fundamentação dedutiva entre proposições que se apóia unicamente no conceito de inferência lógica não poderá indicar, no âmbito da ética, uma fundamentação última sem cair no Trilema de Münchhausen, que corresponde a ter de escolher entre três possibilidades: um regresso ao infinito, um círculo lógico, ou a parada arbitrária.

Para Habermas, o trilema só se aplica ao modelo semântico de fundamentação, não ao modelo pragmático transcendental. No intuito de defender-se da acusação de que a sua fundamentação do princípio moral cairia, inevitavelmente no Trilema de Münchhausen, Habermas faz uso da argumentação de K. O. Apel, que conseguiu apresentar um argumento capaz de refutar o falibilismo³⁵ sem cair no Trilema Münchhausen. Para isso, Apel renova o modo de fundamentação transcendental numa raiz não-dedutiva. “Ao fazer isso, utiliza o conceito da contradição performativa, que surge quando um ato de fala constativo ‘Cp’ se baseia em pressuposições não-contingentes, cujo conteúdo proposicional contradiz o enunciado asserido” (HABERMAS, 1989a, p.102). Tanto nos atos de fala como no discurso argumentativo, a contradição performativa a ser evitada passa a ser uma regra. Mesmo o falibilista, para defender o seu princípio, precisa submeter-se ao jogo da argumentação, ou seja, qualquer sujeito que deseje entrar num discurso argumentativo deverá aceitar que está sob determinadas condições, a linguagem com suas condições mínimas de validade; se negar tais condições, cairá em autocontradição performativa. Sobre isso explica Cenci:

A contradição performativa permite identificar os pressupostos necessários de toda argumentação, os quais não podem ser negados sem que se incorra em contradição. A inevitabilidade de tais pressupostos é demonstrada pelo fato de quem os rejeita vê-se obrigado a utilizá-los em sua argumentação (CENCI, Mimeo, p.11).

Todo participante do discurso é um argumentante numa comunidade de argumentação, e quem argumenta já aceitou implicitamente o princípio (U), porque este deriva dos pressupostos da argumentação. O princípio (U) como condição de possibilidade

³⁵ O falibilismo defende a impossibilidade de uma justificação de normas éticas.

do discurso passa a ser regido pelo princípio do Discurso (D), que funciona como um regulador dos pressupostos normativos. O princípio (D) possui a seguinte formulação: “uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), a um acordo quando à validade dessa norma” (HABERMAS, 1989a, p.86). O princípio (U) é condição de validação para qualquer norma e o princípio (D) obriga os sujeitos a uma efetiva participação no discurso.

Pelos argumentos pragmáticos transcendentais³⁶ é possível apontar as condições de possibilidade para o discurso argumentativo: “A rigor, os argumentos só devem se chamar transcendentais quando se dirigem a Discursos ou competências correspondentes que sejam tão universais que não possam ser substituídos por equivalentes funcionais” (HABERMAS, 1989a, p.106). Citando Apel, Habermas afirma que todo sujeito capaz de falar e agir, ao entrar numa argumentação que pretende validade para aquilo que está expondo, tem de aceitar os pressupostos de um conteúdo normativo. O argumento transcendental permite comprovar que o princípio de universalização é implicado por pressuposições da argumentação geral. Podemos entender melhor essa afirmação de Habermas pela explicação de Rouanet:

Suponhamos que um crítico da teoria discursiva queira alegar que não existem pretensões de validade, por exemplo, a pretensão de verdade, ou a de veracidade. Ele exprimiria essa opinião por um ato lingüístico da forma seguinte: afirmo que não tenho nenhuma pretensão de verdade, ou afirmo que não tenho nenhuma pretensão de veracidade. Ora, no momento em que faz sua afirmação, o crítico está invocando para ela uma pretensão de validade. Ele está aceitando implicitamente um pressuposto necessário de toda comunicação lingüística – o de que toda afirmação contém uma pretensão de verdade e de veracidade – cujo conteúdo contradiz a afirmação. O que ele está dizendo é no fundo o seguinte: afirmo, isto é, invoco a pretensão de que minha afirmação é verdadeira e de que estou sendo verídico, que não tenho nenhuma pretensão de verdade e de veracidade. Surge uma contradição performativa (1989, p.36).

³⁶ Argumentos pragmáticos transcendentais podem ser entendidos como argumentos que indicam o que qualquer pessoa deve pressupor ao dizer algo e, de modo especial, quando utiliza uma forma pública de discurso.

Os pressupostos necessários à argumentação são aqueles que não podem ser negados sem que se caia em contradição. Para compreendermos a fundamentação da ética do discurso, precisamos estar atentos às questões centrais da teoria de Habermas: quais são as condições de possibilidade de um discurso argumentativo? O que o indivíduo precisa pressupor ao participar de um discurso prático? Como se pode fundamentar a validade de uma norma de ação?

Nos pressupostos necessários a toda a argumentação é preciso incluir alguns dispositivos regulativos, como: todos os participantes devem ser sinceros, todos os interessados podem participar, problematizar e introduzir argumentos na discussão. Habermas denomina de “regras para o Discurso prático” esses dispositivos regulativos, as quais são inevitáveis no interior de um discurso e não podem ser transferidas de maneira imediata, ou seja, do discurso para o agir. Das pressuposições argumentativas, que se tornam regras para o discurso, não se podem extrair conteúdos éticos. Para mostrar em forma de regras alguns pressupostos argumentativos, Habermas baseia-se em R. Alexy analisando três planos lógicos: o plano lógico dos produtos, o plano dialético dos procedimentos e o plano retórico do processo.

a) Plano lógico- semântico

Neste plano, os argumentos precisam mostrar consistência interna e externa em relação ao sentido dos termos empregados, explica Habermas. As regras lógicas e semânticas não possuem conteúdo ético, as regras têm a função de regular as condições de sentido das argumentações. É neste plano que estão os pressupostos pragmáticos em forma de interação, ou seja, tudo o que é necessário para uma busca cooperativa da verdade. Faz-se necessário o reconhecimento da imputabilidade e da sinceridade de todos os participantes. Algumas regras deste plano lógico são:

(1.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se;

(1.2) Todo falante que aplicar um predicado F a um objeto *a* tem que estar disposto a aplicar F a qualquer objeto que se assemelhe a *a* sob todos os aspectos relevantes.

(1.3) Não é lícito aos diferentes falantes usar a mesma expressão em sentidos diferentes (HABERMAS, 1989a, p.110).

Essas regras primam por procedimentos que permitam aos participantes do discurso o entendimento mútuo e o exame das pretensões de validade com inteligibilidade (condição de comunicação).

b) Plano dialético dos procedimentos

Neste plano, segundo Ingram, “a argumentação se caracteriza por uma forma especial de interação, em que as reivindicações de validade podem ser criticadas hipoteticamente de forma independente das pressões cotidianas que busquem êxito, de modo que os interlocutores podem reconhecer-se como sinceros e racionalmente responsáveis. (1993, p. 43). Valem as pressuposições que o Discurso compartilha com o agir orientado para o entendimento mútuo, com o que são possíveis o conhecimento recíproco, as emissões lingüísticas, o processo interativo. As regras do plano dialético dos procedimentos procuram regular as condições de sinceridade dos participantes. Vejamos:

(2.1) A todo falante só é lícito afirmar aquilo em que ele próprio acredita.

(2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto de discussão tem que indicar uma razão para isso (HABERMAS, 1989a, p. 111).

Essas regras possuem claramente um conteúdo ético porque exigem sinceridade, verdade e honestidade dos participantes. Os dois planos apresentados mostram que as condições de sentido e as condições de sinceridade precisam ser satisfeitas para que uma argumentação tenha validade.

Os participantes de uma argumentação não podem se esquivar à pressuposição de que a estrutura de sua comunicação, (...) exclui toda a coerção atuando do exterior sobre o processo de entendimento mútuo ou procedendo dele próprio, com exceção da coerção do argumento melhor, e que ela assim neutraliza todos os motivos, com exceção do motivo da busca cooperativa da verdade (HABERMAS, 1989a, p.112).

Um discurso sério não pode se valer de intimidação ou de coerção de qualquer espécie. O melhor argumento neutraliza motivos particulares por ser um argumento baseado em boas razões, desde sempre reconhecido pela comunidade do discurso como um esforço

cooperativo em busca da verdade. Habermas considera esse processo como uma competição em busca dos melhores argumentos. O discurso argumentativo capaz de validar uma norma é aceito pelo grupo porque o argumentante apresentou, entre todas as razões, as melhores.

c) Plano retórico dos processos:

Neste plano estão as regras que indicam os direitos de participação dos falantes num discurso prático. Todos os participantes têm as mesmas possibilidades de apresentar argumentos e de criticá-los. Sem pressões externa ou interna, cada indivíduo, motivado racionalmente, pode chegar a acordos.

(3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos.

(3.2) a. É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção.

b. É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso.

c. É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades.

(3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora dos Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1 e (3.2) (HABERMAS, 1989a, p.112).

Essas regras garantem a todos os envolvidos, sem exceção, que disponham de capacidade argumentativa. A regra (3.1) garante o direito ao Discurso; a regra (3.2) assegura o direito da igualdade e a regra (3.3), a exigência de condições de comunicação que assegurem os direitos anteriores, ou seja, as condições de comunicação. Claudio Dalbosco nos oferece a seguinte explicação sobre esse plano:

No plano retórico dos processos, existem, portanto, pressuposições argumentativas formadas por uma estrutura comunicativa que só admite como coerção a do melhor argumento e que neutraliza todos os motivos, excetuando o motivo da busca cooperativa da verdade. Todos os participantes da comunicação não podem se esquivar destas pressuposições argumentativas (1996, p. 93).

As regras do Discurso devem apontar para os participantes da argumentação, para o que eles necessitam presumir para uma argumentação, a saber, que a estrutura da comunicação exclui toda a coerção, exceto a coerção do melhor argumento; que as regras do Discurso são pressuposições inevitáveis, pois, ao entrar numa argumentação, um proponente já aceitou a pressuposição de que jamais pode convencer um oponente com auxílio de uma mentira e que o único motivo aceitável é o da busca cooperativa da verdade. As regras de argumentação não podem ser confundidas com princípios morais. O único princípio moral que pode ser aceito pela ética do discurso é o princípio de universalização, que funciona como regra de argumentação e pertence à lógica do discurso prático.

Os participantes de um discurso são movidos por muitos motivos, além do único aceitável, que é a busca cooperativa da verdade. Por isso, não podemos conceber as regras do Discurso tal como se entendem as regras de um jogo de xadrez, por exemplo, no qual as regras têm de ser efetivamente seguidas. Em relação às regras do Discurso, teremos de nos contentar apenas com aproximações, diz Habermas: “Enquanto as regras do xadrez determinam uma prática de jogo factual, as regras do Discurso são apenas representações de pressuposições pragmáticas, feitas tacitamente e sabidas intuitivamente, de uma prática discursiva privilegiada” (1989a, p. 114).

Para o filósofo é preciso um mecanismo que garanta que o Discurso funcione diante do limite e da insuficiência das regras para assegurar as condições ideais de argumentação. Mas, se partimos da convicção de que todos os participantes do Discurso precisam fazer pressuposições sob a forma de regras, podemos afirmar que os participantes aceitam intuitivamente procedimentos que são condições para o Discurso que busca o resgate de pretensões de validade normativas e reconhecem também que o princípio universal (U) é o dispositivo regulador do Discurso prático. Em outras palavras, para qualquer argumentação que pretende a validação de normas morais é inevitável a aceitação de (U).

Para Habermas é dessa derivação pragmático-transcendental, a partir de pressuposições argumentativas, que o princípio de universalização pode ser fundamentado. Uma vez obtidos esses pressupostos discursivos, a ética discursiva pode fundamentar o princípio de universalização. A fundamentação de U é uma fundamentação pragmático-transcendental. O princípio funciona como regra de argumentação e é um procedimento formal sem

nenhum conteúdo ético. O princípio (U), por se tratar de uma regra de argumentação, é o que possibilita o consenso entre os participantes. Todos que pretendem resgatar discursivamente pretensões de validade normativas aceitam, intuitivamente, as condições de procedimento, que equivalem a um reconhecimento implícito de U: “Não posso, aceitar, na argumentação moral, que alguns interessados sejam excluídos, que alguns participantes sejam coagidos, que outros não tenham a possibilidade de argumentar em defesa de seus interesses, que outros se arroguem o direito de não seguir a norma” (ROUANET, 1989, p37). A fundamentação de (U) é resultado desses pressupostos gerais da argumentação, e não se podem confundir regras de argumentação com princípios morais. O programa de fundamentação da ética do discurso objetiva:

(1) a indicação de um princípio de universalização que funcione como regra de argumentação; (2) a identificação de pressupostos pragmáticos da argumentação que sejam inevitáveis e tenham um conteúdo normativo; (3) a exposição explícita desse conteúdo normativo, por exemplo, sob a forma de regras do Discurso; e (4) a comprovação de que há uma relação de implicação material entre (3) e (1) em conexão com a justificação de normas (HABERMAS, 1989a, p. 119-120).

Todas as pessoas crescem em contexto do agir comunicativo e ninguém pode desvincular-se da prática comunicativa cotidiana. Os sujeitos, em sua vida prática, agem comunicativamente para se entenderem e as argumentações dão-se a conhecer como forma de reflexão do agir orientado para o entendimento mútuo. Para Habermas, “nem mesmo aquele que salta fora da argumentação de maneira conseqüente consegue saltar fora da prática comunicacional cotidiana; ele permanece aos pressupostos desta – e estes, por sua vez, são parcialmente idênticos aos pressupostos da argumentação em geral” (1989a, p.123).

A ética do discurso refere-se a procedimento de resgate de pretensões de validade; é puramente formal e não oferece orientações contedísticas, mas, sim, um processo: o Discurso prático. Os pontos de vista que traduzem valores (conteúdos axiológicos) particulares serão processados no Discurso e, caso não possam resultar em consenso, serão

abandonados. Os participantes de um Discurso prático precisam levar em conta não somente os seus interesses, mas os interesses de todos os possíveis concernidos, mesmo os que não se encontram presentes no contexto do discurso efetivo. “O Eu e o Tu argumentantes têm que levar em conta o Ele, que representa todos os argumentantes em potenciais, de forma que a norma consensuada possa ser universalmente válida” (RAUBER, 1991, p.75). É do mundo vivido que brotam os conflitos éticos e que saem os conteúdos que servirão de “pano de fundo” para o Discurso prático. Nas palavras de Habermas:

Sem o horizonte do mundo da vida de um determinado grupo social e sem os conflitos de ação numa determinada situação, na qual os participantes considerassem como sua tarefa a regulação consensual de uma matéria controversa, não teria sentido querer compreender um Discurso prático (HABERMAS, 1989a, p.126).

O mundo da vida é a esfera da eticidade, pois nele os deveres estão enredados com os hábitos concretos da vida. Trata-se das questões valorativas do bem viver, que são acessíveis a um debate no interior de um contexto não-problemático. As questões morais, no entanto, podem ser decididas racionalmente do ponto de vista da possibilidade de universalização dos interesses ou da justiça. No Discurso, o mundo vivido passa a ser problematizado e aquilo que, num dado momento, valia com um fato inquestionável passa a ser examinado hipoteticamente, podendo ou não ser validado.

Habermas, em “Notas programáticas para uma fundamentação para uma ética do discurso”, oferece-nos uma importante reflexão sobre teoria moral. A fundamentação de (U) permite-nos entender como o discurso pode elucidar questões orientadoras para a ação humana. O princípio universal torna possível a participação efetiva de todos os sujeitos no discurso argumentativo e possibilita que os acordos efetivados pelos participantes da discussão sejam motivados racionalmente. Temos de reconhecer o esforço que Jürgen Habermas realiza no sentido de mostrar que as questões práticas podem ser tratadas racionalmente, fundamentadas e discutidas em âmbito universal.

2.2 Consciência moral e agir comunicativo

Nesta segunda parte do capítulo dois, procuraremos compreender como Habermas organiza sua reflexão sobre a ação comunicativa³⁷ e o desenvolvimento da consciência moral. Precisamos entender que tipo de relação existe entre o desenvolvimento moral e a ação comunicativa e, ainda, de que forma a ética do discurso se torna possível no fazer cotidiano. Habermas afirma que todo sujeito capaz de falar e agir pode participar do “discurso prático”, porém esse sujeito precisa aceitar os pressupostos da ética do discurso, ou seja, as regras de argumentação, encarar com seriedade o diálogo e o processo discursivo.

O sujeito que se deixa orientar pelo princípio universal (U) e que, de fato, entra com seriedade num discurso argumentativo precisou desenvolver certas competências interativas ao longo de sua aprendizagem. Para poder mostrar esse processo interativo e de desenvolvimento social, o filósofo buscou apoio nas ciências reconstrutivas e, em relação ao desenvolvimento moral, baseia-se na teoria do desenvolvimento de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg.

No capítulo 4 do livro *Consciência moral e agir comunicativo*, Habermas cita um grupo significativo de estudiosos do desenvolvimento moral para dar sustentação a sua reflexão. Em especial nessa obra, e de maneira sistematizada, Habermas trabalha com Kohlberg e Selman. Piaget é citado em fragmentos com indicativos de ter sido aprofundado em outras obras do autor, ou via Kohlberg. Por isso, reconhecemos a dificuldade para reconstruir esse capítulo a partir de nossa proposta de estudo. Não temos a intenção de expor a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg porque isso exigiria um esforço maior de pesquisa em torno de sua teoria, o que não nos é possível neste momento. Nossa intenção é trazer alguns conceitos importantes de Habermas para entendermos o agir comunicativo e o desenvolvimento moral e, quando for preciso explicitar a compreensão habermasiana dos estágios do desenvolvimento moral, nosso enfoque será a teoria moral de

³⁷ “O conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como meio dentro do qual tem lugar um tipo de processo de entendimento em cujo transcurso os participantes, ao relacionarem-se com o mundo, se apresentam uns frente aos outros com pretensões de validade que podem ser reconhecidas ou posta em questão” (HABERMAS, 1992a, p. 143).

Piaget. Para isso, precisaremos nos valer de outros textos de Habermas em que o pensamento de Piaget é discutido.

2.2.1 Agir comunicativo e o entendimento mútuo

Para tratar do agir comunicativo³⁸, precisamos ter presente o conceito de “mundo da vida”³⁹, que é o lugar das interações lingüísticas e o ponto comum dos agentes de comunicação. Uma pessoa, para se entender com outra, precisa falar com inteligibilidade, ou seja, o ouvinte tem de compreender e reconhecer como legítimo o que foi comunicado. Dizemos que há entendimento quando falante e ouvinte encontram em sua comunicação consensos. O entendimento mútuo constitui-se na relação de reconhecimento recíproco em que falante e ouvinte buscam se entender *sobre algo no mundo*.

Uma vez que o agir comunicativo depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento, ele deve preencher condições mais rigorosas. Os atores participantes tentam definir cooperativamente seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte do mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação (HABERMAS, 1990a, p.72).

A essas interações comunicativas que ocorrem no mundo da vida, Habermas denomina “agir comunicativo”. O fato de alguém se entender com outro através de emissões lingüísticas prova que há na linguagem um *telos* de entendimento. Esse

³⁸ Para Habermas o agir comunicativo é “(...) aquela forma de interação social em que os planos dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação, e, com isso fazer possível a ação comunicativa” (1989b, p. 418).

³⁹ Apesar de já apresentarmos o conceito de mundo da vida em outro tópico, julgamos interessante expor a maneira como Pedro Goergen, em seu texto *Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica*, o explica: “O conceito de ação comunicativa não pode se entendido sem o complemento necessário que Habermas denomina de *mundo da vida*. Esse conceito, à primeira vista um tanto difícil de ser definido, é, na realidade, bastante simples. Imaginemos um processo de interação lingüística em que os participantes procuram entender-se sobre algo, sobre algum tema, por exemplo. Para que um entendimento possa ser alcançado e para que os participantes possam orientar suas ações com base nesse entendimento, é necessário que eles possam referir-se a um chão comum de conceitos, de representações, valores etc. a respeito do qual estão de acordo” (GOERGEN, 2004, p.124).

entendimento é algo que ultrapassa o significado da expressão lingüística porque, além disso, os sujeitos têm de se entender entre si sobre alguma coisa.

Os saberes de que os agentes da comunicação dispõem para se entenderem no mundo da vida são retirados da tradição cultural, do grupo social a que pertencem. “O agir comunicativo só é possível porque há um conjunto de sentidos e normas sociais compartilhados por todos os membros do grupo, que possibilita sua inserção naquele universo cultural (...)” (ARAGÃO, 2002, p.116).

As interações sociais que acontecem no mundo da vida podem ser mais ou menos cooperativas ou conflituosas, pois o grau de cooperação e estabilidade depende dos interesses dos sujeitos em interação. Se o interesse do sujeito é obter *sucesso*, isto é, alcançar seus objetivos individuais, sua ação será estratégica. Para conseguir esse intento, poderá usar a persuasão, a ameaça, a sedução ou a força, a fim de obter do outro o que deseja. “A coordenação das ações dos sujeitos que se relacionam dessa maneira, isto é estrategicamente, depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos” (HABERMAS, 1989a, p. 164).

No agir comunicativo a relação é de cooperação e de acordos consensuais. As pessoas tratam de compartilhar seu planos de ação e só investem em suas metas mediante um acordo entre os participantes. Esse acordo que surge dos processos de entendimento mútuo depende do assentimento motivado racionalmente, o que se dá por meio dos proferimentos comunicativos. Tais acordos não podem ser impostos ou sofrer manipulações. Caso isso venha a acontecer, não podemos chamar de acordo nem de agir comunicativo, porque este se assenta sempre em convicções comuns entre os participantes da ação comunicativa. Sobre isso afirma Habermas:

A formação de convicções pode ser analisada segundo o modelo das tomadas de posição em face de uma oferta de ato de fala. O ato de fala de um só terá êxito se o outro aceitar a oferta nele contida, tomando posição afirmativamente, nem que seja de maneira implícita, em face de uma pretensão de validade em princípio criticável (1989a, p. 165).

Por ato de fala⁴⁰ podemos entender a ação lingüística em que um falante revela ao falar o conteúdo semântico do proferimento e também suas intenções em relação ao ouvinte, ou seja, ao realizarmos uma ação de fala, dizemos também o que fazemos. Em relação a quem ouve, também se espera uma ação que revele que este, ao se entender com o falante, age como participante, não como mero observador.

O mundo da vida forma o contexto e oferece os recursos para os processo de entendimento mútuo. Todo o acervo lingüístico, cultural, axiológico e as competências sociais pertencem ao mundo da vida. Os conhecimentos, o domínio da língua, os saberes espontâneos, a aprendizagem acontecem dentro desse contexto do agir comunicativo. O conteúdo do mundo do social é interpretado, analisado, modificado e ressignificado pelos sujeitos que compartilham uma visão de mundo comum ensejada pelo entendimento.

Para Habermas, os participantes da comunicação fixam seus esforços de entendimento mútuo num sistema de referências a que denomina “três mundos”, ou seja, três perspectivas diferentes de coordenação racional dos planos de ação: quando os sujeitos buscam o entendimento lingüístico sobre algo, ou sobre o conjunto das coisas existentes, estão se referindo ao mundo objetivo, presumem um conceito formal e erguem a pretensão da validade de verdade; quando os atos de fala se dirigem a questões que envolvem relações interpessoais e das normas aceitas pelo grupo, estão buscando entendimento no mundo social e erguem a pretensão de validade de correção; quando os sujeitos tratam de suas vivências, referem-se ao mundo subjetivo, e a pretensão é a de sinceridade.

É interessante a leitura que Freitag faz sobre os *três mundos* de Habermas e como os relaciona com os conceitos fundamentais da teoria de Piaget, a saber: descentração, assimilação, acomodação e formação de esquema. Para Freitag, o sujeito autônomo, socializado, comunicativo, portanto descentrado, foi se construindo a partir da

⁴⁰ Não vamos nos preocupar em elucidar a teoria dos atos de fala porque isso nos exigiria um aprofundamento sobre toda a pragmática universal de Habermas. Apenas para uma referência, esse conceito de atos de fala é retirado por Habermas da teoria de Austin, que fez a seguinte distinção: atos de fala locucionários, ilocucionários e perlocucionários. Porém, o importante desta teoria, para Habermas, é a constatação de que o ato de fala é uma ação. Podemos conferir isso na seguinte passagem do livro *Pensamento pós-metafísico*: “A idéia de Austin, segundo a qual nós, ao dizermos algo, fazemos algo, implica a recíproca; ao realizarmos uma ação de fala dizemos também o que fazemos” (HABERMAS, 1990a, p.67). “Austin fez uma classificação dos atos de fala em função de sua força ilocucionária: veriditivos, exercitativos, comissivos, comportamentais e expositivos. Habermas traduz o conceito de força ilocucionária por pretensão de validade. Essas pretensões de validade exigem reconhecimento intersubjetivo e têm de estar fundadas em razões. Por isso, o significado de um ato de fala são suas condições de aceitabilidade” (DUTRA, 1993, p.18).

interiorização de ações, enquanto atuava sobre *o mundo dos objetos*. Interagia com outros sujeitos, no *mundo social*, assimilando falas, pontos de vista, e reorganizando-os em forma de acomodação e construção de esquemas em sua estrutura interna, ou seja, no *mundo subjetivo* (FREITAG, 1985, p. 134 -135). Ou ainda, como explica Mühl:

O ator competente de Habermas é aquele que tem, em primeiro lugar o domínio das regras de operações formais, quais sejam, a capacidade de assimilar o mundo objetivo e o mundo social do seu entorno, sabendo interiorizar ações e pontos de vista dos outros (assimilação) e, concomitantemente, apresentando a capacidade de reorganizar suas estruturas cognitivas e esquemas mentais (acomodação) com a finalidade de interagir de forma cada vez mais reflexiva e consciente (2003, p. 181).

Os participantes da comunicação têm como base de referência para o entendimento mútuo esse sistema de referência dos *três mundos*. O saber prático cotidiano é compartilhado intersubjetivamente numa tentativa de acordos sobre normas e numa confiança recíproca entre os participantes. Sempre que um falante “competente” emite um proferimento inteligível e tem uma atitude voltada para o entendimento mútuo, ele ergue as pretensões de validez de verdade, de correção e de sinceridade.

Quando o falante diz algo dentro de um contexto cotidiano, ele se refere não somente a algo no mundo objetivo (como totalidade daquilo que é ou poderia ser o caso), mas ao mesmo tempo a algo no mundo social (como a totalidade de relações interpessoais reguladas de um modo legítimo) e a algo existente no mundo próprio, subjetivo, do falante (como a totalidade das vivências manifestáveis, às quais tem um acesso privilegiado) (HAERMAS, 1989a, p. 41).

Quem não aceita o conteúdo de um ato de fala inteligível está contestando pelo menos uma das três pretensões de validez. Em caso de dissenso ou de problemas no entendimento comunicativo, os falantes “competentes” podem diferenciar cada uma das referências de mundo, tematizar sobre as pretensões de validade e tomar posição perante as questões geradoras de conflito. Para tanto, o falante deve ser capaz de argumentar utilizando regras, de justificar com base em razões, de tornar compreensível sua comunicação e de defender com argumentos racionais as pretensões levantadas. O sujeito

capaz de agir desse modo é alguém que passou por um processo evolutivo de descentração e adquiriu competência interativa.

2.2.2 Competência interativa e compreensão descentrada do mundo

De *Para reconstrução do materialismo histórico*⁴¹, especificamente do capítulo intitulado “Desenvolvimento da moral e identidade do eu”, retiramos alguns elementos teóricos significativos para compreender o conceito de “eu competente e descentrado”. Fica explícito nessa obra o interesse de Habermas pelo pensamento de Piaget, de maneira especial, pela sua teoria do desenvolvimento cognitivo. A criança desenvolve estruturas de pensamento em complexidade crescente na busca de solução de problemas. Habermas entende, assumindo a noção de uma lógica evolutiva, que a evolução social pode ser entendida como um processo de aprendizagem. Para darmos seguimento a nossa reflexão sobre consciência moral e agir comunicativo, teremos de trabalhar com esses dois conceitos importantes (“eu competente – eu autônomo” e “descentração do eu”) tanto para a ética do discurso de Habermas quanto para a teoria moral de Jean Piaget.

O “eu” competente de Habermas é o “eu” cognitivamente ativo de Piaget, que se constituiu através de um processo de desenvolvimento: “É um sujeito cognitivamente competente para conhecer e reconstruir o mundo da natureza externa e das leis que a governam; que desenvolveu uma razão comunicativa que lhe permite assumir o ponto de vista do outro” (FREITAG, 1991, p.70). Dizemos, então, que é um indivíduo que tem plena consciência de si, portanto, descentrado. O “Discurso prático” só poderá ter êxito se os participantes forem capazes de uma compreensão descentrada do mundo, pois um indivíduo que se concentra em si mesmo não terá condições de reconhecer a importância do princípio universal para questões morais. O sujeito descentrado é aquele que desenvolveu um pensamento socializador; por isso, é capaz de expor com clareza suas idéias e convicções de tal modo que o outro as compreenda. Esse sujeito é igualmente capaz de assumir cognitivamente os pontos de vista dos outros e de se autocorriger quando estiver diante de um argumento que é racionalmente superior ao seu. Quanto maior for a consciência de si,

⁴¹ Obra publicada em 1990, editora Brasiliense, 2ª edição.

maior será a abertura para o agir comunicativo num “Discurso prático”. Sobre isso diz Ingran⁴²:

O desenvolvimento cognitivo e moral envolve a aquisição da capacidade, de cada pessoa, de descentralizar a compreensão da realidade, afastando-a de uma perspectiva egocêntrica e permitindo-lhe ver as coisas do ponto de vista alheio. Habermas afirma que esse processo de descentralização está subjacente também a evolução social (1993, p. 48)

Para chegar a esse nível de competência, o indivíduo precisa passar por sucessivas descentrações, ou seja, deve ter passado por estágios de desenvolvimento necessários e comuns a todos os indivíduos. Habermas entende que as questões que tratam do desenvolvimento podem ser reunidas em torno do conceito de “identidade do eu”. Admite que esse conceito, embora elaborado em três diferentes tradições teóricas⁴³, apresenta pontos de convergências: a) a capacidade que o adulto tem de falar e agir é resultado do amadurecimento e da aprendizagem; b) toda a formação dos sujeitos capazes de ação e fala passa por estágios de desenvolvimentos, os quais têm uma lógica de desenvolvimento, ou seja, obedecem a uma certa ordem que pode ser reconstruída racionalmente e são irreversíveis; c) o processo de formação é marcado por crises. A passagem de uma fase de desenvolvimento para outra é precedida por uma desestruturação provocadora de desequilíbrio, que, uma vez superada, resulta num novo equilíbrio no estágio subsequente e superior em relação ao anterior; d) o “eu”, à medida que resolve com sucesso os próprios conflitos, sejam de natureza externa (sociedade e cultura), sejam de natureza interna (pulsões e desejos), vai adquirindo uma crescente autonomia; e) a “identidade do eu” vai se constituindo como competente a partir de interações sociais. O “eu”, interagindo com os outros (socialização), vai se integrando num sistema social através da apreensão do meio (apropriação do universo simbólico).

O sujeito competente não perde a sua individualização, pelo contrário, ganha independência, porque desenvolveu uma aprendizagem (transformação de estruturas

⁴² David Ingran em sua obra *Habermas e a dialética da razão*.

⁴³ As três tradições teóricas são: a psicologia analítica do eu de Sullivan e Erikson, a psicologia cognitiva do desenvolvimento de Piaget e Kohlberg e a teoria da ação definida pelo interacionismo simbólico de Mead, Blumer, Goffman, outros.

externas em internas) que lhe permite enfrentar as exigências do mundo social no qual está inserido. A transformação de estruturas externas em internas é um importante mecanismo de aprendizagem. Nas palavras de Habermas:

Um importante mecanismo de aprendizagem é a transformação de estruturas externas em internas. Piaget fala de interiorização quando esquemas do agir, ou seja, as regras do domínio simbólico dos objetos, são transpostos para o interior e transformados em esquemas da compreensão e do pensamento (HABERMAS, 1990b, p.54).

O agir comunicativo possui estruturas formadoras que acompanham o sujeito desde a infância. Habermas, utilizando as pesquisas de Piaget, distingue quatro estágios do desenvolvimento na criança: o simbiótico, o egocêntrico, o sociocêntrico e o universalista⁴⁴. No nível “simbiótico” a criança não consegue reconhecer-se como sujeito em relação ao objeto: “A criança ainda não percebe seu corpo como um sistema auto-regulado, delimitado em relação a outros corpos e em relação ao mundo físico exterior, com o qual parece constituir-se uma simbiose” (FREITAG, 1991, p.85). Na fase “egocêntrica”, ela já pode perceber-se no ambiente, mas não consegue olhar a sua volta por outros pontos de vista a não ser o seu próprio, pois está centrada em si mesma, ou seja, continua a distinguir as coisas e os fatos somente pela sua perspectiva corporal. No estágio “sociocêntrico”, a criança dá início às operações concretas; seu pensamento consegue distinguir fatos que advêm da percepção dos impulsos, das fantasias; consegue assumir compromisso com seu grupo, compreender a importância das obrigações sociais e iniciar uma relação de reciprocidade, mas ainda é dependente da opinião dos outros. Na fase “universalista”, o adolescente é capaz de pensar hipoteticamente e de refletir criticamente sobre questões de valores e normas vigentes: “Por isso mesmo torna-se capaz de abandonar o sociocentrismo e independizar-se da opinião do grupo, desenvolvendo seus próprios princípios de conduta” (FREITAG, 1991, p.85).

A “identidade do eu” vai se constituindo gradativamente na criança à medida que esta desenvolve o seu universo cognitivo, lingüístico e interativo. Toda pessoa, para atingir as estruturas do agir comunicativo, precisou passar pelos três modos operacionais de

⁴⁴ *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos* (HABERMAS, 1989b, p 161 –185).
Para a reconstrução do materialismo histórico (HABERMAS, 1990b, p 59 – 72).

pensamento, que são, para Habermas, os pressupostos cognitivos, o pensamento pré-operatório, o pensamento concreto-operacional e o pensamento-formal operacional. A criança em idade pré-escolar encontra-se, cognitivamente, no nível *pré-operacional*. O universo simbólico da criança estrutura-se segundo expectativas concretas de comportamento, de ações singulares, e as conseqüências das ações são avaliadas tendo por parâmetro gratificações ou sansões. O nível *operacional* pode ser compreendido como o início da descentração porque a criança aprende a interpretar papéis sociais, isto é, adquire capacidade de apreender o universo simbólico do qual compartilha com as outras pessoas e se coloca como um participante competente capaz de entender as “ações como realização de expectativas de comportamento generalizadas no tempo” (HABERMAS, 1990b, p. 59). O nível *formal-operacional* é a terceira grande etapa do processo, na qual o “sujeito-jovem” aprende a questionar a validade das normas de ação e de papéis sociais. O universo simbólico amplia-se e o jovem passa a dispor de pretensões de validade hipotéticas que suspendem temporariamente a validade das normas. O processo argumentativo em que se esclarecem as questões práticas eleva o agir comunicativo ao discurso e somente a introdução de princípios poderá restituir a validade das normas.

Habermas, a partir dessa retomada piagetiana, demonstra que as estruturas do agir comunicativo são uma conquista gradual do sujeito em constante interação. Nosso esforço vai ser no sentido de refletir e de entender como o sujeito adquire a competência interativa e de que forma essa competência relaciona-se com os níveis de consciência moral. O indivíduo, ao longo de seu desenvolvimento, vai adquirindo capacidades, ou seja, competências graduadas de interação, as quais são reunidas em três dimensões.

A primeira dimensão é a da “percepção dos componentes cognitivos das qualificações de papel” (HABERMAS, 1990b, p. 165), que compreende três níveis: primeiramente, os atores satisfazem às expectativas singulares; depois, são capazes de satisfazer às expectativas reflexivas e, finalmente, devem compreender e aplicar normas reflexivas guiadas por princípios. Esses três níveis se distinguem somente em graus de reflexão, ou seja, o que era simples expectativa no primeiro torna-se reflexiva no segundo e a expectativa reflexiva do segundo torna-se novamente reflexiva no terceiro.

A segunda dimensão refere-se “à percepção dos componentes motivacionais das qualificações gerais de papel” (HABERMAS, 1990b, p. 66). Primeiramente, o ator realiza suas ações ou exterioriza suas intenções de acordo com seus desejos concretos; num segundo momento, já distingue as ações de cunho obrigatório (dever) e as ações que são exteriorizadas pelo seu desejo (inclinações) e, num terceiro nível, adquire condições para distinguir entre heteronomia, ou seja, normas que foram herdadas ou impostas, e autonomia, normas justificadas por princípios. No entendimento de Habermas, as orientações que servem de guia para as ações distinguem-se com base no grau de abstração da diferenciação: o primeiro nível, por meio do carecimento concreto; o segundo dos deveres e, o terceiro, do querer autônomo.

A terceira dimensão compreende “a percepção de uma componente das qualificações gerais de papel” (HABERMAS, 1990b, p.66). Essa dimensão pressupõe as outras duas porque lida, ao mesmo tempo, com os aspectos cognitivos e os motivacionais. Inicialmente, os atores e as suas respectivas ações independem do contexto, pois tanto os atores como as ações são tomados como elementos concretos; neste caso, existe apenas o particular. No nível sucessivo é preciso considerar o particular e o geral; por isso, é preciso distinguir entre ações singulares e normas, entre os atores singulares e os portadores de papel. No terceiro nível, as normas particulares devem poder ser tematizadas tendo em vista a sua capacidade de serem generalizadas, tornando possível a distinção entre normas particulares e gerais. “Por outro lado, os atores não podem mais ser entendidos como combinação de atributos de papel, valendo antes como sujeitos individualizados, que – mediante a aplicação de princípios – organizam biografias respectivamente inconfundíveis” (HABERMAS, 1990b, p. 66). Nesse nível é preciso diferenciar a individualidade do “eu em geral”.

O pressuposto de Habermas é de que os níveis de competência interativa⁴⁵ estão em correspondência com os níveis de consciência moral. Por consciência moral, o filósofo entende a capacidade que os sujeitos têm de usar a competência interativa para resolver

⁴⁵ Habermas define competência interativa em “Notas sobre o desenvolvimento da competência interativa”, texto de 1974, incluído em: HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. “El empleo de la expresión competencia interactiva señala la hipótesis básica, de la que voy a partir, de que las capacidades del sujeto que actúa socialmente pueden investigarse desde el punto de vista de una competencia universal, es decir, independiente de ésta o aquella cultura, al igual que sucede con las competencias de lenguaje y conocimiento cuando se desarrollan con normalidad” (1989b, p.161).

conscientemente conflitos de ação moral relevante. Para solucionar os conflitos morais, os sujeitos precisam adotar um ponto de vista capaz de conquistar consenso. Habermas considera esse “ponto de vista” fundamental porque é por meio dele que os “sujeitos de ação competentes” encontram o ponto de união. Todavia, tal ponto de vista precisa ser resultado das estruturas de interação possíveis, ou seja, da relação de reciprocidade entre os sujeitos.

Por isso a identidade do Eu pode se confirmar na capacidade que tem o adulto de construir, em situações conflitivas, novas identidades, harmonizando-as com as identidades anteriores agora superadas, com a finalidade de organizar – numa biografia peculiar – a si mesmo e às próprias interações, sob a direção de princípios e modos de procedimento universais (HABERMAS, 1990b, p. 70).

Esse conceito de “identidade do eu” desenvolvido por Habermas abarca somente os aspectos cognitivos, não os motivacionais, e essa escolha se dá porque a perspectiva cognitiva permite observar como o “Eu infantil adentra gradualmente nas estruturas gerais do agir comunicativo, e adquire – através de tais estruturas – sua competência interativa, a solidez e a autonomia do agir” (HABERMAS, 1990b, p. 70).

O processo gradual de conquista das estruturas gerais do agir comunicativo pela criança possibilita a aquisição de sua competência interativa em níveis diferenciados de acordo com o desenvolvimento e as aprendizagens. Esses níveis de competência interativa que a criança desenvolve correspondem, na mesma medida, aos níveis de consciência moral. No entender de Habermas, “(...) quem dispõe da competência interativa de um determinado nível, formará uma consciência moral do mesmo nível, contanto que não seja impedido por sua estrutura motivacional de manter solidamente – mesmo sob stress – as estruturas do agir cotidiano na regulamentação consensual de conflitos de ação” (1990b, p. 70).

Diante de uma situação de estresse provocado por um conflito moral relevante – um dilema insolúvel – que nos obriga a violação de uma norma, poderemos reagir de, pelo menos, dois modos: recusar inconscientemente o conflito ou conservar a competência interativa na sua solução. Segundo a “psicologia do Eu”, diz Habermas, o “Eu” elaborou mecanismos de defesa que podem ser utilizados quando se quer evitar a elaboração

consciente de conflitos. O “Eu” esconde-se diante dos conflitos porque teme a violação dos mandamentos morais que pertencem a uma construção de natureza interna. Temos medo quando precisamos agir de modo diferente daquele que já está elaborado como pressuposto para as ações práticas. Isso ocorre porque determinadas formações da “identidade do eu” contribuem para o predomínio desses medos provocados pela consciência moral (culpa, angústia, vergonha).

A formação da “identidade do eu” é mais rica e exigente quando construída sob relações de cooperação e de comunicação. A forma coercitiva dessa formação impede que o sujeito mantenha a competência interativa em situação de conflito relevante, porque a natureza interna não consegue fluir e ser transparente na comunicação. O “Eu”, através do fluxo comunicativo, adquirirá capacidade de libertar-se dos limites e dependências contextuais, ou seja, a natureza interna não pode ser mais submetida à pré-formação cultural que lhe foi dada. No entender de Habermas, “uma autonomia que retire do Eu um acesso comunicativo à própria natureza interna é também um sinal de não liberdade. A identidade do Eu significa uma liberdade que – na intenção, se não de identificar, pelos menos de conciliar dignidade e felicidade – põe limites a si mesma” (1990b, p. 72).

2.2.3 O ponto de vista moral e a eticidade do mundo da vida

A ética do discurso desenvolve sua base argumentativa na justificativa de uma moral do respeito sem distinção e da responsabilidade⁴⁶ solidária. Por responsabilidade precisamos entender aqui os cuidados que devemos ter em relação às nossas ações no mundo, ou seja, aquilo que Habermas chama de “considerar os efeitos colaterais” que resultem de nossa ação. Precisamos sempre nos colocar na posição de todos os possíveis atingidos pela realização de uma ação problemática ou controversa. Na forma reflexiva do agir comunicativo, as argumentações vão além de qualquer forma particular de vida porque

⁴⁶ Para Habermas a racionalidade discursiva pode ser chamada também de “racionalidade de plena responsabilidade” “A plena responsabilidade pressupõe uma auto-relação refletida da pessoa com o que ela pensa, faz e diz; por meio das auto-referências correspondentes, essa capacidade se entrelaça com as estruturas racionais centrais do saber, da atividade orientada a fins e da comunicação” (2004c, p.102).

se entende que a comunidade de comunicação não exclui nenhum sujeito capaz de falar e de agir, desde que esteja em condições de dar sua contribuição.

O “ponto de vista moral” na ética do discurso só poderá ser encontrado no processo discursivo de pretensões de validade normativa, ou seja, no âmbito da argumentação: “Semelhante ponto de vista está contido, como mostra a ética do discurso, nos pressupostos pragmáticos universais da argumentação em geral” (HABERMAS, 1989a, p. 197). Tal “ponto de vista” se desprende totalmente daquela compreensão monológica de um sujeito solitário que busca em si mesmo as orientações normativas e assume a característica de reflexão e de relação intersubjetiva de entendimento entre os sujeitos que se comunicam. As questões normativas serão avaliadas pelo reconhecimento de um “nós”, não somente de um “eu” preso às suas próprias perspectivas individuais. Sobre essa questão afirma Habermas:

Quem quiser considerar algo sob o *ponto de vista moral*, não pode deixar-se excluir do contexto intersubjetivo dos participantes comunicativos que se envolvem em relações interpessoais e que só nesta atitude performativa se podem compreender como destinatários de normas vinculativas. A validade controversa das normas só pode ser tematizada a partir da perspectiva da primeira pessoa do plural, portanto, a partir “de nós”; não nos podemos esquecer que as pretensões de validade normativa dependem do nosso reconhecimento. Não atingimos um ponto de vista imparcial por voltar costas ao contexto da interação lingüisticamente mediada ou por abandonar completamente a perspectiva dos participantes, mas sim através de um alargamento universal das perspectivas individuais dos mesmos (HABERMAS, 1991, p. 150).

A adoção de um “ponto de vista moral” imparcial depende de uma forma de vida estruturada pela ação comunicativa em que os participantes assumem papéis ideais. Na ética do discurso uma norma só poderá ser validada quando for reconhecida por todos os concernidos; uma norma não pode ser aprovada ou considerada moral se examinada apenas por algumas pessoas. A imparcialidade não permite que alguns poucos decidam no lugar de todos os outros. Na compreensão de Siebeneichler: “O ponto de vista moral nada mais é do que o lugar, o mirante, a perspectiva, o tribunal, a regra, que torna possível reconstruir as intuições, os valores, as normas do mundo vital e julgar imparcialmente conflitos concretos

(...)” (1989, p.144). O lugar de onde podemos partir para julgar imparcialmente questões morais conflitantes é um espaço racional porque as questões morais podem ser resolvidas por razões, ou seja, através de um processo argumentativo.

Habermas entende que o “ponto de vista moral” é necessário porque nenhum mandamento moral fornece as regras para a sua aplicação. “O discurso prático na qualidade de forma de comunicação assegura a permutabilidade universal das perspectivas dos diversos participantes, a par da imparcialidade do juízo moral” (HABERMAS, 1991, p. 152). Poderíamos dizer que o processo discursivo obriga os participantes a assumirem as regras do Discurso prático e aceitarem, inevitavelmente, o princípio de universalização.

O “ponto de vista moral”, apesar andar de “mãos dadas” com a vida prática dos sujeitos em seus cotidianos não problematizados, distingue-se dos costumes concretos em razão de um “alargamento idealizante”. O Discurso prático possibilita que todos participantes de uma argumentação assumam papéis ideais, quer dizer, inevitavelmente, os participantes de um Discurso prático, a partir dos pressupostos gerais da argumentação, terão de garantir em sua ação comunicativa lealdade e correção quando acordarem sobre normas morais. “A prática argumentativa não deixa possibilidade de escolha aos seus participantes, mesmo ainda antes de toda a institucionalização; para estes poderem participar nesta prática, não podem deixar de proceder a determinadas idealizações sob forma de pressupostos comunicativos” (HABERMAS, 1991, p. 132).

As questões do “bem viver” podem ser respondidas pelas certezas do mundo da vida, ou seja, pela concretude do mundo vital. Existe uma eticidade que é própria do mundo da vida e que se mostra nas intuições cotidianas. São essas intuições morais que nos dizem como devemos agir ou qual a melhor forma de nos comportarmos diante da vulnerabilidade humana. As intuições morais que se ligam às questões do bem viver se apresentam como dispositivos de proteção que compensam certa fragilidade dos indivíduos na convivência sócio-cultural. Nesse horizonte, não existem relações conflituosas porque as idéias do bem viver são, de certo modo, inquestionáveis. No entender de Habermas:

A formação do ponto de vista moral vai de par com uma diferenciação no interior do domínio prático: as questões morais, que podem em princípio ser decididas racionalmente do ponto de vista da possibilidade de universalização dos interesses ou da justiça, são

distinguidas agora das questões valorativas, que se apresentam do ponto de vista mais geral como questões do bem viver e que só são acessíveis a um debate racional no interior do horizonte não-problemático de uma forma de vida historicamente concreta ou de uma conduta de vida individual (1989a, p. 212).

Para poder avaliar normas e ações problemáticas, a ética do discurso precisa retirá-las do contexto da eticidade vital e levá-las para uma instância formal de ação comunicativa. “Num mundo da vida racionalizado, as questões morais se tornam independentes dos problemas do bem viver – elas têm que ser respondidas de início autonomamente, isto é, como questões de justiça” (HABERMAS, 1989a, p. 213). As idéias do bem viver marcam a identidade dos indivíduos constituindo-se em cultura e personalidade. Essa parte do domínio prático não é passível de moralização porque abrange configurações de valor particular integrado aos modos de vida. Contudo, quando a prática comunicativa precisa avaliar normas e valores que se tornaram problemáticos, faz-se necessário descontextualizá-los e introduzir no Discurso prático a exigência de justificação moral.

Na concludência de discursos de fundamentação e aplicação conduzidos com êxito revela-se que questões práticas diferenciam-se sob o ponto de vista moral tomado à risca: questões morais sobre o convívio correto separam-se de questões pragmáticas da escolha racional, por um lado, e de questões éticas do bem viver ou da vida não-malograda, de outro (HABERMAS, 2004c, p. 62).

O ponto de vista moral força os sujeitos interventores a transcenderem o contexto social e histórico das comunidades particulares para assumirem as perspectivas de todos os potenciais indivíduos. Essa adesão recíproca e generalizada das perspectivas alheias exige uma relação de empatia, uma intervenção hermenêutica na autocompreensão e na compreensão de mundo dos participantes, que devem permanecer abertos a revisões das descrições de si mesmos e dos outros.

É só na qualidade de participante de um diálogo abrangente e voltado para ao consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação. Devemos, então, procurar saber como cada um dos demais participantes procuraria, a partir do seu *próprio ponto*

de vista, proceder à universalização de todos os interesses envolvidos (HABERMAS, 2004b, p. 10).

É importante observar que o mundo da vida será sempre o pano de fundo quase “infalível das certezas” e das obviedades inquestionáveis, mas que também entra em crise e se modifica em decorrência do processo comunicativo que ocorre em seu interior. Entendemos que o discurso prático não pertence mais ao âmbito das certezas, embora continue ancorado no mundo da vida. Quando os participantes do discurso conseguem consenso para validar questões morais, essas precisam ser reintroduzidas na prática, ou seja, é preciso que a moralidade compense as perdas da eticidade concreta.

A força de justificação presente nos processos discursivos de pretensões de validade normativa tem seu enraizamento no agir comunicativo. “A moral fundamentada na ética do Discurso apóia-se num modelo que é, por assim dizer, desde o início inerente à empresa do entendimento mútuo lingüístico” (HABERMAS, 1989a, p. 197). É o mundo da vida que abastece os indivíduos para poderem compreender, interpretar e agir sobre o mundo objetivo, social e subjetivo. A ação comunicativa só é possível por causa desse “pano de fundo” que é o mundo da vida intersubjetivamente partilhado. Entretanto, precisamos compreender que os elementos que compõem o Discurso (situação comunicativa) não pertencem à mesma realidade do mundo vivido. O Discurso prático ocorre numa instância “idealizante”, ou seja, numa comunidade ideal de fala.

A “comunidade ideal de fala” ou “situação ideal de comunicação” é um conceito fundamental na teoria da racionalidade comunicativa de Habermas, razão pela qual sentimos a necessidade de trazê-lo para o presente texto. Nosso interesse maior por essa compreensão conceitual liga-se ao fato de que, sem o conceito de comunidade ideal de fala, não conseguirmos explicitar com clareza a instância em que ocorre o Discurso prático. Estamos cientes de que tal conceito exigiria uma maior investigação de nossa parte, porém, neste momento, não temos condições de aprofundar o estudo porque teríamos de adentrar, com muito cuidado, na principal e mais importante obra de Jürgen Habermas, a saber, a sua *Teoria da ação comunicativa*.

No momento, é nos suficiente compreender que a “comunidade ideal de fala” é uma caracterização formal da ação comunicativa operante em qualquer entendimento lingüístico. “A comunidade ideal de comunicação não deve ser entendida como utopia social e política a ser realizada ou como forma de vida futura a ser atingida, mas apenas como uma ilimitada comunidade de interpretação” (MÜHL, 2003, p. 191). Habermas compreende que há na linguagem um “telos” de entendimento e que todo ato de fala é inerente a esse “telos”. O entendimento é o “telos” da fala e ninguém pode deixar de admitir certas condições ao participar com seriedade de uma argumentação.

Chamo ideal a uma situação em que as comunicações não somente não vêm impedidas por influxos externos contingentes, mas também pelas coações que se seguem da própria estrutura da comunicação. A situação ideal de fala exclui as distorções sistemáticas da comunicação. E a estrutura da comunicação deixa de gerar coações só se para todos os participantes no discurso está dada uma distribuição simétrica de oportunidades de eleger e executar atos de fala (HABERMAS, 1989b, p153).

Uma situação de diálogo idealizado torna-se possível somente pela construção e institucionalização de normas que permitam uma distribuição simétrica para se realizar os atos de fala e evitar as distorções ou o discurso enganoso. Habermas alerta para o equívoco que pode ocorrer caso se compare a situação ideal de fala a um princípio regulativo, como em Kant, ou como um conceito existente no sentido de Hegel. Para o filósofo caberia comparar a situação ideal de fala com uma aparência transcendental, ou seja, “a antecipação tem para toda comunicação possível o significado de uma aparência constitutiva que é um reflexo antecipado de uma forma de vida” (HABERAMAS, 1989b, p. 156).

O princípio do discurso – todo falante, ao proferir um ato de fala, pretende validade para sua ação comunicativa e, para obter tal validade, precisa do reconhecimento dos demais participantes – é o que possibilitará a situação ideal de fala. Poderíamos, de forma simplificada, afirmar que uma situação de comunicação é ideal quando: a) todos os participantes do discurso têm as mesmas oportunidades de utilizar atos de fala, de modo que em todo momento possam abrir um discurso ou fechá-lo mediante intervenções e

réplicas, perguntas e respostas; b) todos os participantes, em condições de igualdade, podem fazer interpretações, afirmações, recomendações, dar explicações, justificações e refutar pretensões de validade; c) todos os participantes têm iguais direitos para expressar seus sentimentos, desejos e suas atitudes através de atos de fala; d) todos os falantes têm oportunidade de utilizar atos de falas que permitam concordar ou discordar, fazer e retirar promessas, dar e exigir razões.

Essas condições para a situação ideal de fala são necessárias para que o Discurso prático possa ocorrer sem coações e também para que os participantes possam chegar a um consenso racional. Os componentes, em diálogo idealizante, devem orientar-se única e exclusivamente pela busca do melhor argumento. “Graças a essa condição ideal é que todo e qualquer indivíduo capaz de linguagem pode distinguir um discurso racional de um discurso enganoso” (MÜHL, 2003, p. 191).

2.2.4 A relação entre racionalidade e moralidade

Quando pensamos sobre o significado de “ser racional”, logo nos vem à mente a idéia de um ser humano que age sobre a natureza e que interage com os outros homens; por isso atribuímos somente às pessoas a qualidade de racional ou irracional. A racionalidade, em suas origens, vem sempre articulada com o conhecimento ou com a aquisição dos saberes. Habermas entende que é mais racional o uso que fazemos do conhecimento do que a sua aquisição. Sobre isso ele diz:

A racionalidade tem menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição de conhecimento do que com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento. Nas emissões ou manifestações lingüísticas se expressa explicitamente um saber, nas ações teleológicas se expressa uma capacidade, um saber implícito (1992a, p. 24).

Para Habermas a razão se manifesta historicamente de forma lingüística e, por isso, a linguagem é a explicitação da razão. Racional é o sujeito que faz uma afirmação e é capaz de defendê-la perante uma crítica, que argumenta expondo as evidências de suas

convicções, as quais podem ser reconhecidas pelos demais participantes. “Chamamos racional aquele que segue uma norma vigente e é capaz de justificar sua ação frente a um crítico interpretando uma situação dada à luz de expectativas legítimas de comportamento” (HABERMAS, 1992a, p. 33).

Racional também é aquele que efetiva a prática da coerência, alguém capaz de expressar com sinceridade seus desejos, seus sentimentos, que confessa um fato, que convence o crítico da autenticidade de sua vivência e, em seguida, assume as conseqüências práticas comportando-se de acordo com o que afirmou. No dizer de Prestes, “a racionalidade pretendida por Habermas refere-se à nossa capacidade de estabelecer relações com o mundo físico, com os objetos, com os outros, com os nossos desejos, nossos sentimentos” (1996, p.69).

Na ética do discurso, as questões morais podem ser decididas racionalmente, uma vez que seu pressuposto básico é a argumentação. Chamamos “racionalidade da argumentação” à prática comunicativa em que os indivíduos participam, enquanto seres livres e iguais, de uma busca cooperativa da verdade em vista do melhor argumento. Apenas as regras morais que podem obter aprovação de todos os indivíduos em questão podem reclamar validade. O discurso racional pode assumir um papel de explicitação do ponto de vista moral em função de determinadas idealizações, visto que nada pode ser reivindicado como válido a não ser aquilo que possa ser fundamentado racionalmente mediante argumentos.

A racionalidade comunicativa apresenta um caráter mais amplo porque nela estão incluídos: o uso cognitivo da linguagem, o uso expressivo e o uso ético, e tem como critério de racionalidade o fato de que todas as manifestações lingüísticas têm de que ser passíveis de fundamentação e de crítica. A racionalidade comunicativa refere-se a um sistema de pretensão de validez e a uma disposição dos sujeitos capazes de linguagem e de ação.

O conceito de racionalidade comunicativa aponta para uma capacidade de agir sem coações e de produzir consensos mediante a argumentação. “Chamo argumentação”, afirma Habermas, “ao tipo de fala em que os participantes tematizam as pretensões de validez que se tornaram duvidosas e tratam de resgatá-las ou recusá-las por meio de argumentos” (1992a, p. 37).

A ética do discurso movimenta-se dentro dessa compreensão de racionalidade comunicativa, ou seja, recorrendo a argumentos, torna-se possível a fundamentação moral a partir da discussão de proposições normativas. Todos aqueles que se envolvem numa prática argumentativa acabam se inserindo e aceitando um contexto de racionalidade que supõe acesso público, igualdade de direitos, autenticidade e ausência de coação. Essas suposições racionais não obrigam a um agir racional, mas possibilitam a prática da argumentação e, a partir das suposições racionais, é preciso fazer derivar uma regra argumentativa que possa fundamentar as normas morais. Na ética do discurso a regra argumentativa é o princípio de universalização:

Todas as normas válidas têm de satisfazer a condição de que as suas eventuais conseqüências e efeitos secundários, provavelmente resultantes da observância generalizada conducente à satisfação dos interesses de todos, possam ser aceitas sem constrangimento por parte de todos os sujeitos afetados (HABERMAS, 1991, p. 133).

O princípio moral funciona, apenas, como regra argumentativa, não exercendo, de maneira alguma, a função de obrigar à participação, nem de motivar para a observância de visões morais. Todavia, à medida que o juízo moral for validado, através do processo argumentativo, também significarão uma obrigação de determinado comportamento, e as pretensões normativas de validade comportam, nesse contexto, uma força motivadora e racional. Os sujeitos que participam com seriedade de um discurso argumentativo sabem que não podem deixar de considerar certos pressupostos comunicativos.

Nosso cotidiano é movido por ações que regulam a nossa vida e a vida dos outros. Emitimos julgamentos e tomamos decisões durante todo o tempo. Para saber se agimos certo ou errado, nos julgamentos que fazemos nos orientamos pelos saberes que nos estão disponíveis. Esses saberes foram construídos e internalizados em nossa consciência moral pela convivência familiar, social e cultural. Assim, podemos dizer que em nossa consciência existem muitas vozes ou um arquivo social. Desenvolvemos sentimentos que mexem profundamente com a nossa consciência moral e, quando experienciamos situações que, de alguma forma, se relacionam a essas “verdades” assimiladas, nos manifestamos, ora emitindo juízos de defesa, ora de acusação.

O juízo moral é a faculdade que permite que sejam formadas opiniões racionais sobre o que deve ser. Mediante ele julgamos a realidade de acordo com razões que trazem informação sobre o que as coisas são, mas que as esclarecem para determinar o que deveriam ser. No juízo moral, portanto, intervém o dinamismo do querer racional do sujeito que enfrenta a realidade e reflete sobre como deve modificá-la para que coincida com sua vontade racionalmente motivada (PUIG, 1998a, p.103).

Os homens seguem regras, a maioria delas herdadas, ou seja, nós as recebemos prontas, como se existissem desde sempre. Assim é que não nos preocupamos em averiguar o contexto em que tais regras foram legitimadas para podermos, de fato, defendê-las como algo importante para a humanidade. Todavia, as gerações mudam e, com elas, novas regras de condutas vão surgindo com o intuito de poder dar conta das necessidades e dos desejos da nova sociedade. Dizemos, atualmente, que vivemos numa sociedade complexa e com grande diversidade valorativa, e então nos perguntamos: como fazer para que as normas de ação possam atender às necessidades de todos os homens? Durante um longo tempo a humanidade pensou que, definindo alguns princípios gerais e universais para todos seguirem, o problema da particularidade estaria resolvido.

As normas que regem o certo, o justo, o bem em cada cultura têm práticas tão diferenciadas que, no concreto da vida, são completamente contrárias. Por isso não podemos mais definir o que é a *vida boa* e a *vida correta* para todos os indivíduos, contudo também não podemos, enquanto seres responsáveis, deixar de discutir publicamente problemas morais que afetam toda a humanidade.

Nesse sentido é que Habermas, em relação às questões morais, propõe uma razão dialógica e um procedimento argumentativo. No grupo, todos os pontos de vista devem ser respeitados, prevalecendo sempre o melhor argumento (respeitado por todos e que apresenta maior coerência). Partindo de justificativas, são possíveis a tomada de consciência, o reconhecimento do posicionamento mais racional, a autocorreção; assim, no decorrer da discussão, os participantes poderão chegar a um consenso sobre o que se pode considerar como indispensável a qualquer sistema de normas que considere os interesses de todos os indivíduos.

No terceiro capítulo desejamos, à luz das teorias de Piaget e Habermas refletir sobre o problema da educação moral, ou melhor, sobre as possibilidades de pensarmos uma pedagogia da autonomia moral que atenda, ao menos em parte, aos desafios de uma educação moral para a contemporaneidade.

III POR UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA MORAL

Nos capítulos anteriores procuramos reconstruir, com base nas obras *Juízo moral na criança*, de Piaget, e *Consciência moral e agir comunicativo*, de Habermas, as principais contribuições, segundo nossa interpretação, dessas teorias para pensarmos uma proposta educativa de aprendizagem moral. Com essas bases teóricas pretendemos penetrar no cenário educativo da vida escolar tentando construir, um modo de entender e proceder em vista duma pedagogia moral. Nesse sentido é que compreendemos que o agir pedagógico deve contribuir para tornar melhores as relações entre os homens e, também, para oferecer um espaço social de qualidade às crianças.

A pedagogia pode ser caracterizada pelo seu esforço teórico e sistemático de pensar a ação educativa. São as ações pedagógicas que conduzem o processo educativo; por isso, entendemos que a educação moral, enquanto construção dialógica, depende de uma pedagogia da autonomia, no sentido de que esta coloca todo seu esforço para criar um espaço onde o educando possa aprender junto com os outros, num sistema de cooperação, de criatividade e de reflexão crítica. Dito de outra forma, trata-se de um lugar onde os sujeitos, pela ação comunicativa, buscam o entendimento, o reconhecimento, o acordo, a coordenação das ações, numa relação intersubjetiva entre os atores.

Pedro Goergen, em seu texto “Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica”, faz um comentário interessante que vem complementar o que estamos dizendo em relação à ação pedagógica e à função que a linguagem assume no entendimento, na coordenação da ação e na socialização dos indivíduos num contexto de educação moral. Diz ele:

Ora, a educação é eminentemente uma ação social que, portanto, não pode ser concebida como uma ação estratégica individual, mas sempre como uma ação intersubjetiva voltada ao entendimento. Esse procedimento depende do uso comunicativo da linguagem. Na educação, por conseguinte, assume crucial importância a linguagem enquanto mecanismo de entendimento, não de influência sobre o outro (2004, p.139).

O professor Goergen demonstra preocupação com o rumo que a linguagem pode tomar quando, no contexto educativo, é utilizada não visando ao entendimento, mas como ação estratégica para determinados fins, ou seja, quando serve de mecanismo para a transmissão de valores orientados para o êxito. Isso abre espaço para que as relações que são próprias de uma racionalidade instrumental, ou próprias do mundo sistêmico (político, econômico, empresarial), penetrem na instituição escolar, conduzindo a que a linguagem deixe de cumprir o seu papel original de meio de entendimento e seja transformada em meio de influência pelo qual as convicções e os comportamentos, preestabelecidos de antemão, são introjetados nos educandos. Sobre isso afirma Goergen:

À medida que todos os espaços da vida, inclusive o da própria família, estão sendo ocupados pela racionalidade instrumental, esse manejo da linguagem vai se tornando natural e passa a ser assumido e reproduzido em todos os ambientes da vida, inclusive na escola, de maneira acrítica e natural. Constata-se, então, que o discurso do falante docente e discente provém de um campo que já não é o do mundo da vida onde ainda confluem os âmbitos do cognitivo, do moral e do expressivo (2004, p.140).

Nadja Hermann Prestes também expressa essa preocupação em seu livro *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*, dizendo que, “sendo a escola uma estrutura do mundo da vida, resultante da diferenciação dos processos de evolução social, ela é uma produção genuína da racionalidade comunicativa”. Por isso, complementa a autora, a escola atrelada “aos ditames do mundo sistêmico e da razão instrumental é indicativo de perturbação social” (1996, p.106). As relações entre os sujeitos no âmbito escolar ficam comprometidas sempre que predominar a relação sujeito-objeto. Precisamos mudar esse modo sistêmico de tratar o processo educativo para um encontro de sujeitos com outros sujeitos. “A linguagem e o mundo da vida”, diz Nadja,

“não são instrumentos de auto-realização do sujeito, mas um encontro com o outro num mundo em que se compartilham significados e normas” (1996, p.106).

Certamente, essa não deve ser uma preocupação somente de Pedro Goergen e de Nadja Hermann, pelo menos não deveria ser, mas de todo educador-pedagogo que nutre em si e para a instituição na qual atua o desejo de um processo educativo que promova a participação democrática, a compreensão e a tolerância em relação às diferenças, a solidariedade, a flexibilidade e a abertura às mudanças, o espírito de iniciativa e de criatividade e, acima de tudo, que assuma a responsabilidade pela própria vida, pelo mundo que habita e pelas gerações futuras.

No capítulo que estamos iniciando procuraremos explicitar alguns elementos teóricos que permitam descrever como pensamos o processo pedagógico para uma educação moral em nosso contexto escolar. Para isso, fazemos uma breve exposição sobre nossa compreensão de educação para, em seguida, expormos nossas considerações sobre a importância da educação moral.

Na sequência faremos uma aproximação entre Piaget e Habermas, buscando compreender alguns conceitos fundamentais em ambos os autores e, nesse mesmo tópico, citaremos algumas críticas que esses pensadores da moral vêm sofrendo desde a publicação de suas respectivas obras. Não realizaremos uma análise aprofundada dessas críticas; nossa exposição se limita a mostrar que não é nada pacífico entre os pesquisadores e os críticos a posição que Habermas e Piaget sustentam em suas teorias.

O tópico que trata da compreensão da consciência moral como “construção comunicativa” parece-nos ser o mais importante nesse trabalho de reconstrução teórica porque nos permite compreender como os elementos constitutivos da linguagem e da consciência moral estão inter-relacionados e, com isso, vamos obtendo um certo respaldo ao afirmarmos que uma consciência dialógica, no fazer pedagógico do cotidiano escolar, é central para a educação moral.

Nos tópicos finais trabalharemos com a hipótese de que existem e podem existir práticas pedagógicas que favoreçam a construção de uma educação moral, ou seja, exercícios pedagógicos, que ao nosso ver, poderão ser concretizados no âmbito da sala de aula tendo como estratégias metodológicas o diálogo, a cooperação, o trabalho em equipe.

As teorias morais de Piaget e de Habermas servem-nos de referência teórica às respostas que tentaremos oferecer para a problemática deste estudo: “é possível uma pedagogia da autonomia moral?” Piaget nos oferece um universo teórico que nos permite compreender o desenvolvimento da consciência moral em seus estágios ao longo da vida do indivíduo e nos conduz a pensar sobre as interações necessárias à aprendizagem moral. A ética do discurso de Habermas nos desafia a pensar uma educação moral que tenha a linguagem como sua maior aliada e que coloque seu esforço na construção de competências interativas. A razão dialógica nos permite argumentar sobre o correto, o justo e o que deve se fazer. Com o agir comunicativo temos a possibilidade de assegurar processos de entendimento pelo esclarecimento dos diversos pontos de vista e, diante dum conflito moral, podemos exercitar nossa capacidade discursiva e de cooperação para a solução do mesmo.

3.1 A importância de pensar a educação moral em nosso tempo

Antes de abordarmos a importância da educação moral, precisamos expressar nossa compreensão sobre a educação de modo geral. Para refletir sobre esse conceito, entre outros, resgataremos algumas considerações sobre a educação conforme o estudo realizado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, encomendado pela Unesco e organizado por Jacques Delors, intitulado *Educação um tesouro a descobrir*, pois acreditamos que tal relatório traz contribuições significativas para pensarmos a educação numa realidade complexa e plural como o é o nosso tempo.

Se, na Idade Média, Deus era a garantia da realidade e, no Iluminismo, a razão soberana assegurava a compreensão da realidade, hoje já não existe uma realidade confiável ou algo que possa dar garantia do que é o real. A realidade não é homogênea; pelo contrário, é heterogênea, algo que se constrói e que se interpreta. A pluralidade apresenta-se como uma forte característica do século XXI e, em vista disso, nenhuma visão de mundo, pode outorgar-se o direito de ser a única válida. As interpretações encontram seus limites ao se depararem com a visão de outros sujeitos. Surge, assim, uma nova complexidade na experiência de mundo, na qual sempre haverá a visão do outro como

possibilidade. Por isso, dizemos que estamos imersos num mar de contingências, cujas margens nos trazem possibilidades abertas.

O contingente é algo que não é necessário, nem impossível; algo, portanto, que pode ser assim, tal como é, foi ou será, mas que também pode ser de outra maneira. Tendo a contingência como um pressuposto para nossa reflexão sobre a questão da educação, podemos antecipar dizendo que as considerações que aqui seguem são apenas algumas das múltiplas possibilidades de se pensar e interpretar a ação educativa. Todavia, ainda que entendamos o processo educativo, enquanto significação, como algo complexo e aberto, não podemos deixar de pensá-lo como algo administrado⁴⁷. Com isso, queremos deixar claro que não se trata de absolutizar a contingência, eliminando qualquer encaminhamento que possa direcionar a educação. Em nosso entendimento, seria irresponsabilidade deixar o processo educativo à mercê da contingência, ou seja, não oferecer orientação normativa com a justificativa de que, pelo fato de as diferenças serem “gritantes,” não se conseguirá ultrapassar as dificuldades de convivência.

Historicamente, a educação foi entendida como um processo de aquisição de informações que se transformam em conhecimento, em valores, em habilidades, em competências e em modos de compreensão de mundo. Poderíamos dizer que, basicamente, foram três as funções relevantes do processo educativo - aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos - que ainda refletem no contexto educativo atual. No dizer de Gadotti⁴⁸:

A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento (2005, p.47).

⁴⁷ Poderíamos aqui adotar a idéia de uma lógica sistêmica necessária, tendo em vista que o processo educativo se insere no contexto de mundo da vida, mas também de mundo sistêmico. Ou como afirma Mühl: “Sistema e mundo da vida são duas instâncias que se opõem, mas que, ao mesmo tempo, são interdependentes, constituindo um complexo dialético que determina a forma de ser da sociedade moderna. O mundo sistêmico, apesar de se apresentar como oposto ao mundo vital, tem sua origem vinculada ao mundo da vida e se mantém, ainda que de forma parasitária, dependente do agir comunicativo (...)” (2004, p. 208). O sistêmico se torna um problema quando se independentiza do mundo da vida tornando-se complexo, há então, uma inversão de papel, qual seja, o sistema passa a se impor sobre o mundo da vida.

⁴⁸ Moacir Gadotti em seu escrito *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*.

No prefácio do documento da Unesco encontramos a afirmação de que a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção de ideais de paz, de liberdade e de justiça social. A comissão que elaborou o referido documento faz questão de afirmar a sua “fé” no papel essencial da educação: o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades. Sobre isso escreve Delors :

Não como um remédio milagroso, não como um abra-te sésamo de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mas autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras (1999, p.11).

Entendemos que a educação não é um projeto acabado. No dizer de Berticelli, “a educação é um projeto em constante reelaboração, em constante deslocamento, em constante mudança, sempre adiado pelo próprio contexto de adiamento da existência do mundo, da vida” (2004, p.125). Educar é um dever elementar, uma responsabilidade das gerações anteriores para com as seguintes, uma vez que aprendemos à medida que convivemos, experienciamos e realizamos trocas com as outras pessoas e com o meio ambiente. Todavia, a questão-chave é podermos pensar sobre a convivência, sobre as experiências e sobre as trocas que são importantes e que têm sentido para a formação do ser humano. Com isso, não queremos dizer que seja possível determinarmos às novas gerações as aprendizagens que farão e os valores que seguirão, porque a isso não temos acesso e, tampouco, temos controle sobre o “eu” de cada um. Esse fato, no entanto, não nos dá o direito de optarmos pelo “deixar fazer para ver o que acontece”, ou pelo “vale tudo”, ou seja, precisamos, de fato, acreditar que a educação é também um “grito de amor” às crianças, que devemos acolhê-las em nossas sociedades, dando-lhes o espaço para a formação ética e cultural, científica e tecnológica, econômica e social nos sistemas de ensino formal, na família, na sociedade e na nação.

Compreendemos que o ser humano é indeterminado, no sentido de não estar “pronto”, acabado, programado. As pessoas não são programadas pela natureza; cada indivíduo precisa constantemente decidir sobre o seu aprender e sobre o que fazer com

aquilo que aprende, o que não significa que pode fazer tudo o que quer, conforme a sua vontade, sem dar importância aos outros, uma vez que vivemos juntos com as outras pessoas. “Podemos viver de muitos modos”, diz Savater, “mas há modos que não nos deixam viver” (2002, p.20). Há no mundo outras vontades e necessidades que precisam ser consideradas e que vão exigir que cada sujeito de “vontade⁴⁹” aprenda a conhecer a si mesmo e ao mundo em que vive para entender que a liberdade (decidir por si mesmo), num dado momento, vai encontrar-se com o necessário⁵⁰.

Educação, entre outras coisas, é experiência social, com a qual a criança aprende a descobrir-se, a confiar em si mesma, a relacionar-se com os outros, a construir as bases de sua inteligência, de seus saberes, e aprender a conhecer. Esse processo educativo começa bem antes da entrada na escola, abrangendo a vida em família e a vida na comunidade. “Em todo mundo”, afirma Delors,

a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na dimensão social (1999, p.51).

As sociedades enfrentam diferentes modos de socialização e, em meio à crise das relações sociais, causada, de maneira especial, pela desigualdade, pelo desemprego, pela pobreza e pela exclusão, fica demasiadamente difícil para a educação assumir a tarefa de fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre os indivíduos. Tal compreensão permitiria aos sujeitos colocarem, pelo resgate da própria identidade, uma barreira contra a violência e a exclusão social. O respeito às diferenças, especialmente aos grupos minoritários, exige uma educação adaptada, porém é preciso ter cuidado para evitar o isolamento e que esses grupos não se tornem contextualistas, etnocêntricos, fundamentalistas. “Os sistemas educativos”, complementa Delors, “assim, submetidos a um conjunto de tensões, dado que se trata, concretamente, de respeitar a diversidade dos

⁴⁹ O termo vontade está sendo empregado apenas como um dispositivo que os seres humanos possuem que lhes permitem escolher entre uma coisa ou outra.

⁵⁰ O “necessário” revela um deixar de obter algo ou um bem pessoal, em vista de um bem coletivo.

indivíduos e dos grupos humanos, mantendo, contudo, o princípio da homogeneidade, que implica a necessidade de observar regras comuns” (1999, p.51).

A coesão de uma sociedade está associada a um conjunto de atividades e projetos comuns, mas também de valores compartilhados que permitem a vida comunitária e, ligado a isso, o sentimento de segurança e de pertença a um grupo. O desenraizamento em virtude das migrações pode conduzir o indivíduo à perda da sua identidade, à ruptura da esfera familiar e dos laços de vizinhança, isso pode levá-lo ao isolamento e também à marginalização. Podemos dizer, a partir disso, que a crise social é também uma crise moral, marcada pelo crescente desenvolvimento da violência e da criminalidade.

À educação cabe um *esforçar-se* para dar conta da diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando ela mesma ser um fator de exclusão social; respeitar a diversidade na promoção de talentos individuais, incentivando a criatividade, valorizando a riqueza de expressões culturais, compreendendo que o múltiplo e o diferente representam um ganho à educação. O ensino não deve limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, como se não houvesse diferenças na maneira como cada criança interage, sente, relaciona, utiliza e experiencia os saberes, as informações, os conhecimentos, assimilando-os em forma de aprendizagem.

O ato de aprender pertence a cada sujeito; por isso dizemos que é subjetivo, pois ninguém pode aprender pelo outro. No que diz respeito à ação de aprender, podemos afirmar que existem coisas que aprendemos e outras que não aprendemos, conforme o interesse ou desinteresse de cada indivíduo. Alguém pode viver uma vida toda sem entender nada sobre clonagem ou sobre futebol, porém há coisas que precisamos aprender porque são fundamentais para a nossa vida.

Precisamos aprender a viver com os outros, a praticar um diálogo de convivência e a saber distinguir o que convém a uma vida saudável e o que não convém, caso contrário colocaremos em risco a nossa própria sobrevivência. É importante, nesse sentido, esclarecer que, em nosso entendimento, a educação não se resume apenas ao ato ensinar e ao ato de aprender, mas é, também, capacidade auto-organizativa de cada sujeito, enquanto “organismo-matéria” que se encontra permanentemente em ação. Todavia, sabemos que não bastam apenas as ações para que o organismo humano sobreviva, pois, sem a

orientação das imagens que nos vêm pela consciência⁵¹, as ações não nos levariam muito longe. A consciência age como um mecanismo que consegue transformar e combinar as imagens de ações, e isso envolve interação do organismo, comunicação e interpretação. Esse processo de “aprendizagem interna” nos permite inventar novas ações, fazer planos, e é fonte de criatividade.

A educação pode ser ainda entendida como instrução e formação. É instrução, diz Puig, “na medida que prepara os jovens para se adaptar e para melhorar o mundo dos saberes, culturais, instrumentais e científicos”, e é formação “na medida que prepara os jovens para se relacionar da melhor maneira com o mundo dos seres humanos” (2000, p. 16). A formação pode ser considerada como sinônimo de educação moral porque envolve uma aprendizagem complexa ligada a significações, a vivências, a crenças, a capacidade de julgamento moral e a aprendizagem de valores e de atitudes.

Em relação às questões que se referem ao “viver”, sabemos que não há unanimidade, pois as pessoas divergem quando precisam ajuizar valores, distinguir o bom e o mau, o certo e o errado, a verdade e a mentira, o justo e o injusto, e decidir sobre conflitos presentes no mundo da vida. Essas aprendizagens, que exigem a nossa capacidade de julgamento, de reflexão, de justificação racional e que se referem a seguir ordens, costumes e desejos, são da responsabilidade de uma educação moral ou ética⁵². A origem da moral situa-se precisamente na indeterminação humana: “Se os humanos fossem programados, como são as complexas comunidades de insetos”, afirma Puig, “não poderíamos falar de moralidade” (1998a, p. 26). Nossa indeterminação não se dá somente pela capacidade que temos de aprender, mas, sobretudo, pela capacidade de orientar conscientemente o processo de aprendizagem.

Dito de outra forma, a indeterminação refere-se, primeiro, ao não-acabamento ou não-programação dos humanos e, segundo, à necessidade de que eles mesmos determinem como têm de concluir o

⁵¹ Aqui estamos tratando da “consciência” como um fenômeno complexo que envolve também a função biológica da mente humana. Não se trata somente de consciência moral como capacidade de discernir entre o bem e o mal, mas da capacidade que os seres humanos têm de conhecer, de reconhecer e de dar-se conta de qualquer objeto ou ação que lhes confira uma identificação.

⁵² As palavras “moral” e “ética” são utilizadas aqui como equivalentes, embora tenhamos consciência de que, tecnicamente, diferenciam-se. A moral é entendida como um conjunto de comportamentos e normas que as pessoas aceitam como válidas num determinado contexto, e a ética faz comparações entre morais diferentes e reflete sobre validade das normas.

processo de sua formação. Quer dizer, os seres humanos estão obrigados a decidir o que aprender, por que fazê-lo e, finalmente, que sentido darão àquilo que aprendem (PUIG, 1998a, p.26).

A importância da educação moral, segundo nossa compreensão, aparece nesse encontro entre o decidir como queremos viver (liberdade e autonomia) e a responsabilidade pelas nossas ações na sociedade. A educação moral deve possibilitar, a partir das relações interpessoais com que cada sujeito se vê envolvido, a construção dum processo reflexivo que permita a cada criança desenvolver, mediante o agir comunicativo e o respeito mútuo, a sua consciência moral. As interações sociais de cooperação permitem às crianças e aos jovens, de forma livre e responsável, escolherem o modo como querem viver.

As crianças pequenas, como vimos no capítulo em que estudamos Piaget, dependem dos adultos para cuidá-las. O adulto impõe, mediante ordens e exigências, um sistema de regras que as crianças seguem porque o têm como autoridade, como alguém digno de admiração e respeito, e é essa autoridade que vai dizendo como devem viver. Quando essas crianças se tornarem adultas, terão elas mesmas de inventar a própria vida e não mais viver a vida inventada pelos outros. Cada indivíduo decide o modo como quer viver, mas isso não significa que esse sujeito moral pense e atue sozinho, ou seja, a decisão de como se quer viver é pessoal, mas também social. Nós não vivemos sozinhos, por isso não podemos inventar “totalmente” a nossa vida, pois muitas coisas nos são impostas, queiramos ou não. Todavia, podemos afirmar que, entre as ordens que recebemos, os costumes que nos rodeiam e seguimos, os desejos que temos, precisamos aprender a escolher por nós mesmos, no fórum íntimo da nossa própria vontade, a vida que queremos nos dar. Fernando Savater reflete sobre essa questão expressando-se do seguinte modo:

Creio que a primeira e indispensável condição ética é estar decidido a não viver de qualquer modo, estar convencido de que nem tudo dá na mesma, ainda que cedo ou tarde devamos morrer. Ao falar de moral, as pessoas geralmente se referem às ordens e costumes que se tem o hábito de respeitar, pelo menos aparentemente e às vezes sem saber muito bem por quê. Mas, talvez a verdadeira chave esteja não em submeter-se a um código ou em se opor ao estabelecido, mas em tentar compreender. Compreender por que certos comportamentos

nos convêm e outros não, compreender para que serve a vida e o que pode torná-la boa para nós, seres humanos (2002, p.92).

Uma regra moral deixa de ser heterônoma à medida que entendemos seu conteúdo, que vamos nos conscientizando de sua importância para o nosso bem-viver e quando a aceitamos porque somos capazes de perceber a sua necessidade para o bem-estar coletivo. Essa opção pela regra não é um conformismo, nem uma imposição, porque representa um decidir por uma boa maneira de viver a própria vida no seio da coletividade. “Em síntese”, diz Puig, “a reflexão moral é uma tarefa pessoal e social que tem como finalidade permitir que cada um, com seu modo de ser e de viver, faça parte de sua coletividade” (1998a, p. 27).

Quando pensamos em educação moral, estamos cientes de que existem inúmeras tendências ou paradigmas que tratam do processo formativo do sujeito moral. Para ilustrar essa afirmação citamos: a educação moral como socialização, a educação moral como clarificação de valores, a educação moral como desenvolvimento, a educação moral como formação de hábitos virtuosos, a educação moral como construção. Não vamos aqui desenvolver teoricamente tais tendências porque isso exigiria que as aprofundássemos, o que não é viável nesse momento. O nosso interesse está centrado de maneira mais direta nas tendências morais que tratam do desenvolvimento e da construção da consciência moral. Acreditamos que essas duas tendências aparecem tanto na construção teórica que realizamos sobre o juízo moral na criança de Jean Piaget quanto na reconstrução da ética do discurso de Jurgen Habermas. Nos tópicos que seguem procuraremos relacionar essas duas tendências aos referidos autores e à idéia de uma pedagogia da autonomia moral.

3.1.1 Desenvolvimento moral: proximidade entre Piaget e Habermas

As teorias morais de Piaget e Habermas representam um grande potencial para se pensar um projeto de educação moral. Suas pesquisas são amplamente estudadas e são inúmeros os trabalhos editados sobre esse campo do conhecimento. Jean Piaget, como já dissemos no capítulo I, possui uma vasta obra e escreveu *O juízo moral na criança* ainda na

juventude, no ano de 1932. O autor se propôs a estudar exclusivamente a gênese do juízo moral, não as condutas e os sentimentos morais, e, para isso, elaborou uma metodologia clínica que basicamente se constitui em observação, entrevista e análise interpretativa. Seguindo os passos kantianos como inspiração e tratando de investigar como a criança concebe as regras do jogo, Piaget escolheu um jogo simples (bolinhas de gude), cujas regras eram elaboradas pelas próprias crianças sem a intervenção dos adultos, para, por meio dele, buscar distinguir a prática das regras e a consciência das mesmas, a relação entre heteronomia e autonomia e entre cooperação e a noção de justiça. Jurgen Habermas, um dos mais importantes intelectuais da segunda metade do século XX, escreveu inúmeras obras, é um autor polêmico, cujas teses são aceitas com grande mérito por alguns e rejeitadas por outros. Em seu livro *Consciência moral e agir comunicativo*, publicado em 1983, como já mencionado no capítulo II, dedica-se à tarefa de fundamentar uma ética filosófica com pretensão de universalidade.

As primeiras críticas à obra *O juízo moral na criança* concentraram-se no fato de Piaget dar ênfase aos fatores cognitivos e, “supostamente”, descuidar-se dos fatores emocionais. José Rúbio Carracedo, em seu texto “La psicología moral: de Piaget a Kohlberg”, afirma que, entre os críticos de Piaget estão H.J. Flavell e S. Isaacs. O primeiro acusa-o de ser impreciso, de excesso de elaboração teórica e de interpretações subjetivas ou pré-concebidas. O segundo reprova o fato de Piaget subestimar a riqueza da personalidade infantil encerrando em estágios seqüenciais o que, na opinião do crítico, seria um crescimento em complexidade. Apesar de haver muitas outras críticas dirigidas ao mestre de Genebra, não temos interesse em realizar essa investigação.

Nossa intenção é mostrar que, apesar das críticas e do longínquo tempo em que escreveu sua obra, Piaget continua sendo referência para muitos estudos que dizem respeito à educação moral. O próprio Habermas dedica-lhe uma considerável importância em sua grande obra *A teoria da ação comunicativa*, identificando na teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget o postulado de que a capacidade de julgar moralmente progride desde a infância até a idade adulta e que esta criança ou indivíduo em desenvolvimento é resultado de uma gênese. Habermas dá especial atenção aos conceitos de aprendizagem (abstração reflexionante) e ao conceito de descentração, provenientes da epistemologia genética do pensador de Genebra.

Piaget entende que a educação moral deve constituir-se como um processo de construção de personalidades aptas à cooperação. Para ele a criança participa ativamente de seu desenvolvimento moral, por isso, a necessidade de se encontrar com outras crianças para que se fortaleçam as relações de reciprocidade e o respeito mútuo. Do mesmo modo, são importantes as interações com a sociedade porque é por meio delas que a criança constrói valores e regras. O desenvolvimento cognitivo e as experiências de cooperação e reciprocidade entre iguais são elementos importantes no desenvolvimento moral.

Em relação à ética do discurso há também objeções, pois Habermas é considerado um filósofo formalista-racionalista. Segundo alguns críticos, sua ética sofre de paralisia ao se defrontar com questões como a mobilização das massas, o papel da violência, as condições miseráveis de muitos grupos humanos e o desequilíbrio estrutural do poder. Nadja Hermann, em seu livro *Validade em educação*, dedica o capítulo III à análise de algumas objeções de críticos de Habermas, entre os quais Albrecht Wellmer, Ernst Tugendhat e José Arthur Giannotti.

Uma das críticas, que tem ressonância na educação, refere-se às relações entre o consenso e a situação ideal de fala. O consenso, para alguns críticos, não tem a força explicativa que Habermas quer infundir-lhe, pois é sempre provisório e dependente de acordos, os quais podem ser muito subjetivos na medida em que dependem de um “acreditar” ser o melhor para todos. Sobre a validade do “melhor argumento” questiona-se se é possível evidenciar claramente a argumentação mais racional a ser considerada e, ainda, em relação à situação ideal de fala, Habermas é acusado de desconsiderar os efeitos reais em contextos concretos, como a presença da coação na própria estrutura da linguagem para se fixar num ideal. A saída que Habermas encontra para justificar sua posição, segundo Hermann, é dizer que a “estrutura da comunicação deixa de gerar coação, só se para todos os participantes do discurso está dada uma distribuição simétrica das oportunidades de escolher e realizar atos de fala” (p.123). Precisamos reconhecer que existem vulnerabilidades interna e externa, isto é, a educação não pode assegurar se seus fins serão efetivamente obtidos, pois não há acesso ao interior do eu, assim como não há certezas que assegurem o processo de legitimação junto à comunidade a que se vincula.

Outro problema que os críticos apontam na teoria de Habermas, segundo Hermann, é a idéia de uma moral universalista. Sua teoria não tem como assegurar o meio possível à persistência e à qualidade das relações intersubjetivas. Como o agir comunicativo pode dar legitimidade ao projeto pedagógico numa realidade social em que há grande contingente de excluídos? A práxis comunicativa exigiria de uma sociedade moderna que promovesse processos argumentativos, o que no Brasil, por exemplo, seria bem difícil em razão das mais variadas formas de violência em relação à pessoa. Não podemos, no entanto, apesar das críticas, invalidar as reflexões teóricas de ambos os autores. Piaget passou a vida pesquisando o mundo infantil e construindo, com isso, a gênese do conhecimento. Habermas, por sua vez, fez um esforço extraordinário para reconstruir as condições normativas da teoria social e pensar um conceito de racionalidade; ele tenta, com a ética discursiva, responder aos profundos desafios do cenário contemporâneo, retomando as grandes questões da Modernidade e procurando, no campo da filosofia moral, fundamentar uma ética universalista.

Habermas não dirige sua teoria moral às crianças, nem parece indicar a sua ética do discurso à educação formal, mas concebe um programa de fundamentação ética para uma sociedade. A sociedade é formada por pessoas que se desenvolvem moralmente e que crescem num contexto de mundo da vida, e é nesse contexto que elas se entendem lingüisticamente e onde ocorre a educação. Ora, o estudo que realizamos até aqui permite-nos afirmar que, sem a experiência das relações sociais mediadas pela linguagem, não é possível a construção da consciência moral. A consciência moral “autônoma” resulta de processos comunicativos realizados no meio social complexo, problemático, contraditório. A linguagem, criação cultural, originou-se entre os homens e é ela que nos permite dizer o que queremos e o que somos; é ela que nos revela aos outros, que nos faz sair de nós mesmos para que, na perspectiva dos demais, nos vejamos diferentes.

O sujeito apto para o discurso prático precisou, ao longo de sua aprendizagem, a começar pela infância, desenvolver certas competências para poder participar de um processo discursivo de resgate de validade de normas. Os participantes, na ética do discurso, precisam ser capazes, mediante a ação comunicativa, de defender as suas pretensões de validade com argumentos racionais e, com retidão, buscar um consenso com

os demais implicados no processo. Para Puig, o diálogo, nas éticas discursivas, é entendido como um procedimento para considerar as situações moralmente relevantes. Diz ele:

Elas dialogam respeitando todos os pontos de vista, aceitando que vale a pena considerar todas as razões e contribuindo com as próprias reflexões. Fazem tudo isso sem nenhuma pressão que despreze a liberdade de todos os implicados no processo de discussão e comprometendo-se com sinceridade na busca de melhores razões que permitam enfrentar o problema moral considerado e produzir alternativas cujas conseqüências previsíveis possam ser aceitas por todos os afetados (1998a, p.101).

Bárbara Freitag, em sua obra *Piaget: encontro e desencontros*, afirma que em Piaget encontram-se duas grandes fontes de otimismo, o que, na opinião da autora, fez de Habermas também um otimista. Diz Freitag: “Creio que a fonte desse otimismo está na adesão nem sempre manifesta de Habermas a um modelo teórico preciso: a epistemologia genética de Jean Piaget” (1985, p.127). A primeira fonte de otimismo de Piaget sustenta-se no fato de que a razão não pode desaparecer ou esmorecer, pois ela renasce, enquanto potencial, em cada novo indivíduo: “Em sua psicogênese a criança perfaz um longo processo de aprendizado, durante o qual vai construindo e reorganizando seus esquemas cognitivos até atingir as formas plenas de reflexão lógica e social (descentração)” (FREITAG, 1985, p.140). A segunda fonte refere-se à analogia que Piaget faz do organismo biológico com o modelo cibernético, ou seja, as estruturas cognitivas são sistemas abertos que se equilibram internamente, mantendo sua constituição diante da instabilidade do meio e transcendendo seus limites: “Mecanismos auto-reguladores asseguram a continuidade, o desenvolvimento e a preservação do sistema, apesar dos contínuos e incessantes intercâmbios com o meio ambiente” (FREITAG, 1985, p. 140).

Essas duas fontes aproximam Habermas e Piaget, pois ambos admitem que: a) os indivíduos e a sociedade desenvolvem mecanismos de aprendizagem que lhes permitem a adaptação ao meio; b) esse aprendizado dá ao sujeito acúmulo de conhecimento e acréscimo de racionalidade; c) as estruturas do conhecimento não possuem conteúdos específicos ou prévios, mas são formas de organização e operacionalização da razão.

Antes de encerrar esse ponto, interessa-nos aproximar em Piaget e Habermas o conceito de aprendizagem, que acreditamos ser muito significativo para o campo

educacional uma vez que entendemos que uma pedagogia da autonomia moral só poderá ser fecunda (nossa hipótese) se, no cotidiano escolar, os educadores estiverem dispostos a proceder pedagogicamente nesse chão piagetiano e habermasiano. Habermas assume literalmente o conceito de aprendizagem de Piaget, a saber:

Jean Piaget parece-me oferecer um modelo instrutivo para os próprios filósofos e para aqueles que gostariam de continuar a sê-lo. Piaget concebe a abstração reflexionante como o mecanismo de aprendizagem que pode explicar, na ontogênese, o desenvolvimento cognitivo que termina numa compreensão descentrada do mundo. A abstração reflexionante assemelha-se à reflexão transcendental no sentido em que é por meio dela que os elementos formais inicialmente escondidos no conteúdo cognitivo enquanto esquema de ação do sujeito cognoscente são trazidos à consciência, diferenciados e reconstruídos no estágio de reflexão imediatamente superior. Ao mesmo tempo, esse mecanismo de aprendizagem tem uma função semelhante à que tem em Hegel a força da negação que supera dialeticamente as figuras da consciência tão logo essas caíam em contradição consigo mesma (1989a, p.24).

A transcrição permite-nos entender que tanto para Piaget como para Habermas o conhecimento e o desenvolvimento cognitivo provêm de um processo de construção. A compreensão descentrada do mundo é uma condição para a aprendizagem, num processo que ocorre dentro de uma lógica evolutiva e qualitativa, ou seja, sempre que um sujeito abstrai um novo conteúdo cognitivo, ele o faz conforme esquemas que lhe estão disponíveis; ele reorganiza essas novas informações modificando o esquema anterior e elaborando uma nova síntese com base nas construções anteriores. Esse patamar atual é sempre mais complexo que o anterior. Piaget denominou “abstração reflexionante”⁵³ ao processo em que o sujeito, por abstração, consegue retirar algo de alguma coisa (objetos, ações, coordenações), assimilar, acomodar e continuar a realizar novas assimilações.

O conhecimento entendido por esse processo fica, de certa forma, dependente do sujeito, ou melhor, daquilo que o sujeito consegue assimilar, ao que podemos chamar de

⁵³ A obra publicada no Brasil intitula-se *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordens das relações espaciais*. A obra original foi publicada em francês sob os títulos *Recherches Sur L'abstraction réfléchissante – L'abstraction des relations logico-arithmétiques* e *Recherches Sur L'abstraction Réflechissante – L'abstraction de l'ordre des relations spatiales*.

“condições prévias”⁵⁴. Quanto maior for o desafio que o meio apresenta, maior será a complexidade para o sujeito reorganizar sua aprendizagem, e as respostas a esses novos conteúdos dependerão do que o sujeito dispõe em seu esquema de assimilação, ou de sua capacidade de abstração reflexionante. Nas palavras de Piaget:

A abstração “reflexionante” é um processo que permite construir estruturas novas, em virtude da reorganização de elementos tirados de estruturas anteriores, e como tal, tanto pode funcionar de maneira inconsciente como sob a direção de intenções deliberadas: particularmente, o sujeito de uma investigação ignora, por muito tempo, de que fontes tem aurido os mecanismos constitutivos de sua nova construção (1995, p.193).

Piaget chama atenção para o fato de o sujeito poder ignorar ou não as fontes de suas novas construções. Todavia, é mais provável que o sujeito da investigação ignore por muito tempo os mecanismos responsáveis por esse processo. Talvez isso ocorra porque não conseguimos ter acesso à complexidade que envolve a ação do organismo sobre o meio físico ou social e, ainda, sobre o seu retorno, isto é, a ação do próprio organismo sobre si mesmo. Mas também pode ser porque não pensamos sobre o modo como realizamos as ações, ou, ainda, porque nos falta desenvolver outras capacidades, como abstrair por reflexão, ou seja, por “abstração refletiva”, que é a tomada de consciência duma abstração por reflexionamento. Sobre isso afirma Piaget: “A tomada de consciência da própria ação é um caso particular desde fenômeno: o sujeito toma consciência do resultado de seus atos, antes de atingir o mecanismo e o desenrolar exato, porque estes implicam na reconstituição de um processo” (1995, p. 176).

Precisamos, agora, entender esses dois conceitos que provêm da “abstração reflexionante”, a saber, “abstração por reflexionamento” e “abstração reflexiva”. Contudo, gostaríamos de esclarecer que não adentraremos no cerne da teoria da abstração reflexionante, embora tenhamos consciência de que se constitui numa avançada teoria da aprendizagem. Nosso estudo em relação à “teoria da abstração” de Piaget, neste trabalho,

⁵⁴ Condições prévias enquanto motivação, interesse e esforço que o sujeito empreende de si mesmo para aprender e para saber como coordenar suas ações, não como algo que necessariamente estaria posto no sujeito.

limita-se a esclarecer alguns conceitos para entendermos por que Habermas afirma que em Piaget encontramos o “modelo mais instrutivo” para compreender o funcionamento da aprendizagem.

A abstração reflexionante”, diz Piaget, “comporta, sempre, dois aspectos inseparáveis de um lado, reflexionamento (*réfléchissement*), ou seja, a projeção (como através de um refletor) sobre um patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior (por ex., da ação à representação)” e, o outro aspecto, é o da “reflexão (*réflexion*), entendida esta como ato mental de reconstrução sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior” (1995, p.275).

A abstração reflexionante abre-se em duas dimensões: a do reflexionamento e a da reflexão. A primeira constitui-se num processo em que o sujeito, para resolver um problema novo, vale-se de certas coordenações anteriores ou de estruturas já construídas para reorganizar novos dados num patamar superior. Nesta dimensão não ocorre ainda a tomada de consciência. Piaget oferece como exemplo desse movimento interno a passagem da ação para a representação. A segunda é o resultado da abstração por reflexionamento, entendida como obra do pensamento, por isso, denominada de “pensamento reflexivo”. É a reflexão sobre a reflexão, ou seja, dizemos que uma nova construção ocorreu sobre aquilo que foi construído pelo reflexionamento. É próprio da abstração reflexionante a construção de operações sobre as operações; assim, as estruturas precedentes se prolongam nas posteriores de uma maneira diferenciada e num processo reflexivo no qual o sujeito pode encontrar explicações para as conexões que realizou tomando consciência delas. “As relações entre reflexionamento e a reflexão”, diz Piaget,

devem ser concebidas como de estreita continuidade, malgrado sua distinção: ao transpor uma estrutura de um plano inferior a um superior, o reflexionamento dá-lhe um novo conteúdo (cria, pois, um novo morfismo), o que já significa generalizá-lo um pouco, enquanto que o papel inicial da reflexão é apenas o de reconstruí-la ou reconstituí-la em um novo plano, o que significa prolongar o reflexionamento (1995, p.103).

Ao finalizar essa reflexão, gostaríamos de voltar à questão da educação para podermos reconhecer, tendo presente o estudo até aqui realizado, que nossa contribuição como educadores em relação à aprendizagem da criança é a de cooperar para que ela

amplie os seus universos cognitivo, emocional, social para poder ir além de seus “aparentes” limites; que possa agir de forma significativa sobre as coisas e que essas coisas possam despertar nela a vontade de se lançar a um nível superior.

Se entendemos, que a moral é algo que desenvolvemos por um processo de aprendizagem e que toda aprendizagem é uma forma de construção, podemos reconhecer que, de fato, cada estágio do desenvolvimento moral se constitui a partir de construções anteriores e segue para um estágio superior. Arriscamo-nos, também, a afirmar que a educação moral, na perspectiva de Piaget e de Habermas, certamente nos conduz a pensar numa pedagogia moral que promova exercícios de cooperação entre as crianças, que permita a resolução de situações conflitivas e que incentive a prática dialógica.

O educador, nessa proposta de educação moral, deve dar às crianças oportunidades para opinarem e tomarem iniciativas por elas mesmas. Para que isso ocorra, é preciso aceitar e compreender que existe um “sujeito epistêmico” capaz de enfrentar desafios, de construir processos de *abstração reflexionante* e que progride para novos níveis de aprendizagem. É necessário também um ambiente que favoreça as experiências sociomorais, porque esse “sujeito epistêmico” é um “eu” com os “outros”, não um alguém centrado em si, que se apropria do mundo e o representa; pelo contrário, ampliamos nossos saberes num processo crescente de *descentração*.

3.1.2 Compreensão da consciência moral como construção comunicativa

Ao falarmos de sujeito moral, precisamos reconhecer a sua autonomia, caso contrário não poderíamos sequer falar em moralidade, pois atingimos a moralidade quando podemos refletir sobre o comportamento interpessoal, sobre a convivência social, sobre as escolhas que fazemos e sobre o modo de vida que queremos. Se não podemos decidir, não somos livres e, sem liberdade, não há autonomia.

Há muitos modos de caracterizar a consciência⁵⁵: podemos defini-la como um fenômeno biológico, uma faculdade psicológica que possibilita a representação mental de si mesma, que nos permite saber se o que estamos sentindo é tristeza ou alegria, aquilo que nos possibilita ter consciência de que estamos conscientes sobre um determinado fato, sobre um acontecer do instante. No entanto, em nosso texto nos referimos à “consciência moral” e a compreendemos como uma faculdade de julgar ou de emitir juízos sobre as ações; ela é o testemunho interior do ato justo ou injusto, um juiz (senso) interior que julga refletidamente o agir humano.

Referimo-nos, repetidas vezes, no presente texto a dois modos de consciência moral: a heterônoma e a autônoma. Quando alguém age como juiz de si mesmo, mas por uma instância alheia, ou, como disse Piaget, por uma regra exterior, está sendo heterônimo; quando, porém, é capaz de decidir por si mesmo, sem imposição dos outros, sem coerção, dizemos que é autônomo. Sabemos que não temos como medir o quanto a nossa

⁵⁵ Para o neurologista António Damásio, apesar dos recentes estudos da neurociência e da neurociência cognitiva, o estudo sobre a consciência humana continua sendo um grande mistério. Afirmo ele: “Nenhum aspecto da mente humana é fácil de investigar, e, para quem deseja compreender os alicerces biológicos da mente, a consciência é unanimemente considerada o problema supremo (...). Se elucidar a mente é a última fronteira das ciências da vida, a consciência muitas vezes se afigura como o mistério final na elucidação da mente” (2000, p.18). No entanto, já se pode, a partir das pesquisas realizadas, atribuir algumas definições conceituais ligadas ao seu funcionamento. Damásio, ao estudar a consciência, subdivide-a em consciência central e consciência ampliada. A consciência central, para o autor, é um fenômeno biológico simples que possui um nível de organização; é estável no decorrer da vida no organismo; não é uma exclusividade dos seres humanos e não depende da memória convencional, da memória operacional, do raciocínio ou da linguagem. A consciência ampliada é um fenômeno biológico complexo, que evolui no decorrer da vida; só atinge um nível mais elevado nos seres humanos e é intensificada pela linguagem. Em seu livro *O mistério da consciência*, Damásio chama a atenção para o fato de que muitas vezes a consciência é explicada pelas funções cognitivas ligadas à memória, ao raciocínio e à linguagem. Admite que essas funções são extremamente necessárias para a consciência ampliada, mas não o são para a consciência central; por isso, defende que uma teoria da consciência não pode ser apenas uma teoria de como a memória, o raciocínio e a linguagem ajudam a construir uma interpretação do que se passa no cérebro e na mente. O que nos interessa dessas afirmações de Damásio é o fato de ele admitir, como pesquisador na área, que a memória, as inferências inteligentes e a linguagem são cruciais para gerar o que denomina de *Self autobiográfico* e o processo de consciência ampliada. Damásio entende ainda que a ciência pode nos ajudar a fazer as distinções devidas entre vários fenômenos, tais como: consciência e consciência moral, consciência e alma, consciência e espírito. Diz, exemplificando, que, “ (...) quando falamos de consciência, referimo-nos ao conhecimento de qualquer objeto ou ação atribuída a um self, ao passo que consciência moral concerne ao bem e ao mal que podem ser discernidos em ações e objetos”(2000, p. 47). Também os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela, em *A árvore do conhecimento*, afirmam a importância da linguagem para a formação de mente consciente capaz de reflexão. A esse respeito esclarecem: “(...) o mental não é algo que está dentro de meu crânio. Não é um fluído do meu cérebro: a consciência e o mental pertencem ao domínio de acoplamento social, e é nele que ocorre a sua dinâmica. É também nesse domínio que o mental e a consciência funcionam como seletores do caminho que segue nossa deriva estrutural ontogênica. (...). A linguagem não foi inventada por um indivíduo sozinho na apreensão de um mundo externo. Portanto, ela não poder ser usada como ferramenta para a revelação desse mundo. Ao contrário, é dentro da própria linguagem que o ato de conhecer, na coordenação comportamental que é a linguagem, faz surgir o mundo” (2001, p.257).

consciência moral está sendo “verdadeiramente” autônoma porque temos dependências biológicas e socioculturais. Não podemos dizer que um sujeito consegue tornar-se completamente dono de si e conhecer-se de modo autotransparente. No entanto, isso não implica que não possamos nos orientar de modo racional diante das exigências da realidade.

O ser humano pode abrir-se a uma consciência dialógica e, pela relação intersubjetiva, comprometer-se na construção racional de procedimentos justos e eficazes para enfrentar os problemas éticos que a realidade apresenta, ou seja, a nossa consciência moral, por meio da comunicação com outras consciências, é capaz de desenvolver para si mesma uma competência interativa.

Há entre linguagem e consciência uma ligação muito interessante, sobre a qual gostaríamos de poder refletir, embasando-nos no pensamento do filósofo Hans-Georg Gadamer e nos escritos do neurologista António Damásio⁵⁶. Gadamer inicia seu texto “Homem e linguagem”, da obra *Verdade e método*, dizendo que Aristóteles, ao definir o homem como ser vivo, afirmam que este possui um *logos*. Tradicionalmente, o *logos* foi traduzido como “razão” ou “pensar”, tanto que nos são bem familiares as definições: *o homem é o animal racional* ou *o homem é o ser que se difere dos outros animais pela sua capacidade de pensar*. Contudo, o *logos*, significa, antes de tudo, linguagem. Gadamer diz que, em certa passagem do texto de Aristóteles, aparece uma explicação sobre os aspectos que diferenciam o homem do animal:

Os animais têm a possibilidade de entender-se mutuamente, mostrando uns aos outros o que lhes causa prazer, a fim de poder buscá-lo, e o que lhe causa dor, a fim de evitá-lo. Aos animais a natureza permitiu chegar até esse ponto. Apenas ao homem foi dado ainda o *logos*, para que se informe mutuamente sobre o que é útil ou prejudicial, o que é justo ou injusto (GADAMER, 2002, p.173).

⁵⁶ Pode parecer estranho introduzirmos esses autores para discutir a questão da consciência e a sua relação com a linguagem, uma vez que se esperaria que tal relação fosse desenvolvida a partir de Piaget e a Habermas. Não conseguimos realizar essa tarefa porque Habermas abandona a idéia de tentar mostrar como ocorrem os processos “internos” que envolve a construção da consciência moral por considerar que isso se refere ao mundo subjetivo e, Piaget, no contexto do *Juízo moral na criança*, também não desenvolve essa relação “linguagem e consciência”. Gadamer nos parece um referencial importantíssimo quando buscamos entender a função da linguagem e as relações que envolvem a prática interpretativa e dialógica. Damásio, enquanto neurocientista, parece confirmar as pesquisas piagetianas sobre as regulações orgânicas e as regulações cognitivas. A linguagem, a memória e a inteligência constituem as funções cognitivas que, por sua vez, funcionam como órgão especializado.

A transcrição permite-nos entender que o ser humano, além de poder pensar, pode falar, ou seja, possui um logos comunicativo que lhe permite comunicar o pensamento e falar com os outros homens sobre o justo e o injusto. É a linguagem que possibilita o pensar partilhado e que torna possível a convivência do ser humano nas formas social, cultural, econômica e política. O homem é um ser de linguagem e que pensa dentro de uma língua.

Para Gadamer, a linguagem não é instrumento da consciência ou o meio que a consciência tem para se comunicar com o mundo. Diz ele: “Em todo conhecimento de nós mesmos e do mundo, sempre já fomos tomados pela nossa própria linguagem” (2002, p. 176). Nós já estamos inseridos numa linguagem, assim como estamos no mundo, antes mesmo de pronunciarmos a “primeira palavra”. Falar, para o filósofo, não significa ser introduzido na arte de designar o mundo, mas conquistar a familiaridade, ganhar a intimidade e o conhecimento do próprio mundo, do modo como ele chega até nós. “Na verdade”, diz Gadamer, “já estamos tão habituados e inseridos na linguagem como estamos no mundo” (2002, p.177). A palavra vai ao encontro de alguém, por isso o falar se refere sempre à esfera de um nós, não de um eu. A linguagem é mais que um meio de entendimento; sobretudo, constitui-se num espaço de entendimento; é a linguagem que torna possível a interpretação e o diálogo. A consciência do indivíduo não é régua, diz Gadamer, com a qual seu *ser* pode ser medido; não há uma consciência em particular, mas várias consciências. Podemos entender, com base nessas afirmações, que a consciência não é o único critério para determinar, solipsisticamente, os rumos e os sentidos da linguagem.

Durante um longo tempo se entendeu que a linguagem funcionava como instrumento do pensamento e da consciência. De certa forma, houve um endeusamento da consciência à medida que fomos irrestritamente atribuindo-lhe propriedades refinadas da mente humana, como a possibilidade do conhecer, de distinguir o bem do mal, o de saber sobre as nossas aspirações e das dos outros indivíduos, a noção do nosso lugar no universo.

Para Damásio, essa atribuição fez da consciência algo intocável. A respeito afirma: “A consciência permite à mente desenvolver as propriedades que tanto admiramos, mas ela não é a substância dessas propriedades” (2000, p.390), ou seja, a “consciência” não é consciência moral, não é o mesmo que amor, generosidade, honra e misericórdia. Podemos dizer que esses são alguns dos possíveis estados da consciência que julgamos bons, assim

como a angústia, a falta de criatividade, a desonestidade moral são estados da consciência ruins. A consciência não está muito acima de outras capacidades fundamentais, como a ação, a emoção, a representação sensorial; o que faz a diferença é a intensificação que ocorre na consciência pela ação da memória, da linguagem e da inteligência. “A consciência ampliada”, complementa Damásio,

ocorre em mentes dotadas de consciência central, mas apenas quando essas mentes podem contar com *memória superior*, *linguagem* e *inteligência*, e quando os organismos que constroem essas mentes interagem com meios sociais adequados. Em suma, a consciência é uma excelente porta de entrada para a civilização, mas não é a própria civilização (2000, p.392).

Antônio Damásio parece confirmar que a linguagem exerce uma influência significativa sobre o nosso pensamento, alertando “nossas consciências” de que as condições de vida do homem, considerando, por exemplo, a destruição do planeta, tanto biológicas quanto dos seus ideais humanos, estão em perigo. Ao refletir sobre os méritos da consciência, Damásio assume que a consciência é de suma importância quando se incumbe do problema de como um organismo individual pode lidar com os desafios ambientais não previstos em sua estrutura básica, porque as demais regulações fundamentais para a vida do organismo acontecem sem o processamento da consciência. A título de exemplo, podemos citar os mecanismos que regulam os órgãos internos (coração, pulmões), os condicionamentos, as habilidades, o automatismo.

Em outras palavras, a consciência só se amplia e se faz necessária na medida em que o organismo, ao interagir com o meio, sofre as intervenções deste e passa a exigir de si mesmo uma transformação e uma evolução. É neste contexto que percebemos a conexão com os escritos de Piaget em *Biologia e conhecimento*, quando afirma que o organismo escolhe o meio, o seleciona, assim como é selecionado por ele. Algumas regulações fundamentais para a vida do organismo se modificam em função das interações entre organismo e meio. A resposta a essas interações ocorridas será fenotípica, ou seja, o

fenótipo⁵⁷ permitirá ao organismo uma estabilidade diante das perturbações causadas pelo meio.

Em relação à linguagem, o neurologista confirma sua importância fundamental para a consciência de alto nível, que ele denomina “consciência ampliada”. Entretanto, considera um pensamento incorreto a idéia de que o *self* e a *consciência* emergem depois da linguagem e são uma construção direta da linguagem.

Não precisamos seguir adiante para entender que há em Gadamer um deslocamento em grau de importância da consciência para a linguagem, no sentido de que o que podemos pensar e compreender é *linguagem*. Diz Gadamer: “E se há algo que caracteriza bem nosso pensar humano, é justamente esse diálogo infinito com nós mesmos, que não leva a nada definitivo” (2002, p. 235). Fica claro que o filósofo considera a linguagem o centro do existir humano e, por isso, não pode ser considerada uma ferramenta; se assim o fosse, poderíamos dominar o seu uso e dispensá-la após a realização da tarefa, o que não é possível com a linguagem.

Mas o que tudo isso tem a ver com a consciência moral como construção comunicativa? Nossa intenção com essa reflexão é justamente podermos pensar o quanto o agir comunicativo é formador de nossa “consciência ampliada” num processo contínuo e que nela habitam muitas vozes. É comum, quando justificamos uma ação que envolve uma situação ética, dizermos que “é preciso ouvir a voz da consciência” ou “a voz interior”, como se nela existisse um essencialmente “eu” sem os outros, um ser auto-explicativo, ou, ainda, como se a consciência fosse a responsável pelo eu pensante. Essa voz interior precisa encontrar-se com outras vozes para poder perceber a si mesma.

Em nossas interações com os outros precisamos expressar lingüisticamente o modo como compreendemos algo, a interpretação que fazemos dos fenômenos, o modo como estamos avaliando uma determinada situação e o conhecimento de que dispomos para julgar moralmente os fatos. Enquanto nos comunicamos vamos avaliando nossa consciência moral, percebendo seus limites interpretativos (Gadamer), colocando em

⁵⁷ Fenótipo é o resultado da interação entre o genoma e o meio. “A resposta fenotípica é uma resposta a um problema novo, proposto pelo meio, sendo ela a garantia única da presença de interações novas” (PIAGET, 2003, p. 334).

desequilíbrio suas certezas (Piaget) e ampliando a sua capacidade de reorganização (Damásio, Maturana e Varela) e de justificação racional (Habermas).

Quando pensamos na interiorização ou assimilação (processo auto-organizador da aprendizagem) de normas sociais, o papel da linguagem é fundamental, porque tais normas precisam ser entendidas, ou seja, os atores sociais necessitam dar um sentido à regra para poderem reconhecer a sua importância na vida prática, e isso se dá num horizonte aberto para muitas significações. Se há inúmeras possibilidades de significação, então necessitamos dialogar para poder explicitar a nossa compreensão e, junto com os demais, “acordarmos” em alguns pontos que podem ser comuns ao grupo ou aceitos mediante a argumentação. Esse jeito de pensar sobre as normas morais, que são as orientadoras do nosso agir, coloca nas mãos de cada indivíduo um grau maior de responsabilidade porque entende que as regras morais não são inatas, não provêm de uma entidade divina, tampouco de crenças em leis fundamentais e, ainda, que a legitimação dessas regras está na dependência de entendimentos e de acordos lingüísticos.

Ireno Berticelli, em seu livro *A origem normativa da prática educacional na linguagem*, traz uma interessante reflexão sobre a terminologia “acordo” ou “a-cordar”. Para o autor, os participantes de um discurso, ao buscarem um “acordo”, entendem que alguém precisa ceder algo de seu em favor de um outro algo que o outro está acrescentando. Por isso afirma que não há acordo sem renúncia, sem trocas, pois, sem isso, não seria possível sequer o entendimento. Explica ainda: “A palavra acordo é, por origem, bem menos cerebrina que se possa imaginar. Ela compreende um entendimento através do coração: a-cordar ou colocar os corações (sentimentos) dos interlocutores em mútua conformidade” (2004, p. 136).

Assim, saber “acordar” num efetivo entendimento lingüístico revela-se como uma competência fundamental aos sujeitos porque o sentido das coisas não está nos objetos em si, mas no funcionamento da linguagem. “A linguagem”, complementa Berticelli, “é o acesso possível do processo comunicativo em que se podem estabelecer entendimentos, mesmo que mínimos, e em qualquer área de conhecimento” (2004, p. 177).

Voltemos, agora, à nossa reflexão sobre a compreensão da consciência moral como construção comunicativa. Entendemos até aqui que não é a nossa consciência a responsável

pelo nosso “eu pensante” (“penso, logo existo”) e que a linguagem é ação. Esse agir comunicativo é fundamental para o nosso compreender, o nosso pensar e a nossa experiência de mundo. Em se tratando de educação, podemos afirmar que, em qualquer pedagogia, a linguagem é processo obrigatório, pois, como afirma Berticelli, “o ato educativo é um ato de linguagem cuja efetividade se alcança no entendimento, que pode ser simplesmente interpretativo” (2004, p. 115).

É pela linguagem que nos entendemos e que estabelecemos acordos sobre coisas no mundo. As experiências que temos no mundo se fazem linguagem porque são traduzidas no aprendizado da fala e pelo exercício lingüístico do ler, do escrever, do compreender e do interpretar as próprias experiências e as relações intersubjetivas do encontro e das trocas que realizamos com os outros. Os nossos saberes, os dons, as aspirações, os objetos de nossas inferências, o nosso julgamento e a nossa história individual são traduzidos incessantemente pela linguagem. No entanto, não significa que toda a experiência de mundo seja produzida pelo aprendizado da fala; quanto a isso, tanto Piaget como Habermas estão de acordo, afirmando que existem experiências de mundo que são anteriores à linguagem.

Um acordo cooperativo, que emerge dum diálogo problematizador, é altamente motivador para quem está participando do “jogo lingüístico”, porque essa ação aguça a “consciência dialógica” na busca de solução de conflito, na produção de juízos e na sua própria reestruturação a um nível mais elevado. Nesse processo de explicitação de idéias há um intercâmbio de razões, das quais as melhores devem servir de base para o acordo cooperativo. Quem busca compreender as razões dos outros, percebendo a consistência do argumento, consegue revisar as próprias idéias e, assim, alcançar uma melhor compreensão de si mesmo e da realidade. “As razões apresentadas argumentativamente”, diz Berticelli, “são sempre passíveis de crítica, donde pode emergir um possível consenso” (2004, p. 113).

A ação de criticar uma razão apresentada publicamente vai favorecer a manifestação de diversos pontos de vista e, com base em todas as posições, será possível um aprofundamento do problema em discussão. A sala de aula, nessa tentativa de se tornar um espaço de problematização, de investigação dialógica e de busca de entendimento, pode se

constituir num lugar de livre expressão, do pensar partilhado e da construção da autocompreensão ética de cada criança, adolescente e jovem.

A consciência de um “bandido” pode em nada estar comprometida, todavia a sua consciência moral pode estar altamente comprometida. Ser um sujeito moralmente correto é uma aprendizagem que realizamos e uma opção de vida que fazemos. Se nossa consciência moral é desenvolvida, passa por estágios sucessivos e amplia-se à medida que interagimos uns com os outros comunicativamente. Então, precisamos criar condições para que, desde muito cedo, as crianças possam viver experiências sociomorais. Conforme Puig: “Só se atinge a formação moral encarando os conflitos que a realidade apresenta, ou seja, enfrentando situações sociomorais problemáticas” (1998, p.161). A construção comunicativa da consciência moral é significativamente reforçada pela experiência, pela sensibilidade e pelo diálogo.

A experiência moral é algo pessoal, subjetivo e singular; por isso, precisamos observar como cada sujeito é capaz de vivenciá-la e como busca solucionar problemas dessa natureza. Os problemas morais nos são colocados pelos diversos meios em que estamos inseridos, os quais vão nos proporcionando experiências diversificadas e peculiares; portanto, precisamos contar com situações onde os conflitos morais apareçam e possam ser problematizados pelos participantes. A experiência moral torna-se significativa quando nos desafia na busca de solução para um problema. Enquanto estamos em crise (desequilíbrio) pela dúvida, pela dor, pelo conflito, nossa consciência moral vai se construindo e se reconstruindo e vai nos obrigando a recuperar a coerência e a estabilidade.

A escola pode ser, em nosso entendimento, o espaço formal para a educação moral uma vez que nela muitos conflitos morais estão presentes e os educandos podem experienciar situações problemáticas que fazem parte das suas vivências cotidianas. Podemos, no ambiente escolar, tematizar acontecimentos conflitivos, controversos, injustos e, num processo de discussão, apropriarmos-nos do problema tornando-o uma experiência pessoal. A capacidade para essa apropriação depende, em grande medida, da nossa sensibilidade moral, no sentido de conseguirmos expressar emoção, de nos permitirmos sermos atingidos pelo fato, de nos colocarmos no lugar do outro e captarmos a sua dor.

Pelo processo dialógico a tematização vai se fortalecendo e envolvendo os participantes numa busca cooperativa de entendimento e análise do problema moral; na medida em que os participantes expressam pela fala suas compreensões e seus juízos, vão descobrindo um modo de enfrentar o problema. O agir comunicativo num contexto problematizado permite-nos pensar refletidamente sobre as razões que movem nosso julgamento, sobre os limites de nossa perspectiva; assim, a partir desse processo, começamos a duvidar de nossas certezas, das nossas idéias, e vamos em busca das melhores razões.

Esse exercício pedagógico que envolve a investigação dialógica de problemas éticos pode ser um excelente meio para aumentar a responsabilidade moral de cada educando e, aos poucos, permitir que a sua consciência possa reconhecer, através do autoconhecimento, da clarificação da sua maneira de ser e da integração de diversas experiências, que, acima de qualquer interesse pessoal ou coletivo, está “o ponto de vista moral⁵⁸” e, desse modo, projetar o futuro para viver melhor.

Para encerrar esse ponto gostaríamos de trazer, mais uma vez, o autor de *O mistério da consciência*, o neurologista António Damásio. O pesquisador da consciência escreveu as seguintes palavras: “Depois de pensar em como a consciência pode ser produzida no pouco mais de um quilo e meio de carne que chamamos cérebro, podemos reverenciar a vida e respeitar os seres humanos ainda mais, e não menos” (2000, p.49). Tentamos, com base na reflexão realizada, mostrar como a linguagem tem influência, não só, mas também, sobre a constituição da nossa consciência moral. O fortalecimento de uma comunidade lingüística que procura justificar seu agir por meio de argumentos, que discute sobre a validade de normas comuns, que é capaz de compreender, interpretar e de comunicar fatos, situações, necessidades, estado de coisas e, que acima de tudo, aprende, comunica, ensina num contexto de intersubjetividade comunicativa, é necessário em todos os níveis e estágios da vida.

⁵⁸ O *ponto de vista moral* precisa ser entendido aqui como o descrevemos no capítulo II, ou seja, como um lugar (o que torna possível reconstruir os valores, as intuições e normas do mundo da vida) de onde podemos partir para julgar questões morais conflitantes. Um espaço racional onde as questões morais possam ser resolvidas através de um processo argumentativo.

3.1.3 A vida em família e a possível experiência de cooperação

Muito antes de entrarem na escola e de terem contato com os seus professores, as crianças já vivenciaram a influência educacional de seu meio familiar e social. Pensamos que é na família que a criança aprende, ou deveria, aprender as primeiras noções básicas de convivência, de hábitos, de atitudes e, acima de tudo, é na família que a criança, em suas relações primárias, vive a experiência intersubjetiva do amor⁵⁹.

Essas experiências interativas e amorosas da relação familiar são fundamentais para o sucesso (boas socializações) das ligações afetivas com os outros indivíduos na sociedade. Caso essa relação de amor seja de alguma forma comprometida na primeira infância, o desafio da socialização e do amadurecimento do sujeito pode ser relativamente maior em relação àqueles indivíduos que tiveram um ambiente de amor, de respeito recíproco entre os familiares. Sabemos que na maioria das famílias ainda prevalece, como instrumento educativo, a coação e, em especial, aquele tipo de coação que funciona como “chantagem emocional”, a saber: o temor de perder o carinho daqueles que amamos, ou seja, o medo de deixar de ser amado.

A educação familiar ainda funciona como “templo” da segurança, da confiança e do modelo a ser seguido; as crianças geralmente se identificam com seus modelos familiares ou rejeitam-nos em razão dos conflitos ou das agressões sofridas. Lamentavelmente, temos de admitir que muitas crianças não são felizes: algumas porque são mimadas e superprotegidas, por isso sufocadas em sua busca de autonomia e de construção da identidade; outra, porque são agredidas e abandonadas, vivendo em situação de risco, de

⁵⁹ Em seu livro *Luta por reconhecimento*, especialmente no quinto capítulo, intitulado “Padrões de reconhecimento intersubjetivo: amor, direito, solidariedade”, Axel Honneth, através dos escritos de Hegel, procura mostrar que a reprodução da vida social se efetua sob o reconhecimento recíproco dos sujeitos que interagem e, citando o psicanalista inglês Donald Winnicott, busca proximidade entre a idéia de “ser-si-mesmo em um outro” de Hegel com a compreensão da “simbiose entre mãe e filho e o processo de equilíbrio entre autonomia e simbiose” de Winnicott. O amadurecimento infantil pode ser entendido como uma tarefa que só se realiza através de uma cooperação intersubjetiva entre mãe e filho. A relação amorosa pode ser concebida como um processo de reconhecimento recíproco e o “ser-si-mesmo em um outro”, como o padrão elementar de todas as formas maduras de amor. Essa reflexão nos interessa para compreendermos que no amor está o cerne de toda eticidade. Amor e amizade representam as relações primárias de reconhecimento e são componentes essenciais para o respeito cognitivo e a estima social. “Toda relação amorosa, seja aquela entre pais e filhos, amizade ou o contato íntimo, está ligada, por isso, à condição de simpatia e atração, (...)” (2003, p. 178).

insegurança e sujeitas a todo tipo de violência; e ainda há aquelas que perderam muito cedo o direito à infância porque estão submetidas à realização de tarefas inapropriadas à sua estrutura corporal e porque assumem responsabilidades que pertencem aos adultos. Seja como for, a família ainda exerce um papel fundamental para a primeira socialização do indivíduo: bem ou mal, desagregada ou não, as primeiras aprendizagens acontecem na família.

A vida em família pode se constituir numa importante experiência de cooperação, isto é, todos podemos cooperar, por exemplo, com os afazeres da casa, com a aprendizagem dos hábitos, com a organização de regras, com a divisão de tarefas. Podemos dizer que o diálogo exerce um papel interessante nesse processo cooperativo na medida em que, por meio dele, é possível o entendimento entre os integrantes do núcleo familiar. A experiência do diálogo, da cooperação e do respeito nas relações familiares deixa marcas positivas e significativas na vida ética de cada pessoa, uma vez que esse tipo de relação permite a construção da identidade em crescente autonomia. No entanto, quando o contrário acontece, ou seja, quando existe uma grande submissão de todos a uma “autoridade”, pode acontecer de as crianças admirarem muito essa figura de autoridade, que, para elas, representará o mais forte, o melhor, o mais agressivo, e virem a desprezar qualquer imagem de fragilidade. Essa realidade, de não-cooperação, vai constituindo na criança uma personalidade autoritária.

Há também famílias que temem traumas na vida dos filhos e, para protegê-los de sofrimentos e de frustrações, acabam, muitas vezes sem se dar conta, alimentando personalidades “tirânicas”, uma vez que essas crianças tendem a querer sempre satisfazer suas vontades sem perceber que, além delas, existem os outros e sem a preocupação com as conseqüências das suas ações. As frustrações são educativas e vão possibilitando às crianças certa maturidade afetiva para que suportem as decepções e as tristezas da vida. Se os pais impedem as pequenas frustrações das crianças, estas poderão algum dia, diante de um fato frustrante, não ter equilíbrio psicológico para suportar e superar o trauma.

As famílias que não dão exemplos de honestidade e não são justas ao aplicar uma sanção não podem esperar que seus filhos pensem e pratiquem ações diferentes do modelo que aprenderam a admirar. As crianças vêm nos adultos (pai e mãe) seus heróis; logo,

difícilmente conseguirão deixar de refletir em suas ações a vida familiar. Entrevistando algumas crianças em *O juízo moral na criança*, Piaget percebeu que as exceções que apareceram, isto é, crianças bem pequenas avaliando situações mediante responsabilidade subjetiva, somente se mostraram nas famílias que tinham alto grau de cooperação. Isso nos mostra que, se os pais conseguem compreender os desajeitamentos das crianças, conversar sobre o fato ocorrido, avaliar as situações pela intenção, não pelo estrago material, estarão contribuindo para a educação moral de seu filho.

Alguns pais costumam punir seus filhos com castigos que não têm nenhuma ligação com o ato cometido, geralmente castigos excessivamente severos e punições arbitrárias. O medo de sofrer esse tipo de punição pode levar a criança a desenvolver dupla personalidade: perante aqueles que a castigam aparenta obediência e mostra-se correta, vive uma “falsa educação”; já, quando está longe dos pais, é capaz de praticar ações imorais, altamente questionadas pela sociedade. Outro problema da “educação moral familiar” consiste no oferecimento de recompensas pelas boas ações. Ao filho obediente os pais oferecem presentes, tecem elogios; ao desobediente prometem castigo. Para Piaget, “existe ao contrário uma maneira de infundir confiança ao invés de castigar, recorrendo à reciprocidade mais que à autoridade, que favorece, mais que qualquer imposição ou qualquer disciplina exterior, o desenvolvimento da personalidade moral” (1988, p. 71).

Devemos aprender, desde pequenos, a fazer o que é certo porque esta ação é importante, é correta, nos faz bem e, por isso, não há motivo para recompensas; já, se agimos mal, devemos aprender com o erro buscando repará-lo, precisamos enfrentar a situação para aprendermos a lidar com nossos limites e fraquezas. O problema não se resolve ficando trancados num quarto, perdendo o intervalo no pátio da escola, não podendo mais visitar os amigos. Ao serem castigadas, as crianças não têm mais nenhuma “dívida” social porque já a pagaram com o castigo.

Fernando Savater, em sua obra *O valor de educar*, diz que a família de hoje sofre da crise de autoridade, ou seja, é difícil saber quem é o adulto da relação. Segundo o autor, para que uma família funcione educacionalmente, é imprescindível que alguém seja o adulto, questão que não pode ser decidida numa assembléia ou por sorteio. Os pais “modernos” têm dificuldade de saber o papel que devem exercer junto aos filhos. Diz

Savater: “O pai que só quer figurar ‘como melhor amigo de seus filhos’, algo parecido com um enrugado companheiro de brincadeiras, tem pouca serventia”. Sobre a mãe expressa: “A mãe cuja única vaidade profissional é que a tomem por uma irmã um pouco mais velha da filha também não serve para muito mais” (2000, p. 77). Se os pais não assumem sua tarefa de serem pais, acaba ficando para a escola ou para o Estado a responsabilidade de assumirem a paternidade, e sabemos que as relações das instituições em relação à exigência do cumprimento dos deveres sociais muitas vezes são punitivas, não educativas. Além disso, falta nesses ambientes algo essencial para a formação da consciência moral e social dos filhos, a afetividade.

Autoridade não consiste em dar ordens, mas em ajudar a crescer. Os pais podem e devem ajudar as crianças a crescerem moralmente de modo afetivo e responsável. Cabe aos pais mostrarem aos seus filhos as convicções que possuem sem semear medos ou incrementar o temor ao castigo, fazendo-os cumprir regras com uma disciplina equilibrada, mesmo que isso os desagrade. Os pais, para se constituírem em autoridade, precisam crer naquilo que comunicam e serem capazes de expressar sentimentos reais sobre aquilo que consideram um valor fundamental. Não podemos esquecer que as crianças, dependendo do estágio de desenvolvimento, não possuem a maturidade afetiva e intelectual necessária para, por elas mesmas, se responsabilizarem por todos os seus comportamentos. Algumas famílias colocam sobre as crianças responsabilidades que elas ainda não conseguem assumir porque lhes faltam experiência, intuição e discernimento. Podemos citar como exemplos: ficarem em casa sozinhas sem se colocarem em situação de risco, participarem de festinhas sem a presença de adultos, terem livre acesso à internet ou decidirem sobre questões para as quais não têm maturidade.

Precisamos, apesar das dificuldades que as famílias encontram para educar seus filhos, confiar que somos capazes de construir um novo modo de nos relacionarmos, um novo modo de convivermos e um novo modo de agir. As pessoas amadas e respeitadas em seus direitos, inseridas em instituições que favorecem experiências que permitem interações sociais significativas, são capazes de construir um novo projeto de sociedade. Cada indivíduo pode contribuir a partir de sua experiência pessoal e de sua

autocompreensão ética⁶⁰, apropriando-se de sua história de vida, examinando-a constantemente de um modo reflexivo; pode discutir em sua comunidade as questões problemáticas ou os novos conteúdos que modificam a autocompreensão dos homens como seres humanos.

Num contexto plural com inúmeras diferenças, é preciso poder pensar um modo de convivência no qual, cada vez mais, as pessoas assumam uma postura de abertura, de flexibilidade, mas, também, de moderação e de responsabilidade. Tudo nos leva a crer que a família tem uma participação significativa para que esse processo ocorra, de modo que todos possamos nos sentir bem melhores para viver e conviver com os outros, aprendendo a trabalhar de forma cooperativa, refletindo sobre nosso agir e buscando acordos mínimos para viver em sociedade.

3.1.4 Os procedimentos de uma educação moral como processo construtivo

Os procedimentos de uma educação moral remetem-nos a pensar sobre a capacidade de aprendizagem e a formação da personalidade dos seres humanos. A construção da consciência moral envolve processos naturais do desenvolvimento e processos socioculturais. O processo educativo do sujeito-moral, segundo nossa proposta, precisa ser pensado como ação comunicativa (interação lingüística) num contexto de mundo da vida, porque nesse contexto estão presentes os componentes estruturais para a formação humana: a construção (estrutura) da personalidade, as relações (integração) na sociedade e as expressões (convicções) culturais.

⁶⁰ Habermas, em seu livro *O futuro da natureza humana*, desenvolve a partir de Kierkegaard o conceito de “autocompreensão ética”. Para Habermas, uma sociedade democrática deve primar pela liberdade a fim de que os indivíduos possam, por si mesmos, desenvolver uma autocompreensão ética pessoal da “vida boa”. Isso implica que o projeto pessoal de vida precisa ser construído pela pessoa que é responsável por si mesma, todavia não significa que tal projeto ocorra independentemente dos *contextos partilhados intersubjetivamente*, ou seja, que a autocompreensão possa ser entendida como algo que o sujeito constrói no isolamento, na individualidade; ao contrário, a autocompreensão só é possível na relação interpessoal. É preciso que cada pessoa se compreenda, seja responsável consigo mesma, preocupe-se com a sua vida e comece a questionar sobre qual é a melhor coisa a fazer por ela mesma e pelos outros. “As condições morais só condicionam efetivamente à vontade quando se encontram inseridas numa autocompreensão ética, que coloca a preocupação com o próprio bem-estar a serviço do interesse pela justiça” (2004, p. 7).

A opção por determinada ação pedagógica indicará a finalidade a que nos propomos se queremos ajudar as pessoas a construírem sua autonomia. Então precisamos permitir que tracem elas mesmas, pela sua capacidade de aprendizagem, a própria emancipação. Se pretendemos formar consciências manipuláveis, basta que contribuamos pedagogicamente para que se submetam ao conformismo do grupo social. Nosso esforço será em defesa da primeira opção, entendendo, desde já, que educar exige clareza para o agir e algumas opções procedimentais.

Piaget talvez nos dissesse que, antes de qualquer procedimento, seria importante e necessário pensarmos a “pedagogia moral” por meio da “psicologia moral”, isto é, primeiramente, devemos conhecer as disponibilidades psicológicas e intelectuais de que a criança dispõe para poder responder moralmente. Em Habermas talvez pudéssemos nos propor, como fez José Pedro Boufleuer⁶¹ em seu estudo sobre a teoria da ação comunicativa, pensar para o ambiente escolar uma “pedagogia da ação comunicativa” em oposição a “uma pedagogia da ação estratégica”.

Para Boufleuer o agir pedagógico pode acontecer de dois modos: pode ser entendido como um “agir sobre os outros” (agir estratégico) para manipular e influenciar, ou como “um agir com os outros” ao modo de uma ação comunicativa, tendo como base a colaboração e a cooperação entre os sujeitos do processo educativo. Se ação assume a forma do agir comunicativo, o mecanismo é o da coordenação, que visa a acordos através do entendimento; já, se o agir é estratégico, o procedimento se traduz como violência contra os outros, uma vez que o instrumento pedagógico será a indução, a persuasão e a coação.

Tendo presente o estudo que realizamos, podemos afirmar que qualquer discussão sobre educação moral se torna estéril se não forem considerados os estágios do desenvolvimento psicológico-moral das crianças e as relações que elas conseguem estabelecer entre si e com os adultos. Lições de moral, por exemplo, não são eficazes com crianças; discursos morais não nos fazem solidários e tampouco honestos. Também não funciona a disciplina imposta porque sufoca a personalidade moral e produz no sujeito uma espécie de compromisso mascarado. Quando a regra não é compreendida em seu alcance real, não é interiorizada (assimilada), portanto, não se efetivará nas ações práticas das

⁶¹ Autor do livro *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura em Habermas*.

crianças. Assim como o aluno consegue memorizar lições sem compreendê-las, igualmente, do ponto de vista moral, orienta-se por regras sem entender o conteúdo que prescrevem: “É tão evidente que nem a autoridade do professor e nem as lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade” (PIAGET, 1988, p.63).

A criança começa a perceber o “verdadeiro” sentido da regra quando a coloca em prática e compreende a sua importância. A obediência passa a ser responsabilidade livremente assumida e, quanto mais significativas forem as relações entre os sujeitos, maior será o sentimento do dever. Nesse sentido, podemos dizer que o espaço escolar vem a ser o mais indicado para a educação moral, pois nele as crianças encontram-se com seus pares nas mais variadas situações. Além disso, a convivência de uma criança com as demais tende a contribuir para o seu desenvolvimento moral porque entre elas há uma relação de igualdade; elas aprendem regras brincando, desenvolvem a noção de dever e de obrigação, experienciam situações de justiça e de injustiça.

A escola, de uma forma ou de outra, sempre influenciou na formação moral de seus alunos, prevalecendo no seu interior a moral da obediência e, com isso, a perpetuação da heteronomia. Maria Suzana Menin, em seu texto “Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores”, afirma que, toda vez que a escola mantém uma relação de coação entre professor e alunos, que ensina a moral como matéria à parte, que proíbe trocas entre os alunos, privilegiando trabalhos individuais, e que impõe regras com excesso de significado, está fortalecendo a heteronomia. Os educandos precisam participar da elaboração das regras e entender a função real de cada uma. “Construir regras e respeitá-las”, afirma Menin, “é coisa que se aprende gradualmente e que exige tanta frequência de exercícios como qualquer outro conhecimento a ser aprendido” (1996, p.93).

A organização social das crianças entre si exigirá que as regras sejam elaboradas por elas mesmas ao invés de serem recebidas prontas antes mesmo que possam ser compreendidas. Não basta que somente haja participação no debate para a elaboração das regras; é preciso também fazer acordos e colocá-los em prática, ou seja, fazer aquilo que se combinou, pois, desse modo, podemos dizer que a participação tornou-se efetiva nas

palavras e nas ações. “Ora, posto que a classe forma uma sociedade real, uma associação que repousa sobre o trabalho em comum dos seus membros”, esclarece Piaget,

é natural confiar às próprias crianças a organização dessa sociedade. 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 (1996, p. 22).

A elaboração das próprias regras e a sua avaliação vão criando na criança um sentimento de obrigação, ou seja, ela descobre pela experiência concreta a responsabilidade pelas suas ações. Esses planos de ação comum requerem espírito de cooperação e de organização das crianças para a concretização dos acordos. Contudo, isso não significa que somente os estudantes devam elaborar regras e torná-las ação concreta e que a presença do adulto seja dispensável; há situações em que o adulto tem o dever de mostrar sua autoridade (ajudar a crescer) para o bem da criança. Portanto, não se trata de um afastamento do adulto.

O que precisa ser compreendido é que os alunos devem participar do processo de elaboração das regras que guiarão suas ações. Pensar regras, avaliar comportamentos, ter experiências reais de participação e de convivência democrática são tarefas a serem realizadas cotidianamente. Não devemos nos iludir que, uma vez combinadas as regras, elas valerão para “todo e sempre” e que, automaticamente, estarão presentes em todas as ações das crianças e dos jovens. Boufleuer nos alerta para o que acabamos de afirmar quando explica que as interações que produzem os acordos não podem ser entendidas como um acontecer sem conflitos. Diz ele:

Mesmo que haja opção intencional pelo mecanismo que vise ao acordo, não podemos imaginar a sala de aula como uma espécie de santuário do agir comunicativo, ou seja, um lugar em que a comunicação ocorreria sem nenhum tipo de transtorno, com total transparência de sentidos e de intenções (1998, p.82).

O espaço da sala de aula não deve servir somente para a elaboração de regras, mas também para a discussão de temas que representem realidades abertas, que constituam

problemas e que gerem controvérsias Além disso, podemos tematizar valores e comportamentos e, num exercício dialógico, aprofundar conceitos, analisar posturas, defender idéias, justificando-as argumentativamente através de razões. As reflexões morais podem, igualmente, partir de experiências concretas do cotidiano das crianças; os acontecimentos práticos serão postos em discussão pelo grupo envolvido, que buscará a solução para o problema. Ameaças não contribuem para a consciência moral: “Só a colaboração entre crianças e a prática da discussão organizada dão a cada um o significado da objetividade. Só a ação mútua faz a criança compreender o que a mentira é em realidade e qual o valor social da veracidade” (PIAGET, 1996, p.27).

É interessante perceber que as regras que muitas vezes os estudantes se colocam, são as mesmas que professores ou pessoas de bom senso também se colocariam, porém, se são impostas pelo professor, não têm legitimidade perante o grupo. Trabalhar em grupo propicia a cooperação. Talvez um dos problemas que a escola enfrenta, no que se refere a problemas de indisciplina, se deva ao fato de as crianças não estarem preparadas para pensar normas para o grupo, pois estão acostumadas que quem manda e dá as regras é o professor. Cabe ao grupo estabelecer as normas que julga justas para todos os participantes, os quais devem resolver os conflitos que aparecerem tomando como parâmetro de avaliação as regras estabelecidas.

As salas de aula são formadas, geralmente, por estudantes de mesma faixa etária e um professor. Esse é o ambiente propício para o exercício da democracia porque os sujeitos, sendo da mesma idade, não estarão impondo a autoridade de uns sobre os outros. Tal ambiente se constitui na situação “ideal” para a cooperação e para relações de trocas, o que, contudo, não significa dizer que é dispensável a autoridade intelectual do professor e que, em nome duma suposta “liberdade”, deva-se agir de forma passiva na sala de aula. Autonomia nunca foi sinônimo de “fazer o que se quer”; é, sim, o exercício da capacidade racional do sujeito em se colocar limites, de agir respeitando as regras auto-refletidas e decididas pelo grupo. Ulisses Ferreira Araújo, em seu texto “O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral”, conceitua autonomia moral:

A autonomia moral pressupõe essa capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas idéias e valores aos de outras pessoas, estabelecendo critérios de

justiça e igualdade que, muitas vezes, o levarão a se contrapor à autoridade e às tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado (1996, p.105).

A sala de aula democrática não abre mão da autoridade moral e intelectual não autoritária do professor, como alguém do grupo que permite que as relações sejam discutidas e viabilizadas pelo diálogo. Esse espaço precisa ser construído tendo como alicerces o respeito mútuo, a reciprocidade e os princípios de justiça. Muitos educadores poderão dizer que uma sala de aula assim é utopia e nunca existirá. Se fosse assim, que sentido teria a presença nos projetos pedagógicos das escolas das palavras “emancipação”, “consciência crítica”, “autonomia”? Dissemos que a personalidade moral é algo que o sujeito desenvolve e constrói ao longo de sua vida e que o ambiente é um fator muitas vezes decisivo para que o processo ocorra ou não. Nesse sentido, dizemos também que a educação moral precisa ser construída, visto que, não é algo dado.

O professor precisa acreditar que é possível a relação democrática, fazer da sala de aula um espaço também de formação moral e ter suporte teórico-metodológico para fundamentar sua ação. A escola de que dispomos, apesar das dificuldades que enfrenta pela “má” influência dos meios de comunicação social⁶² no comportamento das crianças, pela baixa remuneração dos seus profissionais, pelo grande número de estudantes na sala de

⁶² A escola precisa estar atenta às mudanças que, em especial, os meios de comunicação provocam na vida das crianças. Uma criança passa muito tempo à frente de televisão e sente prazer ao realizar essa tarefa. A respeito disso perguntamo-nos: como a escola poderá aproximar-se desse fascínio que a TV exerce sobre as crianças e despertar nos educandos o desejo de aprender? No documento da Unesco encontramos uma importante reflexão sobre o desafio que escola e os professores precisam aprender a enfrentar diante o papel que a mídia exerce sobre as crianças. Diz Delors: “Cada vez mais as crianças chegam à escola transportando consigo a imagem de um mundo – real ou fictício – que ultrapassa em muito os limites da família e da comunidade de vizinhos. As mensagens mais variadas – lúdicas, informativas, publicitárias – transmitidas pelos meios de comunicação social entram em concorrência ou em contradição com o que as crianças aprendem na escola. Estas mensagens surgem sempre organizadas em rápidas seqüências o que, em numerosas regiões do mundo, tem uma influência negativa sobre a capacidade de manter a atenção, por parte dos alunos e, portanto, sobre as relações na aula. Passando os alunos menos tempo na escola do que diante da televisão, a seus olhos é grande o contraste entre a gratificação instantânea oferecida pelos meios de comunicação, que não lhes exige nenhum esforço, e o que lhes é exigido para alcançarem sucesso na escola. Tendo assim perdido, em grande parte, a preeminência que tinham na educação, professores e escola encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação. (...) O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida” (1999, p. 154 - 155).

aula, pelas queixas sobre a falta de respeito dos alunos para com os professores, dos professores para com os alunos e dos alunos entre si, constitui-se, ainda, num lugar de encontro dos estudantes entre si e com o professor. Intuímos que, num fórum de debates, possam alunos e professores discutir sobre seus problemas de convivência e de trabalho e buscar saídas para tornar realidade a educação no sistema formal de ensino.

O professor Araújo descreveu no texto referido anteriormente uma experiência real acontecida numa pré-escola pública, onde a professora de fato acreditou e investiu nas relações democráticas entre os alunos. Em relação à **autonomia**, Araújo explica que, até metade do ano, a professora coordenava a organização das rotinas e, pouco a pouco, ia abrindo espaço para as crianças, elas mesmas, coordenarem as atividades. Sempre atenta aos objetivos a que se propunha, a professora permitia que os alunos resolvessem seus conflitos; questionava-os constantemente a fim de que ocorresse a tomada de consciência e as crianças oferecessem razões para suas afirmações. Na hora do lanche, as próprias crianças serviam-se de sopa em pratos de louça sem necessitarem de funcionários, podiam ir ao banheiro sem precisar da autorização da professora, saindo um de cada vez, conforme a regra combinada.

Essa experiência é um demonstrativo de que, se o professor quiser, ele pode transformar a sala de aula num ambiente diferente para seus alunos e, junto com eles, ir construindo a sala de aula da cooperação e da autonomia. Levantamos como hipótese que, em qualquer série, autodisciplina e disciplina são possíveis e ajudam a propiciar oportunidades para as crianças tomarem decisões e exercitarem sua autonomia. Em relação às regras, o professor Araújo relata que eram afirmações simples, escritas em frases curtas, tais como: falar um de cada vez, falar baixo, manter a sala limpa, ir ao banheiro sem pedir, etc. O que mais causou admiração ao observador foi a postura da professora: jamais ele a viu alterar a voz com as crianças ou tratar alguém com agressividade; sua maturidade e calma eram marcantes no encaminhamento dos problemas. Após um ano de observações, para dar continuidade à sua pesquisa, Araújo resolveu avaliar o nível de desenvolvimento do juízo moral das crianças que haviam convivido em ambiente cooperativo. Para fazer tal avaliação, utilizou provas elaboradas pelo próprio Jean Piaget em sua testagem em *O juízo moral na criança*. O teste também foi aplicado em outras duas classes de crianças que não tinham convivido em ambiente cooperativo. O resultado foi o seguinte: 22% das crianças

da classe cooperativa foram classificadas como tendo autonomia crescente; em oposição, nenhuma das outras duas classes obteve tal classificação.

Os dados empíricos adquiridos pela pesquisa, de certa forma, corroboram com os pressupostos da teoria piagetiana sobre a importância das trocas interpessoais para o desenvolvimento do juízo moral na criança. Para Piaget, não há moral sem educação moral e a consciência moral se constrói por experiências efetivas. A educação moral, via transmissão de valores tem se mostrado insuficiente para assegurar o desenvolvimento moral porque os valores sempre terão como referência critérios subjetivos, os quais são determinados pelas circunstâncias pessoais.

A escola deve garantir espaço para a prática moral através de vivências reais nas relações entre iguais; deve colocar as questões morais cotidianas em discussão para que os grupos possam, por eles mesmos, resolver, via diálogo e reflexão contextualizada, os seus conflitos morais. Num ambiente autoritário, de opressão intelectual e moral, a autonomia não será possível, porque pressupõe competência lingüística, educação da razão, desenvolvimento das funções intelectuais e consciência moral. Precisamos também compreender que o fato de alguém desenvolver competentemente o seu “eu cognitivo” e o seu “eu moral” não significa a certeza de que necessariamente será uma “boa pessoa”, “eticamente correta” e “justa” em todas situações e para todo o sempre. Não ficamos prontos; aprendemos a ser quem somos, a nos autocompreender, a decidir sobre nós mesmos à medida que ampliamos nossa capacidade comunicativa e o nosso saber pensar como participantes num grupo de discussão (esfera pública).

A educação moral pode nos ajudar a pensar criticamente o mundo que nos cerca e a refletir sobre as regras necessárias à convivência, de modo a contribuir para projetarmos formas mais justas e adequadas para viver em sociedade. No dizer de Puig, “a educação moral quer colaborar com os educandos para facilitar o desenvolvimento e a formação de todas aquelas capacidades que intervêm no juízo e na ação moral”. Desse modo, complementa, serão “capazes de orientar-se de forma racional e autônoma naquelas situações em que lhes é apresentado um conflito de valor” (1998b, p.18).

Além disso, cabe à educação moral ajudar os estudantes a assumirem compromissos sociais concretos que tratam do bem comum e incentivar a elaboração de projetos que

visem à emancipação social. A educação deve contribuir para que os estudantes aprendam, pela sensibilidade moral, a perceberem os aspectos injustos da realidade que os cerca e, com base numa experiência dialógica sobre os princípios de valor, possam, eles próprios, analisar, criticar e julgar as normas vigentes na tentativa de construir formas mais justas de vida para si mesmos e para os outros. O espaço escolar pode favorecer a que os estudantes orientem seu comportamento de forma coerente com os princípios e as regras que eles mesmos elaboraram, além de poder ajudá-los a entenderem a importância de serem seguidas normas socialmente construídas.

3.1.5 Pedagogia da autonomia moral

Quando pensamos uma pedagogia da autonomia moral, sentimos um enorme desejo de poder dizer como Kant: “Duas coisas enchem meu espírito de admiração e veneração, sempre novas e crescentes, quanto mais freqüentemente e com maior assiduidade delas se ocupa a reflexão: *o céu estrelado sobre de mim e a lei moral em mim*”⁶³ (1970. p.183). É uma moral que cresce dentro de nós pela aprendizagem que fazemos em nossa convivência com os outros e com o mundo; que cresce e se desenvolve dentro da mente humana, na comunhão entre o interior e o exterior; é algo de sublime, capaz de nos fazer sentir orgulho de nós mesmos quando, em nossas ações, esse “eu-moral” residente, ativo e em contínuo vir a ser mostra-se, como que através de um refletor, no nosso agir no mundo.

Nossas relações estão abertas às intervenções pedagógicas e existem muitos modos de se conduzir a aprendizagem. Houve um tempo em que se defendeu que o ser humano aprendia à medida que lhe fosse causada dor, ou seja, aprendia na medida do sofrimento; em outros momentos, pensava-se que o melhor método era o da repetição e do exercício da memória. Ou a dor e a repetição não foram suficientes, ou o procedimento foi equivocado, porque, ao interpretarmos o que história nos conta sobre as “pessoas de outros tempos”, damo-nos conta de que o homem não aprendeu a cuidar de si e dos outros, no sentido de que sua consciência moral pudesse expandir forças de afirmação do homem e da vida, e,

⁶³ Grifo nosso.

além disso, observamos que “grandes ideais” (a liberdade, a fraternidade, a igualdade e a emancipação) não se constituíram em realizações.

Quando afirmamos que o homem do passado equivocou-se em sua metodologia pedagógica, dizemo-lo porque nossa compreensão de mundo e nossa interpretação dos fatos diferem daquelas do passado, não só porque estamos no era da tecnologia, da comunicação via satélite, do conhecimento cibernético ou da liberdade religiosa, mas porque nosso “organismo⁶⁴” sofreu adaptações, modificou-se pela ação do meio, mudou o meio pela sua ação e interiorizou novas aprendizagens. Talvez essa constatação de que a “dor” e a “repetição”, por exemplo, não foram, e nem devem ser, o melhor procedimento pedagógico nos faça optar por uma ação educativa que promova a participação de todos os envolvidos num constante debate sobre o que nos faz ser melhores, o que nos parece mais justo e mais correto.

Dizemos que uma geração aprende com a outra, ou seja, de posse dos saberes precedentes e dos equívocos ocorridos, busca-se, ou dever-se-ia buscar, a melhor forma de continuar a educar os homens. O esforço pedagógico, nesse sentido, deveria se dar em função da vida, ou melhor, em função daquilo que pode dar sentido à existência humana. Para isso, contudo, precisamos “aprender a aprender” com os erros do passado, na tentativa de um proceder mais refletido e mais evoluído⁶⁵.

Entretanto, quando nos reportamos aos clássicos da filosofia, da psicologia, da sociologia, da pedagogia e outros e constatamos que muitas das reflexões, dos estudos, das experimentações e das teorizações realizadas por essas áreas do saber para responder às perguntas “o que é o homem”, “o que é a vida”, “o que é a educação” são desconhecidas para um grande número de educadores, damo-nos conta de que há uma distância significativa entre o que se conhece e o que se deveria conhecer.

⁶⁴ Piaget, em *Biologia e conhecimento*, conceitua organismo como um sistema ativo de respostas e reorganizações, um sistema aberto em constante modificação em razão do fluxo contínuo de trocas com o meio. “Um organismo vivo é uma ordem hierarquizada de sistemas abertos, cuja permanência é assegurada por intermédio do movimento de troca dos componentes, realizados em virtudes de suas condições de sistema. A estrutura da organização encerra, pois, estes três caracteres, sistema aberto, dinamismo de trocas e atividade primária” (2003, p.180).

⁶⁵ Sempre que mencionarmos a palavra “evolução”, fazemo-lo na lógica da aprendizagem, segundo Piaget, o processo que envolve a assimilação, a acomodação, a equilibrção e a adaptação, ou abstração reflexionante; um processo de aprendizagem que expressa a força da criação contínua do organismo sobre o meio e sobre si mesmo.

Os conhecimentos produzidos pela humanidade deveriam nos ajudar a seguir em frente, a alcançar uma forma mais aperfeiçoada de vida e a não repetir os erros e equívocos do passado. Causa-nos assombro, porém, verificar que práticas reconhecidas há quase três séculos como impróprias para educar crianças sejam largamente exploradas no cotidiano escolar, como a permanência por horas sentadas numa sala realizando exercícios monótonos com papel e caneta, a memorização de conteúdos para serem devolvidos em provas e a punição coletiva para educar o comportamento. Esses são apenas alguns dos procedimentos pedagógicos utilizados no cotidiano das instituições escolares brasileiras, isso sem fazer referência a outros espaços educativos, como a família, a igreja e a sociedade, que também procedem, em alguma instância, como se estivessem no século XVII ou no século XVIII.

Evidentemente, não podemos generalizar, mas com raras exceções encontraremos um ambiente escolar em que não haja procedimentos semelhantes aos que acabamos de descrever. Certamente, poderíamos justificar que ainda se procede desse modo porque as pessoas estão em ambientes culturais diferenciados e que, para algumas comunidades, faz parte de seus costumes a educação do “tempo da vovó”, pois, se deu certo para os antepassados, em nome da tradição, por que não continuar? Mas isso nem se configura como um “problema” gritante. O mais assustador é que, mesmo reconhecendo a diversidade cultural do Brasil, por exemplo, os procedimentos de ensino são basicamente os mesmos, o que torna mais ou menos homogênea a caracterização da sala de aula e do agir pedagógico. Embora não adentraremos nos meandros desta questão, interessa-nos saber se conseguimos pensar e ter consciência sobre o que deu certo e o que nos impede a humanidade.

No século XVIII, mais precisamente em 1786, o filósofo Immanuel Kant, ao escrever suas lições sobre pedagogia, já constatava que, assim como os animais, o homem pode ser treinado, disciplinado e instruído mecanicamente. No dizer de Kant, “treinam-se cães e os cavalos; e também os homens podem ser treinados”; entretanto, complementa o filósofo, “não é suficiente treinar crianças; urge que aprendam a pensar” (1999, p.27). As palavras de Kant sobre a aprendizagem do pensamento são muito sugestivas quando tratamos de educação, porque pensar não significa só mentalizar idéias e guardar imagens.

O “pensar” envolve um debruçar-se sobre o próprio pensamento num constante replanejamento e reorganização de idéias e conceitos.

Interessa-nos muito, quando tratamos de uma pedagogia moral, o “aprender a pensar”⁶⁶, porque intuímos que se constitui num dos grandes veículos pedagógicos para o desenvolvimento da consciência moral, uma vez que o pensamento está intimamente conectado com a linguagem. Enquanto falamos com os outros vamos refletindo sobre o nosso próprio pensar e, no confronto de idéias, aprendemos a pensar num patamar superior, ou seja, a razão humana, que é resultado também dum processo de aprendizagem, e o ato de refletir nos possibilitam obter um pensamento “lógico-abstrato”, atingindo, assim, um nível que nos permite desenvolver um pensar mais cuidadoso, criativo e crítico. Para Piaget, a criança, em seu contexto social, vai construindo seu pensamento autonomizado à medida que vai tomando consciência das regras presentes em seu núcleo de relações e que vai se envolvendo num diálogo cooperativo sobre a natureza da regra e de sua validade.

Uma pedagogia da autonomia moral pressupõe um trabalho de persistência para que cada sujeito intensifique a relação consigo mesmo e com os outros, a fim de aprimorar o conhecimento sobre seu próprio “eu” a partir de trocas e, de posse de sua autobiografia, consiga ser o condutor de seu agir. No dizer de Habermas, “minha perspectiva é determinada por minha compreensão de mim” e, no mínimo, complementa o filósofo, “que cada um conceda aos outros os direitos que exige para si” (1993, p.294). Num nível egocêntrico, este “mandamento moral” nos parece ser o primeiro indício de uma maturidade ética e o início de uma evolução da consciência moral, ainda que insuficiente. Sobre isso Angelo Cenci faz uma reflexão interessante em sua obra *O que é ética? elementos em torno de uma ética geral*. Diz o autor:

O segundo aspecto importante a ser considerado aqui é a existência de níveis de evolução no âmbito da consciência moral, significando que, quanto mais um grupo ou indivíduo se orientar por motivos justificados racionalmente, mais evoluído moralmente ele será. Isso não representa uma depreciação em relação aos indivíduos ou grupos menos evoluídos; também não significa inferioridade ou

⁶⁶ Piaget também manifestou a preocupação com a educação do pensamento em seu escrito *Sobre pedagogia*. Sobre isso diz: “É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma. O pensamento supõe, portanto, o livre jogo das funções intelectuais, e não o trabalho sob coerção e a repetição verbal” (1998, p. 154).

superioridade, mas somente maior ou menor grau de consciência moral. O canibalismo, do ponto de vista moral, revela um grau de consciência moral incipiente, o que não significa, porém, que pode ser aceito. Trata-se de uma prática em que o grupo humano não chegou, sequer, ao primeiro grande salto em direção à consciência moral, qual seja, a regra de ouro da moral, o não fazer aos outros o que não se quer que seja feito para a si próprio (2000, p. 60).

Saber se conduzir por seus próprios critérios ou juízos morais representa o esforço para construir um modo de ser autônomo. Na sala de aula podemos realizar atividades que ajudem as crianças a se auto-observarem e ou, a partir de situações problemáticas, a dialogarem sobre os comportamentos comuns no grupo de convivência, ou até de personagens que eventualmente apareçam na literatura, nos filmes, nas novelas. A construção da personalidade moral não se faz somente no âmbito daquilo que alguém pode considerar bom para si mesmo; é preciso um alargamento de horizontes para poder abrir mão de si e considerar o que é bom para os outros. Desse modo, os sujeitos, em seu grupo social, poderão construir uma forma de vida mais próxima de um bem comum.

A escola é um dos primeiros espaços públicos para se encontrar o outro. As crianças assemelham-se em relação às características próprias da faixa etária, em alguns costumes culturais, mas diferenciam-se em outros aspectos, como a maneira de aprender, o modo de pensar, de se comportar e de valorar as coisas. Por isso, é altamente sugestivo que aproveitemos esse espaço para compartilhar saberes e valores. Também é no convívio escolar que se experienciam a irritação, as críticas, as reclamações, a intolerância, e onde ocorrem transgressões de regras e de limites; trata-se de um espaço público aberto à multiplicidade, promissor para debates e para o enfrentamento de questões éticas.

A escola deveria voltar-se para a importância da prática do diálogo, e os educadores, aos poucos, desprendendo-se do dogma pragmático do conteúdo pelo conteúdo, talvez pudessem ter “tempo” para explorar com maior intensidade a capacidade discursiva dos educandos. Assim, todos (educando e educador) poderiam aprender a sustentar em argumentos seu pensar e seu agir, assumindo com discernimentos cada vez mais claros à consciência as conseqüências daquilo que proferem lingüisticamente.

Em relação à educação moral, assumimos que já não podemos concebê-la como transmissão de valores ou de virtudes. Como afirma Goergen,

a educação moral, no ambiente escolar, significa introduzir os educandos no contexto do debate ético com o objetivo de fomentar, por meio de um procedimento argumentativo/dialógico, a sensibilidade para questões morais e a formação de uma subjetividade como *fórum* de decisões práticas (2001, p. 147).

A ação pedagógica não vai tornar ninguém eticamente correto. Entretanto, pode apresentar aos educandos o universo do agir moral através de um modo reflexivo e dialógico de proceder em relação a todas as questões morais que integram a comunidade escolar e o ambiente cultural. Todavia, como já dissemos noutra momento, a introdução da criança, do adolescente e do jovem no mundo moral e sua familiarização com assuntos éticos não serão garantia de um comportar-se em conformidade com as normas culturalmente estabelecidas, ou seja, não temos como definir previamente o comportamento das crianças.

“A educação moral não serve para internalizar normas corretas”, diz Goergen, “mas para aprender que normas são necessárias como parâmetros de salvaguarda de princípios mínimos de convivência humana, como o respeito à vida, a dignidade do indivíduo, o respeito ao meio ambiente, e para aprender a lidar com esses princípios em circunstância concreta” (2001, p.153). As palavras do professor Pedro Goergen traduzem, de certa forma, o esforço feito neste trabalho, qual seja, mostrar que “uma pedagogia da autonomia moral” só tem sentido se assumir como propósito a aprendizagem moral num ambiente de incertezas e for capaz de, no campo da problematização, aprender a lidar com essas incertezas e, desse modo, contribuir para que as crianças aprendam a resolver conflitos morais.

Finalizamos esta última parte do texto com a “certeza” de que temos muito ainda a estudar e a refletir sobre os procedimentos de uma educação moral. Estamos cientes de que as palavras não esgotam um assunto importante como o é o da ética, o qual se tornou central na reflexão pedagógica na atualidade. Jean Piaget e Jürgen Habermas talvez nos dissessem que qualquer aprendizagem deve levar ao comprometimento do sujeito, que é o responsável pela sua formação moral. Para alcançar a tal “autonomia” de Piaget ou

“emancipação” de Habermas, precisamos entender que se constituem em “processos”, não em “estados de coisas”, pois ser um sujeito autônomo e emancipado é ser capaz de discernimento, o que pressupõe competência moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho se encaminhou, durante todo o percurso, na tentativa de responder a algumas questões, quais sejam: diante da insegurança, da instabilidade do meio educacional contemporâneo, é possível ainda falar ou pensar uma pedagogia da autonomia moral? Qual é o sentido de uma educação moral? Como podemos pretender uma validade intersubjetiva para aquilo que é singular e subjetivo? Em nosso entendimento, a reflexão realizada respondeu, em parte, a esses questionamentos e mostrou que existem inúmeros modos interpretativos de educação. Todavia, sustentamos que o educador, à medida que reconhece e respeita as diferenças, pode preocupar-se em promover o respeito mútuo e a solidariedade, não de forma absoluta ou infalível, mas como uma possibilidade de entendimento e de construção da melhor maneira de conviver. Parece-nos, pois, que o melhor modo de vida é aquele em que o sujeito decide voluntária e racionalmente sobre como quer viver.

Vimos que a construção da consciência moral vai se consolidando, desde muito cedo, por meio de um processo de interação, que envolve maturidade biológica, relação com o meio ambiente, experiência de grupo, ampliação da consciência, a memória, a inteligência e a linguagem. Concluímos, com isso, que a educação moral, na perspectiva de Piaget e de Habermas, precisa ser entendida como um processo de construção no qual os elementos socioculturais intervêm constantemente nas escolhas e no direcionamento do sujeito, assim como um processo de intervenção do sujeito, que, de modo criativo, autônomo e responsável, decide sobre o modo como quer viver.

A educação moral, diz Piaget, “deve começar desde o berço: acostumar a criança a se desembaraçar sozinha ou acalmá-la, balançando-a, constitui o ponto de partida de um bom ou de um mau caráter”(1994, p. 76). E quem quiser compreender alguma coisa sobre a moral na criança precisa adentrar no terreno da psicologia da criança, no conhecimento dos estágios de seu desenvolvimento cognitivo e nas experiências que vivencia em seu grupo social.

Para Habermas, o desenvolvimento moral é um processo complexo que cada indivíduo realiza com a ajuda dos outros por meio do agir comunicativo. Os sujeitos comprometem-se a trocar razões que os aproximem duma compreensão mútua na busca de acordos mínimos para a convivência social. O mundo da vida é o lugar, por excelência, da pertença do indivíduo, onde ocorrem as interações, e é nesse espaço que a ação educativa assume a forma de uma intersubjetividade mediada pela linguagem, ou seja, o agir pedagógico assume a forma de um agir com os outros que tem por base a cooperação e o entendimento. “O que Habermas pretende”, afirma Martini,⁶⁷ “é assegurar a possibilidade de reconstruir sobre as estruturas de uma tradição, ameaçada por um ‘mundo da vida’ colonizado pela racionalidade instrumental, um conjunto de procedimentos capazes de assegurar a busca de critérios mínimos para um entendimento racional” (1995, p.711).

No entendimento do filósofo da *Ética do discurso*, o sujeito epistêmico deve dar lugar ao sujeito da interação comunicativa. Na interação os sujeitos se compreendem como iguais a todas as outras pessoas, mesmo que se diferenciem enquanto individualidades. O sujeito não é alguém auto-referente, mas uma pessoa capaz de conhecer, de falar, de argumentar e que, através da vida compartilhada, desenvolve uma competência interativa. Para Habermas esse processo interativo se constitui numa subjetividade renovada, pois há um deslocamento da razão solipsista para a intersubjetividade.

Em relação à teoria moral de Piaget, gostaríamos ainda de expor algumas considerações. O autor suíço ressalta em sua obra que, aproximadamente até os oito anos, a criança encontra-se no período da heteronomia e, a partir dos nove anos, inicia a

⁶⁷ Rosa Maria Martini, em seu texto “Uma arqueologia do conceito ‘mundo da vida’ na teoria da ação comunicativa” faz um exame dos procedimentos utilizados por Habermas tanto em sua teoria da ação comunicativa, como em sua ética do discurso. Argumenta que Habermas entende a ação discursiva e reflexiva como um agir entre sujeitos num mundo da vida compartilhado.

experiência de cooperação. Essas afirmações no campo educativo foram geradoras de muitos “mitos” pedagógicos, como por exemplo, as idéias em torno daquilo que se pode ou que não se pode oferecer às crianças a fim de não “queimar” etapas do desenvolvimento. A primeira questão que nos colocamos é se, de fato, podemos queimar “etapas”, uma vez que consideramos a aprendizagem como algo do próprio sujeito, o qual só abstrai aquilo que seu esquema de assimilação lhe permite. Assim, não há como queimar “etapas”; o que podemos fazer é provocar condicionamentos do tipo estímulo-resposta, que não consideramos uma aprendizagem.

Denominamos “mitos” pedagógicos porque muitas vezes essas compreensões são mais reflexos de crenças do que de conhecimentos. Pensamos ser um grande equívoco educacional não aproximar a criança da riqueza da cultura em nome de um suposto enquadramento de faixa etária. O próprio Piaget assumiu e mostrou, pela investigação realizada, que em todas as idades ocorrem exceções. Por isso, acreditamos que o mais importante não é fixar o olhar na idade, mas compreender que o desenvolvimento da criança passa, de fato, por etapas e que Piaget teve o cuidado de pensar a moralidade associando-a às fases do desenvolvimento da criança.

É igualmente importante observar que, no contexto de *O juízo moral na criança*, o autor deixa claros o limite de seu método, a fragilidade da pesquisa e os possíveis erros de interpretação. Sobre isso diz: “É evidente, porém, que não podemos atribuir um grande valor a estes números. Primeiramente, eles se referem apenas às crianças de um certo grupo étnico e de um certo meio social (meio popular de Genebra e algumas crianças de uma escola primária de Neuchâtel)” (1994, p.165). E complementa:

Um problema de interpretação, contudo, se coloca: as respostas citadas têm verdadeiramente uma significação moral, ou só interessam à inteligência infantil? Poderíamos, de fato, supor o que segue: a criança, considerando a questão colocada como uma espécie de prova de inteligência, procuraria simplesmente, entre as punições sugeridas, aquelas que têm uma relação com o ato executado e isto precisamente porque lhe pedimos uma escolha. (...) A escolha seria assim ditada apenas pela inteligência e não pelo sentimento de justiça (1994, p. 170).

Em outros trechos da obra, encontraremos comentários semelhantes. O autor parece não querer tornar absolutas suas posições, no entanto, apesar da fragilidade que ele mesmo reconhece, admite que a ênfase das respostas é *antes de tudo moral* e, para poder afirmar isso, propõe-se analisar minuciosamente as respostas oferecidas pelas crianças. As crianças desenvolvem-se, física e intelectualmente, através das provocações e experiências que realizam no seu meio. Assim também devem ser compreendidas as situações que envolvem a moralidade, ou seja, belos discursos sobre a importância das regras morais não contribuirão para a moral da autonomia.

Piaget entende que a moralidade é produto coletivo e que a vida social é necessária para seu o desenvolvimento. O cenário descrito pelo epistemólogo para o desenvolvimento da moral autônoma é de respeito mútuo, de cooperação e de solidariedade, tão necessários ao desenvolvimento do senso de justiça. A reflexão piagetiana sobre o senso de justiça é instigante para o cenário educativo porque mostra como esse sentimento povoa o mundo infantil ainda em tenra idade. As crianças mostram-se sensíveis à justiça quando se sentem rejeitadas, quando são punidas injustamente e, sobretudo, quando um culpado é recompensado. Elas se decepcionam com os adultos e com os próprios colegas quando não cumprem as promessas que fizeram e cortam os laços de solidariedade quando os companheiros trapaceiam.

Finalmente, arriscamos afirmar que a educação moral é possível e necessária em ambientes plurais e contingentes. Todavia, é preciso ter clareza de que já não podemos mais levá-la adiante dentro dos moldes de transmissão de valores e de comportamentos. Sabemos que não dispomos de verdades fixas para ensinar aos educandos, no entanto não podemos abrir mão de princípios mínimos de convivência, os quais devem ser discutidos, aceitos e validados por processos argumentativos. Esse nos parece o modo mais democrático e mais próximo da justiça porque permite que os sujeitos, em seu mundo compartilhado intersubjetivamente, compreendam que existem saberes e normas que podem ser acordadas, as quais regulam nossas ações.

Para encerrar, trazemos mais uma vez o autor de *Ética para meu filho*, o espanhol Fernando Savater, que se pergunta: “Como viver da melhor maneira possível?” (2002, p.172). Entre os ensaios de resposta a essa pergunta diz ele que a vida “não é como

remédios, que vêm todos com suas bulas, explicando as contra-indicações do produto e detalhando a dose em que deve ser consumido”. E complementa: “A vida nos é dada sem receita e sem bula” (2002, p.175). Com palavras semelhantes a essas, dizemos que para se viver eticamente não há receitas; há experiências que podem ser compartilhadas, porém cada indivíduo terá de aprender por si mesmo o significado de uma vida ética.

Bibliografia básica

- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989a.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid. Colección Teorema/ Serie Mayor. Cátedra, 1989b.
- _____. *Pensamento pós- metafísico : estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a.
- _____. *Para a construção do materialismo histórico*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990b.
- _____. *Comentários à ética do discurso*. Trad.Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus Humanidades, 1992^a . v.I
- _____. *Teoría de la acción comunicativa, Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus humanidades, 1992b. v.II
- _____. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. “Dialética e liberdade”. In: StEIN, Ernildo; BONI, Luís A (Orgs), Petrópolis, RJ:Vozes, 1993.
- _____. *Discurso filosófico da modernidade*. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Trad. Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- _____. *A ética da discussão e a questão da verdade*. Trad.Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- _____. *O futuro da natureza humana*. Trad. Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- _____. *A inclusão do outro: estudo de teoria política*. Trad. George Sperber, Paulo Astor Soethe, Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004c.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. Manuel Campos. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1973.
- _____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. *Sabedoria e ilusões da filosofia*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- _____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- _____. *Para onde vai a educação?* 10. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1988.

- _____. Epistemologia genética. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Trad. Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Máficas, 1995.
- _____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- _____. *Sobre Pedagogia*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.
- _____. A construção do real na criança. Trad. Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. *Biologia e conhecimento*. Trad. Francisco M. Guimarães. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

Bibliografia auxiliar

- ALMEIDA, Custódio Luis S. O delírio erótico do conhecimento em Platão. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 28, n 110, mar/abr, p.78-87, 1999.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução Mário da Gama Kury. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, c1985,1999.
- ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. *Razão Comunicativa e teoria social em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: *Cinco estudos de educação moral*. Lino Macedo (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.
- CARRACEDO, José Rúbio. Lá psicología moral: de Piaget a Kohlberg. *História de la ética*. Historia de la ética. Barcelona: Crítica, s.d.

- CENCI, Ângelo Vitório. *O que é ética?* Elementos em torno de uma ética geral. Passo Fundo: SE, 2000.
- DALBOSCO, Cláudio A. A ética discursiva: o problema da fundamentação do princípio moral. *Veritas*, Porto Alegre, v. 41, n 161, p. 75-95,1996.
- ____ (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: Editora UPF, 2003.
- DAMASIO, Antonio. *O mistério da consciência*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DE LA TAILLE, Yves. *Limites: três dimensões educacionais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 1999.
- DEMO, Pedro. *Éticas multiculturais: sobrevivência humana possível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. *Ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- DUTRA, *Razão e consenso: uma introdução ao pensamento de Habermas*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 1993.
- _____. *Kant e Habermas: a reformulação discursiva da moral kantiana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- FREITAG, Barbara. *Piaget: encontros e desencontros*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- _____. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: Editora Estadual Paulista, 1991.
- _____. *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.
- FREITAS, Lia. *A moral na obra de Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Curitiba: Positivo, 2005.
- GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. *Nietzsche: para a genealogia da moral*. São Paulo: Scipione, 2001.
- GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, n 76, p.147-174, 2001.
- _____. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica, In: DALBOSCO, Claudio A. TROMBETA, Gerson L. LONGHI Solange M. (Org.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade – intersubjetividade na fundamentação pedagógica*, Passo Fundo: UPF, 2004.

- HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- _____. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- HERMENAU, Frank. Sobre a relação entre política e educação em Immanuel Kant e Hannah Arend. *Espaço pedagógico*, Passo Fundo, v 8, n 1, UPF Editora, p. 119-126, 2001.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed 34, 2003.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento*. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro Zahar, 1985.
- INGRAM, David. *Habermas e a dialética da razão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Ed 70, sd.
- _____. *Crítica da razão prática*. Lisboa: Ed 70, sd.
- _____. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. Trad. Fátima Sá Correia et al. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LEITE, Luci Banks (Org). *Percursos piagetianos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes*. São Paulo: Summus, 1980.
- LOPARIC, Zeljko. “O fato da razão – uma interpretação semântica”. *Analytica*, vol.4, n.1, p 13 –55.
- MCCARTHY, Thomas. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Tecnos, 1992.
- MARTINI, Rosa Maria. Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.21, n 2, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 9 – 29, dez. 1996.
- _____. Uma arqueologia do conceito de mundo da vida na teoria da ação comunicativa. *Finitude e transcendência: festschrift em homenagem a Ernildo Stein*. Luiz Deboni (Org.). Petrópolis: Vozes, 1995.
- MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

- MENIN, Maria Suazana de Stefano. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: *Cinco Estudos de Educação Moral*. Lino Macedo (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MONTANGERO, Jacques. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MÜHL, Eldon Henrique. Agir Comunicativo e educação libertadora descolonização do mundo da vida como tarefa educativa. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 8, nº 1, UPF editorA, p. 31-41, 2001.
- _____. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo:UPF, 2003.
- PIZZI, Jovino. *O conteúdo moral do agir comunicativo*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.
- PRESTES, Nadja Hermann. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidade de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- PUIG, Josep Maria. *A construção da personalidade moral*. Trad. Luizete Guimarães Barros e Rafael Camorlinga Alcarraz. São Paulo: Ática, 1998a.
- _____. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. Trad. Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.
- _____. MARTIN, Xus; ESCARDÍBUL, Susagna; NOVELLA, Anna M. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.
- RAUBER, Jaime José. *O problema da universalização em ética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- ROLANDO, Rosana. Emmanuel Levinas: para uma sociedade sem tiranias. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, n 76, p.94-174, 2001.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. Ética iluminista e ética discursiva. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n.98, jul./set.1989.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Ética para meu filho*. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SEBER, Maria de Glória. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997.
- SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- WHITE, S. *Razão, justiça e modernidade: obra recente de Jürgen Habermas*. São Paulo: Ícone, 1995.