

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

A RECIPROCIDADE MORAL:
AVALIAÇÃO E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Autora: Maria de Fatima Silveira Polesi Lukjanenko
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Thereza Costa Coelho de Souza

Campinas
2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
T/ UNICAMP
L969n
V. _____ Ex. _____
TOMBO BC/ 46675
PROC. 16.392/01
C D
PREC. R\$ 11,00
DATA 20/10/01
N.º CPD _____

CM00160248-7

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A RECIPROCIDADE MORAL:
AVALIAÇÃO E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Autora: Maria de Fatima Silveira Polesi Lukjanenko
Orientadora: Profª Drª Maria Thereza Costa Coelho de Souza

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Maria de Fatima Silveira Polesi Lukjanenko e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/2/2001

Assinatura: Maria Thereza Coelho de Souza

Comissão Julgadora:

M. T. C. C. S.

S. L. S.

M. P. L.

M. F. S. P. L.

Maria Thereza Coelho de Souza

Campinas
2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

0122641

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8^o/5751**

L969r

Lukjanenko, Maria de Fátima Silveira Polesi.
A reciprocidade moral : avaliação e implicações
educacionais / Maria de Fátima Silveira Polesi Lukjanenko. --
Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Maria Thereza Costa Coelho de Souza.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Psicologia educacional.
Educação. 4. Desenvolvimento moral. 5. Avaliação -
Instrumentos. I. Souza, Maria Thereza Costa Coelho de.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Dedico à
Nathália, Larissa,
Luis Pedro, Marina,
Felipe, Henrique e
Ludmila.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho reflete o pensamento de vários interlocutores e críticos participantes dos debates virtuais e reais no percurso do fazer a pesquisa. Além de refletir o pensamento, reflete a emoção e o encorajamento de muitas pessoas a quem amo. O espaço desta página impossibilita mencionar agradecimentos a todos. Decidi, então mencionar alguns, a quem devo tanto:

- à professora Dra. Maria Thereza Costa Coelho de Souza pela orientação durante o Doutorado e influência marcante em meu desenvolvimento e formação acadêmica desde o Mestrado, cujo exemplo ressoa em minhas ações como educadora. Obrigada também pela amizade;
- aos professores Dr. Yves De La Taille e Dra. Lucila Diehl Tolaine Fini pela avaliação construtiva que promoveram durante o Exame de Qualificação, como também por participarem de outros momentos de minha formação;
- aos professores da Unicamp: Dr. Fermino Fernandes Sisto, Dra. Rosely Palermo Brenelli, Dra. Orly Mantovani de Assis, Dra. Anita Liberalesso Neri, Dr. Ulisses Ferreira Araújo, cuja contribuição foi e continuará sendo fundamental;
- aos professores e amigos da Universidade São Francisco, especialmente, aos integrantes do Grupo de Avaliação das Habilidades Básicas (GAHB) pela oportunidade, pelas sugestões apresentadas por ocasião da construção da escala, pelas assessorias técnicas e estudos realizados conjuntamente;
- aos grupos de pesquisa “Cognição e Afeto” da USP e de orientandos da prof. Maria Thereza (“De Souza Society”) pela amizade e pelo enriquecimento dado nos seminários;
- a Paulo Lukjanenko, meu amor maior, por algumas traduções no decorrer da pesquisa, pela presença amiga, incentivo, compreensão e assunção do papel de “mãe”, além do de pai de nossas filhas, nos momentos mais difíceis do trabalho;
- aos meus pais e familiares, cujo amor e atenção alimentaram meu espírito;
- à Marina Polesi de Castro, minha querida sobrinha, pelo sumário, digitação de alguns quadros, organização dos anexos e pela formatação final;
- ao professor Antonio de Pádua G. Ferrari pela revisão do texto e atenção dispensada;

Meus agradecimentos a todos os amigos, que direta ou indiretamente, colaboraram apoiando e incentivando o estudo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
I – INTRODUÇÃO	9
1 – Considerações iniciais	9
2 – Os instrumentos de avaliação moral	10
II – A ESCALA DE DISPOSIÇÃO DA RECIPROCIDADE MORAL - EDRM E SEUS CRITÉRIOS DE COMPOSIÇÃO	
1 – Antecedentes do Instrumento de avaliação psico-educacional	23
2 – O estudo-piloto da versão brasileira do DIT de Rest para avaliar o juízo moral de universitários	33
3 – A definição de diretrizes para a construção da Escala de Disposição da Reciprocidade Moral	35
4 – A composição do instrumento “EDRM” - Escala de Disposição da Reciprocidade Moral	37
4.1– Problema, hipótese e objetivos	42
III – O DESENVOLVIMENTO MORAL E A RECIPROCIDADE MORAL: UMA INTERPRETAÇÃO POSSÍVEL	
1 – O juízo Moral em Piaget	45
1.1 – O aspecto lógico da reciprocidade	46
1.2 – O aspecto social da reciprocidade	48
1.3 – O aspecto moral: entre os aspectos lógicos e sociais do desenvolvimento	50
2 – A reciprocidade moral em Piaget	55
3 – A universalidade e a Reciprocidade Moral	58
4 – A relação entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento psicológico	63
5 – A teoria da equilibração e a reciprocidade moral	71
6 – A caracterização geral dos níveis de reciprocidade moral	81

7 – A moral em Kohlberg: uma introdução	87
8 – O juízo Moral em Kohlberg	90
8.1 – A equilibração no contexto das teorias de Piaget e Kohlberg	95
8.2 – Kohlberg e as críticas.....	102
9 – Alguns observáveis e coordenações de Kohlberg e Piaget	104
10 – O desenvolvimento sócio-cognitivo de Robert L. Selman	105

IV – O MÉTODO E OS RESULTADOS

1 – O Método	113
2 – Detalhamento do método para analisar os pressupostos piagetianos nos itens do instrumento.....	114
2.1 – O material	117
3 – A análise dos itens agrupados em supostos níveis de Reciprocidade Moral e seus resultados.	123
3.1 – Avaliação dos itens de nível I.....	123
3.2 – Avaliação dos itens de nível II	130
3.3 – Avaliação dos itens de nível III	135
3.4 – Avaliação dos itens de nível IV	141
4 – Considerações gerais sobre a análise teórica do instrumento EDRM	147
4.1 – Conclusão da verificação da hipótese definida para a pesquisa	150
4.2 – Verificação dos objetivos definidos para a pesquisa	153

V – IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

1 – Novos problemas de pesquisa a partir do estudo da EDRM.....	163
2 – Implicações para o campo educacional	165
3 – A educação e o debate interdisciplinar – questões filosóficas, sociais e pedagógicas.....	169

VI – ANEXOS

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Argumentos por nível de reciprocidade moral agrupados por tendência de atitudes.....	39
Quadro II – Paralelismo entre os estádios do desenvolvimento intelectual e afetivo	65
Quadro III – Argumentos representantes de Nível I de reciprocidade moral	121
Quadro IV – Identificação e interpretação dos observáveis e coordenações do subnível n (IA)	126
Quadro V – Identificação e interpretação dos observáveis e coordenações nos argumentos do subnível n+1 (IB).....	128
Quadro VI – Argumentos representantes de Nível II de reciprocidade moral	131
Quadro VII – Identificação e interpretação dos observáveis e coordenações nos argumentos do subnível n+2	133
Quadro VIII – Argumentos representantes de Nível III de reciprocidade moral	136
Quadro IX – Identificação e interpretação dos observáveis e coordenações presentes nos itens do nível n+3	138
Quadro X – Argumentos representantes de Nível IV de reciprocidade	142
Quadro XI – Identificação e interpretação dos observáveis e coordenações presentes nos itens do nível de reciprocidade indefinida	144
Quadro XII – Método Clínico-crítico x Método escalar EDRM no contexto da presente pesquisa.....	151

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – A versão do DIT utilizada no estudo-piloto.....	177
Anexo 2 – A reciprocidade lógica e a reciprocidade moral.....	179
Anexo 3 – O paralelismo entre os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget e os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg.....	181
Anexo 4 – Os seis estádios de julgamento moral segundo Kohlberg.....	182

RESUMO

As necessidades educacionais contemporâneas mobilizam o debate entre as ciências em busca de critérios para a atuação profissional do educador. No referente à moralidade, essa investigação procurou articular o desenvolvimento psicológico e a avaliação identificando possibilidades pedagógicas. O presente estudo objetivou estudar o significado da moral em Piaget, verificar se os princípios norteadores dessa teoria se fazem presentes na avaliação do juízo moral em Kohlberg, seu principal seguidor nessa área; e, analisar com base em pressupostos teóricos-piagetianos um instrumento objetivo de avaliação psico-educacional pautado nos referenciais desses dois autores. Como metodologia, adotou-se a discussão teórica em torno de fontes bibliográficas sob três perspectivas: a) abstração dos princípios norteadores do desenvolvimento moral em Piaget; b) identificação desses princípios em Kohlberg; e c) análise da Escala de Disposição da Reciprocidade Moral (E.D.R.M). Os resultados foram obtidos por inferências correlativas às discussões teóricas, cuja temática central foi a teoria da equilíbrio de Piaget. As principais evidências encontradas no estudo foram: a) a Reciprocidade Moral é o eixo teórico que explica o desenvolvimento moral em Piaget; b) Kohlberg descreve o juízo moral distanciando-se do desenvolvimento moral de Piaget, especialmente, no que diz respeito à afetividade; c) a EDRM procura aproximar a explicação de Piaget e a descrição de Kohlberg; d) os níveis de reciprocidade moral não correspondem exatamente aos estádios de juízo moral de Kohlberg. Tais resultados sugerem que o instrumento avalie a disposição cognitiva que envolve um aspecto afetivo, ou seja, a EDRM parece medir o nível de reversibilidade lógica que o sujeito utiliza na resolução de uma situação social específica. Novos problemas foram formulados possibilitando desenvolver pesquisas com esse instrumento de avaliação e suas inter-relações com fatos educacionais. Finalmente, buscou-se contribuir com a reflexão sobre a moralidade trazendo à tona implicações para o âmbito educacional.

ABSTRACT

The contemporary educational necessities mobilize the discussion among the sciences in search of criteria for the educator's professional performance. Regarding morality, that investigation tried to articulate the psychological development and the evaluation identifying pedagogic possibilities. The present study aimed to study the meaning of moral in Piaget, verify if the principles that guide that theory are present in the evaluation of the moral judgement in Kohlberg, Piaget's principal follower in that area, and, based on piagetian-theoretical presuppositions analyze, an objective instrument of psycho-educational evaluation following those two authors' theories. As methodology, the theoretical discussion was adopted under three perspectives: a) abstraction of the principles that guide the moral development in Piaget; b) identification of those principles in Kohlberg; and c) analysis of the Scale of Disposition of the Moral Reciprocity (SDMR). The results were obtained by correlative inferences to the theoretical discussions, whose central theme was the theory of the equilibration of Piaget. The main evidences found in the study were: a) the Moral Reciprocity is the theoretical axis that explains the moral development in Piaget; b) Kohlberg describes the moral judgement as away of the moral development of Piaget, especially, regarding the affectivity; c) SDMR tries to approximate the explanation of Piaget and the description of Kohlberg; d) the levels of moral reciprocity do not correspond exactly to the stages of moral judgement of Kohlberg. Such results suggest that the instrument evaluate the cognitive disposition that involves an affective aspect, that is, SDMR seems to measure the level of logical reversibility that the subject uses in the resolution of a specific social situation. New problems were formulated in order to enable the development of researches with that evaluation instrument and its interrelations with educational facts. Finally, this study also aimed to contribute with the reflection about the morality and its possible implications for the educational area.

APRESENTAÇÃO

É chegado o momento de apresentar a tese pronta. Neste estado, ela guarda segredos que escondem tanto os anseios da autora como os movimentos do trabalho com suas orientações intrínsecas, que só os mais próximos envolvidos poderiam entender. Enfim, revela-se necessário esclarecer, por meio de alguns fatos, o sentido que se deseja obter da pesquisa, pois ao torná-la pública estará permeável a uma infinidade de sentidos, o que é saudável. Mas, não garante a compreensão das razões que mobilizaram as escolhas durante a construção do trabalho, pois esses fatos a produção científica não aborda.

Primeiro fato. Sendo docente em uma universidade no interior de São Paulo e atuando como membro num grupo de pesquisa, que investiga habilidades básicas de estudantes ingressantes, assumiu-se a responsabilidade de construir e testar um instrumento objetivo de avaliação do juízo moral para tal investigação.

Esse estudo acabou se desdobrando no presente projeto de doutoramento, que tem por finalidade avaliar teoricamente o instrumento “Escala de Disposição da Reciprocidade Moral” (EDRM) construído, em resposta a solicitações, durante o trabalho na Universidade. As duas pesquisas foram movidas inicialmente por uma forte inquietação frente à tarefa de mensurar um constructo tão complexo como o juízo moral.

Por um lado, a carência de instrumentos de avaliação psico-educacionais, que diagnostiquem o nível de desenvolvimento dos sujeitos motivou tal investigação, na esperança de vê-la projetada para o campo educacional. Por outro, uma formação educacional fundamentada na Epistemologia Genética de Jean Piaget parecia contraditória para atender ao objetivo de mensurar o desenvolvimento psicológico do universitário.

Dessa forma, foi concebida a questão geradora da presente investigação - O referencial teórico piagetiano poderia fundamentar a construção de um instrumento de medida?

Segundo fato. O “desequilíbrio” tanto afetivo como cognitivo mobilizou a curiosidade com constantes indagações em relação ao fenômeno. Mesmo consciente do esforço exigido e da possibilidade de resultados insatisfatórios, acreditou-se que valeria a pena o investimento pessoal a ser realizado nessa tarefa.

Tornou-se desejável a busca de um aprofundamento tanto no referencial teórico sobre o juízo moral como em seus métodos de investigação, para que, com base nesse conhecimento, além de abrir novas frentes de pesquisa, possa se respeitar e contribuir, promovendo o desenvolvimento dos sujeitos por meio de intervenções educativas, já que as observações do cotidiano indicam a necessidade de investir em formação humana na sua dimensão ética.

Terceiro Fato. Tendo aceitado o desafio era preciso ir além do que observava sobre as ações cotidianas dos sujeitos. Fazia-se necessário verificar o desenvolvimento moral ou ético experimentalmente.

Contudo, como verificá-lo, além dos fatos observados no cotidiano? Era preciso buscar subsídios para compreensão do juízo moral não só de universitários, mas do ser humano em geral.

A tentativa de responder essa questão passava pelo entendimento do constructo, e é reconhecida a ausência de um parâmetro definidor de sua dimensão, por ser ela, a moral da perspectiva genética, dinâmica e, portanto, em contínua estruturação. Estávamos então diante de um paradoxo: Como avaliar algo tão variável? Como avaliar objetivamente algo tão subjetivo?

O conflito envolvia entre outros fatores, a ausência de métodos de investigação que pudessem apreciar as ciências e a filosofia. Nessa linha, lembrou-se que, Piaget (1969) apresentando as razões de ter se transformado de “*antigo-futuro-filósofo*” em psicólogo e principalmente investigador das estruturas e da gênese do conhecimento, disse:

“ Em que condições se tem o direito de falar de conhecimento e como salvaguardá-lo contra os perigos interiores que não cessam de ameaçá-lo?... quer se trate de tentações interiores ou de coações sociais de toda espécie, esses perigos perfilam-se em torno de uma mesma fronteira, surpreendentemente móvel ao longo das idades e das gerações, mas não menos essencial ao futuro do saber: aquela que separa a verificação da especulação”(Piaget, 1969/ 1978, p.VI)

As palavras do autor possibilitaram a entrada ao debate, sugerindo uma interpretação fundamentada em seus escritos posteriores como a sua teoria da equilíbrio.

De fato, a teoria da equilibração das estruturas cognitivas de Jean Piaget abre a discussão sobre a interiorização e a exteriorização no processo de desenvolvimento e formação do conhecimento, isto é, sobre a relação dialética entre o biológico do homem e a sua inserção na cultura (De La Taille, 1994).

O conhecimento, qualquer que seja seu objeto, para ele não é inato e nem adquirido, mas elaborado por construções sucessivas de estruturas. O equilíbrio proposto pelo autor não é estático, mas dinâmico, envolvendo mecanismos de regulação que conduzem a reequilíbrios e melhoram estruturas anteriormente construídas. Trata-se de equilibração “*majorante*” porque corrige, completa e melhora a forma de equilíbrio precedente (Piaget, 1976).

Os “perigos” são internos e externos ao conhecimento e ao sujeito que conhece - nenhum conhecimento está salvaguardado de interferências contextuais, sejam elas históricas, sociais, políticas, geográficas ou econômicas que por sua vez ameaçam o equilíbrio interno de quem conhece gerando novos conhecimentos através de ações e coordenações de ações individuais e interindividuais reciprocamente.

O processo de equilibrações expresso por Piaget pela reversibilidade das operações mentais, hipótese confirmada pelo autor em pesquisas universalizando o processo em questão (De La Taille, 1994), pareceu interessante e relevante para enfrentar o trabalho de análise do desenvolvimento moral, como também para ser considerado na construção de instrumentos de medida no campo da moralidade.

Da nossa parte, já se recorreu ao processo de equilibrações em uma análise descritiva para interpretar as relações entre o juízo e a ação morais de professores (Lukjanenko, 1995). O fato de constatar uma coerência entre o juízo moral dos sujeitos (profissionais formados) e suas ações no ambiente de sala de aula, instigou a verificação empírica das relações entre a cognição e o afeto via a reciprocidade moral entre profissionais em formação (universitários).

De Souza (1998) também destaca a equilibração, na obra piagetiana, como fator importante para o desenvolvimento tanto no aspecto cognitivo como no afetivo:

“...ao aproximarem os desenvolvimentos cognitivo e social, introduzindo a questão da moralidade e da afetividade, Piaget apresenta a cooperação como conceito integrador dessas evoluções, pois permite a

coordenação entre pensamento e emoção, a partir das relações sociais de reciprocidade” (De Souza, 1998, p.2).

A pesquisadora citada acima, ainda reforça a tese de que o autor apesar de privilegiar, em suas pesquisas o aspecto estrutural cognitivo, explicando a evolução pela equilíbrio, não deixou de reconhecer o valor do aspecto afetivo.

Do ponto de vista afetivo, segundo a autora, o exercício da reciprocidade envolvendo as relações sociais, o pensamento e o sentimento de justiça *“levará a construção de uma personalidade que será moral e lógica, o que traduz o mais alto grau de socialização e de relação de complementaridade entre a afetividade e a inteligência”* (De Souza, 1998, p.3).

Quarto fato. Considerando esses pressupostos, pretendeu-se estudar a ciência moral avaliando teoricamente um instrumento específico de avaliação da reciprocidade moral. Tratou-se de validar o constructo piagetiano. Validar, significou aqui, verificar as definições teóricas do desenvolvimento moral e da teoria da equilíbrio segundo Piaget; para subsidiar em estudos posteriores a adequação teórica com a análise de dados obtidos por meio de um teste objetivo.

Para tanto a presente pesquisa visou à análise de um instrumento de avaliação do juízo moral construído para atender aos objetivos da pesquisa institucional citada. O instrumento denominado EDRM – Escala de Disposição da Reciprocidade Moral, propôs-se, ao ser elaborado, considerar níveis de equilíbrio para que o sujeito, ao responder, pudesse desencadear a construção de um juízo pessoal, ou melhor, que pudesse se situar num movimento de pontos de vista apresentados para resolver uma situação de conflito social.

A novidade deste trabalho consta da verificação do desenvolvimento moral como integrador dos desenvolvimentos cognitivo e afetivo, isto é, da forma de raciocinar implícita em conteúdos morais: o juízo moral que o instrumento avalia permite afirmar que o constructo é multidimensional? Quanto à avaliação em universitários, que também pode ser aplicada em outra amostra populacional definida para pesquisar, não se buscam diferenças ou igualdades culturais, mas sim o que é que move a consciência moral dos sujeitos? Qual a lógica presente no desenvolver do juízo moral? Qual a disposição do sujeito para uma ação moral?

Quinto fato. As questões mobilizaram muitas idéias no trilhar da construção, sem fim desta tese. Foram muitas as atividades orientadas, as leituras, as reuniões, as discussões, ora do grupo coordenado pela orientadora dessa pesquisa, ora do grupo de professores da universidade onde atuamos como membro de um grupo que investiga as habilidades de universitários, que dentro e fora das reuniões se posicionavam frente a nossas idéias, e apontavam, cuidadosamente, os seus defeitos e as suas virtudes durante o processo. As velhas e as novas idéias foram se organizando e acabaram por definir o perfil do trabalho que hoje se apresenta.

Feita a revelação dos fatos “secretos” e da problemática geradora da pesquisa, segue-se, com a apresentação clássica.

O presente trabalho procurará responder se o instrumento “Escala de Disposição da Reciprocidade Moral” - “EDRM” está realmente fundamentado em pressupostos teóricos piagetianos. Apresentou-se como hipótese, que o instrumento EDRM possibilita verificar os pressupostos teóricos piagetianos no delineamento da reciprocidade moral para uma situação específica. Como objetivos definiu-se: estudar os princípios norteadores do desenvolvimento moral na teoria de Piaget, verificá-los na teoria de Kohlberg e com base na teoria da equilibração de Piaget analisar o instrumento “EDRM”, que é pautado nos referenciais desses dois autores.

O estudo foi organizado em cinco partes.

A introdução constitui a primeira, nela será percorrida a trajetória histórica dos instrumentos de avaliação da moralidade, justificando a necessidade de realizar estudos teóricos que fundamentem a definição de critérios para analisar instrumentos de avaliação na área.

O instrumento “EDRM”, alvo da análise, será apresentado na segunda parte com os seus referenciais preliminares, o estudo piloto e diretrizes para a sua construção.

A terceira parte trata de uma interpretação dos estudos de Piaget e de Kohlberg, visando a buscar princípios norteadores do desenvolvimento moral e definir os critérios para analisar a reciprocidade moral em um instrumento de avaliação psico-educacional.

O método e a apresentação dos resultados são integrantes da quarta parte.

Na quinta parte do trabalho, procurou-se articular o desenvolvimento, a avaliação e algumas possibilidades pedagógicas.

PARTE I

INTRODUÇÃO

I – INTRODUÇÃO

Este capítulo introdutório visa a percorrer a trajetória histórica dos instrumentos de avaliação do aspecto moral do desenvolvimento, bem como salientar a importância e a necessidade de estudos teóricos que possam fundamentar a definição de critérios para analisar instrumentos de avaliação psico-educacionais.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante do desafio de avaliar, objetivamente o juízo moral de universitários, adentrou-se as leituras pertinentes à avaliação nessa área de estudo, em busca de um instrumento que correspondesse às expectativas teóricas, a fim de se obter a capacidade explicativa do fenômeno e que também atendesse às qualidades psicométricas.

Realmente, de início, não havia um interesse em investigar no que pensam os jovens sobre questões sociais, senão por um método que investigasse o como e o porquê pensam dessa forma. Assim, a busca bibliográfica foi mobilizada por uma série de questionamentos: quais seriam os instrumentos de avaliação do juízo moral existentes e aceitos pela comunidade científica? Quais seriam seus fundamentos teóricos? É possível a objetividade nessa área? O que, na verdade, podem avaliar esses instrumentos? Que tipo de informações trariam para possibilitar uma intervenção educativa?

Nessa busca, efetivamente se constatou uma diversidade de estudos e abordagens sobre o tema moral e ética, cada qual trazendo contribuições científicas para a área da Psicologia. Ampliando, dessa forma, as perspectivas de análise de um tema abordado tradicionalmente pela Filosofia. Convém ressaltar de início, que os estudos clássicos de Jean Piaget (1932) e de Kohlberg (1969; 1984; 1987; 1989) foram e continuam constantemente citados e interpretados por autores da Psicologia Moral, como também serão na presente pesquisa nos capítulos seguintes.

Além dessas pesquisas, uma vasta produção científica foi encontrada. Entre elas os trabalhos de Rest (1974, 1979), Turiel (1984,1989), Gibbs (1985), Gilligan (1988), Blasi (1989, 1995), Nucci (1996), Selman (1989), Pérez-Delgado (1991), Freitag (1991,1992), Damon (1995), Brown (1996), Díaz-Aguado (1994), Puig (1995, 1998).

O interesse em Psicologia Moral foi encontrado também nos centros de pesquisas brasileiros e alguns dos seus representantes são os pesquisadores Bzuneck (1979), Fini (1979), Biaggio (1988, 1991), Barreto (1988) De La Taille (1992, 1994, 1996, 1998, 1999, 2000), Araújo U. (1993, 1996, 1998), Lukjanenko (1995), Menin (1995) Bataglia (1996), Vinha (1997) Freitas (1997), Araújo V. (1998), Camino (1998), Dias (1999).

Percebeu-se também, na busca bibliográfica, que o tema Educação Moral vem requisitando atenção de pesquisadores na área do Desenvolvimento Moral. No entanto, são poucos, ainda, os estudos que oferecem subsídios teóricos e metodológicos que possam ser contextualizados em nossas instituições de ensino.

No Brasil e de uma perspectiva construtivista, os trabalhos de Mantovani de Assis com o PROEPRE (Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental) e de Vinha (1997) com seu programa de formação de Educadores para o desenvolvimento Moral, são destacados por apresentarem experiências psicopedagógicas controladas.

O programa de formação de professores de Vinha (1997), de fato, repercutiu vivências construtivas num movimento de ação e reflexão orientado, que permitiu à autora e aos participantes constatarem mudanças significativas nas relações interpessoais promovendo uma evolução dos sujeitos no que diz respeito à autonomia moral.

Apresentada a diversidade de estudos e abordagens encontradas no levantamento bibliográfico inicial, reconheceu-se a necessidade de delimitar a investigação, a fim de buscar respostas para analisar um instrumento de avaliação do desenvolvimento moral.

2. OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO MORAL

Como apontado acima, esse momento busca responder algumas questões sobre os instrumentos de avaliação do desenvolvimento moral. Para isso, procurou-se amparar principalmente em Pérez-Delgado e Garcia-Ros (1991), que reunindo diversos pesquisadores organizaram a obra “A Psicologia do Desenvolvimento Moral – História, teoria e investigação atual”.

Resenhou-se, como se segue no texto, o capítulo intitulado “Os instrumentos de avaliação moral” que foi escrito por Escrivá, Peres-Delgado e Brotons (1991). Esses pesquisadores mostram que *“o estudo do fenômeno moral dentro da Psicologia contemporânea tem dependido em grande parte, como em outros âmbitos da Psicologia, da*

disponibilidade de instrumentos que possibilitem uma investigação controlada" (Escrivá et al., 1991, p.73).

Os autores fazem uma retrospectiva histórica da teoria e investigação da moralidade, apresentam a evolução de instrumentos de medida desde o primeiro estudo, o de Osborne (1894). Esse autor descobriu que a referência à norma era o mais importante critério para avaliar a ética e, observa-se assim, um primeiro dado indicando uma concepção moral implícita e a posição do vetor para a realização de pesquisas controladas.

Apesar de vários trabalhos terem se desenvolvido, superando aos poucos suas concepções ao longo do tempo desse primeiro período que abrange estudos antes de 1900 até 1930, optou-se prosseguir comentando os estudos a partir de 1930, por atenderem mais às especificidades desta tese.

Antes disso, mesmo não constando da revisão histórica dos autores em pauta, é oportuno destacar as contribuições de Freud nesse período, dada a sua importância e influência dos conceitos da Psicanálise em pesquisas posteriores no campo da moral. Lembra-se de que Freud (1922) apresenta sua hipótese sobre uma instância psíquica responsável pela consciência moral, o superego. Nessa mesma década, demonstra o papel do Superego no estudo sobre as relações entre o homem e a cultura: o mal-estar na civilização (De La Taille, 2000).

Os autores que escreveram esse testemunho da história dos instrumentos de investigação na área da Psicologia Moral, chamaram de segundo período, esse que compreende 1930-1950.

Eles destacam duas tendências como características desse período. A primeira trata de respaldo teórico: inclusão dos conceitos de conhecimento, motivação, autocontrole e conduta para confeccionar as técnicas de avaliação dos valores morais. E, a inserção dos modelos psicoanalíticos e neocondutistas caracterizam a segunda tendência do período (Escrivá et al., 1991).

No período em questão salientam os trabalhos de Jean Piaget (1932) e de Murray (1938). Com efeito, a publicação de "O Juízo moral da criança" inaugurou uma nova estratégia para a coleta dos dados. Se os questionários prévios, utilizados até então, fixavam-se no conteúdo dos pensamentos morais, Piaget com seu método clínico-crítico centrava-se nos aspectos formais desses pensamentos.

Em contrapartida, Murray (1938) estréia com o tema da moral no contexto do modelo psicanalítico, desenvolvendo provas para compreender as dimensões da integração entre conflito e sentimentos do Superego. No mesmo ano a técnica de Murray, apresentou uma correlação de .50 entre honestidade e integração do Superego (Escrivá et al., 1991, p.78).

Em síntese, esse período de 1930-1950 foi entendido como o marco histórico em que as dimensões humanas da cognição e do afeto são vistas, ainda que separadas, sob orientações teóricas relevantes para o entendimento do ser moral.

A segunda tendência apresentada, nesse período, pareceu bastante fortalecida no terceiro período 1950-1960 de estudos de Psicologia Moral. Esse período é caracterizado pela uso de técnicas projetivas, conforme explicam os autores: *“para medir dimensões morais relevantes em conexão com estudos sobre o desenvolvimento do superego e sobre a internalização de normas”*, sendo *“a identificação, introjeção e internalização”* os conceitos característicos (Escrivá et al., 1991, p.78).

Entre as técnicas, uma das mais utilizadas foi *“Story Completion Test”* AllinSmith y Greening (1955), seguidas de outras similares com a tarefa de completar histórias Miller & Swanson (1960) ou com variações no sistema de análise como propôs Aronfreed (1961) utilizando-se de subcategorias como autocrítica, correção de desvios, resolução interna, orientação externa e execução. Outra técnica utilizada nesse período foi o IES (Id, Ego, Superego test) que incluem quatro subtestes semiprojetivos supondo que a força do Superego se manifesta em respostas moralísticas e punitivas segundo Dombrose & Slobin (1958).

Desses três períodos que explicam a evolução dos instrumentos de medida da moral, destacam-se alguns problemas referentes aos observáveis típicos e descoordenados: conteúdo das respostas, aspectos formais das respostas e aspectos psicanalíticos do “eu” em teorias fundamentais distintas. Nessa ordem e em estudos diversos há como ênfase as técnicas psicanalíticas.

A retrospectiva histórica atesta que, mesmo havendo a persistência desses problemas, o seu prosseguimento adotou ênfases e técnicas diferentes. Os autores (Escrivá et al., 1991), para efeito de estudo, diferenciam instrumentos de medida da moral, de instrumentos de medida do desenvolvimento do raciocínio moral. Encaminham a tendência

de um quarto período, que prioriza os aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos afetivos enfatizados no período anterior.

Essa segunda ênfase foi verificada por Díez-Calatrava (1989) após recorrer aos instrumentos mais utilizados em teses de doutorado na área, selecionando 103 no período de 1981-1985, cujo resultado observa que, em sua maioria, medem variáveis cognitivas, em especial o juízo ou raciocínio moral.

Com efeito, a pesquisa apresenta como o instrumento mais utilizado, o de Rest (1974) o *"Defining Issues Test"* (DIT), seguido por *"Moral Judgment Interview"* (MJI) de Kohlberg. Sem citar o nome dos respectivos autores, a seqüência indica em terceiro lugar o *"Judgments about Nursing Decision Test"*; em quarto *"Forced-Choiced Guilt Scale"*; em quinto lugar *"Philadelphia Geriatric Centre Moral Scale"* e dentre outros que aparecem uma única vez os instrumentos: *"Crisham's Nursing Dilemma Test"*, *"Eisemberg's Dilemma"*, *"Perry Moral Development Scores"*.

Poder-se-iam acrescentar à lista o *"Ethical Reasoning Inventory"* (ERI) de Page & Bode (1980) e o *"Sociomoral Refection Objective Measure"* (SROM) de Gibbs (1984).

Desse levantamento vale destacar o *"Defining Issues Test"* (DIT) que se baseia em Kohlberg, autor que terá sua teoria estudada na terceira parte desta tese.

O *"Defining Issues Test"* - DIT foi, no estudo acima, apontado como o instrumento para avaliar o juízo moral, mais utilizado em pesquisas com ênfase no raciocínio moral e possui uma técnica que atende ao critério-controle da subjetividade do experimentador. Contudo, Escrivá, Peres-Delgado e Brotons (1991) ressaltam que ele apresenta condicionamentos culturais, pois mantém intocáveis a bagagem cultural de sua procedência.

Além disso, os autores insinuam certa tendenciosidade quando interpretaram que o DIT foi confeccionado por Rest para cobrir as deficiências metodológicas da entrevista semi-estruturada de Kohlberg, especialmente, para detectar o pensamento pós-convencional dos sujeitos e só, indiretamente, esse instrumento informa sobre os níveis pré-convencionais e convencionais (Escrivá et al., 1991, p.87).

Lukjanenko e Primi (2000) observaram algumas coincidências com os achados da retrospectiva histórica em pauta sobre o DIT, quando esse instrumento foi selecionado e aplicado em universitários no estudo piloto desta pesquisa: ausência de itens

representativos dos estádios elementares, predominância de itens do nível pós-convencional e a redação de itens abordando a bagagem cultural, ambigüidades e situações condicionais.

Rest, Narvaez & Thoma (1999) depois de vinte e cinco anos apresentam uma revisão do DIT com a apresentação da versão DIT2. Segundo os autores, a nova versão encurta o original, seu teor é mais liso e as melhorias práticas possibilitam análises favoráveis à validade. Seus critérios de validade são: a) a idade e diferenças educacionais; b) a predição de visão em assuntos públicos como aborto, direitos dos homossexuais, papel das mulheres; c) confiança interna; e d) correlação com o DIT1. Contudo, o poder aumentado do DIT2 é responsabilizado, segundo os autores, pelo método de análise, que apresenta um índice novo chamado N2, checagem nova.

Voltando-se aos instrumentos agrupados no estudo sobre a História, teoria e investigações (Escrivá et.al., 1991) resta tratar do SRM de Gibbs (1982) e do ERI de Page & Bode (1980).

O “*Ethical Reasoning Inventory*” (ERI) foi construído a partir dos seis dilemas do manual de Kohlberg, donde se extraiu vinte e seis questões, para com base nas formas A e B e representar cada um dos estádios de raciocínio moral, com exclusão do estágio seis, porque segundo Kohlberg & Kramer (1969) e Gibbs (1977) eles só ocorrem ocasionalmente. No entanto, os autores Page & Bode (1980) incluíram o estágio um que não aparecia no DIT1.

Gibbs e colaboradores (1982) reconheceram os avanços das propostas de Kohlberg e de Rest em relação aos instrumentos anteriores, mas também encontraram limitações quanto à subjetividade do investigador. Suas observações os levaram a inovar a metodologia de investigação na área. Criaram o “Sociomoral Reflection Measure (SRM) auto-aplicativo e de rápida correção. Mantém o dilema proposto por Kohlberg e a pontuação média verifica o nível de estágio moral com base em oito normas. Oferece tanto essa pontuação média para classificar o sujeito em estágio modal como apresenta uma pontuação psicométrica diferenciada. Em síntese, é um teste de múltipla escolha entre raciocínios morais a serem reconhecidos pelo participante.

O método de Kohlberg tem sido bastante criticado por vários pesquisadores (Kurtiness & Greif, 1974; Levine C. & Hewer, A.,1984; Snarey, J.R.,1985). Mas, é interessante observar que os novos instrumentos, o DIT1 e o SRM têm se derivado desse autor assim como o de Page & Bode (1980), com a proposta do “*Ethical Reasoning*

Inventory” (ERI). O DIT2 (1999), que por sua vez, apresenta novos dilemas, mas seus autores afirmam que são comparáveis aos do DIT1, portanto não deixam de se derivar daqueles definidos por Kohlberg.

Partindo dos instrumentos que se pôde ter em mãos: o MJJ, o DIT, o TJS e uma versão do SRM, constatou-se que todos partem da categorização de respostas nos estádios definidos por Kohlberg, com algumas considerações que parecem não interferir no eixo central da teoria do desenvolvimento moral. Todos utilizam dilemas morais hipotéticos e visam à objetividade, cada qual ao seu modo.

Enfim, observa-se que, no percurso dos estudos, os autores Escrivá, Peres-Delgado e Brotons (1991) evidenciam que a credibilidade científica da Psicologia do Desenvolvimento Moral passa, entre outras considerações, pela utilização de instrumentos que controlem a subjetividade do investigador.

O que mais chamou a atenção nessa linha de pesquisa sobre instrumentos de avaliação do juízo moral foi a ausência de contestação sobre os fundamentos teóricos e as concepções de moral definidoras do constructo. De fato, os estudos como os de Davison & Robbins (1978), Froming & McColgan (1979) e Rest (1979) parecem concluir que os instrumentos avaliam constructos diferentes. Questiona-se, então, como os fundamentos teóricos explicam essas diferenças? O problema está na teoria ou no método? A restrospectiva histórica dos instrumentos não aprofunda nessas indagações, mas contribui abrindo novas frentes de pesquisa.

Em assim sendo, a contribuição do estudo resenhado acima remete diretamente à presente pesquisa, ressaltando a sua necessidade, bem como a importância de estudos que avaliam, teoricamente, novos instrumentos de investigação psicológica como pré-requisitos para subseqüentes investigações psicométricas.

Dentro de uma abordagem distinta dos autores que investigam os instrumentos e suas qualidades psicométricas, encontram-se estudos que contemplam levantamentos bibliográficos mais direcionados às explicações conceituais.

Tais estudos também identificam diferentes abordagens para explicar o fenômeno da moral e da ética no âmbito da Psicologia.

Dentre vários trabalhos, serão destacados os dos autores Freitas (1997), Araújo (1998) e De La Taille (2000). Não só pelo frescor de ser recentes, mas por terem peculiaridades que revigoram o tema da ética e fazem refletir, com suas revisões sobre

conceitos e teorias. Para exprimir suas principais idéias, limitar-se-á ao que é específico de cada um, e ao mesmo tempo que estreitem alguma conexão com o presente estudo sobre a avaliação da reciprocidade moral. Optou-se pela ordem cronológica, como se perscruta a seguir.

Freitas (1997) pesquisadora no campo da Psicologia Social, objetivou resgatar o projeto inicial de Piaget no que diz respeito à questão moral. Segundo a autora, além de construir uma teoria do conhecimento alicerçada na Biologia, Piaget aspirava a estabelecer uma teoria sobre a moral. Ela adotou como método a análise estrutural da obra piagetiana para responder qual foi a intenção de Piaget no domínio moral.

A autora destaca como contribuições da teoria piagetiana para a Psicologia Social: a) desempenha um papel crucial na teoria das representações sociais; b) diferencia os sistemas lógicos e os sistemas de significação; c) assegura que as possibilidades humanas se concretizam na e pela troca, sem trocas com o meio físico e social “*não há conhecimento, nem ética possível*”; d) rompe com a dualidade indivíduo-sociedade.

Contribuições essas, que refletem sobre a moral. Aliás, as pesquisas sobre o juízo moral na criança, de Piaget, não constituem os únicos escritos e eles são inseparáveis de sua teoria do conhecimento, abrindo caminhos para a elucidação de seu projeto sobre a moral. A autora conclui que Piaget buscou estabelecer as condições necessárias, mas não suficientes para a ação moral. As condições necessárias para a conduta ética são: a) possibilidades de raciocínio lógico; b) relação de respeito mútuo com o outro; e c) a constituição de uma escala de valores.

Em resumo, a contribuição essencial que a autora traz da obra de Piaget para a presente tese sobre reciprocidade moral é a comprovação de que para este autor a Psicologia era um meio que ele usava para verificar a adequação de seus modelos lógicos-matemáticos. Assim, o nosso observável sobre a reversibilidade parece fazer mais sentido, principalmente quando se infere que a ação moral (conduta ética) implica em relação com o outro e, conseqüentemente, em representações dessas ações. Isso significa coordenar ações inter e intra-individualmente, ou seja operação e cooperação.

Esse estudo possibilitou interpretar que a resposta de Piaget pareceu estar no início do processo e enraizada nas ligações afetivas que se estabelecem entre os indivíduos: “*a condição primeira da vida moral é a necessidade de afeição recíproca*”(Freitas, p.144), esse parece ser o ponto zero da reciprocidade moral, já que a ação ocorre no contexto

exógeno de relações com outros sujeitos e é, simultaneamente, representada no contexto endógeno, possibilitando aos esquemas de ação se estabilizarem em formas de agir generalizáveis a relações com outros sujeitos.

O que Freitas (1997) buscou na abordagem de um autor clássico como Piaget, Araújo (1998) pareceu fazer com diversos autores e abordagens. Especificamente, Freitas (idem) não encontrou uma resposta fechada para sua questão, mas verificou, com sua análise estrutural da obra de Piaget, subsídios teóricos que asseguram a possibilidade de o ser humano construir uma escala de valores e agir de acordo com ela.

Araújo(1998), movido pelo desejo de ampliar o campo conceptual das teorias científicas sobre a moralidade a fim de contribuir no complexo contexto educacional, buscou respostas para entender a função do sentimento de vergonha. Revisou os estudos clássicos e adentrou os mais recentes estudos apresentados por cientistas de renome internacional (Campbell e Cristopher, Gilligan, Eisenberg, Damon, Brown, Blasi). Sobre os referenciais teóricos chegou a conclusão de não haver uma teoria que responda à complexidade humana, pois o momento atual impõe uma expectativa de abertura para a incorporação de diferentes formas para compreender a moralidade real. Quanto ao sentimento de vergonha, seus dados favoreceram a interpretação de que *“O sentimento de vergonha pode ser compreendido como um regulador moral. Um elemento pertencente ao sistema afetivo do sujeito psicológico que exerce influência no julgamento e na ação moral dos sujeitos psicológicos em sua interação com o mundo”* (Araújo, 1998, p.213) em suas conclusões parece ressignificar o papel regulador do sistema afetivo integrando outros agentes reguladores que podem ser contemplados num modelo heurístico, que nos seus dizeres *“o entendemos como um modelo coerente com a abertura do campo de investigações e reflexões da Psicologia Moral”*. Em síntese, o autor defende sua intenção de estruturar uma moralidade que contemple a complexidade do ser humano, de seus interesses pessoais e de suas relações com o mundo.

Os dois estudos, de Freitas (1997) e Araújo (1998) de alguma forma se articulam, numa expressão de desalento frente a respostas abertas sobre as questões que tratam do juízo e da ação morais. Delas, valem-se ressaltar pelo contrário, a vida, o movimento e o fato de não encerrar a dúvida metódica que promove a ciência.

Os trabalhos de De La Taille exerceram influência teórica, ajudando na interpretação de pesquisas, levantando novas questões, como também abrindo

possibilidades de pensar diferente na produção científica da área. O propósito nessa introdução é resumir o seu último trabalho.

Em “Vergonha, a ferida moral” De La Taille (2000), a complexidade tão buscada por pesquisadores se faz presente, não como resposta pontual, mas como forma de lidar com os dados, definições e teorias. Com efeito, o autor elege o sentimento de vergonha como essencial à moralidade, sem deixar para um segundo plano outros sentimentos, como também não descarta que os níveis de juízo moral são relevantes para o agir moral.

Dezesseis pesquisas compõem o estudo e seus resultados autorizam o autor a crer *“que existe, no desenvolvimento infantil, uma progressiva sensibilidade ao auto-respeito como motivação do pensar e agir morais”* (De La Taille, 2000, p.181).

A obra analisa as tendências contemporâneas em Psicologia que articulam o pensar e o agir morais à construção da personalidade. Nesse contexto situa o sentimento de vergonha na moralidade e delimita seu posicionamento: a) pensa na moral na sua relação com o Eu, entendido como a representação de si; b) adota o critério da integração do Eu como explicação da força motivacional para o pensar e agir morais; c) adota o critério da presença de sentimentos morais para determinar o lugar da moral na personalidade, entendida como sistema.

Suas explicações fundamentadas na perspectiva genética são justificadas como as forças explicativas de Freud e de Piaget. *“Freud... sempre afirmou que, para entender a moralidade humana deve se construir uma teoria da personalidade”* De La Taille (idem, p.27), e a força dessa teoria, no caso da moral, está em saber como e por que o Superego aparece. Já, a força explicativa de Piaget enfatizada pelo autor, está em sua teorização sobre os processos que promovem o Eu à personalidade: o *“ eu primitivo, por exemplo, não tem estabilidade porque ainda não tem capacidade de conservar valores; ora, tal capacidade depende da própria evolução das operações cognitivas e essas dependem de uma socialização baseada em relações de reciprocidade”* (De La Taille, 2000, p.27). Esse, é um fundamento que remete à presente pesquisa sobre a reciprocidade moral, o qual se desdobra em outros como seguem.

Para o autor, conhecer-se implica em juízo e este é um fato moral que envolve relações e representações de si. Para explicar a gênese do que definiu como personalidade

moral De La Taille verificou se alguma motivação básica a dirige. Suas teses: a) a busca de representações positivas é uma das motivações básicas das condutas humanas; b) a tomada de consciência segue o curso do desenvolvimento desde uma fusão inicial de si e do universo; c) as representações de si podem ser influenciadas pelos juízos alheios ou não. Assim, vincula o sentimento de vergonha à moral decorrente da consciência de uma falha moral e segue aprofundando em suas análises.

Assume a presença necessária da afetividade no julgar e agir morais. Em alguns momentos o autor retoma Piaget e defende alguns pontos já comentados, nessa revisão por Freitas (1997) e posiciona o lugar da afetividade na ação e no juízo com duas possibilidades: a motivação (amor, simpatia) e o do resultado da ação (culpa e vergonha). De La Taille conclui que, na moralidade, o sentimento da própria dignidade está sempre à consciência, sendo preferível manter a integridade a sentir a vergonha de trair-se. Juízo e sentimentos se integram e se desenvolvem integrados: numa primeira fase a criança segue regras morais para ser amada ou por medo de ser castigada, depois para não decair aos olhos desse amor e perder o direito moral de ser amada.

Enfim, De La Taille (2000) abre um novo campo de pesquisas: a gênese do sentimento de vergonha – um processo de construção em marcha para um aperfeiçoamento das orientações íntimas onde os sentimentos são associados ao agir e pensar morais.

Terminada a exposição sobre os autores que se dedicam mais às explicações, verifica-se a importância desse tipo de procedimento para avançar na ciência moral.

Assim, esse foi o caminho adotado nesta pesquisa: visitar autores como Piaget e Kohlberg considerando o contexto e a evolução de suas teorias, sem fixar-se nas respectivas obras sobre o juízo moral e a teoria dos estádios morais, como frequentemente se observa.

Esclarece-se que, essa visão foi ficando mais clara no decorrer da presente pesquisa, quando o instrumento já estava elaborado e aplicado, sendo preciso avaliá-lo. Detectou-se dessa forma, que o momento pedia uma avaliação teórica mais cuidadosa. Ela era, e é, o pré-requisito necessário para, em outros estudos, avaliar as qualidades psicométricas e sua adequação teórica frente aos dados.

Face à eleição do método para avaliar o instrumento, procurou-se compenetrar nos autores para interpretá-los com base em suas fontes primárias. Raras foram as participações

de intérpretes e críticos na parte III que se segue revisitando os clássicos Piaget e Kohlberg.

Considera-se necessário, antes mesmo de visitar os citados autores, apresentar o instrumento – “Escala de Disposição da Reciprocidade Moral” e suas concepções teóricas preliminares que compõe a parte II a seguir.

PARTE II

A ESCALA DE DISPOSIÇÃO DA RECIPROCIDADE MORAL - EDRM E SEUS CRITÉRIOS DE COMPOSIÇÃO

II – A ESCALA DE DISPOSIÇÃO DA RECIPROCIDADE MORAL - EDRM E SEUS CRITÉRIOS DE COMPOSIÇÃO

O objetivo central desta parte do estudo é apresentar a composição da Escala de Disposição para a Reciprocidade Moral – EDRM. Para isso, versará sobre seus antecedentes, sobre o estudo piloto do instrumento objetivo mais utilizado em pesquisas no Brasil até 1997, data de sua aplicação. A avaliação do piloto possibilitou definir diretrizes para a construção desse novo instrumento de avaliação psico-educacional. Optou-se por manter, nesta parte do trabalho, o registro do que se consultou e fundamentou o início da investigação, ao elaborar o instrumento, como se segue no texto abaixo (texto apresentado no exame de qualificação para defesa de doutoramento desta tese com algumas alterações aconselhadas pela banca avaliadora). O desfecho tratará de uma retomada dos critérios abordados na sua concepção.

1. ANTECEDENTES DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PSICO-EDUCACIONAL

Em síntese, as posições assumidas na fase de elaboração do instrumento seguem abaixo com breves informações sobre as teorias de Piaget (1932, 1964, 1968) e Kohlberg (1963, 1969, 1976, 1984). Seguindo esses autores, foram importantes os estudos que procuraram avaliar o juízo moral como os de James Rest (1974,1979), Bzuneck (1979), Biaggio (1988, 1991), Lukjanenko (1995), Bataglia (1996), Araújo (1998).

Começamos por Jean Piaget (1932) para a definição do constructo. Com base em seus pressupostos, o juízo moral foi entendido como o raciocínio moral que o sujeito apresenta diante de suas motivações e planos pessoais, como em situações de conflito entre valores. Assim, avaliar o juízo moral de um indivíduo, ajuda a compreender como esse representa seu pensamento, ou seja, como ele coordena sua perspectiva individual com a de outros indivíduos justificando ações sociais reais ou hipotéticas.

Nesse sentido observou-se o desenvolvimento cognitivo como condição necessária para o desenvolvimento do juízo moral; não porém suficiente, porque essa área envolve também uma dimensão ética (De La Taille, 1994).

Em outras palavras, a insuficiência da cognição pode ser explicada pelo envolvimento de uma disciplina interna que orienta a razão e a conduta de um sujeito ou grupo. Dessa forma, é preciso querer pensar e agir de determinado modo, o que envolve também a dimensão afetiva (De Souza, 1999).

Mas, nem sempre a dimensão afetiva acompanha o desenvolvimento da cognitiva. Por isso, um sujeito pode estar no mais alto nível do desenvolvimento cognitivo e apresentar razões que caracterizam o mais elementar dos níveis morais, o que parece representar um desequilíbrio natural e coerente entre as estruturas afetivo-cognitivas num contexto social limitador do desenvolvimento afetivo.

Em contrapartida, ao fato de o desenvolvimento cognitivo ser condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento do juízo moral, esse último não acontece sem o cognitivo, porque numa tomada de decisão, um sujeito usa estruturas cognitivas disponíveis em seu sistema cognitivo para coordenar pontos de vista, relações e efeitos de uma ação sobre os envolvidos na situação de “jogo social”.

Nessa situação, as pessoas podem recorrer a seus instrumentos cognitivos e apresentar diferentes juízos morais em decorrência da sua prática social. Mas da perspectiva teórica de Piaget, o homem, em que se pensa em termos de tempo, espaço e relações sociais, tem também a capacidade de legislar, uma vez que pode fazer uso da razão para construir suas próprias normas de conduta, tornando possível o juízo autônomo e, portanto, “independente” dos padrões sociais. Assim para esse autor, o meio social, não é o determinante único, mas um dos fatores do desenvolvimento e da aprendizagem junto com outros três: a maturação, a experiência e a equilibração (auto-regulação) (Piaget, 1986).

Neste estudo a equilibração foi considerada como o fator mais importante como ponto de análise por integrar os outros três fatores, e por ser um modelo universalizado em pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1976). Acreditou-se que a extensão do modelo de equilibração (Piaget, 1976) para o desenvolvimento do juízo moral (Piaget, 1932), poderia trazer informações sobre a relação cognição-afeto e seu desenvolvimento.

A proposição, a título de construção do instrumento, definiu contemplar a cognição e o afeto, ou seja, verificar como o sujeito coordena aspectos cognitivos e afetivos numa situação social específica.

Definido o embasamento teórico piagetiano como prioritário, seguiu-se a busca em Kohlberg (1969, 1984), visto que este é considerado como o principal seguidor de Piaget nos estudos sobre a moralidade, descrevendo o juízo moral em seis estádios sucessivos, que se transformam em conseqüentes implicações para os níveis de justiça.

Os seis estádios definidos por Kohlberg (1969) representam, em sua perspectiva social, modos sucessivos de assumir o papel de outros em situações sociais. Eles se agrupam em três níveis: *pré-convencional* (perspectiva individual e concreta), *convencional* (perspectiva de membro-da-sociedade) e *pós-convencional* (perspectiva de princípios morais superiores à sociedade).

Tendo em vista a avaliação objetiva dos níveis pré-convencional, convencional e pós-convencional, definidos por Kohlberg (1969) na óptica piagetiana, interpretou-se a evolução entre os níveis, da seguinte maneira: o pré-convencional compreendendo completa indiferença entre o “eu”, a “lei” e a “justiça”, até a consecução do nível pós-convencional, no qual o sujeito é capaz de coordenar, reciprocamente, o “eu”, a “justiça” e a “lei”, de propor mudanças e de agir de acordo com princípios éticos.

Em resumo, a evolução ocorreria em direção da descentração afetiva, além da descentração cognitiva e por meio da reciprocidade moral.

Como se nota, apesar de, preliminarmente, admitir os estádios de Kohlberg, buscou-se o suporte piagetiano para interpretar o nível de reciprocidade moral por considerar as diferenças entre as finalidades das pesquisas de Piaget e de Kohlberg. A principal diferença pode ser entendida na busca da objetividade.

Se por um lado a objetividade de Piaget mostrou a evolução psicogenética, com uso do método clínico crítico, a de Kohlberg apresentou um avanço, no referente à construção de uma escala para a avaliação do juízo moral (o trabalho desses autores serão tratados com maior profundidade em capítulos específicos na terceira parte da tese).

Pensando assim, nem a escala de Kohlberg e nem qualquer outra satisfariam a objetividade de Piaget. Mas, essa insatisfação não invalida a possibilidade de identificar os níveis da evolução psicogenética no campo da moral, por meio de métodos

alternativos: seria possível, do ponto de vista da ciência com seus critérios para obtenção de credibilidade, verificar objetivamente o juízo moral? Acreditou-se que sim, para o produto, ou seja para a manifestação do desenvolvimento em níveis de respostas para situações específicas e que seriam detectados com instrumentos que controlariam a subjetividade do investigador.

Pois, se as pesquisas de Piaget têm credibilidade na explicação da Epistemologia Genética elas precisam ser ampliadas em extensão com novos métodos de pesquisa que consolidem esse referencial teórico também para ilustrar um aspecto específico e verificável do desenvolvimento.

Uma alternativa para essa extensão foi possibilitada por Sara Pain (1992) com sua *Psicometria Genética*. A intenção da autora anunciada no prólogo dessa obra, foi *“reunir a fecundidade do modelo piagetiano e a precisão do método dos testes”*, segundo ela, as provas precisam de um corpo teórico coerente para diagnosticar e explicar o comportamento.

Como se percebe, não se trata de negar o método-clínico-crítico, mas de tirar proveito da riqueza de informações que ele possibilita obter e, com base nesses dados, procurar uma alternativa técnica para agilizar uma avaliação com fins de diagnóstico.

Trata-se então, de validar um novo instrumento, de realizar pesquisas no cerne da Psicologia e da Educação para prever, mensurar e conservar a riqueza da análise descritiva que absorve o fenômeno em seu aspecto mais amplo. Tudo isso, com base nos dados, sem perder de vista a precisão e a economia tanto de tempo como de recursos humanos e materiais (Almeida, 1997).

Como realizar tudo isso, com as informações disponíveis até o momento: pressupostos teóricos piagetianos, estádios morais de Kohlberg, questionamentos sobre a escala de Kohlberg, tão criticada pela comunidade científica não apenas em termos teóricos, mas justamente quanto à objetividade (Levine C. & Hewer, A., 1984; Snarey, J.R., 1985)? Como justificar as bases teóricas e as opções de encaminhamento desse trabalho? O suporte teórico dessa vez foi buscado em Fini (1979) e em outros pesquisadores brasileiros, como se segue no texto.

Os estudos de Fini (1979) destacam uma contribuição importante de Kohlberg, para não apontar apenas suas limitações. A contribuição é destacada no reviver e legitimar o estudo empírico do desenvolvimento do juízo moral, o qual foi evitado

durante considerável espaço de tempo. A autora, depois de realizar uma ampla revisão bibliográfica sobre os trabalhos de Kohlberg, bem como de suas controvérsias, apresenta como limitação o fato com que o citado autor esteve mais preocupado em validar sua escala de juízo moral e que, quando busca entender a consciência moral, parece distanciar-se do constructo piagetiano.

Essa posição da pesquisadora brasileira é de extrema importância neste trabalho, pois atenta sobre a necessidade de que para garantir verificação do constructo piagetiano, sob uma perspectiva metodológica diferente da de Piaget, não se pode abrir mão da fundamentação teórica que referencia o ideal maior da consciência moral.

Dessa forma Fini (*idem*) analisa, criticamente, a obra de Kohlberg tendo como eixo a preocupação de constatar se esse autor fundamentou ou não, em seus estudos, a questão da moral na vida do homem e quais seriam os pressupostos teóricos referentes às concepções de Kohlberg.

A pesquisadora traça a evolução da obra do autor no contexto da pesquisa norte-americana sobre o julgamento moral até a década de setenta e chama a atenção ao risco que se pode correr quando se fazem implicações para o campo educacional, pois o significado da existência humana precisa ser aprofundado e compreendido com base na natureza psicológica do homem como um ser ontológico, só depois disso pode ser estendido ao processo educativo (Fini, 1979).

A autora ainda ressalta que, mesmo seguindo o enfoque cognitivo evolutivo de Piaget, Kohlberg não discute os pressupostos piagetianos e justifica que falar em cognição significa falar em ato de abertura de consciência para o mundo no diálogo homem-mundo, o qual só é possível por causa da cognição que abre a possibilidade de atribuir significados (Fini, 1979).

No Brasil, além dos de Fini (1979), os estudos de Bzuneck (1979), de Biaggio (1991, 1999) e de Bataglia (1996) também revisam e apontam as principais críticas ao programa de avaliação do juízo moral por meio do instrumento de Kohlberg e as críticas mais comuns são as seguintes: a complexidade da escala, as instruções imprecisas, a presença de aspectos subjetivos e não verificáveis no sistema de avaliação, a questão do relativismo de valores morais e a definição do constructo, particularmente a invariabilidade dos estádios.

Outro tipo de crítica contesta a teoria, como a de Gilligan (1982) pelo fato de Kohlberg ter se baseado em amostras masculinas até 1969. Sua sugestão é que existem duas orientações morais: a da justiça e a dos cuidados. Assim Gilligan & Murphy (1979, 1980); Shweder (1982) entre outros, compõem o grupo de críticos da teoria e do método de Kohlberg, considerando-os tendenciosos.

Já os pesquisadores Gibbs (1979), Habermas (1979), (Kohlberg, Colby, Gibbs, 1985) sugeriram reformulações e procuraram um possível aprimoramento desse sistema de avaliação. Biaggio (1988, 1991) que confirma os estádios propostos por Kohlberg relaciona-os com outros constructos e faz adaptação de instrumentos.

Dessa forma as críticas foram replicadas por Kohlberg (1984) e seu instrumento original já passou por diversas reformulações, porém esse sistema de avaliação, ainda está sujeito a interpretações subjetivas, apesar do empenho de Kohlberg e seus colaboradores no seu aprimoramento.

Ainda assim, Bataglia (1996), com um olhar piagetiano, depois do contato com vários instrumentos objetivos, optou por seguir o manual de Kohlberg, por concordar que a entrevista-clínica adaptada traria mais informações que os testes por ela estudados. Contudo, concluiu que essa forma é subjetiva por tratar-se de uma interpretação de resultados contando com as impressões do entrevistador.

As impressões de Bataglia (1996), como investigadora, foram subsidiadas e controladas à óptica piagetiana, as quais trouxeram informações interessantes. A autora correlacionou dados colhidos com dilemas hipotéticos de Kohlberg e dilemas reais da profissão de Psicólogo. Foram sujeitos estudantes de Psicologia e psicólogos formados. Os resultados não apresentaram diferenças significativas quanto ao nível de juízo moral, para os dois tipos de dilemas. A autora detectou um nível de juízo moral primário na amostra.

Nessa linha, mas com a diferença de não usar o manual de Kohlberg, verificamos o juízo moral de professores com o instrumento de Kohlberg, analisando sob a perspectiva da teoria da equilibração de Piaget. Os dados sobre o juízo moral colhidos em seis provas com as entrevistas de Kohlberg, mostraram que o sujeito apresenta diferentes níveis de respostas para um único dilema ou conflito social (Lukjanenko 1995).

Esse fato, de certa forma tratado por alguns autores como inconsistência, não o é para os estudiosos do sistema piagetiano que o interpretam como dinâmico e complexo.

De La Taille (1994) por exemplo defende a complexidade do ser humano e até a sua contraditoriedade sem eliminar a racionalidade, mas diminuindo o seu poder por compor-se com outros aspectos do universo psicológico. Acredita na existência de um juízo moral, com critérios de avaliação com objetivos conscientes de conduta, mas nem sempre responsáveis pelas ações do indivíduo que muitas vezes parecem movidas pelo afeto, por puras vontades e instintos.

Com o uso do método clínico-crítico piagetiano, pudemos notar que há a prevalência de um dos estádios no conjunto de respostas dos sujeitos da pesquisa e esta prevalência se confirmou para as outras situações de conflito propostas, envolvendo outros conteúdos. Encontrou-se uma coerência entre as respostas dos sujeitos, quando ela foi buscada na forma de coordenar, ou seja, na forma de posicionar seu “eu” num contexto de outros “eus”, isto é, no tipo de operação mental utilizada pelo sujeito para resolver seu conflito (Lukjanenko, 1995).

Essa idéia parece apresentar uma congruência com o pensamento de De La Taille quando ele diz que *“o fortalecimento do ego, que inclui a racionalidade, é condição sine qua non do equilíbrio social e pessoal”* (De La Taille (1994, p.14).

Na continuidade da citada pesquisa, confrontamos o tipo de operação mental com a forma de ação dos sujeitos nas relações interpessoais, e, a coerência foi confirmada para a realidade pesquisada. Professores com nível de raciocínio moral mais elevado tendiam a exercer interações sociais também num nível mais elevado como, ao contrário, os que apresentaram níveis morais menos elevados – heterônomos exerciam um nível de interações sociais menos elevados – autoritários ou indiferentes (Lukjanenko, 1995). Neste ponto o nosso resultado apresenta semelhança com o de Bataglia (1996), ambas pesquisas encontraram coerência entre situações hipotéticas e reais.

Já Araújo (1998b), diferenciando-se de Lukjanenko (1995) e de Bataglia (1996), procurou outra forma de avaliação, a qual considerou uma ultrapassagem da perspectiva piagetiana. Utilizou a Teoria dos Modelos Organizadores (Moreno e Sastre, 1988) num estudo exploratório intercultural objetivando entender o raciocínio moral de estudantes universitários brasileiros e catalães. Os resultados mostraram a existência de uma

variação intercultural e interpessoal, dependendo dos conteúdos apresentados. A tendência de os estudantes oscilarem na decisão, entre o âmbito público e o privado no juízo dos brasileiros, foi maior do que a dos sujeitos catalães que são mais constantes e parecem respeitar mais o âmbito público. Interpretou-se esse estudo como voltado para o entendimento das diferenças culturais no referente ao respeito aos âmbitos públicos e privados. Nas entrelinhas do modelo adotado pode-se perceber a evolução pela equilibração tal e qual propõe a teoria piagetiana, mas o foco do trabalho não era o entendimento da reciprocidade moral em sua forma. O foco parece ter sido o entendimento das diferenças culturais por meio do conteúdo das respostas.

Notam-se divergentes posições conceituais sobre o universalismo e o relativismo no juízo moral. Biaggio (1999) analisa diversas posições teóricas com base nas críticas de James Rest, Lutz Eckensberger e Snarey. De um lado verifica as posições universalistas como as de Piaget e Kohlberg com seus fundamentos em Kant e de outro lado as posições relativistas como a de Shweder. Entre os dois pontos extremos, Biaggio analisa as posições de Turiel, Gilligan Nucci e outros autores “*tidos como pós-modernos*”. Sem entrar no mérito dessas posições de direita, de esquerda e de centro, o que parece interessante observar é que existem diferentes concepções para o universalismo. Isso significa, que o tema sugere um aprofundamento nas teorias desses autores e não possibilita comparações pontuais simplificadas.

A autora contribui com a reflexão sobre esses posicionamentos entre o universalismo e o relativismo e diz que a questão ainda não parece resolvida nos estudos recentes, ao contrário do que registram os estudos clássicos. Biaggio (1999) defende a consistência das justificativas dos universalistas Kant, Piaget e Kohlberg.

A autora possibilita aos interessados na área, buscar o entendimento de universalismo em fundamentações científicas por meio de alguns questionamentos: qual o papel da cultura na formação moral? Qual o significado do discurso moral? Qual a relação entre o discurso e prática social? O que são práticas sociais “de fato”? (Biaggio, 1999).

Biaggio (1999) também aponta a questão da universalidade em Rest, a qual refusa a proposta entendida por Kohlberg – na qual o estágio seis é a garantia de universalidade.

Sem dúvida a concepção de universalidade em Piaget explica a seqüência de estádios lógico-matemáticos e é distinta tanto da de Kohlberg como da de Rest.

Em Piaget a universalidade é referente a certos mecanismos invariantes funcionais que o ser humano usa para construir diferentes culturas. Pode-se dizer que é a lógica, a regularidade do raciocínio empregado (forma ou estrutura do pensamento) para responder conteúdos morais, o que não significa que um sujeito utilize sempre a mesma forma.

Rest parece mais próximo da posição piagetiana quando apóia a interpretação dos filósofos da atualidade que estão trabalhando os ideais morais compartilhados e testados pela coerência lógica (equilíbrio reflexivo). Dessa forma a posição de Rest sobre a universalidade é a da moralidade “em fluxo” que pode se modificar de acordo com os fatores tempo e cultura.

Os estudiosos piagetianos diriam que Rest foi parcimonioso na aproximação a Piaget, se o equilíbrio reflexivo a que se refere não destacar a inspiração biológica auto-organizadora e o processo de equilibração, completando, com este último, os quatro fatores do desenvolvimento definidos por Jean Piaget.

A posição assumida neste trabalho é a da universalidade dos processos cognitivos e dos aspectos afetivos do desenvolvimento humano de acordo com a teoria da equilibração piagetiana. Assim, acredita-se na proeminência da forma para investigações no campo da moralidade, pois o conteúdo moral estaria sempre em fluxo – desacreditando-se, assim, em valores morais universais interiorizáveis - confia-se na existência de princípios éticos universais desejáveis, que só podem ser constituídos por abstrações reflexivas e com tomada de consciência pelos sujeitos até o alcance da autonomia de consciência que é a essência da autonomia moral.

Essa autonomia moral depende da intelectual, pois valores universais desejáveis como o respeito à vida humana, à lealdade, à equidade exigem um diálogo sincero entre o biológico do homem e seu contexto cultural que é dado pelos movimentos recíprocos de interiorização e exteriorização coordenados entre indivíduos, grupos, comunidades, sistemas globais, enfim há um cerne na construção de valores e esse foi interpretado neste trabalho como a extensão da reciprocidade lógica para a reciprocidade moral.

Enquanto as possibilidades de interpretação vão se abrindo, as pesquisas com uso de diversas metodologias apontam níveis elementares de juízo moral e o sistema social

brasileiro nos dá amostras que, em nossa cultura, é constante a presença de certos valores voltados para o âmbito privado, como individualismo, autoritarismo e racismo, entre outros.

Esses valores representam um nível heterônomo de relações sociais, segundo à teoria de Piaget por manifestar uma reciprocidade simples e utilitária nas relações humanas.

Para que haja evolução nos níveis heterônomos de relações sociais, o homem necessita, individualmente, de operar e, coletivamente, necessita de atingir a cooperação. Diante dessa asserção, a falta de cooperação entre as pessoas pode ser resultante do nível elementar de reciprocidade moral.

A reciprocidade social está contemplada na teoria piagetiana, mas sua forma de avaliar, pode trazer dificuldades a fim de garantir o mesmo procedimento tanto para a aplicação como para a sua avaliação.

O método clínico-crítico de Piaget traz contribuições por acompanhar os meandros do pensamento do sujeito, possibilitando avaliar a coerência entre a razão e o sentimento moral do mesmo, e identificar as relações entre a cognição e o afeto, mas exige uma série de cuidados que dificulta sua aplicação, requerem tempo e pesquisadores experientes.

Acreditou-se que os dados colhidos em entrevista clínica são importantes e devem ser utilizados na construção de instrumentos objetivos, para uso em um grande número de sujeitos e com fins diagnósticos, isso ampliaria a possibilidade de explicação dos dados. Ao tratar da construção do instrumento Escala de Disposição para a Reciprocidade Moral essa e outras questões serão abordadas na seqüência desta exposição.

Antes de construir o citado instrumento procurou-se realizar uma nova aplicação do TJS – teste de julgamento de situações de Bzuneck (1979) num estudo piloto para avaliar o juízo moral de universitários.

Como se pôde observar tanto no capítulo introdutório como neste, são diversos os instrumentos aplicados em pesquisas. Estariam eles avaliando o mesmo constructo? Parece que alguns estudos buscam entender o juízo moral em seu conteúdo relacionado à aprendizagem social, outros demonstram preocupação maior com o desenvolvimento e a tomada de consciência.

A literatura estudada sugere um aprofundamento nos estudos sobre instrumentos de avaliação do juízo moral para garantir a validade dos mesmos. Entretanto, dois pontos comuns foram destacados das pesquisas apresentadas. Um deles é o uso freqüente dos dilemas hipotéticos de Kohlberg, que aponta uma aceitação parcial de seu método para a coleta das representações dos sujeitos e o segundo ponto comum é a negação de seu sistema de análise dos dados porque é difícil e subjetivo.

O problema que pareceu persistir, na revisão, foi como tornar possível a objetividade. Aquela que evitaria a introspecção filosófica do aspecto psicológico do desenvolvimento moral, considerada impossível de controlar por contar com interpretações subjetivas e incomensuráveis (Escrivá, Peres-Delgado e Brotons, 1991).

O diferencial aqui buscado é a essência da moralidade em Piaget, a autonomia de consciência, verificada por meio da reciprocidade moral e refletida num instrumento objetivo que busca a sua credibilidade científica. Foi o que, principalmente, Kohlberg e Rest propuseram, e que ainda continua objeto de pesquisa. Será essa essência não avaliável, objetivamente, como requer a psicometria? A primeira tentativa de resposta se encontra a seguir com o estudo piloto.

2. O ESTUDO-PILOTO DA VERSÃO BRASILEIRA DO DIT DE REST PARA AVALIAR O JUÍZO MORAL DE UNIVERSITÁRIOS¹

Depois de estudar os instrumentos de avaliação no aspecto moral do desenvolvimento e com base nos pressupostos teóricos adotados no capítulo anterior, selecionou-se o DIT para realizar uma pesquisa piloto com estudantes universitários. Julgou-se importante reproduzir, no corpo da tese apenas fragmentos que, orientaram o processo de continuidade em uma nova versão mais completa dessa prova.

Mais informações sobre a metodologia e os resultados obtidos poderão ser observadas em Lukjanenko e Primi (2000), a partir da pesquisa piloto realizada em 1997, cuja finalidade foi investigar a qualidade do instrumento objetivo para avaliação

¹ LUKJANENKO, M.F.S.P., PRIMI, R. (1999) *Estudo Piloto de um instrumento de avaliação do juízo moral entre universitários*. In: XXIX Reunião anual da sociedade brasileira de psicologia, Campinas. TRILHANDO NOVOS RUMOS.

do juízo moral, inicialmente, proposto por Rest (1974), pesquisando sua validade de constructo².

Lembra-se de que James Rest (1974), depois de trabalhar com o método de Kohlberg, criou um instrumento objetivo de medida do desenvolvimento moral cognitivo, o DIT (Defining Issues Test), que foi traduzido por Teste de Julgamento de Situações (TJS), para ser usado no Brasil na pesquisa de Bzuneck (1979) e essa versão foi alvo do estudo piloto.

Como desde o início, buscava-se atender aos pressupostos piagetianos, a escolha pareceu acertada, pois segundo Bzuneck (1979), o instrumento de Rest se posiciona entre os pressupostos de Kohlberg e de Piaget. Do primeiro, mantém-se as características dos estádios e do segundo os conceitos de cooperação social, nas considerações que valorizam acordos sociais e levam à coordenação de interações, aproximando-se mais da perspectiva piagetiana.

Esse piloto consistiu, portanto, no estudo do TSJ (Teste de Julgamento de Situações) que é uma versão do DIT (Rest, 1974). Especificamente, buscaram-se analisar os doze itens de uma das provas do instrumento para verificar se eles agrupavam-se, consistentemente, segundo o modelo teórico conceitual proposto por Kohlberg.

Participaram do estudo 509 ingressantes universitários respondendo a uma parte do DIT (Defining Issues Test) traduzida e adaptada para uso no Brasil, a qual constituiu-se de um dilema moral clássico seguido por 12 argumentos representando três níveis segundo a teoria de Kohlberg. Os alunos responderam indicando, em uma escala de cinco pontos, o grau de concordância com os argumentos (cf. anexo 1).

Por meio da análise fatorial por componentes principais da matriz de correlação entre os itens, buscou-se investigar como eles se agrupavam. Essa análise resultou em três fatores ortogonais explicando 45,3% da variância dos itens.

Os resultados confirmam a tendência de os itens se agruparem de forma a representar o juízo de acordo com as características dos estádios propostos na teoria de Kohlberg: o Estádio 3 (boas relações pessoais e reciprocidade) do Nível II definiu o Fator 1; um estádio intermediário entre os Estádios 4 (manutenção da lei e ordem social)

² _____ (2000) Estudo piloto de um instrumento de avaliação do juízo moral entre universitários. Revista Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, S.P., ABRAPEE, vol.3,n.3,p.217-226.

e 5 (associado à moralidade de princípios), o Fator 2; e o Estádio 4 prevaleceu no terceiro fator encontrado.

A análise indicou algumas diferenças entre os agrupamentos de argumentos em fatores e os estádios Kohlbergianos. Foi necessário buscar uma saliência nos argumentos de diferentes estádios na composição dos agrupamentos e ela foi encontrada na regularidade lógica que apresentava. Interpretaram-se os argumentos do TJS tomando-se por base a predominância de estádios no fator.

A avaliação do instrumento TJS parcial apontou a necessidade de novos estudos. Para isso considerou-se relevante o acréscimo de argumentos com conteúdo de todos os estádios e a alteração da redação de alguns itens, que apontavam ambigüidades, situações condicionais e alguns aspectos culturais inadequados para a realidade brasileira.

Valendo-se dessas informações se confirmou a necessidade de fazer uma nova adaptação no TSJ de Bzuneck (1979), que por sua vez é adaptação do teste de Rest (1974) para verificar, experimentalmente, o desenvolvimento moral de universitários. Visou-se, dessa forma, a elaborar um instrumento de avaliação do juízo moral, sintetizando as contribuições de Kohlberg e de Rest, sem perder de vista os pressupostos teóricos piagetianos. Esse movimento de criação será apresentado a seguir.

3. A DEFINIÇÃO DE DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCALA DE DISPOSIÇÃO DA RECIPROCIDADE MORAL

Com o intuito de construir um novo instrumento objetivo partiu-se dos resultados apresentados no estudo piloto do instrumento TJS, uma versão adaptada do DIT (Rest, 1974) para avaliação do juízo moral entre universitários (Lukjanenko & Primi, 2000), o qual sugeriu além da alteração da redação dos argumentos, o aumento do número de itens e a representação de todos os níveis do desenvolvimento moral, bem como a definição das seguintes diretrizes:

- a) **a definição do objetivo do instrumento:** avaliar o nível de desenvolvimento do juízo moral, via reciprocidade moral em universitários, especificamente, o instrumento procura avaliar

disposição cognitiva do sujeito por meio do reconhecimento de argumentos que orientariam sua atitude e a tomada de decisão diante de uma situação de conflito social;

- b) **população a que se destina a prova:** jovens e adultos universitários brasileiros;
- c) **dimensão a avaliar:** a reversibilidade das operações mentais dos sujeitos com implicações para a reciprocidade nas relações interindividuais. A avaliação abstrairá padrões de pensamento presentes em argumentos que justifiquem a atitude do protagonista de um dilema moral, ou seja, procurará captar a estrutura cognitiva que o sujeito usa para resolver um dilema moral;
- d) **os aspectos comportamentais a integrar e que explicitem o constructo** – a capacidade de cooperação social observada na autonomia dos sujeitos em seus aspectos social, intelectual, afetivo e moral, presentes nas ações do dia-a-dia e no exercício da cidadania. A autonomia nas ações dos sujeitos não será avaliada com essa escala, apenas uma tendência à autonomia de consciência que determine teoricamente a possibilidade de atitudes éticas frente ao dilema que trata do conflito vida e lei.

De posse dessas diretrizes, conservou-se o dilema que envolve o conflito entre os valores da vida e da lei de Kohlberg (1963) e o modelo de ponderação de argumentos em escala de importância de acordo com o DIT instrumento de Rest (1974). Procurou-se identificar a estrutura cognitiva do juízo moral em busca da avaliação da autonomia de consciência refletida num instrumento objetivo. Em resumo, a “E.D.R.M.”, sintetiza os instrumentos de Kohlberg e de Rest sem perder de vista os pressupostos piagetianos. Os procedimentos realizados em cada uma dessas etapas serão explicados no próximo item que trata da composição do instrumento.

4. A COMPOSIÇÃO DO INSTRUMENTO “EDRM”- Escala de Disposição da Reciprocidade Moral

Utilizou-se um dos seis dilemas do TJS (versão do DIT de Rest, 1974) que coloca em conflito os valores vida e lei, como se segue:

“Num país da Europa, havia uma mulher que estava quase à morte porque sofria de câncer. Existia só um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la: era um remédio que um farmacêutico da mesma cidade tinha inventado recentemente. Saía um tanto caro para se fazer esse medicamento, além disso o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que lhe custava para fazer: ele gastava R\$ 2.000,00 em material e cobrava R\$ 20.000,00 por uma pequena dose do remédio. João, assim mesmo, conseguiu juntar só a metade. Falou com o farmacêutico pedindo abatimento, ou que, pelo menos o deixasse pagar o restante mais tarde, pois sua mulher precisava mesmo do remédio. Mas o farmacêutico disse que não vendia por menos, nem vendia fiado, pois queria era ganhar dinheiro. Então, havendo tentado todos os meios legais, João desespera-se e pensa em assaltar a farmácia e furtar o remédio para sua esposa” (Kohlberg, 1984, p.640).

A seleção de argumentos para a composição do instrumento foi definida a partir das diversas respostas apresentadas ao dilema acima, por sujeitos de pesquisas que tentaram resolver o conflito justificando sua decisão com argumentos de diferentes níveis de juízo moral.

Para tanto, selecionaram-se argumentos de sujeitos de pesquisas realizadas sob vários enfoques metodológicos como:

- a) método clínico crítico adaptado (Lukjanenko, 1995);
- b) questionário de avaliação do juízo moral (Lukjanenko, 1995; Biaggio, 1975, 1976);
- c) escala do juízo moral de Kohlberg (Kohlberg, 1969, 1984; Freitag, 1992);
- d) teste de julgamento de situações (Bzuneck, 1979; Biaggio, 1984).

Depois de selecionados os argumentos, mais freqüentemente, apresentados por sujeitos e citados em pesquisas, procuraram-se extrair generalizações com o propósito de produzir categorias conceituais que pudessem vir a ser operacionalizadas, possibilitando assim, além da ampliação do nível de informações sobre o juízo moral, a elaboração de um novo instrumento de avaliação.

A princípio, a aproximação quanto ao significado dos argumentos selecionados foi realizada com base nos seis estádios de juízo moral definidos por Kohlberg e agrupados considerando tendências de atitudes favoráveis ou desfavoráveis ao delito com suas respectivas justificativas.

O que se extraiu, em seguida, dos argumentos selecionados foi a representação da coordenação de pontos de vista. Pois, pareceu clara a idéia de descentração do pensamento infantil nos argumentos dos adultos, tal como Piaget (1932) observou pesquisando o juízo moral de crianças.

Nesse caso, procuraram-se agrupar os argumentos, não mais nos seis estádios de Kohlberg, mas em níveis de reciprocidade moral, níveis que pudessem representar a reciprocidade lógica num conteúdo moral, como será apresentado no quadro abaixo.

A análise teórica do instrumento será efetuada na parte IV deste trabalho, onde se procurará atingir o objetivo de analisar o instrumento de avaliação da reciprocidade moral tomando-se por base a teoria da equilibração segundo J. Piaget.

O quadro I apresenta os argumentos de sujeitos de pesquisas, agora organizados por supostos níveis de reciprocidade. Estes argumentos foram utilizados para a construção de uma escala de atitudes frente à resolução do conflito moral que compõe o dilema entre os valores da vida e da lei.

Quadro I - Argumentos por nível de reciprocidade moral agrupados por tendência de atitudes.

Níveis de Reciprocidade Moral		Seleção de argumentos de sujeitos de pesquisas	
		FAVORÁVEIS AO FURTO	NÃO FAVORÁVEIS AO FURTO
NÃO RECIPROCIDADE MORAL I	N	<ul style="list-style-type: none"> - Se deixar que a mulher morra João poderá sofrer uma investigação e até ser culpado pela morte da esposa. - A droga só vale R\$2.000,00. Ele não está furtando uma droga de R\$20.000,00. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não deve furtar, porque ao fazê-lo João pode ser pegado e levado à cadeia. - Não deve furtar, porque se ele arrombar a farmácia estará causando estragos e pode ser preso em flagrante.
	N+1	<ul style="list-style-type: none"> - Ele poderia tentar pegar a droga. Se fosse preso, devolveria a droga e talvez não pegasse uma pena grave. - Como a esposa de João sempre cuidou de tudo para ele, ela faria muita falta. Assim, João deve furtar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pode ser que ele fique muito tempo na cadeia se furtar a droga e, ao sair, sua esposa já terá morrido, portanto furtar não resolveria o problema. - Ele não deveria furtar porque o farmacêutico tem o direito de preservar algo que lhe seja importante, assim como João tenta preservar a vida de sua esposa.
RECIPROCIDADE SIMPLES II	N+2	<ul style="list-style-type: none"> - João é um marido amoroso, é normal que chegue a furtar para a sua querida esposa. - João está furtando em benefício de outra pessoa. 	<ul style="list-style-type: none"> - O furto o tornaria um ladrão coisa que a esposa, mesmo depois de curada, não aceitaria. - Se ele furtasse todos pensariam que ele é um criminoso; não entenderiam seus motivos; ele se sentiria muito mal com isso.
NÍVEL DE TRANSIÇÃO III	N+3	<p>Ele deveria furtar, pois é o único meio de salvar sua esposa. No entanto, ele deveria pagar ao farmacêutico depois, pois só assim ele não estaria em débito com a lei, que garante o direito privado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ele deveria furtar porque esse é o único jeito de salvar a esposa, porém consciente de que deverá cumprir as penas referentes ao seu delito. 	<p>As leis da sociedade devem ser obedecidas porque elas garantem os direitos e obrigações de um cidadão, e elas são definidas por padrões sociais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os direitos do farmacêutico, quanto ao seu invento, devem ser respeitados.
NÍVEL DE RECIPROCIDADE INDEFINIDA IV	N+4	<ul style="list-style-type: none"> - Ele deve furtar o remédio para sua mulher ou para qualquer outra pessoa, porque o direito à vida pertence a todo ser humano. Mas a lei deveria defendê-lo, porque, neste caso, ela está apoiando o farmacêutico e isso é injusto. - A lei neste caso estaria atrapalhando a mais profunda aspiração de qualquer membro da sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - A lei deveria ser favorável a João pois ele está tentando salvar uma vida. Mas ele não pode fazer a justiça com as próprias mãos. - Esta é uma situação difícil, a vida deve ser salva, mas não se pode permitir que todo mundo furte sempre que estiver numa situação de desespero. As leis deveriam proteger o direito à vida.
	N+5	<ul style="list-style-type: none"> - Esta é uma situação onde a escolha deve ser feita e é moralmente certo furtar. Ele necessita agir em termos de princípio de preservação e respeito à vida. - Ele deve furtar o remédio para sua mulher ou furtar para qualquer outra pessoa, porque, para ele, o direito à vida pertence a qualquer ser humano. Ele deve agir em conformidade com a sua consciência. 	<ul style="list-style-type: none"> - João deve agir de acordo com seus princípios, ele não pode violar sua consciência. Ele deve agir depois de se colocar na pele da doente, do farmacêutico, da justiça e considerar todas as vidas envolvidas. Depois de pensar em tudo, deve agir em concordância com seus padrões de honestidade.

Em se tratando do modelo escolhido, optou-se pela técnica escalar por ser, a escala, um instrumento científico de mensuração de fenômenos sociais com a finalidade de medir a intensidade das atitudes na forma mais objetiva possível (Marconi & Lakatos,1996). As atitudes podem ser medidas tanto por ações como por respostas, das quais se podem deduzir os mecanismos internos dos sujeitos (Almeida,1997).

Por meio de técnicas escalares pode-se transformar uma série de dados qualitativos em uma série de dados quantitativos ou variáveis, podendo-se mensurar e analisar estatisticamente (Marconi & Lakatos,1996). A escala idealizada por Lickert (idem) foi o tipo escolhido para o instrumento. A reação (regulação) dos sujeitos frente ao conflito moral será indicada numa escala numerada de sete graus, quanto ao seu grau de concordância. Por conseguinte verificará a correspondência entre esses valores numéricos (de sete a um) e os valores pessoais representados nos argumentos, sendo o grau sete concordância plena com o argumento e o grau um discordância do mesmo. O grau quatro estaria representando o conflito não resolvido, a dúvida do sujeito, a dificuldade para tomar a decisão.

Em síntese, a elaboração da escala obedeceu aos seguintes critérios:

- contemplaram-se proposições ou argumentos considerados importantes em relação ao juízo moral de sujeitos, indicando atitudes (ações potenciais) com justificativas de diferentes níveis;
- representou-se por vários itens, cada estágio do juízo moral de modo que se um sujeito, ao responder, não conseguir captar algum deles, terá essa oportunidade em outro ou em outros;
- foram apresentados para cada estágio argumentos favoráveis e desfavoráveis ao delito;
- foram considerados, em princípio, os seis estágios de desenvolvimento do juízo moral de acordo com o modelo teórico kohlberguiano;
- foram reinterpretados, à luz das teoria do desenvolvimento moral e cognitivo de Piaget, os estágios de juízo moral definidos por Kohlberg. Depois de uma análise mais elaborada, os argumentos foram categorizados em quatro níveis de reciprocidade moral: Nível I – não reciprocidade; Nível II – reciprocidade simples; Nível III – reciprocidade limitada (transição) e Nível IV – reciprocidade ilimitada ou indefinida;

- Representaram-se diferentes formas de coordenar pontos de vista caracterizando cada nível de reciprocidade moral e assim buscou-se a extensão dimensional cognitiva para a moral presente nos argumentos, isto é, da reciprocidade lógica para a reciprocidade moral;
- para ilustrar uma disposição cognitiva para a ação representou-se, com diferentes pontos de vista a dimensão sócio-moral. Para tanto, utilizaram-se atitudes e justificativas do protagonista frente à tomada de decisões numa situação de conflito social;
- foram apresentados os itens em níveis gradativos, isto é, desde a não- coordenação de pontos de vista – não-reciprocidade moral, que equivaleria aos primeiros estádios de juízo moral de Kohlberg, até ao mais avançado representando a reciprocidade ilimitada que difere do sexto estágio de Kohlberg.
- foi denominada “Prova de Juízo Moral – JM”, a versão do instrumento elaborada para a aplicação em universitários, conforme pode ser apreciada no capítulo do método na parte IV desta tese. Ao analisá-la, percebeu-se que o juízo moral que ela avaliaria seria diferente do definido por Kohlberg, Rest, Bzuneck, Biaggio, tornando-se importante verificar seu alcance, para isso lançou-se a hipótese de que a prova avaliaria a Reciprocidade Moral, sendo então renomeada.

Enfim, a tentativa de Lukjanenko e Primi (1999) inspirou a construção de uma nova versão do instrumento TJS, a qual foi nomeada como “Escala de Disposição para a Reciprocidade Moral” (EDRM) e que é o objeto de estudo da presente tese de doutoramento.

Além de ser objeto da tese, o referido instrumento tem sua validade em estudo³ para verificar as qualidades psicométricas e possibilitar finalidades psico-educacionais para uma instituição de ensino superior.

Construída a Escala de Disposição para a Reciprocidade Moral questionou-se se ela realmente contemplaria os pressupostos teóricos piagetianos preliminarmente implícitos na composição. É o que se pretende responder com a presente pesquisa.

³ Santos, et al. em fase de elaboração; e

SANTOS, Acácia A. Angeli dos, et al. (2000) Habilidades básicas de universitários ingressantes. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v.2, n.16, p.33-45, 2000.

Assim, considerou-se importante investigar a qualidade do instrumento partindo de uma avaliação teórica.

Dessa forma, a pesquisa definiu o problema, a hipótese e seus objetivos conforme segue abaixo.

4.1 – PROBLEMA, HIPÓTESE E OBJETIVOS

PROBLEMA

O instrumento “Escala de Disposição para a Reciprocidade Moral” é fundamentado, teoricamente, em pressupostos piagetianos que possibilitam o delineamento do nível de reciprocidade moral no que diz respeito ao conflito vida e lei?

HIPÓTESE

O instrumento “Escala de Disposição para a Reciprocidade Moral” é fundamentado, teoricamente, em pressupostos piagetianos que possibilitam delineamento do nível de reciprocidade moral de sujeitos no que diz respeito ao conflito vida e lei.

OBJETIVOS

Considerando os estudos expostos, bem como o problema de pesquisa, os objetivos definidos para esta pesquisa foram:

- a) estudar os princípios norteadores do desenvolvimento moral na teoria de Piaget e verificá-los na teoria de Kohlberg (como apresenta-se na Parte III dessa pesquisa);
- b) analisar o instrumento de avaliação da reciprocidade moral tomando-se por base a teoria da equilibração de J. Piaget.

PARTE III

O DESENVOLVIMENTO MORAL E A
RECIPROCIDADE MORAL: UMA
INTERPRETAÇÃO POSSÍVEL

PARTE III – O DESENVOLVIMENTO MORAL E A RECIPROCIDADE MORAL: UMA INTERPRETAÇÃO POSSÍVEL

1. O JUÍZO MORAL EM PIAGET

Jean Piaget em seus estudos sobre a moralidade infantil, especificamente nas pesquisas apresentadas na obra “O juízo Moral na Criança” (Piaget,1932/1994), traz contribuições essenciais à questão da socialização da criança e apresenta a defesa da hipótese construtivista interacionista para esta área, a da moral, diferenciando-se portanto de referenciais empiristas e aprioristas. Segue nesta obra o mesmo modelo que dá suporte à construção do conhecimento segundo a sua perspectiva até 1932. Tal fidelidade com o modelo sugere uma consistência no percurso piagetiano em busca da verificação empírica de suas hipóteses nas mais diversas frentes de investigação. Particularmente, sobre o juízo moral, a hipótese de uma construção gradativa pelo sujeito em interação com o meio é permeável à qualidade das relações interpessoais, já que essas exercem influências no desenvolvimento moral. O método utilizado para as suas investigações é o clínico-crítico em estudos transversais e longitudinais. Piaget reconstitui o desenvolvimento de sujeitos normais em situações de jogos e historietas, analisando o conteúdo, ou seja, o que dizem os sujeitos e por que dizem. Suas análises buscam a lógica do raciocínio empregado pelos sujeitos de suas amostras. Os principais conceitos abordados no estudo são a heteronomia e a autonomia, compondo dois tipos de morais diretamente relacionados com o tipo de interação social, a saber: as relações de coação e as de cooperação. O princípio norteador e incontestável da teoria piagetiana é o da construção endógena de estruturas que organizam o modo de ver ou pensar no mundo. Para explicar esse princípio utiliza-se de mecanismos psicológicos como: assimilação e acomodação, descentração (superação do egocentrismo) e a abstração reflexiva (abstração das relações sociais vivenciadas). Percebe-se que o significado da moral em Piaget está mais nas razões apresentadas pelos sujeitos que manifestam seus juízos morais carregados de intenções e sentimentos, do que nos valores morais propriamente ditos, ou seja, suas análises procuram descrever como a consciência respeita valores como: o respeito pelas pessoas, ser honesto, dizer a verdade, ajudar ao próximo, ser responsável e ser justo. Seu interesse não foi verificar se as crianças possuíam ou não esses valores, nem mesmo atribuiu significância positiva ou negativa a eles. O

objetivo de Jean Piaget foi maior do que estudar a moralidade infantil, pois suas pesquisas, com todo rigor exigido por uma ciência, abrem possibilidades para o entendimento da moral humana.

Destacou-se, com os grifos, nesta visão compacta dos estudos piagetianos sobre o juízo moral, alguns pontos que possibilitam o entendimento da moral com base no conceito de reciprocidade.

Sabe-se que da perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget, a reciprocidade pode ser definida sob os aspectos lógico e social. Tais serão tratados a seguir com a proposta de perpassar os excertos teóricos e os dados da pesquisas sobre o juízo moral das crianças de Piaget com outros estudos também piagetianos e acompanhados de possíveis interpretações.

1.1. O ASPECTO LÓGICO DA RECIPROCIDADE

O aspecto lógico da reciprocidade trata de relações de simetria e de relações proposicionais entre operações. Nas palavras de Piaget a reciprocidade é ...

“... a forma de reversibilidade que caracteriza os agrupamentos de relação, mas origina-se também de condutas bem anteriores em forma de simetrias. Existem, assim, simetrias espaciais perceptivas ou representativas, simetrias motoras, etc. No nível das regulações representativas pré-operatórias uma criança dirá que uma bolinha transformada em salsicha contém mais massa porque é mais comprida, mas se a encurtarmos cada vez mais, ela chegará, por reciprocidade (regulatória e não operatória) à idéia de que contém menos porque é fina demais.” (Piaget, 1968/1986, p.117)

Pode-se interpretar a reciprocidade como uma disposição para ação ou ainda uma reação do sujeito frente a situações mobilizadoras de reação, tratar-se-ia de regulações? Poderia ela, a reciprocidade, como citada por Piaget ter uma definição variável? Parece que sim, que a reciprocidade implica em movimento, ação física ou mental, atrelada à reversibilidade. A citação é clara e a define como *“forma de reversibilidade”*, de modo que anuncia uma disposição que está ligada a uma origem precedente como também anuncia a continuidade caracterizando outras possibilidades para o estabelecimento de relações. Assim a inversão e a reciprocidade, que são as duas formas de reversibilidade são encontradas sob diferentes aspectos em cada nível de desenvolvimento.

O autor evidencia o pressuposto colocado com base na análise de experimentos, que essas duas formas de reversibilidade “distintas e complementares” constituem as condições de equilíbrio das ações tanto das mais elementares, como das operações superiores. (Piaget, 1970/1976)

Nota-se para as mais elementares (pré-operatórias), “ *no nível perceptivo (embora não exista ainda nenhuma reversibilidade completa) as inversões correspondem às adjunções ou supressões de elementos e as reciprocidades às simetrias ou semelhanças*” (Piaget, 1970/1976, p.205).

Já, num nível de agrupamento, ainda elementar, no das operações concretas o autor aponta que “ *essas duas formas possíveis de reversibilidade regem, cada qual, o seu domínio, os sistemas de classes ou de relações, sem construção de um sistema de conjunto que permita passar dedutivamente de um conjunto de agrupamentos a outro e compor entre si as transformações inversas e recíprocas*”. (Piaget, 1968/1986, p.117)

Como se observa, as relações, ainda, não comportam uma combinatória entre o conjunto das partes, não atingindo, desse modo a estrutura do reticulado. Ou seja, as duas formas de reversibilidade não chegam a reunirem-se em um sistema único (o grupo INRC).

A integração desses conjuntos de agrupamentos num só sistema garante a solidariedade das duas formas de reversibilidade: a inversão e a reciprocidade, combinando as operações proposicionalmente. Neste ponto o nível de agrupamento é superior e complexo. O funcionamento psicológico supõe uma estrutura de conjunto, com leis gerais de reciprocidade que caracterizaram a estrutura de grupo e manifestam o uso de dezesseis operações binárias (Piaget, 1970/1976).

De acordo com Piaget o que ocorre é uma “ *fusão operatória num todo único, no sentido de que cada operação será, a partir de então, ao mesmo tempo, a inversa de outra e a recíproca de uma terceira, o que dá quatro transformações: direta, inversa, recíproca e inversa da recíproca, sendo esta última, ao mesmo tempo correlativa da primeira*” (Piaget, idem p.118).

Acontece, dessa forma, uma transformação de perspectiva que promove uma abertura de fronteiras frente à realidade perceptível e concreta. O estado de grupos incompletos que considerava apenas inclusões contíguas atingem a combinatória que caracteriza o “conjunto das partes” (reticulado completo), essa combinatória é “*a única que permite a síntese, num sistema único, das inversões e reciprocidades*” (Piaget, 1970/1976,

p.206). Um avanço considerável no desenvolvimento é conquistado, pois o pensamento se abre para todas as possibilidades e caracteriza-se como operatório formal.

Enfim, sobre o aspecto lógico da reciprocidade é importante salientar que as duas formas de reversibilidade: a inversão e a reciprocidade estão presentes sob diferentes aspectos em todos os níveis de desenvolvimento, e segundo Piaget (1970/1976, p.205), elas *“constituem as condições de equilíbrio das ações mais elementares, bem como das operações superiores”*. Entendeu-se que a reversibilidade é a característica dos estados de equilíbrio, ou seja cada estado de equilíbrio apresenta uma reversibilidade distinta ou melhor, um momento de sua evolução que repercute na reciprocidade como disposição para uma ação, seja ela física ou mental. A reversibilidade repercute em forma de interação, relação, troca, solidariedade.

1.2. O ASPECTO SOCIAL DA RECIPROCIDADE

O aspecto social da reciprocidade é explicado também por relações e proposições nas de atitudes e pontos de vista.

Segundo Jean Piaget *“a reciprocidade social é a coordenação mútua das atitudes e dos pontos de vista, tanto afetivos como cognitivos”* (Piaget,1962). Tal definição possibilitou a interpretação de que a reciprocidade social se refere à cooperação de fato, por isso se trata de um conceito amplo e que integraria a reciprocidade moral de forma interdependente.

A reciprocidade social, tida como a cooperação em funcionamento foi verificada em crianças e adolescentes por Piaget, a partir da consciência e da prática ao jogar com regras e ele explica:

“Para que de fato, a reciprocidade dos jogadores na aplicação das regras estabelecidas ou na elaboração das novas regras se verifique, será preciso eliminar tudo o que possa comprometer essa mesma reciprocidade (as desigualdades devidas à sorte, às diferenças muito grandes entre os indivíduos em matéria de habilidade ou em força física, etc). Assim, os hábitos se apuram, pouco a pouco, em função de um ideal superior ao costume, porque resulta do próprio funcionamento da cooperação.” (Piaget, 1932, p.66)

Entende-se a cooperação como ideal de reciprocidade, pois ela explicaria sua vitória sobre um costume ou uma tradição, porque esses costumes e tradições, que no início do desenvolvimento regulam o pensamento e as ações dos sujeitos, seriam com a reciprocidade social avaliados e questionados entre os participantes do jogo em função do que seria considerado racionalmente justo, portanto utilizando-se das consciências dos envolvidos na situação como reguladoras da ação. A ação resultante dessa reciprocidade entre as consciências, ao menos no que se refere ao jogo de regras, é o exercício democrático.

E o próprio Piaget pergunta: *“Como é que a prática da democracia está tão avançada no jogo de bolinhas dos meninos de onze a treze anos, enquanto ainda é tão pouco familiar ao adulto, em muitos outros campos?”* (idem, p.69). Nessa mesma obra ele investiga outros campos, ou seja pesquisa um conjunto de valores morais, em que a autonomia de consciência surge por volta de onze anos, questionando se essa evidência seria atribuída a uma repercussão dos jogos coletivos.

Se interpretarmos os jogos coletivos como formas de interação social que possibilitam o exercício da reciprocidade lógica e moral, poderíamos responder que sim. Sim, os jogos coletivos possibilitam uma coordenação de ações individuais e interindividuais e por isso a prática democrática avançada no referente ao jogo coletivo, demonstraria uma forma de equilíbrio que repercutiria no “jogo social”, ou em outros campos morais.

Sobre essa forma de equilíbrio o autor, no final da obra, propõe que uma vez habituados à reciprocidade como uma forma de equilíbrio das ações “ocorre uma espécie de repercussão da forma sobre o conteúdo” (idem, p.242) e essa reciprocidade não se limitaria a comportamentos considerados justos, mas essencialmente, àqueles suscetíveis de reciprocidade indefinida.

Em se tratando de comportamento, o autor não parece estar se remetendo exclusivamente à reciprocidade social, tão somente à reciprocidade lógica. Haveria um estado psicológico que pudesse intermediar essas formas de reciprocidade, que apenas num nível ideal se uniriam?

Considerando a reciprocidade social como cooperação de fato, e portanto envolvendo as dimensões cognitiva e afetiva num sistema integrador, que se propõe como

forma de equilíbrio majorada para ações individuais e interindividuais, fica difícil investigar e explicar seu desenvolvimento, por ser, a cooperação, tão dinâmica e complexa.

Dessa forma, buscou-se uma interposição entre os dois aspectos, o lógico e o social, definidos por Piaget para a reciprocidade. E ela foi encontrada, ao desenvolver esta pesquisa, no que se ousou chamar de reciprocidade moral.

Essa idéia reforça a hipótese de que a reciprocidade moral seria o princípio norteador do desenvolvimento moral em Piaget. Como tal, seria o foco de observação e análise em instrumentos que avaliam a moralidade humana.

1.3. O ASPECTO MORAL: ENTRE OS ASPECTOS LÓGICOS E SOCIAIS DO DESENVOLVIMENTO

Partindo-se do pressuposto piagetiano da existência de uma conexão entre a lógica do pensamento e a lógica das relações interpessoais; acreditou-se, que haveria uma extensão da reciprocidade lógica para a reciprocidade social passando pela reciprocidade moral.

Diferentemente do aspecto lógico da reciprocidade, que foi ampla e universalmente comprovado em pesquisas, o aspecto social ainda é alvo de críticas e ressalvas metodológicas no referente à sua verificação empírica, pois os modelos de investigação parecem, ainda, não dar conta da complexidade das ações morais caso se pense num controle sistemático de variáveis que nelas interferem. Contudo, os dois aspectos da reciprocidade são, hoje, objetos de estudo da Psicologia por envolverem processos mentais e comportamentos observáveis.

Neste contexto falta, ainda, situar a reciprocidade moral. A diferença parece estar no fato de a reciprocidade social envolver ações práticas, vividas e justificadas pelo protagonista de um “jogo social”, ou melhor da vida social, enquanto que a reciprocidade moral parece ser mais, ou ser antes, teórica e individual, por considerar a si e ao outro, ou as relações interindividuais em pensamento. As semelhanças podem ser encontradas na lógica do pensamento e no modo de funcionar desse processo do desenvolvimento psicológico.

A lógica foi considerada, neste estudo, como a abstração de uma forma de pensar ou enunciar leis. As leis, por sua vez, foram tratadas como regularidades ou sistema de signos com regras de seu emprego. Assim, a reciprocidade moral é a lógica, que neste trabalho, explica a orientação íntima de pensamento, ou de consciência que, por conseguinte, enunciaria princípios orientadores da conduta.

Percebe-se então, que a aproximação é maior entre a reciprocidade moral e o juízo moral, na teoria piagetiana. Nesta óptica, há quase uma identificação já comprovada, pois as razões dos sujeitos e os processos mentais adjacentes foram verificados, empiricamente, no estudo da prática e consciência da prática das regras do jogo bem como nos estudos sobre os valores morais: respeito, honestidade, responsabilidade e justiça (Piaget, 1932).

Crê-se que o juízo moral investigado por Piaget está mais para confirmar a reciprocidade lógica no campo das relações interpessoais do que para verificar uma constância no juízo de valores. A preocupação do autor não parece estar no valor moral em si, mas em como a consciência respeita os valores morais. É neste ponto, que o autor, que se define como epistemólogo, busca a regularidade nos juízos morais das crianças.

Como o presente estudo se embasa, prioritariamente em Piaget, é a partir de seus pressupostos teóricos que se buscará a fundamentação para o conceito de reciprocidade moral, já que, ele, explicitamente, não definiu esse conceito. Mas, ao apresentar aproximações entre a lógica do pensamento e a lógica das relações sociais o autor possibilitou a inferência de que a reciprocidade moral é um elemento constitutivo do pensamento de suma importância para a ação social e portanto para a educação.

Talvez o conceito de Reciprocidade Moral possa ser o fundamento psicológico da proposta de Piaget para a educação quando ele diz: *“a educação é um todo: não poderia haver uma divisória para a inteligência, uma divisória para a moral e uma divisória para a cooperação entre os povos”* (Piaget, 1998, p.60) e também quando o autor aponta direções para se trabalhar em qualquer área educacional, salientando ser necessário haver *“uma atmosfera de reciprocidade e de cooperação tanto intelectuais quanto morais”* (idem). Essas insinuações piagetianas para a educação são importantes, mas não explicam seus fundamentos.

Piaget (1973) foi mais plausível com “A explicação em Sociologia”, possibilitando interpretar a reciprocidade moral como uma noção fundamental que parece ser ao mesmo tempo estrutural e funcional:

“Entre o biológico e o social, há, pois, o mental, e... a grande diferença que existe entre as relações da Sociologia com a Biologia e da Sociologia com a Psicologia é que as segundas dessas relações não constituem laços de superposição ou sucessão hierárquica como as primeiras, mas laços de coordenação ou mesmo de interpenetração... uma passagem simultânea da Biologia à Psicologia e à Sociologia reunidas, estas duas últimas disciplinas tratando do mesmo objeto, mas com dois pontos de vista distintos e complementares.” (Piaget, 1973, p.21)

As razões apresentadas para a passagem simultânea é a de que a natureza humana não faz a distinção física, mental e social, ela é una e indivisível, as explicações é que se diferem em alguns pontos. Por exemplo na explicação sociológica:

“... o “eu” é substituído pelo “nós” e que as ações e “operações” se tornam, uma vez completadas pela adjunção coletiva, interações, quer dizer condutas se modificando umas às outras ... formas de “cooperação”, quer dizer operações efetuadas em comum ou em correspondência recíproca” (Piaget, p.22).

É o próprio autor quem identifica a questão do “nós” como de difícil objetividade e noção própria da Sociologia, que intervém em parte na Psicologia, pois nesta *“precisamente o homem é um e todas as suas funções mentalizadas são igualmente socializadas” (Piaget, idem, p.22).* O indivíduo, “eu” no mundo, constitui noção própria da Psicologia, assim, diferente do objeto da Sociologia, o da Psicologia, refere-se às representações do “eu” como expressões da coordenação com o social, cujas relações permitem um posicionamento pessoal, ou seja possibilitam construções de formas de pensar, sentir e agir no mundo. Essas construções resultam da interiorização, ou melhor, da assimilação de suas relações com o mundo físico e social.

Dessa óptica, pareceu correta a interpretação de que a noção de reciprocidade possa ser um conceito ao mesmo tempo estrutural e funcional. Estrutural por ser elemento da estrutura, já que exerce funções mentais auto-organizadoras, que no caso se referem a coordenações mentais de pontos de vista e de atitudes; e funcional por tratar de ações mediadoras entre o sujeito pensante e o real, visando à sua inserção na sociedade.

Percebe-se que o conceito de Reciprocidade Moral, ainda que não evidenciado por Piaget, foi tateado em diferentes momentos pelo diálogo que o pesquisador mobilizou entre as ciências biológicas, sociais, psicológicas e educacionais, tornando mais evidente sua proposta construtivista, ou seja, tal diálogo permitiu a Piaget esclarecer que seu construtivismo estrutural explica e descreve o sujeito epistêmico, enquanto que, o funcional possibilita entender e descrever o sujeito psicológico com toda sua peculiaridade.

As considerações acima, permitem dizer que a reciprocidade moral, definida nesse trabalho, é um conceito piagetiano que perpassa os fundamentos da teoria do desenvolvimento moral, àqueles que, explicam a evolução da anomia para a heteronomia e dessa à autonomia.

Isso significa que o conceito de reciprocidade moral apresenta, em princípio, três fundamentos:

- a) as transformações estruturais são necessárias para a evolução, isto é, as respostas dos sujeitos manifestam um tipo de organização mental que tende a transformações em sua forma;
- b) o desenvolvimento é resultante de um processo de interação entre as estruturas, o organismo e o ambiente; e,
- c) o desenvolvimento tende a um maior equilíbrio na interação organismo-ambiente. Isto é, um conflito ou um objetivo pode levar ao desenvolvimento de uma estrutura mais adequada para o enfrentamento de uma interação mais complexa, ou ainda para alcançar determinada finalidade.

Tais fundamentos constituem o eixo evolutivo por meio do qual se pode verificar em níveis o desenvolvimento moral.

Torna-se agora, necessário apresentar as evidências teóricas sobre a aproximação sugerida neste estudo para os conceitos de Reciprocidade Moral e Juízo Moral. Como fazer isso, se a reciprocidade moral pode ser manifestada por meio de juízos morais; e estes, por sua vez, parecem ser interpretados, diferentemente, por pesquisadores em seu objeto de estudo?

Por um lado, conta-se com a interpretação de que o juízo moral pode, para alguns autores, deter-se à resposta que o sujeito apresenta diante de uma situação conflituosa e ser avaliado apenas pela representação do valor moral ou do conteúdo moral; por outro lado há autores, cuja interpretação parece considerar o valor moral e o raciocínio empregado.

Optou-se, neste trabalho, em utilizar o juízo moral, no sentido piagetiano. Será por meio dele, dos argumentos apresentados por sujeitos, que se procurará a reciprocidade moral que estuda a ação mental sobre os conteúdos morais sem priorizar os valores em si. Porém, atenta como os elementos presentes no juízo se coordenam, ou seja estuda o modo de o indivíduo perceber esses valores e conteúdos morais, como situa a posição do protagonista da ação num contexto de relações envolvendo intenções, sentimentos, interesses, virtudes, direitos e deveres.

Considerando que a coordenação de ações mentais se aplica a conteúdos morais e refere-se ao raciocínio, que é uma forma de resolver o conflito entre pontos de vista tanto afetivos como cognitivos; levantou-se a hipótese de que a reciprocidade moral manifestaria, para cada conteúdo moral, um estado móvel de equilíbrio cognitivo-afetivo, que poderia representar um determinado nível de desenvolvimento.

Dessa forma a evolução da reciprocidade moral, ocorreria do mesmo modo que para a reciprocidade lógica, de majorância em majorância, até a conquista da autonomia moral. Só essa conquista permite ao sujeito do conhecimento um posicionamento pessoal cooperativo e consciente, numa rede complexa de relações inter e intrapessoais. Então, a proposta que parece se delinear é a de que existe níveis de posicionamentos pessoais, ou melhor níveis de inserção do “eu” na vida social. De outro modo, a estrutura cognitiva do sujeito organiza formas relativamente estáveis que caracterizam níveis sucessivos do conhecimento de si e de sua socialização.

Num nível evoluído de autonomia, a reciprocidade seria ilimitada, o “eu” seria coerente com seu pensar, sentir e agir; coordenaria indefinidamente todos os elementos e aspectos envolvidos numa situação que integra outros “eus”. O sujeito neste nível/estado se libertaria do certo e do errado e agiria por coerência.

É possível que nesse nível de coerência e equilíbrio cognitivo-afetivo haja uma correspondência entre o pensar e o agir morais virtuosos. Para verificar essa coerência, seriam necessárias pesquisas baseadas em fatos e só eles reforçariam a idéia de que a reciprocidade moral ilimitada se identificaria com a reciprocidade social definida por Piaget.

Entretanto, como tendência, as relações de reciprocidade podem ser observadas desde a infância (Piaget, 1932) conforme as contingências do momento e a qualidade das relações interpessoais. Uma vez observadas, elas existem e, conseqüentemente, promovem

mudanças no sistema cognitivo, podendo - as representações das relações de si com outrem - se apresentarem em níveis de disposição cognitiva para a reciprocidade social de fato.

Assim sendo, a opção para explicar a Reciprocidade Moral, neste estudo, foi a da Psicologia do Desenvolvimento, visando a entender o homem com suas funções mentais socializantes. Especificamente, baseou-se no entendimento de que a reversibilidade do pensamento é uma função mental extensiva a situações sociais.

Dessa forma interpretou-se a Reciprocidade Moral como a coordenação entre pontos de vista afetivos e cognitivos, cuja evolução ocorreria desde a não-reversibilidade do pensamento até a reversibilidade, do mesmo, por inversão e reciprocidade simultaneamente.

Esse entendimento evoca a teoria da equilibração das estruturas cognitivas de Jean Piaget. Mas, antes de abordá-la diretamente, faz-se necessário uma preparação introdutória buscando, com ela, refletir mais a respeito da Reciprocidade Moral em Piaget.

2. A RECIPROCIDADE MORAL EM PIAGET

Esta parte do trabalho tem o propósito de contribuir para a reflexão a respeito da Reciprocidade Moral em Piaget. Como ponto de partida destacou-se um pressuposto piagetiano da teoria do Juízo Moral:

“Do mesmo modo que na lógica podemos constatar uma espécie de repercussão da forma sobre o conteúdo das afirmações, quando o princípio de contradição¹ leva a aperfeiçoar as definições iniciais, da mesma forma, na moral, a reciprocidade implica um aperfeiçoamento dos comportamentos em sua orientação íntima, fazendo-os tender por etapas até a universalidade” e completa afirmando que a generosidade alia-se a simples justiça e então “... nas formas mais refinadas da justiça, tais como a equidade,

¹ Princípio da contradição: coexistência de tendências antagonistas em equilíbrio instável. É a não correspondência entre as afirmações e negações causando os desequilíbrios.

e o amor propriamente dito, não há mais oposição real” (Piaget, 1932, p.242).

Percebe-se, por meio dessa citação uma tendência de a reciprocidade moral seguir níveis assim como a reciprocidade lógica segue buscando um aperfeiçoamento, desde a não-reciprocidade (característica do desenvolvimento da criança) até a reciprocidade indefinida em consciências adultas. Para verificar essa idéia seria preciso definir mais claramente esses níveis, já que eles se encontram diluídos na teoria piagetiana e inspiram abstrações em experimentos, assim como os experimentos possibilitam novas teorizações.

De antemão é preciso questionar alguns pontos teóricos implícitos na citação acima, que mobilizam a teorização e a avaliação da reciprocidade moral. Trata-se de questões fundamentais como as que se seguem: Se nos referenciarmos nos trabalhos da última fase de Jean Piaget, onde se dedica à Epistemologia Genética para explicar os processos e mecanismos internos do desenvolvimento cognitivo, encontraríamos a resposta para a unidade que parece implícita na citação acima mencionada (“... *nas formas mais refinadas da justiça, tais como a equidade, e o amor propriamente dito, não há mais oposição real*”), ou seja há ligação de reações cognitivas, afetivas, sociais e morais, num mesmo todo? Por que, então, adultos nem sempre manifestam a repercussão da forma ou estrutura lógico-formal para responder a situações que envolvem conteúdos morais? Teriam eles, os conteúdos morais, um desenvolvimento paralelo, dependente ou independente?

A intenção, agora, é discutir essas questões concernentes à Reciprocidade Moral, partindo do pressuposto da existência de níveis fundamentados em estados móveis de equilíbrio cognitivo.

Isto significa que a Reciprocidade Moral está permeada por operações materiais e mentais, que no sentido piagetiano são coordenadoras das ações. Defende-se a idéia de que ela indica um estado móvel de equilíbrio afetivo-cognitivo que permite entender o posicionamento pessoal e social de um sujeito numa rede de relações interpessoais.

Pode-se dizer que a reciprocidade moral é uma habilidade lógica específica, por ser, neste estudo, considerada uma extensão da reversibilidade do pensamento aplicada

a um conteúdo social hipotético ou não. Já a reciprocidade social, como salientada anteriormente, seria a competência por ser da ordem do “fazer” propriamente dito, um esquema de ação aplicado e explicado coerentemente (Fazer e compreender). Assim sendo, a reciprocidade moral seria da ordem do “saber-fazer” e portanto estrutural ou forma disponível no sistema cognitivo a ser repercutida em conteúdos morais, esquemas de ação disponíveis.

Indagou-se, ainda, sobre como a “forma” repercute, segundo Piaget, nas reações do sujeito - nas regulações do sujeito frente a um conteúdo moral. Estariam as condutas dos sujeitos relacionadas aos diferentes conteúdos provocativos de interação? O sujeito se relaciona diferentemente com os objetos do conhecimento? Considerando afirmativas as respostas para as duas últimas questões, impõe-se uma terceira: Em função de que, dar-se-ia essa diferença?

Para responder pensou-se na evolução da forma como o “*aperfeiçoamento dos comportamentos em sua orientação íntima*” (Piaget, 1932,p.242) e buscaram-se, então, informações sobre o aperfeiçoamento de comportamentos cognitivos na Teoria da Equilibração das Estruturas Cognitivas (Piaget, 1976), por se acreditar na existência de um “paralelismo” funcional entre as condutas afetivas e as cognitivas. Sendo a reciprocidade social representante das condutas afetivas, fica definido, para esse trabalho, o lugar e a função da reciprocidade moral.

O lugar, já tratado anteriormente, situa-se entre a reciprocidade lógica e a reciprocidade social. A função da Reciprocidade Moral é estreitar a relação entre a afetividade e a inteligência, como uma função intermediadora, tal qual, Piaget propõe para as relações existentes entre o biológico e o social, isto é, relações constituindo laços de coordenação ou mesmo de interpenetração (Piaget, 1973).

Se se afirmou que, a função da reciprocidade moral é intermediar a cognição e o afeto e também que os referenciais utilizados são piagetianos, é importante reiterar como Piaget explica essa relação. A explicação parece estar na existência de planos que se desenvolvem em direção a uma equilibração progressiva que tendem à universalidade.

Antes de verificar se essa explicação é legítima a partir da teoria piagetiana, precisa-se de entender dois pontos específicos: a questão da universalidade e a relação entre a inteligência e a afetividade. Ainda dentro dessa reflexão sobre a Moral em Piaget o primeiro ponto será tratado no capítulo subsequente.

3. A UNIVERSALIDADE E A RECIPROCIDADE MORAL

Conforme se apontou acima, o desenvolvimento da reciprocidade moral parece ser explicado pela equilibração progressiva e, provavelmente, o “*aperfeiçoamento dos comportamentos em sua orientação íntima*” (Piaget, 1932, p.242) explicita uma tendência à reciprocidade indefinida, cujo pensamento se torna universal abrindo-se para todos os possíveis.

A universalidade, aqui, foi entendida com certa flexibilidade, dado o dinamismo de um sistema cognitivo complexo. Assim a ausência de oposição cognição-afeto, ou seja, entre o processo cognitivo de fazer justiça e o amor, como faz pensar a citação de Piaget (cf. p.55) parece representar uma etapa do desenvolvimento onde se atinge a autonomia, ou se atinge um grau de estabilidade do sistema cognitivo que o liberta das pressões exteriores, até por saber lidar com elas nesse nível. Isso significa que a universalidade foi entendida, independentemente, da especificidade cultural.

Da perspectiva piagetiana, isso fica claro, pois seu objeto de estudo é o sujeito epistêmico, aquele sujeito do conhecimento que, teoricamente, está em cada um dos indivíduos imersos, cada qual na sua cultura com suas especificidades, leis, costumes variáveis no tempo e no espaço. Mas, também apresentam invariáveis mecanismos adaptativos que possibilitam a construção de diferentes culturas. Piaget denomina esses mecanismos de invariantes funcionais. Destacamos então, neste trabalho, pelo menos dois sentidos de universalidade, que serão melhor explicados a seguir.

O primeiro se refere à reversibilidade do pensamento e seus respectivos modos de operar os conteúdos, quaisquer que sejam eles, cujo sentido a universalidade é processual e característica do sujeito epistêmico.

O segundo sentido da universalidade é aquele do resultado possível de ser atingido, pelo sujeito psicológico, no nível da reciprocidade indefinida, cujo conteúdo, seja ele qual for, seria desejável ou aceito como verdade em qualquer tempo espaço e contingência, porque seus observáveis e coordenações manifestariam um pensamento aberto, flexível e atento às peculiaridades em geral. Tal resultado ou conteúdo, exige um discernimento das variáveis presentes na situação, o que requer estruturas hipotéticas dedutivas. Assim, mais do que o resultado, o que esse expressa é a forma com seu sistema de leis, que compreende totalidade, transformação e auto-regulação – um sistema de relações organizado.

A interdependência entre os dois casos, pode ser explicada da seguinte maneira: o modo de operar da reciprocidade indefinida, que é formal, consideraria, portanto, os diferentes valores morais e culturais apresentando um resultado, um juízo, não necessariamente idêntico para sujeitos desse nível e de diferentes culturas, mas aceitável tal como a ciência é, em qualquer tempo e espaço por sujeitos comprometidos com a “verdade”, até que se prove o contrário. Para Piaget, a verdade não é mágica nem absoluta, mas fruto do pensamento científico no sujeito desenvolvido e resultado do pensamento adulto em contraposição ao pensamento da criança.

A explicação poderia, ainda, ser dada de outro modo: a universalidade moral diz respeito à integração da forma e do conteúdo em uma estrutura de conjunto com leis gerais de reciprocidade constituindo, segundo Piaget, uma “ *fusão operatória num sistema único* ”. (1970/1976), cuja expressão manifesta uma inteligência superior capaz de coordenar, conscientemente, os mais variados aspectos.

Daí, a ausência de oposição entre a cognição e o afeto no nível da autonomia de consciência, aquela que permite o sujeito entender e se posicionar numa rede complexa de relações, caracterizando o mais alto nível de reciprocidade que é da reciprocidade ilimitada. Nesse nível a razão humana chegou, por meio da dialética, a uma forma autônoma de compreender e explicar a realidade, ou seja, conquistou o pensamento científico, e por isso poderia ser denominado nível ético da razão.

Estariam coordenados, nesse nível, a ética da razão e a razão da conduta ética numa mesma totalidade. Em outras palavras, estaria o “aperfeiçoamento da orientação

íntima da conduta” em consonância com o aperfeiçoamento da orientação do pensamento. O sujeito estaria habilitado à cidadania universal.

Sem dúvida, há que se reconhecer que o universal é o que é comum aos seres humanos. Acredita-se que, em se tratando de ética, parece coerente sugerir a explicação científica, porque além de se submeter aos controles, provas e experimentação ela é provisória, e necessita, até mesmo, de refutação. O critério de Piaget é o científico.

Esse critério foi mal-entendido, inspirando a crença na existência de valores morais universais e sabe-se que, o que é correto em determinada cultura, não é em outra. Com efeito, muitas vezes os valores de uma sociedade são artificiais, primitivos e inaceitáveis do ponto de vista científico. Agora, isso não quer dizer que todos os sujeitos que componham essa sociedade tenham como seus esses valores. O critério científico é lógico. Ele é universal porque em iguais condições todos podem desenvolvê-lo.

Como se pode notar, a interpretação é perpassada, mais uma vez, por excertos teóricos piagetianos. Os fundamentos desta vez, foram buscados, em Piaget e Inhelder na obra intitulada “Da Lógica da Criança à lógica do Adolescente”.

Procurou-se perfazer o caminho entre as duas lógicas presentes no título da obra e a constatação foi a de que, além das duas lógicas, há dois fatores a serem considerados associados continuamente: *“as transformações do pensamento e a integração na sociedade adulta, devendo-se lembrar que esta última inclui uma reestruturação total da personalidade, na qual o aspecto intelectual acompanha ou complementa o aspecto afetivo”* (Piaget, 1970/1976, p.250).

Nesse caminhar, os autores salientam que o ambiente social é indispensável para a efetivação das possibilidades determinadas pelo sistema nervoso. E esclarecem que tal efetivação não é estável, pois segundo Piaget, ela *“pode ser acelerada ou retardada em função das condições culturais e educativas; e por isso que tanto o aparecimento do pensamento formal quanto à idade da adolescência em geral, isto é, a integração do indivíduo na sociedade adulta, dependem de fatores sociais tanto e até mais do que fatores neurológicos”* (idem, p.251).

Fica nessa citação a impressão de que as reações dos sujeitos são mobilizadas principalmente pela pressão social. A evidência ocorre quando é apresentada a idéia de que algumas reações dos sujeitos, frente aos experimentos, expressam nitidamente a presença

de “ensinamentos escolares”. Todavia, mais adiante, percebe-se, no texto, a recuperação da idéia de troca dinâmica entre o sistema nervoso e a sociedade, já que nesse ponto os autores explicam que é do processo de intercâmbio que decorrem duas conseqüências, cuja análise a seguir, permitiu a refacção da impressão inicial.

A primeira conseqüência diz respeito às estruturas formais que não são, segundo os autores, inatas e nem representações coletivas formadas externamente e acima do sujeito. Elas são formas de equilíbrio promovidas pouco a pouco por tais intercâmbios entre o indivíduo e o meio, como também entre os indivíduos. A segunda conseqüência é que entre o sistema nervoso e a sociedade há a ocorrência de um conjunto de exercícios ou atividades que levam o indivíduo a adaptar-se tanto ao mundo físico como ao social. Nas palavras dos autores:

“Se as estruturas formais são leis de equilíbrio e se existe uma atividade funcional característica do indivíduo, deve se esperar que o adolescente ... apresente uma série de manifestações espontâneas que traduzam essa construção de estruturas formais de uma maneira vivida e real, e de uma maneira que assegure, nas ações cotidianas e na vida dos sujeitos, sua integração na vida social dos adultos” (Inhelder e Piaget, 1970/1976, p.252)

Em se tratando de integração na vida social dos adultos também há diferença entre os sentimentos de crianças e adolescentes quanto à sua forma de consideração ou posicionamento perante o adulto. Ao contrário da criança, que tende a se sentir inferior e subordinada ao adulto, o adolescente (indivíduo em formação na sociedade dos adultos) por sua vez começa a se considerar como igual aos adultos. Segundo Piaget os adolescentes, julgam os adultos *“num plano de igualdade e de total reciprocidade”* (idem, p.252). Donde, pode-se dizer, considerando as diferenças entre a sociedade adulta real e a idealizada pelo adolescente, surgem conflitos.

Realmente essas diferenças causam desequilíbrios e formas diferentes de compensação. A criança, por exemplo, utiliza de compensações reais ou lúdicas, já o adolescente *“acrescenta a essas compensações limitadas a compensação mais geral que é uma vontade de reformas, ou até um plano para executá-las”*. Ele começa a construir teorias e sistemas, ele considera possibilidades, diferentemente do que ocorre com o pensamento infantil, que

apesar de apresentar reações sistemáticas são espontâneas e sem auto-reflexão. Já o adolescente procura sistematizar suas idéias, que refletem sobre o seu pensamento e constrói suas teorias.

As teorias próprias dos indivíduos em formação para integração na vida social dos adultos podem ser limitadas e até inadequadas mas, da óptica funcional, elas são essenciais para a integração moral e intelectual do indivíduo na sociedade dos adultos. Nesse ponto pode-se perguntar se a sociedade adulta é, realmente, constituída por indivíduos com pensamento típico do adulto, cujas entidades parecem opostas às simples relações interpessoais (reciprocidade simples).

As relações sociais seriam, na vida adulta mais abrangentes, envolveriam os indivíduos e a “Sociedade das Nações”? Onde as relações entre raças e nacionalidades diferentes seriam pautadas por um espírito de solidariedade? A sociedade adulta ideal seria aquela da cooperação internacional onde a reciprocidade social de fato ocorreria (Piaget, 1931/1998).

Há dúvida quanto à existência dessa sociedade ideal, mas, teoricamente, há a certeza de que ela é uma possibilidade que passa pelo desenvolvimento e formação de seus indivíduos. Esse ideal da cooperação só será atingido, segundo Piaget, como culminância *“de uma série progressiva de cooperações sociais, morais e intelectuais, vividas em todos os aspectos da vida escolar e extra-escolar”* (Piaget, 1931/1998, p.88). Nos seus dizeres, apenas dessa forma, o processo educativo realizaria seu *“objetivo supremo: a ascensão do individual ao universal”*. (idem).

Enquanto os ideais de sociedade e de educação assim permanecem, a sociedade real apresenta a convivência de indivíduos em diferentes níveis de desenvolvimento, independente de serem adultos, apresentando toda sorte de reciprocidade social.

O ponto de partida para qualquer proposta educacional, que vise ao objetivo supremo proposto por Piaget, é o conhecimento desses níveis de ascensão do individual ao universal. Entendeu-se que esses níveis extremos marcam o início e o ápice do desenvolvimento moral.

Toda essa trajetória foi esmiuçada para explicar a visão adotada de universalidade que em resumo trata da lógica operatória não estranha à vida. Com base em Piaget e Inhelder, a lógica *“é apenas a expressão das coordenações operatórias necessárias à ação”* (Inhelder e Piaget, 1970/1976, p.254).

A fim de tratar da reciprocidade moral como coordenações operatórias necessárias à reciprocidade social, é preciso retomar a discussão já anunciada sobre a existência de planos que se desenvolvem em direção a uma equilibração progressiva que tendem à universalidade. Trata-se de elucidar duas questões: a) a relação entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento; b) a reciprocidade moral à luz da teoria da equilibração, conforme havíamos anunciado anteriormente. As questões serão respondidas na seqüência do texto.

4. A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E A INTELIGÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

Os objetivos definidos, para essa parte do estudo, são: a) entender a relação entre afeto e inteligência da perspectiva de Jean Piaget; b) buscar confirmar a hipótese de que haveria um plano intermediário entre os planos da cognição e do afeto; c) verificar aproximações dessa relação com a reciprocidade moral.

“É indiscutível que o afeto joga um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria interesses nem necessidades, nem motivação; em conseqüência, a dúvida ou os problemas não se estabeleceriam e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência; contudo, em minha opinião não é suficiente”
(Piaget, 1994, p.167).

Piaget, de fato, estuda a relação cognição e afeto: aproxima, separa, analisa, sintetiza e levanta novas questões possibilitando ao leitor observar ambigüidades, refazer o percurso de seu pensamento e interpretar essa relação como um processo pouco preciso. Enfim, deixa o leitor curioso se perguntando: afinal, como Piaget resolve essa questão?

Parece não haver uma solução definitiva dentro de sua teoria, mas Piaget, com efeito, avança e contribui para o esclarecimento da relação entre a cognição e o afeto no desenvolvimento da criança. Sua contribuição será discutida no presente estudo,

sublinhando idéias revisitadas e que constituem parte do corpo dos trabalhos piagetianos da década de sessenta² e que sintetizam sua posição sobre o tema em pauta.

O autor introduz a reflexão sobre essa temática a partir de duas perspectivas. A primeira é a de que o afeto é coadjuvante na formação de estruturas. A segunda perspectiva aponta o afeto para explicar a aceleração ou o atraso na formação de estruturas, mas não como causador ou formador de estruturas cognoscitivas.

O autor chega a salientar que a operação cognitiva é autônoma e em seguida, diz que ela é independente do afeto, nesse caso parece até, estar contrariando seu conceito de autonomia. Esclarece que certos problemas afetivos podem conduzir a erros, que no seu dizer, seriam desvios momentâneos corrigidos apenas por fatores cognitivos, independente do afeto (Piaget, 1962/1994).

Piaget escolheu a segunda perspectiva. Para tanto, utilizou-se de uma correspondência entre os estádios da afetividade e os do desenvolvimento das estruturas cognitivas. Uma síntese dessa correspondência pode ser observada no quadro abaixo.

² Las relación del afecto com la inteligéncia em el desarrollo mental del nino. In: Piaget y el Psicoanálisis 1994, publicado originalmente em 1962 e em "Seis Estudios de Psicología "(1967/1978)

Quadro II – Paralelismo entre os estádios do desenvolvimento intelectual e afetivo³

INTELIGÊNCIA SENSÓRIO-MOTORA (Não socializada)	SENTIMENTOS INTRAINDIVIDUAIS (Acompanhando a ação do sujeito, qualquer que seja)
I. <i>Montagens hereditárias</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ reflexos ▪ instintos (conjunto de reflexos) 	<i>Montagens hereditárias</i> <ul style="list-style-type: none"> • tendências instintivas • emoções
II. <i>Primeiras aquisições em função da experiência antes da inteligência sensório motora propriamente dita:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ primeiros hábitos ▪ percepções diferenciadas 	<i>Afetos perceptivos</i> <ul style="list-style-type: none"> • prazeres e dores ligados às percepções • sentimentos de agrado e desagrado
III. <i>Inteligência Sensório-Motora</i> (de 6 a 8 meses até a aquisição da linguagem, no segundo ano)	<i>Regulações elementares</i> (no sentido de Janet: ativação, refreação; reações de terminação com sentimento de êxito ou fracasso)
INTELIGÊNCIA VERBAL (conceitual = socializada)	SENTIMENTOS INTERINDIVIDUAIS (intercâmbios afetivos entre pessoas)
IV. <i>Representações pré-operatórias</i> (interiorização da ação em um pensamento ainda não reversível)	<i>Afetos intuitivos</i> (sentimentos sociais elementares, surgem os primeiros sentimentos morais)
V. <i>Operações concretas:</i> (de 7-8 a 10-11 anos) (operações elementares de classes e relações = pensamento não formal)	<i>Afetos normativos</i> aparecem os sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (o justo ou injusto não dependem da obediência a uma regra)
VI. <i>Operações formais</i> (começam aos 11-12 anos, mas não se realizam plenamente até os 14-15 anos) Lógica das proposições liberadas dos conteúdos	<i>Sentimentos “ideológicos”</i> <ul style="list-style-type: none"> • os sentimentos interindividuais se complementam com os sentimentos que têm por objetivo ideais coletivos • elaboração paralela da personalidade: o indivíduo assume um papel e metas na vida social

³ Jean Piaget (1954) “Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño” in Delahanty & Perrés (comp)(1994). *Piaget y El Psicoanálisis*. México, Universidad Autonoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, p.201.

Vale aqui lembrar que desenvolver, para esse autor, é constituir estrutura ou estratégias de comportamento (ações) cada vez mais complexas, mais móveis ou plásticas. O processo de construção, para ele, ocorre a partir da diferenciação e integração de estruturas, anteriormente construídas, definindo níveis (estádios, patamares) que possibilitam a sucessão de diferentes formas de solucionar problemas. O essencial nesta teoria é a sucessão necessária e invariável de níveis e não de idades cronológicas, como equivocadamente, algumas interpretações baseiam sua descrição dos estádios.

Lembrado isso, é interessante, antes de acompanhar a sucessão de níveis, salientar também, que Piaget está de acordo com a idéia de que qualquer sujeito, mesmo o adulto, em nenhum nível ou estágio apresenta comportamento puramente afetivo ou puramente cognitivo. Em geral eles, os comportamentos afetivos e cognitivos, são elementos mentais disponíveis, que se perpassam em todos os níveis de desenvolvimento, por exemplo, um estado de emoção é uma forma elementar de afeto, que supõe um elemento cognoscitivo – a discriminação. Seus argumentos justificam o acordo:

“Não existem atos de inteligência, nem sequer da inteligência prática, sem interesse no ponto de partida e sem uma regulação afetiva durante o curso total de uma ação; sem a felicidade no caso de êxito ou tristeza no caso de fracasso. Da mesma maneira, no nível perceptivo temos motivações afetivas. O que percebemos é uma função da regulação da atenção que é bastante motivada por necessidades e interesses”. (Piaget, 1962/1994, p.170)

Assim, pode-se dizer que o conhecimento não precede a afetividade e a afetividade não precede o conhecimento, mas esta última parece ser a reguladora, ou seja a afetividade mobiliza o funcionamento do sistema estrutural cognitivo. Dessa forma, a relação parece ser a de correspondência dinâmica ou coordenações, tendo o elemento afetivo como regulador da ação e o elemento cognitivo como provedor de meios, nesse caso a regulação estaria articulando o real e a orientação íntima do sujeito.

Comparando a sua posição com a de outros autores como Claparède, Janet e Lewin, Piaget chegou ao seguinte acordo: *“em todo comportamento a estrutura é cognitiva, e a força ou a economia é afetiva”*... entre a inteligência e o afeto... *“existe uma relação de correspondência e não de causalidade”*. (Piaget, idem, p.171)

Ainda parece obscura a explicação sobre essa relação e para elucidá-la considerou-se conveniente adentrar a descrição de estádios afetivo-cognitivos definidos por Piaget (Piaget, 1962/1994). Para isso, ressalva-se ao leitor, que foram “recortados” os elementos essenciais para defender as teses assumidas nesse estudo.

Procurar-se-á, agora, acompanhar a sucessão dos quatro níveis, a qual, só para efeito de explicação, apresenta correspondência pontual entre os aspectos afetivos e cognitivos. Piaget, trata de três estádios fundamentais: o sensório-motor, o das operações concretas e o das operações formais ou abstratas. Entre o sensório motor e o das operações concretas existe um período em que se predomina o desenvolvimento da função semiótica, possibilitando a interpretação de que esse estágio pré-operatório prepara e instrumentaliza o sujeito com os recursos semióticos para dar continuidade a seu desenvolvimento.

O primeiro nível, o sensório-motor, do ponto de vista cognitivo se caracteriza pela evolução da descentração. Se no início deste nível, o sujeito não se diferencia de outros objetos e seu universo consiste em uma série de quadros momentâneos e móveis, no final, em vez de incorporar tudo a seu próprio corpo, já se diferenciara, perceber-se como um elemento entre outros. Terá construído as categorias do real, possibilitando-lhe experimentar um universo externo a si. Do ponto de vista afetivo, este nível tem a mesma característica, a evolução da descentração do afeto. No desfecho desse nível, o sujeito apresenta no plano do desenvolvimento afetivo, preferências e sentimentos afetivos diferentes das primeiras manifestações reflexas do início. Os sentimentos mobilizam as escolhas individuais, o gostar e o não gostar de outros sujeitos, por exemplo, mostram que as relações interpessoais começam a se formar. Como diz Piaget este é o início dos sentimentos morais interpessoais, são verdadeiras interações, trocas de relações entre si e as outras pessoas (Piaget, 1962/1994).

Como se pode notar a descentração é a característica fundamental para os aspectos cognitivo e afetivo do desenvolvimento nesse primeiro nível. No entanto, Piaget reafirma sua posição de que esses aspectos do desenvolvimento são complementares e paralelos, não havendo a evidência de causalidade entre ambos: “...*Os fatos mostram duas estruturas paralelas, a afetiva e a cognitiva, as quais são complementares, mas sem que uma seja a causa da outra*” (idem, p.174). Os fatos, nesse caso, são referentes às pesquisas realizadas com crianças, as que compõem sua amostra e as de Gouin-Décarie.

Tal afirmação sugere ao leitor do texto piagetiano que guarde essa informação para procurar uma explicação sobre o ponto de encontro ou localizar o “espaço” de correspondência entre essas estruturas. Já que, em um momento, o autor diz que são independentes e em outro diz que são indissociáveis, haveria uma estrutura, a afetivo-cognitiva, intermediando as duas citadas?

O segundo nível, o pré-operatório, segundo Piaget apresenta três características essenciais:

- a) manifestação da função simbólica e representação;
- b) o pensamento está ligado, parcialmente, à linguagem e se sustenta sobre comunicações interindividuais;
- c) as operações mentais não ocorrem ainda.

Características correspondentes são encontradas para a dimensão afetiva do desenvolvimento:

- a) manifestação do afeto representativo, quer dizer que os afetos estão ligados tanto a valores interindividuais, como aos valores subsistentes à percepção pessoal, isto é, já representado;
- b) há esquemas de objetos e de pessoas e eles são construídos na interação social. Os de objetos conectam o “eu” e a ação, e envolvem aspectos cognitivos e afetivos. Os esquemas de pessoas são sempre esquemas afetivo-cognitivos, diferentemente dos de objeto, os de pessoas integram os dois aspectos em um único esquema, *“dado que as pessoas são centros de causalidade e são fonte de toda classe de idéias cognoscitivas e de sentimentos de uma só vez”* (Piaget, 1962/1994, p.176). Esse tipo de esquema é construído no estabelecimento de relações com os pais ou outros sujeitos, podem ser esquemas de submissão, de obediência ou de rebelião e com todos os sentimentos envolvidos;
- c) os esquemas construídos se manifestam diante de determinada situação, podendo se dizer que a permanência é do esquema das reações diante de tal situação, mais do que representação de conteúdo, não havendo, portanto, a representação de sentimentos morais no nível pré-operacional.

O terceiro nível apresenta, da perspectiva cognitiva, a ocorrência de operações, portanto a conservação é possível e a reversibilidade do pensamento é manifestada. No campo afetivo, encontra-se o equivalente das estruturas operatórias como consequência da

conservação, mas isso ocorre num segmento da vida afetiva que é o dos sentimentos morais: *“Os sentimentos morais parecem pertencer essencialmente à conservação dos valores por um processo análogo ao que a estrutura lógica é no campo cognoscitivo”* (Piaget, 1962/1994,p.177).

As considerações até agora apresentadas, já, possibilitam avançar um pouco no encaminhamento da solução para o problema, inicialmente proposto sobre a relação entre a cognição e o afeto na teoria piagetiana. Assim, entende-se que há uma nova estrutura em construção - a afetivo-cognitiva, e ela pode ser verificada em estudos sobre os sentimentos morais, por envolver pessoas, idéias e sentimentos coordenados simultaneamente. Essa coordenação ocorre em níveis sucessivos e correspondentes aos da lógica operatória, sem querer dizer com isso que haja uma correspondência pontual, ou seja, acredita-se que qualquer nível cognitivo pode ser combinado com outro nível afetivo qualquer, em um terceiro plano, e o resultado dessa combinação pode ser interpretado com base nos fundamentos teóricos que explicam o construtivismo estrutural e funcional proposto por Piaget (Piaget, 1973).

O quarto nível, o das operações formais é caracterizado pelo pensamento abstrato, não necessitando de comprovações, pois o sujeito é capaz de raciocinar por hipóteses, no possível e não somente no real. Do ponto de vista afetivo novos sentimentos se agregam aos já existentes e são conservados pelo sujeito, construindo assim, uma nova estrutura operacional, na qual Piaget situa a formação da personalidade. E para evitar qualquer mal-entendido já diferencia sua definição do conceito de “eu”:

“A personalidade é a síntese superior da vida afetiva, é a síntese conquistada no momento em que o indivíduo se faz capaz de ser um membro da sociedade dos adultos, em uma sociedade já formada, e onde exerce um papel que ele mesmo tenha escolhido e que lhe permite agrupar e regular a totalidade de seus valores” (Piaget, 1962/1994, p.180).

Em síntese, Piaget demonstrou um paralelismo entre as condutas cognitivas e afetivas e procurou explicar o desenvolvimento desses dois planos. Para cada um dos dois planos o desenvolvimento segue uma equilibração progressiva desencadeada pela presença de contradições.

As contradições promovem conflitos, que geram desequilíbrios quando uma experiência ou pensamento revela-se inconsistente com a estrutura disponível no momento, e nesse caso, pode ocorrer entre uma operação mental e um sentimento de nível inferior, o mesmo que mobilizará a ação. Dessa forma a afetividade, que inclui sentimentos, valores e interesses constitui a energética para a ação, podendo estabelecer relações assimétricas ou simétricas com a estrutura cognitiva, sugerindo que essas estruturas afetivas sejam isomorfas às estruturas cognitivas.

Portanto não seria legítimo para Piaget (idem), tratar simetricamente de estruturas cognitivas e de estruturas afetivas, se em certos casos há uma fusão. Mas, ele tem, constantemente, insistido na heterogeneidade da afetividade e da inteligência, não admitindo nem uma relação causal entre ambas: *“Não podemos admitir uma ação formadora-modificadora dessa sobre aquela, nem a inversa. ...pelo contrário as “estruturas afetivas” são o aspecto cognitivo das relações com as pessoas”* (Piaget, 1954/1994, p.288).

A razão apresentada por Piaget para defender essa idéia é a de que distinguir a inteligência e a afetividade, dizer que são análogas e que uma exerce ação sobre a outra, pode ser uma posição cômoda, mas também, que falseia os problemas, pois a distinção não é autêntica: *“Toda conduta, seja qual for, contém esses dois aspectos: o cognitivo e o afetivo. Parece-nos então mais correto substituir a dicotomia da inteligência e dos sentimentos pela distinção entre condutas que se referem a objetos e condutas que se referem a pessoas”* (idem, p.288). Nos dois casos, combinam-se os aspectos afetivos e cognitivos, o primeiro energético e o segundo estrutural, não necessariamente nessa ordem.

No que se refere aos objetos, as estruturas lógico-matemáticas constituem o aspecto estrutural; e o aspecto energético é constituído por um conjunto de interesses, esforços, afetos intraindividuais e de suas regulações. No caso das relações com pessoas, *“...o elemento energético está formado por diversos afetos interindividuais,... mas há também um elemento estrutural, que provém da tomada de consciência das relações interindividuais e desemboca na constituição de estruturas de valores”* (Piaget, 1954/1994, p.289).

Assim, Piaget (idem) define o marco da distinção fundamental entre a estrutura e o funcionamento. Toda e qualquer conduta tem um aspecto cognitivo estrutural e um aspecto funcional que é energético, é afetivo.

No caso dos sentimentos morais entendeu-se que, a tomada de consciência determina o aspecto estrutural abstraído das relações interpessoais (aspecto funcional) constituindo, assim, estruturas de valores que são mediadoras dos dois aspectos do desenvolvimento: o afetivo e o cognitivo. Tal entendimento possibilitou o esclarecimento da dúvida anunciada sobre a existência de uma terceira estrutura, a afetivo-cognitivo, intermediando as duas citadas num sistema auto-regulado.

Parece estar resolvida a questão da dicotomia entre a inteligência e o afeto e Piaget crê haver eliminado as ambigüidades que poderiam subsistir entre a afetividade no sentido amplo, e os sentimentos, no sentido restrito de condutas determinadas. Como também acredita ter esclarecido a relação exata entre a inteligência e a afetividade (Piaget, 1954/1962/1994).

Posto isso, resta ilustrar a construção da reciprocidade moral dentro dessa visão de estrutura intermediadora entre a cognição e o afeto. A ilustração será tratada ao analisar a segunda questão, a que trata da reciprocidade moral à luz da teoria da equilibração

5. A TEORIA DA EQUILIBRAÇÃO E A RECIPROCIDADE MORAL

O propósito deste capítulo é ilustrar a evolução do desenvolvimento moral em níveis de estratégias para em seguida caracterizar os níveis de reciprocidade moral.

Para elucidar a questão pendente, a que trata da reciprocidade moral à luz da teoria da equilibração, conforme anunciada anteriormente, optou-se como método, sintetizar, primeiramente, o processo de construção de conceitos cognitivos para em seguida aplicá-lo à construção dos juízos morais, com os mesmos critérios.

Em sua teoria da equilibração Piaget (1976) já não considera a reversibilidade como motor da evolução como antes o fazia, mas sim como o resultado, ou melhor, ela é a característica dos estados de equilíbrio. O autor chegou a essa conclusão depois de examinar a construção das estruturas por meio das seguintes noções:

- a) de conservação de quantidades;
- b) classificação e a quantificação da inclusão; e,

c) da seriação e transitividade.

Definiu-se, assim, quatro níveis quanto às estratégias manifestadas pelas crianças diante das perturbações, estas últimas que provocam as regulações e evoluem sob a forma de condutas distintas. Tais níveis se diferenciam em função do conteúdo das relações entre o sujeito e os objetos ou entre sistemas de esquemas do sujeito. Num nível I o sujeito centra-se em geral num único aspecto, dessa forma os observáveis do sujeito se referem a uma única ação pessoal; Num nível II- o sujeito percebe outros aspectos mas, suas ações são distintas e provocam mudanças sucessivas ou alternadas, ainda não consegue religá-las por conexões, há ausência de operações; Num nível III – as ações dos sujeitos refletem o início de uma compreensão dos efeitos solidários provenientes de uma mesma ação; e num Nível IV os efeitos solidários são prontamente previstos, há a compreensão de tais conexões e o conceito é apresentado (Piaget, 1976).

A reversibilidade completa, alcançada no nível IV, elimina a não-correspondência entre as afirmações e as negações causadoras dos desequilíbrios. Assim, a reversibilidade está presente em todos os níveis e sob diferentes aspectos desde as definições iniciais até o seu aperfeiçoamento. Esta evolução pode ser observada num quadro síntese (cf. anexo 2).

De imediato a apreensão desses níveis remetem à citação (cf. p.55) “... *o princípio de contradição leva a aperfeiçoar as definições iniciais...*” (Piaget, 1932, p.242). Com base nela, há um indicativo de que a teoria da equilibração já estava presente, ao menos como possibilidade, no estudo sobre a moralidade de Piaget. Aliás, pôde-se percebê-la em todas as obras citadas até o momento.

Como se comentou acima, o intuito agora é acompanhar possíveis implicações dessas mudanças para o desenvolvimento moral. Assim, procurou-se fazer exercícios de extensão, é obvio que, como já se mostrou, a relação não é direta, não há superposição, e sim coordenações (Piaget, 1973,1994). A hipótese levantada é a de que os quatro níveis encontrados no estudo da equilibração, apontados acima, fazem-se presentes no desenvolvimento moral. Nesse último caso, os níveis se diferenciariam em função do resultado das relações entre o sujeito e os outros sujeitos ou entre sistemas de esquemas do sujeito.

Dessa forma, um nível inferior de interação social entre a criança e o mundo corresponderia ao nível I da construção das noções matemáticas, ou seja, o sujeito centrar-se-ia em um único aspecto: em si mesmo. Num nível II - o sujeito perceberia outros

sujeitos e aspectos da relação, mas continuaria centrado em si, sem conectar suas ações com as dos demais. Num nível III, tal como nas noções matemáticas, as ações dos sujeitos refletiriam o início de uma relação solidária entre os sujeitos e a situação social vivida. Num Nível IV os efeitos solidários seriam, prontamente, previstos e interfeririam nas ações interpessoais, contemplando um nível superior na construção da reciprocidade moral e social.

Como já foi dito, a reciprocidade social representaria níveis de ações práticas, coerentes com o nível de consciência dessas ações pelos sujeitos. Assim, uma ação isolada consciente seria um sinal para se estudar a estabilidade desse nível de reciprocidade moral.

Nessa óptica, os diversos aspectos do desenvolvimento parecem seguir planos distintos e complementares, isto é, cada qual segue a sua trajetória podendo ou não influenciar no desenvolvimento do outro. Isso sugere que as diferentes noções ou conteúdos podem ser responsáveis pela construção de novas estruturas dentro do sistema cognitivo, estas últimas são estados complexos dentro da auto-organização.

A correspondência, no caso, é apenas um recurso didático utilizado para facilitar a exposição, mas não significa que os níveis de desenvolvimento para os vários aspectos sejam os mesmos, pois sabe-se, o sistema piagetiano é complexo e adaptativo.

A visão que se expõe, conforme se ilustrou na parte antecedente deste trabalho sobre as relações entre a cognição e o afeto (Piaget, 1962/1994) contradiz muitas vezes, com a interpretação que alguns teóricos fazem do Construtivismo de Jean Piaget. Ela também se faz notada na apresentação que o autor faz para a teoria da equilibração. De fato, Piaget (1975/1976) aponta que o objetivo dessa obra é *“procurar explicar o desenvolvimento e mesmo a formação do conhecimento, recorrendo a um processo de equilibração”*.

De início já diferencia sua idéia daquela apresentada na teoria inspirada pelas leis de “campo”, a Gestalt, e esclarece que não significa a aplicação de uma mesma estrutura geral de equilíbrio a todas as situações. Nos dizeres de Piaget (idem), significa *“um processo (onde o termo “equilibração”) que conduz de certos estados de equilíbrio aproximado a outros, qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações”* (idem, p.11). Distingue mais ainda, da idéia de equilíbrio mecânico ou estado de repouso. Os equilíbrios cognitivos são dinâmicos, capazes de construir e manter uma ordem funcional e estrutural num sistema que é aberto e fechado ao mesmo tempo.

Com base nessa concepção é possível afirmar que conteúdos específicos seguem os mesmos processos psicológicos em seu desenvolvimento. Porém, diferenças são observadas, como se pode perceber para a aproximação entre a cognição e o afeto no desenvolvimento mental. O que é importante ressaltar é a presença de aspectos funcional e estrutural ao mesmo tempo, qualquer que seja a conduta.

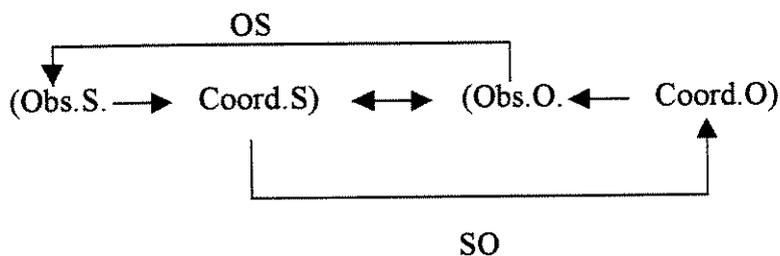
Para analisar esses aspectos sob a perspectiva da equilibração, primeiramente buscaram-se os resultados encontrados na obra “O Juízo Moral da Criança”, Piaget (1932). Nessa obra, o processo de desenvolvimento moral foi descrito por Piaget com base na análise dos juízos morais de crianças. Pode-se dizer, com base em suas pesquisas, que ele explica como a criança evolui de um nível inferior de interação social entre ela e o mundo, para um nível superior, onde a criança se percebe dentro de um sistema de interações sociais.

Sabendo-se que Piaget definiu para a moral os níveis de heteronomia e autonomia, a questão que se impõe é: o critério da reversibilidade poderia ser utilizado para interpretar a evolução desses níveis? É provável que sim. Piaget verificou como a consciência do sujeito respeita os valores morais, partindo da concepção de que *“toda moral consiste num sistema de regras, e a essência da moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”* (Piaget, 1932/1994,p.23). Mas, o que significaria essa essência da moralidade? Respeito a regras? Respeito à regularidade externa ou interna a si mesmo? Autonomia de Consciência? Em princípio, o autor pesquisou a consciência e a prática das regras dos jogos encontrando níveis distintos para os dois casos.

Delimitando os resultados considerados essenciais para o presente estudo, pode-se destacar, tanto para a consciência como para a prática das regras dos jogos, algumas características como: a) limitação egocêntrica das regras, onde na verdade não há regras sociais porque a regularidade encontrada é motora - a criança joga em função de seus próprios desejos e hábitos motores, a regra externa não é percebida; b) jogar, literalmente com as regras, nesse caso percebe a regra, porém ela é externa à consciência da criança, acredita que as regras foram originadas por adultos e assim como são sagradas são eternas; e c) adaptação cooperativa às regras, agora ela vai se interiorizando, conscientemente, como efeito das interações no grupo.

Essas características possibilitam aproximar os estudos: consciência e prática das regras do jogo e evolução da noção de reversibilidade. Como se vê, o critério da reversibilidade parece interessante para interpretar a evolução de níveis moral.

Dentro da teoria piagetiana a aproximação se refere às obras “O Juízo Moral na Criança” (Piaget, 1932) e “A Equilibração das Estruturas Cognitivas – Problema Central do Desenvolvimento” (Piaget, 1975) . Assim, ficam definidos o conteúdo e o método da análise que se seguem, a partir da apresentação do modelo teórico geral (Piaget, 1976, p.54) “onde o signo \longleftrightarrow marca um equilíbrio global, durável ou momentâneo”:



Por meio desse modelo Piaget “chegou ao topo de sua hierarquia conceptual, pois não só explica os processos cognitivos, mas explica os comportamentos vitais e os movimentos mais amplos da realidade, pela qual permite determinar filiações entre distintos domínios” (Pain, 1992, p.14). Entendeu-se que ele pode ilustrar as relações estabelecidas entre as estruturas que compõem o sistema cognitivo e que instrumentalizam a interação do indivíduo com o mundo. Dessa forma as estruturas e as relações do sujeito ficam representadas entre os primeiros parênteses

(Obs.S. → Coord.S) e as estruturas e relações referentes ou encontradas no meio ficam representadas entre os parênteses seguintes (Obs.O ← Coord. O) .

Piaget explica que OS e SO constituem dois processos em jogo com suas regulações e equilibrações. O “processo OS comporta, pois, uma direção dominante que conduz Obs. O aos Obs.S, pois que são estes que, uma vez esclarecidos por aqueles, permitem a formação das Coord.S. Esta direção dominante não exclui, naturalmente múltiplas regulações” (Piaget, 1976, p.55).

O processo OS é condição preliminar e apresenta a direção dominante recíproca Obs.O — Obs. S. . Já, o processo SO, conduz coordenações da ação Coord.S às Coord. O e exprime um fato fundamental: “para compreender e mesmo para descobrir as relações causais entre os objetos, o sujeito é obrigado a passar pelo intermediário de suas próprias operações”, continua apontando a evidência da razão de ser desse fato “as relações

causais ultrapassam as fronteiras do observável, toda coordenação dinâmica entre os objetos supõe o emprego de inferências necessárias” (Piaget, idem).

Para analisar o desenvolvimento moral à luz da teoria da equilibração piagetiana, entendeu-se por objeto, o do conhecimento, podendo este ser qualquer, ou seja o objeto pode ser outro sujeito, um acontecimento social, idéias, valores, relações humanas. O sujeito (S) por sua vez é o sujeito do conhecimento, aquele que através de seus observáveis (Obs.S.) e de suas coordenações (Coord. S) conhece, interpreta e assimila, o objeto do conhecimento. As setas indicam o sentido das interações em movimento.

A atividade ou ação constitui o cerne do desenvolvimento e representa a natureza dinâmica da estrutura que, por sua vez, relaciona as estruturas endógenas e exógenas, próprias da adaptação em marcha para o equilíbrio majorante. Assim, inspirando-se em Macedo⁴ pode-se afirmar que o modelo mostra a interação entre estruturas compostas dos mais diversos elementos (percepções, lembranças, conceitos, operações) e relações (causais, implicativas, espaço-temporais) num sistema que, por ser aberto, uma estrutura não determina a outra, ou seja o sujeito não faz a representação social de si apenas com informações endógenas, mas ajusta sua representação ao social exercido por ele e, reciprocamente. Finalmente, segundo Macedo “...o sistema cognitivo tem uma função assimilativo-adaptativa (ou implicativo – explicativa). É por intermédio dele que nossas ações sobre os objetos adquirem um significado pessoal ou social” (Macedo, idem, p.2).

No caso do juízo moral, os observáveis do sujeito representam o ponto de vista do protagonista de um dilema moral ou dele mesmo numa situação real (Obs. S). Como ele se posiciona, como ele se constata diante de uma situação social específica.

A decisão do sujeito, frente a suas metas ou à situação conflituosa, consideraria uma, outra ou outras atitudes, isto é, representaria uma escolha pessoal baseada em seus valores, e nesse caso trata-se de coordenações (Coord.S e O), as quais também subsidiam seu raciocínio moral em um momento n (nível, ou evolução dentro deste nível).

Considerando os observáveis e coordenações, quais seriam as características de cada nível? Como o sujeito reage frente às situações morais? Ainda, verificam-se os mesmos níveis encontrados por Piaget (1932, 1975) em suas diferentes pesquisas? A solução segue apresentando a sucessão progressiva de níveis.

⁴ Macedo, Lino. O Funcionamento do Sistema Cognitivo e Algumas Derivações ao Campo da Leitura e Escrita, s.l., s.d., s.ed..

Num primeiro, "nível I = n", o sujeito está centrado em si mesmo; o outro e as regras parecem desconhecidas, seria esse um estágio pré-moral ou de anomia. Nas pesquisas sobre o jogo de regras, o que se observa é o jogo individual em busca do exercício de rituais desejados sem direção na sucessão dos acontecimentos.

Seguindo-se a esse, um novo comportamento (n+1) pode ser observado e no referente ao jogo a criança percebe as regras, tenta imitá-las, mas joga do seu jeito (de acordo com seu observável) e não se preocupa com os parceiros (não coordena suas ações com as do parceiro). É um nível caracterizado ainda pela autocentração, pelo realismo moral, cuja confusão entre o subjetivo e o objetivo leva a uma instabilidade na coordenação dos observáveis, ou seja, entre o que o sujeito crê constatar e o fato social acredita-se que há uma diferença promovida por uma regulação afetiva frente à situação. Seus desejos mobilizam sua conduta, as regras sociais e os deveres com seus valores externos às consciências, por isso somente são obedecidos diante do representante da lei. Essa característica representa um nível de heteronomia moral.

Um terceiro nível (n+2) representa uma transição entre a heteronomia e a autonomia moral, e a obediência não é tão regida pela lei externa, mas ainda é influenciada pela mesma. O sujeito nesse nível observa as ordens e regras de acordo com a relação interpessoal e com o contexto, parece avaliar em que pensa, o que sente em relação ao outro, o que o outro espera de si e o que lhe é imposto. Ainda não se percebe como construtor de suas regras internas o que possibilitaria orientações para uma conduta autônoma.

Por fim, no nível da moral autônoma (n+3) as regras e deveres são seguidos por convencimento pessoal quanto ao seu sentido e significado. Interpreta tanto as regras sociais como os seus deveres e os relaciona (Coord.S.e O.), adequadamente, ao contexto específico. A intenção é privilegiada em detrimento das conseqüências objetivas. O sujeito nesse nível é capaz de raciocinar por hipóteses, o que possibilita analisar a situação mesmo fora do contexto em suas múltiplas possibilidades.

Até agora, conforme pode-se observar, esses quatro níveis do desenvolvimento moral aparentam semelhanças no que diz respeito às estratégias manifestadas pelas

crianças diante das perturbações provocativas de regulações, as mesmas que explicam a evolução de condutas distintas para o raciocínio lógico matemático. Em termos sequenciais tais níveis também se diferenciam em função do conteúdo das relações entre o sujeito e os objetos ou entre sistemas de esquemas do sujeito.

Esses dados indicam, portanto, uma mudança nos observáveis e coordenações dos sujeitos. A forma como a criança constrói regras sociais ou normas culturais está relacionada ao seu “posicionamento” nas interações sociais, ou seja como percebe a representação de si (Obs.S), do outro (Obs.O) e da regra social (Obs.O) e também como articula, opera (reciprocidade moral), coordena tudo isso (Coord.S. e O), promovendo um comportamento observável e coerente com seu nível de consciência interna da regra (nível de reciprocidade social).

Entende-se que a regra para Piaget é construída na consciência do sujeito por abstrações reflexivas, mas para que isso ocorra, primeiramente, elas são abstraídas das relações sociais vivenciadas e incorporadas de acordo com o referencial ou contexto interno do sujeito, que por sua vez é passível de transformações. De fato, essa compreensão pode ser sustentada pela definição de regra apresentada por Piaget:

“Uma regra não é um simples hábito individual, ... Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros, que é o sentimento de respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos”
(Piaget, 1931/1998, p.61).

Dessa forma, a regra como fato social depende do sentimento de respeito. Piaget (1932) encontra nas pesquisas sobre o juízo moral dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo. Também aponta esses dois tipos de respeito para explicar dois tipos de solidariedade: a externa e a interna.

A solidariedade externa é identificada quando *“os indivíduos são solidários entre si porque obedecem juntos uma regra exterior, que é absoluta e intangível*. A unidade do grupo repousa, assim, numa mesma obediência e não na decisão comum que resulta de uma vontade de se entender e de cooperar. A regularidade é externa, o que significa dizer

que as reações do sujeito são dependentes de uma regra externa, ou orientação externa à sua consciência.

O segundo tipo, solidariedade interna, “é, ao contrário, caracterizado pelo fato de que os indivíduos, sem estarem submetidos a uma regra sagrada e transcendente, elaboram eles mesmos leis, que, portanto, lhes são internas e que estão sujeitas à revisão e reajustes contínuos”(idem).

Em resumo, percebe-se que a solidariedade externa é típica da heteronomia e a solidariedade interna é característica da autonomia. Entendeu-se que esses níveis morais envolvendo tipos de respeito e solidariedade não são rígidos, nem generalizáveis a todas as situações, mas são ligados a fatos sociais, portanto apresentam condutas distintas conforme as circunstâncias.

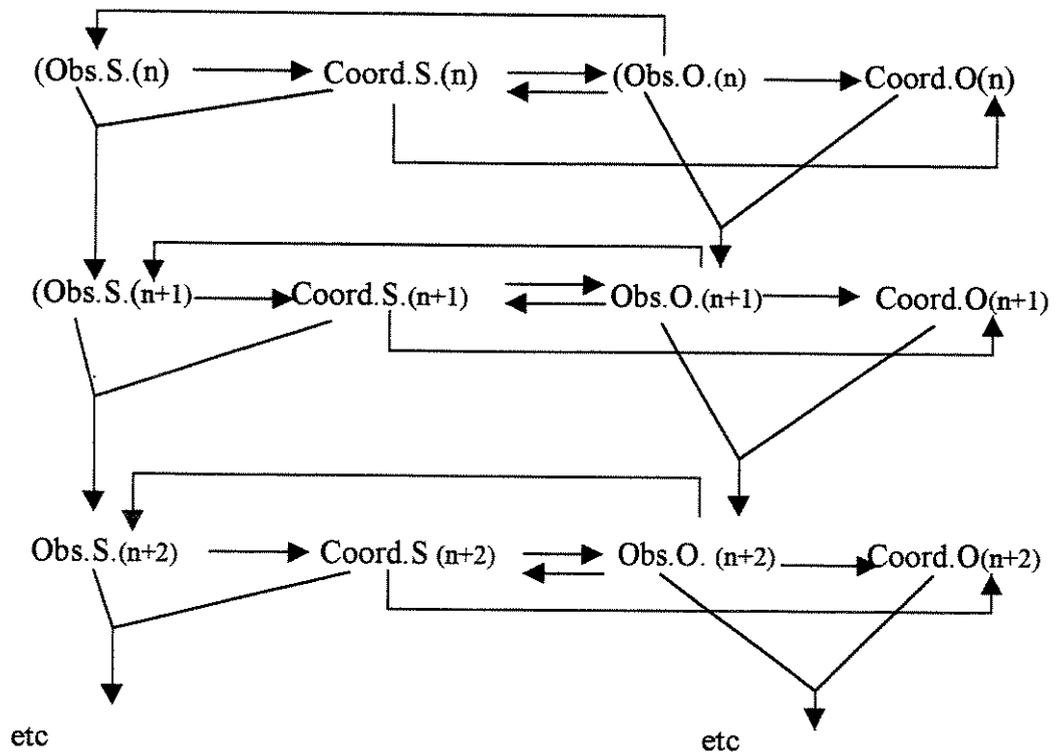
Sendo assim, mais uma vez fica evidenciada a presença de aspectos estruturais e funcionais nas condutas (Piaget, 1962/1994). Os comportamentos mentais (ação mental ou disposição cognitiva para a ação) ou empíricos (ação física ou prática social) dependem da situação vivida, dos sujeitos envolvidos e da relação de respeito entre os mesmos. Não querendo dizer com isso que não haja regularidade, pois nesse caso, do sujeito psicológico, esse seria o aspecto funcional da reversibilidade do pensamento aplicada a uma situação social.

Sabendo-se que a noção de reversibilidade, em seus aspectos funcionais ou estruturais, vai se constituindo de majorância em majorância, os níveis sucessivos de reciprocidade moral apresentam a regularidade da lógica operatória. É preciso retomar que entre os aspectos lógico e o social do desenvolvimento não há uma correspondência pontual nem relação causa-efeito, há o aspecto moral do desenvolvimento coordenando-os (Piaget, 1973, 1994) e possibilitando a construção da estrutura “cognitivo-afetiva” em correspondentes níveis de reciprocidade moral, cuja regularidade é lógica e específica para o conteúdo em questão.

Assim, o desenvolvimento da reciprocidade moral ocorre em função da coordenação das ações mentais entre o sujeito do conhecimento – o “eu” e seus observáveis frente à realidade, sejam eles, as regularidades externas ou as internas. Constituindo a regularidade externa, as representações que o sujeito faz das regras sociais,

dos valores impostos pela sociedade, ou da autoridade, enfim das regras externas a sua consciência; e a regularidade interna as representações de si e dos sentimentos, dos desejos, dos valores, interesses individuais.

A evolução em níveis de estratégias é mobilizada por regulações e compensações que podem promover mudanças no sistema cognitivo em resposta às solicitações do meio. Assim, os níveis do desenvolvimento moral acima descritos se aplicam ao modelo definido por Piaget em “A equilibrção das estruturas cognitivas - problema central do desenvolvimento” (1976) e que segue abaixo.



Com base nesse modelo, é claro, que numa versão representativa e “congelada” de momentos e conteúdos, definiram-se quatro níveis de Reciprocidade Moral. Utilizando-se da metáfora da fotografia, em que cada momento registrado representa uma dimensão de algo que é dinâmico e multidimensional, fica difícil de ser fotografado.

Os quatro níveis de reciprocidade moral trazem à tona as diversas dimensões do desenvolvimento: o lógico, o social, o afetivo, o cognitivo-afetivo e o moral, os quais foram definidos, consistentemente, por Piaget e citados no decorrer de todo este trabalho.

Como a reciprocidade moral foi considerada, o princípio norteador do desenvolvimento moral em Piaget, é necessário caracterizar de forma geral os seus níveis para poder em seguida analisar os instrumentos de avaliação do juízo moral que seguem essa tendência.

6. A CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS NÍVEIS DE RECIPROCIDADE MORAL

A evolução na construção das estruturas cognitivas ocorre movida pela equilibração ou auto-regulação, pode-se dizer que é uma sucessão de compensações ativas do sujeito, ou uma sucessão de ações do sujeito reagindo a demandas internas e externas na tentativa de um melhor equilíbrio (Piaget, 1976).

Considerou-se o pressuposto do parágrafo anterior como extensivo ao processo de desenvolvimento psicológico em seu aspecto moral. Assim, a construção das estruturas “afetivo-cognitivas” ou “morais” é explicada pelo processo de equilibração ou auto-regulação.

O propósito desta parte do trabalho é caracterizar as estratégias operatórias em níveis de equilíbrio para a reciprocidade moral. Especificamente, descrever a regularidade lógica que define cada nível em função das regulações do sujeito frente às relações sociais que envolvem o sentimento moral e correspondem aos níveis de reversibilidade do pensamento.

Nível I – Não Reciprocidade Moral – Anomia

Observáveis do Sujeito (Obs.S.) – Apresentam-se confusos: num subnível IA não se diferencia a sua percepção interna da do outro ou dos fatos sociais externos e, num subnível IB diferencia-se, mas identifica a constatação do outro à sua própria, ou o sujeito constata a si e ao outro como duas espécies de objeto independentes, sem ainda fazer representações.

Coordenações do Sujeito (Coord.S.) – Há uma instabilidade provocada pela confusão dos observáveis, sugerindo a ausência de valores pessoais, possivelmente, acarretada pela impossibilidade de conservar o elemento afetivo. Na criança mais nova, isso ocorre pela própria impossibilidade de operar cognitivamente, mas no adulto a impossibilidade parece ser a de superar a utilização de esquemas não operatórios para questões que envolvem os sentimentos morais.

Observáveis do Objeto (Obs. O) – O fato social é percebido por experiência imediata com reações de dois tipos: num subnível IA, as conseqüências externas influenciam e levam o sujeito a centrar-se num único aspecto – no perceptual. Num subnível IB, as conseqüências externas influenciam-no e também o sujeito começa a perceber outra espécie de observável, que é interna, apresentando, portanto, dois observáveis perceptuais: o seu e o do outro causador de conseqüências materiais, sem ainda coordená-los.

Coordenações do Objeto (Coord.O): parecem não ocorrer coordenações entre os aspectos afetivos e cognitivos, se elas ocorrem são incipientes ou estão em nível de preparação para futuras operações.

Características:

- inconsistência na avaliação das ações sociais – dificuldade de ponderar;
- ausência de conexões e incoerência entre as idéias apresentadas como razões;
- dificuldade na compreensão da relação interpessoal;
- justificativa pela regularidade externa (solidariedade externa);
- fixação em um aspecto específico;
- justificativa incompatível com as noções da Lógica Operatória;
- centração no individual - “eu” descoordenado dos outros “eus”;
- representação do outro – quando o faz é de forma idêntica a de si mesmo;
- confusão entre o objetivo e o subjetivo;
- predominância de regulações afetivas não conscientes;
- ausência de reversibilidade entre os observáveis;
- perspectiva social individual e concreta;
- ausência de coordenação de pontos de vista cognitivos e afetivos.

Nível II – Reciprocidade Moral Simples – Heteronomia

Observáveis do Sujeito (Obs.S.) - Além dos aspectos perceptuais externos o sujeito constata a sua percepção interna, mas confunde-a com a do outro ou dos fatos sociais externos, prevalecendo em seu observável o aspecto subjetivo externo – sentimentos morais do outro ou do grupo social.

Coordenações do Sujeito (Coord. S.) – O sujeito considera a sua perspectiva e a do outro, porém coordena-as, priorizando a regularidade externa, devido ao autocentrismo do nível anterior ceder lugar ao afeto centrado no grupo de convivência. Seria o início da representação de uma relação solidária entre o sujeito e a situação vivida socialmente. O sujeito opera, concretamente, conservando e respeitando os valores morais do grupo, sem contudo diferenciar seus próprios valores dos demais. Para as crianças, o alcance das operações concretas definiria um nível de autonomia e, portanto de cooperação, caso elas utilizem tal estrutura para questões morais. Já para o adulto, em se tratando do aspecto afetivo, ele estaria neste nível, operando com a estrutura operatória concreta, o que impossibilitaria a reciprocidade por inversão e reciprocidade simultânea de pontos de vista cognitivos e afetivos. Ocorreria para o aspecto afetivo do desenvolvimento, a moral da reciprocidade concreta, ou seja a solidariedade interindividual específica ou pontual, ou seja reciprocidade moral simples.

Observáveis do Objeto (Obs. O) – o fato social ou acontecimento é observado pelo ponto de vista do grupo social, valores ou regularidade externas.

Coordenações do Objeto (Coord. O) – representa mentalmente os valores do grupo social e os relaciona, compara, enfim opera sobre os valores da situação social apresentada priorizando o aspecto afetivo em detrimento do cognitivo.

Características:

- apresentam sentimentos para com o outro;
- passam a centrar-se no outro ou no grupo;
- consideram relações de respeito interindividual – moralidade recíproca;

- avaliam com consistência as ações sociais – ponderam, relevando aspectos afetivos;
- apresentam algumas conexões, há certa continuidade de idéias e valores apresentados como razões;
- compreendem o ponto de vista do outro e do grupo e os toma como seu;
- justificam pela regularidade externa (solidariedade externa);
- fazem inferências e se preocupam com as conseqüências para as relações interpessoais interessantes;
- justificam, compativelmente, com as noções da Lógica Operatória concreta para avaliação dos fatos sociais;
- coordenam os outros “eus” como partes de um sistema social específico;
- representam a si de forma idêntica a seu grupo social;
- apresentam prevalência em seus argumentos pelo aspecto subjetivo refletido no contexto social sobre o subjetivo individual;
- predominam regulações afetivas agora conscientes.

Nível III – Reciprocidade Moral Limitada ou definida – Transição entre Hetero /Autonomia

Observáveis do Sujeito (Obs.S.) Distinguem vários observáveis em uma situação aproximando-se mais da realidade, a fim de conceituá-la adequadamente, isto é, tem clareza e consciência dos valores internos assim como o dos valores externos.

Coordenações do Sujeito (Coord. S.) – O sujeito considera a sua perspectiva, seus valores com os do grupo social e procura o equilíbrio entre as realidades interna e externa. O afeto centrado no grupo de convivência do nível anterior apresenta uma descentração possibilitando ao sujeito uma reflexão sobre as proposições de um sistema social. Ocorreriam, agora, operações sobre a representação de si num sistema social. O sujeito utilizaria, nesse nível, operações formais ainda não consolidadas, possibilitando conservar e respeitar seus próprios valores com os valores morais do grupo social. Tanto para as crianças como para os adultos, essa situação representaria um indício de que a estrutura operatória formal está em construção possibilitando, assim, o seu uso para algumas

situações específicas. Para aqueles que já a possuem estaria aberta a possibilidade de reversibilidade por inversão e reciprocidade, ou seja, o aspecto afetivo seria, agora, ponderado conscientemente e a reciprocidade social seria refletida. A cooperação seria passível de representação e, nesse caso a reciprocidade social seria limitada.

Coordenações do Objeto (Coord. O) – representam, mentalmente, a relatividade dos valores individuais e sociais, operam sobre os valores da situação social apresentada considerando o aspecto afetivo como mais um elemento para ponderar e parece prevalecer, nesse caso, o aspecto cognitivo.

Observáveis do Objeto (Obs. O) – o fato social ou acontecimento é, minuciosamente, observado a fim de comparar a regularidade interna com a do grupo social e verificam os valores ou regularidade externas.

Características:

- percebem o conflito entre as regularidades internas e externas;
- consideram relações de respeito intra e interindividual;
- são mais consistentes na avaliação das ações sociais - ponderam coordenando a relatividade de valores;
- apresentam continuidade de idéias e valores apresentados como razões;
- justificam de forma a oscilar entre a regularidade externa e a interna;
- fazem inferências e se preocupam em como as regularidades externas podem impedir o alcance dos ideais de igualdade e reciprocidade;
- avaliam os fatos sociais com justificativas variáveis com as noções da Lógica Operatória Concreta e com a Lógica Formal;
- coordenam o “eu” com os outros “eus” que integram partes de um sistema social;
- A reciprocidade é definida e pontual.

Nível IV – Reciprocidade Moral Ilimitada ou indefinida

Observáveis do Sujeito (Obs.S.) - O sujeito, prontamente, reconhece as perspectivas internas e externas, bem como a diversidade de valores. As relações entre as diversas regularidades são antecipadas, possibilitando prever seus efeitos.

Coordenações do Sujeito (Coord. S.) – O sujeito coordena os mais diversos observáveis possíveis, promovendo o auto-equilíbrio entre as realidades interna e externa. Afeto e cognição se harmonizam possibilitando ao sujeito uma reflexão sobre as proposições de um sistema social mais amplo. Ocorreria agora operações sobre as representação de si, do outro, dos sistemas sociais numa visão universal. O sujeito utilizaria, neste nível, operações formais consolidadas, propiciando a integração e diferenciação tanto de aspectos afetivos como cognitivos numa estrutura de conjunto. A autonomia de consciência torna a reciprocidade social factível e o sujeito apresenta uma coerência entre seu pensar, sentir e agir.

Observáveis do Objeto (Obs. O) – o fato social ou acontecimento é prontamente diferenciado em seus mais diversos aspectos possibilitando a integração das regularidades interna e externa.

Coordenações do Objeto (Coord. O) - As regularidades interna e externa são diferenciadas e coordenadas solidariamente, ou seja, as operações sobre o seu pensamento o do outro e os sentimentos de ambos ocorrem simultaneamente sobre as demais regularidades externas.

Características:

- apresentam razões orientadas por inferências;
- consideram todas as possibilidades de ação ponderando princípios éticos;
- descentram-se e coordenam seu “eu” aos outros “eus”;
- coordenam razão e emoção promovendo a autodisciplina consciente e voluntária;
- raciocinam sob a perspectiva de cada envolvido na relação pessoal;
- posicionam-se frente ao grupo, coordenando o próprio ponto de vista com o do grupo;

- diferenciam os aspectos cognitivos e afetivos e os integra;
- evitam a contradição e círculos viciosos;
- trabalham com hipóteses simultâneas;
- procuram verificar a generalização da ação para qualquer contexto social;
- demonstram buscar uma consistência e uma coerência;
- indefinem a reciprocidade conscientemente.

Terminada a caracterização geral dos níveis de reciprocidade moral, é possível avançar na proposta do trabalho procurando identificar níveis de equilíbrio em Kohlberg.

7. A MORAL EM KOHLBERG: UMA INTRODUÇÃO

Como se observou no decorrer do presente estudo, a moralidade foi abordada por Piaget (1932) de modo peculiar e, aqui, reinterpretada dentro de referenciais posteriores do autor, mas na mesma perspectiva teórica.

A perspectiva genética de Piaget abriu fronteiras para pesquisas científicas sobre a moralidade, obtendo contribuições importantes de pesquisadores em diversos países. Contudo, a opção de prosseguimento por pesquisadores ocorreu, predominantemente, na linha da avaliação do juízo moral, cujo pesquisador norte-americano Lawrence Kohlberg, foi o principal representante e autor mais citado no mundo, nesta área, na década de setenta (Freitag, 1998).

Sob a influência das obras de Kohlberg, a Psicologia Moral seguiu a definição clássica da Moral Deontológica, que se refere a direitos e deveres morais: “... *regras ou princípios que obrigam alguém a agir porque a ação é vista como moralmente certa*” (Kohlberg, 1984,p.621). Nessa linha de pesquisas elegeram-se um objeto moral - o valor da justiça - como princípio diretor, para atrelá-lo ao desenvolvimento, produzindo por sua vez, a idéia de “*operações de justiça*” (idem) e, por conseguinte, da existência de uma universalidade de valores morais.

Essa idéia de universalidade de valores parece equivocada, especialmente, quando se explica o desenvolvimento moral do ponto de vista da Psicologia Genética de Piaget.

Pois ele trata de processos mentais, que possibilitam entender o sistema de representações do indivíduo na sua inserção social e sua evolução, cuja óptica os valores morais em investigação seriam variáveis e o processo mental seria invariante. Pensando assim, Piaget estaria deixando para um segundo plano a questão ética?

A resposta é de De La Taille (1999), cujo resumo de seu artigo “A Dimensão ética na obra de Piaget” se segue no texto. O autor analisa dimensão ética na obra de Piaget em dois níveis complementares: o temático (parte da obra trata da moral e da ética) e o teórico (o sistema teórico piagetiano segue princípios próprios em sua organização) segue leis que explicam tanto o desenvolvimento humano como também fundamentam a sua teoria do conhecimento interacionista construtivista desde a gênese.

Procurando entender as estruturas e os processos que regem o pensamento infantil, Piaget passa a vida pesquisando o mundo das representações infantis e dele abstrai sua teoria de construção do conhecimento humano. O autor do artigo em foco classifica a obra piagetiana em fases que, exaustivamente, retomam-se. Durante sua primeira fase - 1922 a 1932 Piaget publicou 5 livros, o último da fase foi “O julgamento Moral da Criança”, tido por De La Taille como uma obra periférica e central ao mesmo tempo.

Periférica por ser a única sobre o tema da moralidade além dos artigos publicados nos Estudos Sociológicos. Sua equipe interdisciplinar do Centro de Epistemologia Genética não conta com “moralistas”, pois seus colaboradores são biólogos, matemáticos, físicos, lógicos, psicólogos. Os temas de estudo abordam o raciocínio lógico, aos estádios de desenvolvimento e à construção de operações. Assim o tema do juízo moral foi coadjuvante com temas que permaneceram como objeto de pesquisa de Piaget.

Central porque contém contribuições à questão da socialização da criança e defende a hipótese construtivista interacionista para a área da moral em contraposição aos referenciais empiristas e aprioristas da mesma forma que no referente à construção do conhecimento.

Além disso, De La Taille a considera central por ser referência para estudiosos do tema da moralidade como Kohlberg, Doise, Mussen e Habermas entre outros.

Mesmo tendo sido referência para Kohlberg, é possível levantar a hipótese de que a regularidade buscada em pesquisas sobre o juízo moral é diferente entre os diversos autores, até mesmo entre Piaget e Kohlberg, sendo importante revisitá-los.

Os estudos sobre a moralidade tem sido revisitados e segundo De La Taille é possível reconhecer na área da Psicologia Moral, que *“sua definição em termos de direitos, deveres e regras restritivas para garantir a harmonia social ainda é dominante, e que predomina a busca de um princípio unitário que determine o agir moral”* (De La Taille, 2000, p.16) o autor, apesar de contestar a existência do único princípio diretor e de colocar que o juízo moral não determina o lugar que a moralidade ocupa na vida, ressalva que eles devem ser levados em conta e abrem dois novos caminhos de investigação.

Segundo De La Taille o primeiro caminho é raro e trata do estudo psicológico das virtudes. O segundo caminho, já bem explorado, é o estudo das relações entre a moralidade e o Eu, cujos principais representantes são Gilligan (1988), Perron, (1991), Flanagan (1996), Taylor (1998), Puig (1998), Blasi (1995) Colby e Damon (1993) Campbell e Christopher (1996), entre outros e cada um com contribuições específicas. Ainda, De La Taille nesse revisar de obras aponta a necessidade de se adotar um esquema teórico mais preciso para vincular a moral a personalidade e o faz partindo da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

O fato de as mais recentes pesquisas terem constatado que as investigações científicas são baseadas em um, dois, poucos ou vários princípios diretores, favoreceu a interpretação de que o desenvolvimento psicológico foi utilizado mais como um axioma do que como uma explicação (De La Taille, 2000).

Essa interpretação abre um terceiro caminho que, evidencia a necessidade de se pesquisar e situar os estudos sobre a moralidade no contexto mais amplo da Epistemologia Genética. É o que se propõe nesta parte do trabalho com as pesquisas de Kohlberg. Em que medida a teoria de Kohlberg se orientou pela de Piaget?

8. O JUÍZO MORAL EM KOHLBERG⁵

As principais idéias da teoria de Kohlberg serão resumidas com base em seus trabalhos⁶ “Essays on moral development” (1981,1984, 1987), com atenção especial na parte dessa obra: “Estádios morais e moralização - O enfoque cognitivo-evolutivo”, na versão publicada em 1989, que o próprio autor qualifica como “*uma visão panorâmica e uma atualização de sua teoria dos estádios do desenvolvimento moral*” (Kohlberg, 1989, p.71).

A justificativa, que se coloca para essa seleção de trabalhos, consta da preocupação com a fidelidade das idéias do autor em sua última fase, pois que contribuição, os conceitos ultrapassados pelo próprio autor pode trazer, se esses não forem situados no contexto da obra? É um cuidado necessário, principalmente, se há o objetivo de verificar os princípios norteadores da evolução do juízo moral no contexto das teorias de Jean Piaget e de Lawrence Kohlberg.

Na presente pesquisa, entendeu-se a equilibração como o eixo norteador que explica o desenvolvimento em Piaget. Para verificar a sua presença na teoria de Kohlberg é importante distinguir as fases da produção de Kohlberg e destacar aquela da explicação.

Da obra de Kohlberg distinguem-se quatro períodos: a) de 1958 a 1969 retomada da moralidade em Piaget (1932) e construção de seu próprio modelo; b) De 1970 a 1977 aperfeiçoamento metodológico para a coleta e interpretação dos seus dados; c) 1978 a 1984 elaboração de programas de educação moral; e de 1985 até 1987 reformulação teórica e fundamentação filosófica de sua teoria psicológica da moral (Freitag, 1992).

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, as idéias de Kohlberg do último período pareceram as mais adequadas. Assim, fica explicada a atenção especial ao texto panorâmico de Kohlberg (1987/1989), onde ele mesmo se situa e possibilita o esclarecimento de principais pontos polêmicos de sua teoria.

⁵KOHLBERG, Lawrence. (1969). *Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization*. In: D. A Goslin (ed) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago, Rand McNally, p.347-480.

_____. (1976/1989). *Estádios Morales y Moralizacion el enfoque cognitivo-evolutivo*. In: Turiel, E. et al (orgs). *El Mundo Social em la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial. (original publicado em 1976).

_____. (1984). *The psychology of moral development*. vol.2, USA: Harper and Row.

De fato, Kohlberg (idem) deixa claro que seus estudos versam sobre os estádios morais dentro de uma concepção "cognitiva-evolutiva da moralização". Além de descrever, teoricamente sobre tais estádios, apresenta seu método para identificar e classificar os mesmos. Também, nesta obra, localiza seu trabalho no conjunto de pesquisas, distinguindo sua posição daquelas que entendem a moral como um processo de socialização ou de aprendizagem. Define-se como um teórico cognitivo-evolutivo, bem como responde às críticas apontadas aos seus estudos. Seguindo essa ordem, um diálogo com o texto do autor será mobilizado e dará a seqüência deste trabalho.

Kohlberg, na atualização de sua teoria, diz que procurou se basear no desenvolvimento da personalidade para explicar os sucessivos estádios morais, por acreditar que os indivíduos devem passar por vários deles. Contudo, ao fazer sua opção, destacou dentre esses estádios do desenvolvimento os "*da inteligência ou do raciocínio lógico estudado por Piaget*" como os mais básicos de todos (Kohlberg, 1989, p.72).

Por meio desse único aspecto do desenvolvimento o pesquisador delimitou as diretrizes de suas pesquisas. Sem dúvida, Kohlberg fez uma boa escolha, dada a importância e o reconhecimento dos estudos piagetianos, e suas colocações demonstram ter ele procurado um referencial consolidado para poder avançar e validar as pesquisas sobre a moralidade dentro do paradigma construtivista. Realmente, revisa a teoria dos estádios evolutivos do pensamento e a redefine como níveis de raciocínio moral.

A questão que se colocaria para Kohlberg, nesse ponto seria - os estádios evolutivos do pensamento de Jean Piaget foram utilizados como critério para validar seus estádios morais? Ou, mais que isso, tendo entendido todo o processo de construção do pensamento proposto pela teoria piagetiana, Kohlberg buscou verificar como e quais valores morais são construídos por sujeitos de diferentes culturas? E, se a resposta dele fosse pela segunda alternativa: como verificou? Qual a sua explicação para essa construção?

Por hipótese, a resposta dele poderia ter afirmado pela verificação de valores universais com base na construção colocada na segunda questão, sem jamais perder de vista a validade do seu constructo sobre o juízo moral, tendo como critério os estádios piagetianos da primeira questão. Mesmo se confirmada essa hipótese, ficaria ainda, a dúvida sobre a explicação psicológica.

⁶ As citações apresentadas foram por nós traduzidas.

Para verificar a suposta afirmação de Kohlberg é preciso buscar em seus registros teóricos a interpretação que ele fez dos pressupostos piagetianos, como descreveu seus estádios morais, sua metodologia de coleta e de avaliação dos resultados e a discussão teórica que faz sobre seus resultados.

Dessa forma, a verificação começará pela estrutura implícita na descrição dos estádios. Kohlberg descreveu o desenvolvimento do juízo moral, tendo como idéia central a seqüência invariante de estádios, tal como Piaget a definiu para o raciocínio lógico-matemático. Esclarece que a consciência moral também é estruturada em níveis cada vez mais elevados e equilibrados, decorrentes da interação do organismo com seu meio. Tais estruturas, por sua vez, vão se transformando com implicações para os níveis de justiça (Kohlberg, 1987).

Até agora os observáveis de Kohlberg parecem coordenados com os de Piaget quase sem conflito, de forma simples e direta. Mas, o próprio Kohlberg se atenta à reação circular que propõe: *“Se damos uma definição de estádios morais como níveis de raciocínio moral, então ter um raciocínio moral avançado depende de ter um raciocínio lógico avançado. Há um paralelismo entre o estágio lógico do indivíduo e seu estágio moral”* (1989, p.72). Para dar conta dessa situação impõe uma condição: *“Se, o desenvolvimento lógico é uma condição necessária do desenvolvimento moral, não é uma condição suficiente”* (idem) ficando essa condição provada empiricamente, pois os sujeitos de suas pesquisas, que apresentavam um nível operatório elevado, nem sempre respondiam aos dilemas morais no mesmo nível.

Esse fato deve ter intrigado o pesquisador e seus colaboradores, mobilizando outras pesquisas que trouxeram contribuições interessantes: *“Muitos indivíduos estão em um estágio lógico mais alto que o estágio moral paralelo, mas em essência nenhum apresentou um estágio moral mais alto que seu estágio lógico”* (Kohlberg, 1989, p.72), acrescenta que dos estádios do desenvolvimento lógico seguem os estádios da perspectiva social ou adoção de papéis⁷. Segundo Kohlberg, essa última sucessão de estádios é anterior ou mais fácil que a do juízo. O autor parece estar delineando uma certa ordem nas aquisições, ou seja, *“há também uma seqüência horizontal de etapas cujo movimento ocorre desde o*

⁷ Optou-se, neste trabalho, por não descrever estes estádios detalhadamente, por serem bem conhecidos. Para elucidar alguns dos elementos aqui apresentados, constam dos anexos 3 e 4 alguns quadros como paralelismo, cognição e moral, a seqüência horizontal e vertical dos seis estádios morais.

desenvolvimento lógico, passando pela percepção social e desta ao juízo moral" (idem, p.72).

Posto isso, o que parece importante destacar, neste trabalho sobre Reciprocidade Moral, é que para Kohlberg os estádios de percepção social descrevem o nível em que a pessoa vê as outras pessoas, interpreta seus sentimentos e pensamentos e se coloca no lugar que essas pessoas assumem na sociedade; e isso, para ele, acontece antes da formação de um juízo moral. Também destaca-se que, terminando a seqüência horizontal, surge a conduta moral e esta *"exige um estágio elevado de raciocínio moral"* (Kohlberg, 1989, p.73)

Em resumo, o estágio moral para Kohlberg está relacionado com o progresso cognitivo, com a conduta e com a perspectiva social. Para ele, esta última vem antes do juízo como condição necessária, mas não suficiente. Considera a existência de várias relações, no entanto, o pesquisador esclarece o que deve ser priorizado em sua avaliação *"nossa identificação do estágio moral deve basear-se exclusivamente no raciocínio moral"* (Kohlberg, 1989, p.74), em outro lugar deixa claro que as perspectivas morais *"são perspectivas nos valores sociais e não nos fatos sociais; e são perspectivas além do desejável e não apenas o desejado"* (Kohlberg, 1987, p.621).

Essa opção pelo aspecto racional, pareceu mais metodológica do que teórica, pois mantém aberta a explicação sobre as relações entre o lógico e o social. Aliás, como citou-se acima, a perspectiva social, para Kohlberg também parece ser da ordem da razão, pois constituem níveis de descrição, os seus estádios de percepção social. O paralelismo sugerido entre esses aspectos do desenvolvimento pareceu mais próximo do paralelismo da geometria euclidiana do que do isomorfismo⁸ piagetiano.

Assim, essas lacunas teóricas perturbaram tanto a comunidade científica em geral, que o próprio Kohlberg se viu diante de um paradoxo teórico-metodológico que precisava de explicação.

Primeiramente, a explicação versará sobre o seu método para coleta de dados. Kohlberg apresenta as "Entrevistas sobre Julgamento Moral" (Kohlberg 1984) como uma adaptação do método clínico-crítico de Piaget e com base nela, entrevistou adolescentes e

⁸ Isomorfismo – "... há isomorfismo a partir de certo nível de desenvolvimento, entre as operações lógicas do sujeito e as que intervêm, necessariamente, em toda cooperação intelectual a tal ponto que se trata, psicologicamente, de dois aspectos indissociáveis, ainda que distintos, de uma mesma realidade que é a das interações em geral" E.E.G.I,34 (Batro, 1978);

adultos de vários países, convidando-os a resolverem dilemas morais hipotéticos. Partindo da análise dos protocolos de entrevista, Kohlberg procurava identificar o estágio moral. Para isso, qualificava os seus vinte e cinco aspectos do juízo moral e estádios do desenvolvimento como um perfil para os sujeitos de diferentes culturas.

Com a estratégia da qualificação, o pesquisador definiu a formulação original dos seis estádios de desenvolvimento (Kohlberg, 1958, 1969), os quais em sua versão final do método possibilitaram o enquadramento em três níveis: *pré-convencional*, *convencional* e *pós-convencional*. Entre as versões inicial e final, o método foi sofrendo alterações, principalmente, por não satisfazer a questão da invariabilidade dos estádios morais (Kohlberg, 1989).

Para delinear seu método Kohlberg esclareceu a sua concepção de Moral. Para isso, centrou-se nas categorias morais estudadas pela Filosofia Moral e reconheceu que essas orientações morais *“se podem encontrar em cada um dos nossos estádios morais, definindo quatro tipos de estratégias em matéria de decisão, cada uma das quais se centra em um dos quatro elementos universais presentes em qualquer situação social”* (idem, p.82) e apresenta essas orientações: ordem normativa, conseqüências utilitárias, justiça ou equidade.

Kohlberg situa a perspectiva de vários autores considerando essas orientações e delimita, segundo o seu ponto de vista, o elemento básico de análise para os pesquisadores. Segundo ele, Piaget, Kant e Durkheim optaram pela ordem normativa, ou seja, as regras são, para esse grupo de autores, as considerações básicas para a tomada de decisões. Já Mill e Dewey identificam a Moral com uma consideração das conseqüências para o bem-estar dos outros; ainda Kohlberg aponta Bradley, Royce e Baldwin como os que identificam a Moral com o “eu” moral idealizado; e finalmente diz que Rawls e ele mesmo *“identificaram a moral com a justiça”* (Kohlberg, 1989, p.82). Complementa explicando que as situações morais são as de conflito entre perspectivas ou interesses e que os princípios de justiça são próprios para resolvê-las.

Reconhece também que a justiça pode encontrar-se em qualquer das quatro orientações morais apresentadas e argumenta *“Não se pode atuar moralmente e questionar a necessidade de justiça”* (idem, p.83) defendendo a primazia da justiça em detrimento das demais orientações.

Em vista disso, e para dar continuidade à verificação da resposta que Kohlberg daria às questões propostas, já é possível destacar de seus registros os principais elementos que compõem o seu percurso científico como: o referencial teórico da Filosofia Moral, o conteúdo da justiça e o critério lógico do desenvolvimento cognitivo. Resta ainda, nesta exposição, esclarecer como este último critério foi coordenado com os anteriores. É o que se propõe a seguir tratando do conceito de equilíbrio para o considerado principal seguidor da teoria piagetiana da moralidade.

8.1. A EQUILIBRAÇÃO NO CONTEXTO DAS TEORIAS DE PIAGET E DE KOHLBERG

Kohlberg (1987/1989) anuncia mensagens que envolvem o conceito de equilíbrio, como já se citou acima na questão de níveis mais equilibrados da consciência moral. Se não houvesse dúvidas quanto ao conceito de equilíbrio adotado por Kohlberg, a questão estaria resolvida e a hipótese levantada, sobre como e quais valores morais são construídos universalmente, já estaria confirmada.

Mas, suas colocações apontam diferentes sentidos para o conceito de equilíbrio. Apresenta-a como conceito de justiça, que nos dizeres de Kohlberg "*justiça concebida como balança*" (Kohlberg, 1989, p.82) ou equilíbrio, é um exemplo. O outro é - "*equilíbrio correspondendo ao equilíbrio estrutural*" (idem) sem explicar, sugerindo ao leitor que esse equilíbrio garantiria uma correspondência entre os níveis de justiça e os níveis cognitivos. Teria ele se baseado nos estudos sobre as correspondências⁹ da última fase de Piaget? Parece que não. Teria buscado as reformulações sobre a equilíbrio em Piaget? Pretende-se verificar a seguir.

O conceito adotado por Kohlberg parece mais próximo do balanceamento de forças do que do sentido da equilíbrio majorante de Piaget, apesar de o autor ter enunciado também "*a equilíbrio das ações e relações sociais*" (Kohlberg, 1989, p.82), diferente do

⁹ Correspondências ou morfismos são instrumentos de conhecimento que Piaget atribuiu à razão com duas funções: a) estabelecer comparações entre objetos, estados ou transformações; e b) operar transformações que é a realização das operações mentais das ações das quais elas derivam. É diferente de estruturas operatórias que nos trabalhos precedentes de Piaget encarnavam por si mesmas a razão. Os morfismos são correspondências que dão conta da estrutura de sistemas comparados entre si. Formas de raciocínio distintas das operações. (Montangero, Naville, 1998, p.127)

primeiro sentido. O segundo enunciado possibilitaria, se ele tivesse explicado, uma aproximação maior entre os conceitos dos autores em foco.

Nota-se, no entanto, que a equilibração é tratada por Kohlberg como *“A essência da justiça é a distribuição dos direitos e dos deveres regida pelos conceitos de igualdade e reciprocidade. A justiça concebida como balança”* (idem) é concepção de equilibração que parece ser um considerar de justiça em seu traduzir axiomático da Lógica Normativa.

Contudo, o autor investe em sua fidelidade ao modelo piagetiano e sobre a operação de justiça quando diz: *“nós as entendemos como o desenvolvimento em uma estrutura agrupada, na percepção de Piaget, pelo estágio 6”* (Kohlberg, 1987, p. 622). E define a operação de justiça da igualdade como:

“a) quantidades idênticas de bens para todos, ou para todas as pessoas relevantes e/ou b) consideração igual pelas reivindicações antes da distribuição ou adjudicação e ou c) declaração de que todas as pessoas são iguais como uma justificativa para (a) e (b) (desde que todas sejam de igual valor moral, então...)” (idem, p.623)

O autor complementa com a definição de equidade, também como uma operação que compensa desigualdades. Tudo fica bem definido e classificado, ao contrário do que fez Piaget, com suas noções gerais de heteronomia e autonomia.

Piaget (1932) chega a associar a justiça com a moral da autonomia e diz que, sobre ela, é difícil pesquisar, pois envolve o movimento íntimo da consciência com toda sua plasticidade. Assim, pode-se afirmar que a concepção de equilibração de Piaget é diferente e segue o caminho inverso da concepção kohlberguiana.

Ainda que se possa chegar a um conceito de justiça parecido, há uma grande diferença: se para Kohlberg a Lógica é um axioma; para Piaget a Lógica é o método, é o critério que define o nível de equilíbrio, enfim uma tese provável.

A justiça na teoria piagetiana pode ser interpretada como um valor mais geral, um “bem moral” que se localiza entre o valor em si e a verdade, e esses não se impõem, não são dados, mas são construídos pelo método da cooperação (Piaget, 1932).

Esse último sim, conduz à autonomia e à idéia de justiça, essencialmente, como verdade definida pelas relações entre os elementos de uma totalidade. Para Piaget (idem), o conceito de cooperação parece de acordo com a concepção do desenvolvimento em níveis

melhores de equilíbrio, de forma que as orientações íntimas dos indivíduos sejam construídas por ajustamento ou coordenações das interações.

Assim, relações interindividuais e reciprocidade lógica se relacionam e compõem uma totalidade dentro de um sistema de outras relações. A cooperação envolve operações intra e interindividuais coordenadas em níveis de equilíbrio.

Uma revisão nas outras obras consultadas possibilitam suspeitar que Kohlberg seguiu a descrição dos estádios de Piaget e não acompanhou as explicações desse autor, que foram ocorrendo com ressignificações no percurso de sua obra.

Tal como Kohlberg, Piaget também apresenta uma evolução e ressignificação das explicações em sua teoria.

No caso da teoria da equilibração, ela assume o papel central com caráter explicativo, que preponderou depois de Piaget ter identificado e caracterizado as formas de pensamento. De fato, este último autor, sempre tratou de reversibilidade e equilíbrio, mas foi dando novos significados no decorrer de suas investigações, até ter defendido suas teses a respeito da equilibração das estruturas cognitivas, as quais deram origem ao novo modelo de equilibração, que ocorreu 1975. (Piaget, 1976).

Inferese, dessa forma, que Kohlberg parece mais próximo das explicações constituintes da primeira década do segundo período da obras de Piaget (1930-1945), cujas explicações referem-se a organizações coerentes e estáveis e de mecanismos de funcionamento (assimilação e acomodação) promotores do progresso (Montangero & Naville, 1998).

A revisão dessa explicação, com o último modelo da equilibração permite maior abrangência aos aspectos funcionais e estruturais. O funcional, fundamentado na regulação e o estrutural voltado para a questão da reversibilidade das estruturas mentais.

Como se vê, Piaget supera suas próprias idéias, faz isso integrando a dimensão biológica à dimensão cibernética com a nova concepção de regulação (idem).

Na verdade, os instrumentos lógicos e os dados da realidade estão desde o início, na teoria piagetiana, e em conexão, expressando sempre novas possibilidades; as explicações para isso vieram depois.

Assim, os aspectos do desenvolvimento que pareciam polarizados nas obras do “jovem Piaget” demonstram-se solidários, com as explicações da fase final de sua obra.

Uma evidência da interpretação que se acabou de fazer, sobre o Piaget que fundamenta o Kohlberg, trata-se da questão de inversão de estádios. No desenvolver de suas pesquisas, Kohlberg inúmeras vezes encontrou inversão de estádios, que o conduziu para uma revisão na metodologia, principalmente, na revisão do constructo, já que justificou as inversões como *“devidas a uma insuficiente definição de estádios”* e com o argumento de que *“nossa classificação dos aspectos não se baseava na estrutura, senão em certas associações estatísticas ou probabilísticas entre estrutura e conteúdo”*. Diante dessa avaliação decidiu criar um método novo, segundo ele mais estrutural (Kohlberg, 1989, p.86).

A evidência mostra que Kohlberg não buscou explicações para essa inversão, no autor que sustentava sua teoria de estádios, visto que parece não ter considerado o estudo de Piaget sobre o fenômeno da decalagem.

Isso significa que o observável de Kohlberg não coordenou as novas constatações de Piaget sobre o decurso do desenvolvimento dos estádios: construções ou reconstruções com semelhanças na ordem sucessiva desde o sensório-motor até o formal, nada tem a ver com o tempo da construção.

Esse conceito aparece no conjunto das pesquisas de Piaget superando a sua aplicação aos raciocínios de conservação para as composições lógicas, desse modo, as operações reversíveis se organizam em estruturas de conjunto; as decalagens horizontais revelaram que a forma de raciocínio está ligada ao conteúdo (Montangero & Naville, 1998).

Tal constatação permite entender que cada conteúdo segue seu próprio rumo no desenvolvimento dentro de um sistema complexo¹⁰. No caso do conteúdo moral, Piaget (1962/1994) anunciou a existência de estruturas afetivo-cognitivas organizando composições reversíveis em níveis.

Esse entendimento, por um lado, parece adequado pelo fato de Kohlberg eleger e fixar-se no conceito de justiça como conteúdo moral a ser avaliado em níveis de desenvolvimento, o que possibilitaria a aproximação. Por outro lado, as relações entre o biológico, lógico e o social, cuja impressão, até agora, foi de dicotomia, ficam elucidadas no seu texto de atualização teórica ao propor seu novo método de avaliação.

¹⁰ SISTO apresenta a idéia de construções mediadoras intrínsecas in: SISTO, Fermino Fernandes. (1997) *Aprendizagem e Mudanças Cognitivas em Crianças*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 294p.

De fato, seu novo sistema de avaliação partiu de uma tipificação e análise dos tipos de conteúdo utilizados em cada estágio pelos sujeitos que compunham suas amostras. Assim, denominou esses conteúdos tipificados em temas ou valores, que representam “*o que o indivíduo valoriza ou julga, ou aquilo que apela, mais do que o seu modo de raciocinar acerca da questão*”. Kohlberg, coerente com sua proposta, julgou dessa forma assegurar que os indivíduos em cada estágio raciocinam a partir dos mesmos valores, e complementa dizendo que era isso que estava tentando fazer com os seus vinte e cinco aspectos. E, que parece ter desviado desse trajeto porque, segundo ele, o método mesclava características estruturais e conteúdos de valor. (Kohlberg, 1989).

Nesse ponto, pode-se dizer que sua intenção inicial foi desviada, e Piaget não sustentaria as explicações de Kohlberg. A opção do pesquisador norte-americano pareceu mais identificar valores universais do que verificar o desenvolvimento da moralidade. Em vez de buscar o desenvolvimento do conteúdo, buscou o conteúdo comum no nível de desenvolvimento para então generalizar e avaliar.

Por conseguinte, apresentou sua lista de temas, que denomina também de “*valores ou instituições morais*” e afirma que esses valores “*se encontram em todas as sociedades e culturas*”. Afirma que cada um dos novos temas inclui vários aspectos morais diferentes. O tema “*Contrato e confiança*” é um dos exemplos, que segundo ele, inclui aspectos formais como o altruísmo, o dever, as regras, a adoção de papéis e a equidade:

“Nossa classificação dos conteúdos em torno de distintos temas deu origem a uma nova unidade que devíamos também valorar. Esta unidade consiste em todas as idéias que uma pessoa utiliza em relação a um determinado problema, história ou relato... Pelos temas passamos a definir cada estágio” (Kohlberg, 1989, p.87).

A opção de Kohlberg oferece um conceito-critério que é “*o modelo de raciocínio mais característico de cada estágio. Teoricamente, este raciocínio se desprende da definição estrutural do estágio*” (idem, p.88). A distinção anunciada entre as explicações sobre o desenvolvimento mental de Kohlberg e de Piaget parece mais clara agora.

Se o primeiro optou pelo conteúdo moral despreendido da definição estrutural de estágio, o segundo não abriu mão do desenvolvimento mental em seus aspectos cognitivos e afetivos, coordenados em níveis sucessivos não necessariamente paralelos.

Ainda que, por caminhos diferentes, se possa obter algumas semelhanças na descrição dos estádios, elas foram encontradas na lógica definidora dos níveis morais.

A opção de Kohlberg foi justificada priorizando, como já dito, os aspectos metodológicos e a possibilidade de validade. Confirma-se, assim a hipótese de que ele procurava validar seu sistema de avaliação de valores morais com base na correspondência lógica da descrição de estádio. Kohlberg inseriu o conceito de justiça na forma ou modelo estrutural definido nos pressupostos do jovem Piaget.

Ele afirma também que o critério de validade do desenvolvimento do juízo moral é a validade do constructo e não da predição de um critério externo: *“O critério de validade de nosso teste tipificado de raciocínio moral é a congruência com a qualificação estrutural, ou a predição desta”* (Kohlberg, 1989, p.91). Além dessa dimensão psicológica, Kohlberg aponta uma dimensão filosófica ou ética para a validação de uma medida do desenvolvimento moral. Sua posição:

“Afirmamos que cada estádio superior de raciocínio é uma forma mais adequada de resolver os problemas morais julgados por critérios filosófico-morais. Essa afirmação é mais uma vez, aplicável ao estádios de qualificação estrutural; pode-se dizer que um teste tipificado é válido à medida em que se correlaciona com um estádio estrutural, ou o prediz” (Kohlberg, 1989, p.91)

Com essa afirmação Kohlberg sintetiza sua posição e dá por encerrado o diálogo proposto no início do capítulo. A suposta afirmação parece confirmada: Kohlberg verifica o juízo moral tendo como base duas dimensões. A primeira é a psicológica e define como critério lógico os estádios de desenvolvimento piagetianos. A segunda é filosófica e centrada nas categorias morais estudadas pela Filosofia Moral, optando dessa forma, pela orientação para a justiça como critério filosófico.

O enfoque filosófico pareceu preponderar na reformulação teórica de Kohlberg, possibilitando interpretar que a dimensão psicológica do desenvolvimento atuou como coadjuvante para validar seu sistema de avaliação do raciocínio moral. Assim deixa claro, o movimento de aproximação e distanciamento do referencial de Jean Piaget, conforme ilustra a citação que segue:

“A validade de constructo de uma medição do desenvolvimento moral tem uma dimensão filosófica ou ética, mais que uma dimensão

psicológica, quer dizer, a exigência de que um estágio moral superior seja um modo de raciocinar filosoficamente acerca dos dilemas morais mais adequado que em um estágio inferior. Este é um juízo acerca das formas de pensar, e não de uma graduação do valor moral do indivíduo” (Kohlberg, 1989, p.91)

Kohlberg (1989) reafirma sua posição sobre a validade de um teste estandardizado: ele é válido, correlaciona-se ou prediz um estágio estruturado. Cita como exemplo o teste de Rest, o mesmo de que se utilizou na pesquisa piloto e que subsidiou a construção do instrumento a ser avaliado no presente estudo.

Rest (1974) criou um método alternativo de avaliação do desenvolvimento moral mediante uma análise empírica dos itens. Kohlberg aprecia o método de Rest e diz que o seu teste avalia a “*variável contínua da maturidade moral, mais do que estágios qualitativos discretos*”. (Kohlberg, idem, p.91).

Segundo Kohlberg, o método de Rest

“é útil para examinar as correlações de maturidade moral a título exploratório, mas não para comprovar as proposições teóricas da teoria cognitiva evolutiva dos estágios morais. A eleição entre os diversos métodos deve considerar a facilidade para recompilar e analisar os dados, ao contrário da teoria estrutural, os testes estão relativamente livres de erros” (Kohlberg, 1989, p. 91).

Na veracidade de seus estágios, Kohlberg coloca que a descrição dos estágios é tema de observação empírica e da análise das conexões lógicas das idéias dos sujeitos, e diz que isso não é um assunto da ciência social ainda que haja implicações para uma teoria da moralização da ciência social. Sua posição verte para o enfoque cognitivo-evolutivo: “*Os estágios morais não se definem por regras interiorizadas, mas por estruturas de interação entre o eu e os outros*” (Kohlberg, idem).

Assim, se a pergunta de Piaget foi: como ocorre o aperfeiçoamento das orientações íntimas? Ou como o indivíduo evolui no processo de conscientização da inserção de si no mundo social? A de Kohlberg pareceu ter sido: quais são os valores morais que

correspondem, logicamente, com a descrição de níveis do desenvolvimento psicológico de Jean Piaget?

Apresentam-se, para essas questões, obviamente respostas distintas: O modelo da equibração de Piaget explica a evolução da conscientização da inserção de si no mundo social. A justiça é o princípio norteador do juízo moral em Kohlberg, cujos estádios de juízo morais apresentam correspondência com a descrição dos estádios de Piaget.

Optou-se por encerrar esta parte do trabalho com uma citação longa, mas que define os estádios kohlberguianos e sintetiza as idéias do autor com as suas palavras:

“Os estádios do julgamento moral são estruturas de pensamento sobre prescrição, sobre regras ou princípios que obrigam alguém a agir porque a ação é vista como moralmente certa. O modelo de julgamento ressaltado em nossas entrevistas dilemas é “deontic”. Não só se referem às doze normas morais básicas, mas ressaltam os elementos modais do certo, direitos e obrigações. Direitos e obrigações nos estádios mais elevados são correlacionados um ao outro; as obrigações vinculam respeito pelas pessoas e pelos direitos. Estes modos de julgamento de justiça são, um a um, justificados pelos elementos de valor da ordem imparcial o bem-estar máximo (cada pessoa é considerada como uma), harmonia social e honestidade (como reciprocidade e com papel prescritivo)” (Kohlberg,1987, p.621).

Sua teoria é preciosa e traz contribuições importantes para a pesquisa no âmbito da moralidade, ainda que se concorde com as contestações recentes sobre a orientação única da justiça (De La Taille,2000), como com o paradigma psicogenético.

8.2. KOHLBERG E AS CRÍTICAS

Para o desfecho sobre as principais idéias de Kohlberg, ficaram as críticas elaboradas às suas teses. As mais provocativas já foram tratadas em linhas gerais no decorrer desta exposição e não se intenta retomá-las aqui, mas vale relevar, mesmo que brevemente, como esse pesquisador organizou-as depois de responder cuidadosamente a elas.

Kohlberg (1984/1989, p.313-367) apresentou as críticas aos seus trabalhos numa sinopse que classifica seus autores em dois grupos, conforme se observa abaixo.

O primeiro apresenta aqueles que criticaram tanto a sua teoria como seu método, considerando-os como *"fundamentalmente deficientes e tendenciosos"* Kohlberg (1984/19, p.313). Integram esse grupo os pesquisadores Shweder (1982), Simpson (1974), Sullivan (1977), C. Gilligan (1977, 1982), Gilligan e Murphy (1979), Murphy y Gilligan (1980).

Compõe o segundo grupo Levine (1979), Gibbs (1979) e Habermas (1979), críticos que investiram suas análises procurando rever o modelo piagetiano adotado por Kohlberg. Nessa direção procuram correspondências entre as fases de heteronomia e autonomia e os seis estádios, e discutem se eliminariam ou aumentariam os mesmos. Desse grupo Kohlberg demonstra-se bastante satisfeito com a teoria de Habermas, apesar de suas críticas. Acredita Kohlberg, que o *"Desenvolvimento Moral e identidade do Ego"* de Habermas (1979), é uma extensão construtiva de certos aspectos de seu trabalho.

Enfim, suas respostas a todos os críticos demonstram coerência, rigor e muitas vezes pesar, por conclusões apressadas de alguns deles, cujas análises se baseiam ou em partes de sua obra e sem conexão com o corpo teórico adotado; ou simplesmente, passam a impressão de que o crítico esteve preso ao seu próprio campo de investigação, de forma tão convincente, impossibilitando uma análise científica mais consistente.

Com efeito, é relevante verificar no texto original como Kohlberg (1984) respondeu as críticas elaboradas às suas teses. Ele foi se situando no contexto das produções dos críticos não só para defender suas idéias como também encontrar novas possibilidades de interpretação dos seus próprios dados.

O pesquisador, como que se defendendo, aponta a verdadeira objetividade, a que deve ser procurada, não nos objetos de indagações, mas nos processos de compreensão *"que é a relação cambiante entre o investigador e o que ele dela observa. Cremos que esta orientação teórica e metodológica é expressada de forma mais justa por Habermas em sua idéia de hermenêutica objetiva, o que caracteriza nosso trabalho"* (Kohlberg, 1987, p.312). Atentando para essa idéia, procurou-se interagir com os autores e na seqüência segue uma visão compacta do que se observou dos trabalhos de Piaget e de Kohlberg.

9. ALGUNS OBSERVÁVEIS E COORDENAÇÕES DE KOHLBERG E PIAGET

É interessante notar o intercâmbio realizado entre o objeto investigado e as idéias ou coordenações dos investigadores Kohlberg e Piaget:

- a) prioridade da razão por Kohlberg como princípio diretor para os homens tornarem-se justos e apontava-a como derivada de Piaget;
- b) prioridade da dimensão lógica por Piaget em seus estudos, mas nas pesquisas sobre o juízo moral deixa clara a sua posição sobre a harmonia entre a razão e o afeto;
- c) evidências apontadas pelos dois autores para contestar a Lógica-Formal como razão pura para o desenvolvimento moral;
- d) conclusão da existência de uma unidade, pois por caminhos diferentes Kohlberg e Piaget admitem uma razão cooperativa e portanto dinamizadora das relações entre o lógico e o social;
- e) entendimento dos sentimentos morais buscados por Piaget para dar conta da complexidade relação-cognição-afeto como tratou de aprimorar seu modelo construtivista;
- f) o Construtivismo de Piaget abriu-se para todos os possíveis e a equilibração majorante explica a complexidade do desenvolvimento mental em seus múltiplos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e morais;
- g) busca na Filosofia por Kohlberg o que não parecia claro na Psicologia para dar conta da complexidade;
- h) ampliação por Kohlberg do Estruturalismo Genético de Piaget integrando a idéia de Mead sobre “role-talking” envolvendo a reciprocidade, já apontada no modelo de Piaget com a evolução do egocentrismo;
- i) teorização da Ética Discursiva e da Ação Comunicativa de Habermas apontaram certa proximidade com Kohlberg, isto é, entre a fala argumentativa do primeiro e o nível da moral do segundo;
- j) inspiração em Piaget tanto por Kohlberg como Habermas com seu “Eu competente”.

Esses observáveis e coordenações de Piaget e de Kohlberg indicam uma possível cooperação. Para afirmar isso, é necessário desenvolver pesquisas que verifiquem se há coordenações entre os pressupostos dos autores e as idéias de Habermas.

Pesquisas de Freitag parecem trazer contributos ao entendimento dessas relações entre as teorias de Piaget e de Kohlberg que ora se aproximam, ora se distanciam.

Na releitura que Freitag (1991) faz das obras de Piaget e de Habermas, ela mostra que somente no interior de uma “Teoria Genética do Eu competente” se dá a verdadeira síntese do pensamento de Piaget e Habermas:

“Sem esse “missing link”, não somente a relação entre Habermas e Piaget permaneceria externa, um mero confronto, como a própria Teoria da Ação Comunicativa seria unilateral e incompleta. Para que haja ação comunicativa, para que possam surgir discursos (teóricos e práticos), para que se possa falar em razão comunicativa, é preciso conhecer “eus” competentes. Trata-se de sujeitos dotados de competência interativa ... capazes de conhecer o mundo da natureza externa, diferenciada de sua natureza interna, de compreender o mundo social, de utilizar-se de uma linguagem intersubjetiva. Graças a essas competências, esses sujeitos tornam-se capazes de reconstruir as leis que regem o mundo natural através da busca argumentativa e processual da verdade”.
(Freitag, 1991, p92).

Indubitavelmente, este estudo está se abrindo para novas pesquisas que enriquecem a análise do tema em voga. Dessa forma, para não extrapolar o universo definido para a análise teórica, optou-se por retomar algumas das idéias de Freitag, nas implicações educacionais. E ainda nessa parte teórica, antes de analisar o instrumento psico-educacional, não deixar de tratar das contribuições de Selman. Já que esse autor toca na questão central dessa pesquisa.

10. O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-COGNITIVO DE ROBERT L. SELMAN

Este capítulo tem como objetivo apresentar as contribuições de Selman a respeito do desenvolvimento dos estádios de adoção de perspectivas no contexto do raciocínio moral bem como as possibilidades de implicações para a educação social e afetiva.

Os teóricos e pesquisadores da moralidade, como Piaget e Kohlberg, inspirados por Dewey (1909), partiram da idéia de que o raciocínio moral se desenvolve em etapas que compreendem processos psicológicos universais. Essa idéia parece nova ou mal compreendida no campo educacional, pois ainda hoje, são poucos os profissionais da educação que reconhecem a aplicação dessas etapas do desenvolvimento cognitivo-moral ou sócio-cognitivo, para realizar intervenções educativas visando ao desenvolvimento de condutas sociais e emocionais em crianças.

Hoje, no contexto educacional é transparente o movimento favorável ao desenvolvimento de valores humanos, haja vista o número de publicações de autores, das mais diversas linhas de pesquisa e campos de atuação, que têm procurado propor uma educação para a ética, para a consciência social e para o desenvolvimento das virtudes humanas.

Se para a educação o tema ética está borbulhando, para a Psicologia o interesse por esse aspecto do desenvolvimento humano não é tão recente. Nessa área de pesquisa o que parece novidade é a articulação entre a cognição e o afeto. Essa novidade pareceu ser contemplada na proposta de Selman com sua descrição dos estádios sócio-cognitivos no contexto da teoria do desenvolvimento do “eu”.

De fato, Selman contribuiu, diferentemente, das propostas interventoras que trabalham com temas como a justiça e que visam ao desenvolvimento em estádios priorizando o aspecto cognitivo da moralidade. Ele considerou a capacidade de o indivíduo adotar a perspectiva do outro, permitindo ao profissional compreender como ele vê o mundo. Selman em suas investigações realça a importância em compreender a dinâmica interpessoal da criança, cujos estádios de desenvolvimento subjazem nas condutas e trazem informações para intervenções em instituição educacional ou em clínica (Selman, 1984).

Nos dizeres do autor *“estes estádios fornecem uma base suficientemente ampla para diagnosticar a conduta infantil, como para planejar e avaliar os esforços visando melhorar o funcionamento social infantil”* (Selman, 1984, p.102). Para ilustrar sua afirmação apresenta casos clínicos, que não serão retomados aqui, para se manter em direção aos fins propostos para este trabalho.

O enfoque teórico-evolutivo-estrutural-piagetiano é utilizado pelo autor como base para descrever o desenvolvimento em estádios sucessivos da capacidade de adotar a perspectiva do outro (adoção de papéis sociais). O método adotado para investigar é o

acompanhamento do raciocínio que o sujeito usa para resolver dilemas morais, tentando por meio deles, clarificar as estruturas lógicas nas quais se baseiam aspectos fundamentais do desenvolvimento social. Enfim seguiu o método clínico-crítico de Piaget adaptado, como fez Kohlberg (1969) com a diferença que suas perguntas ao sujeito são sobre a adoção de perspectivas.

Selman (1980) assume que sua teoria e pesquisas foram influenciadas por Piaget, Mead, Flavell, Kohlberg e Fefer. Situa a sua orientação entre os estudos na área, salientando sua preocupação maior com o processo, que envolve trocas qualitativas efetuadas pelo sujeito, do que com o resultado indicador de um conhecimento social. Além disso, aponta alguns resultados das pesquisas, desde a década de cinquenta, sobre adoção de papéis.

Sobre os resultados das investigações apresenta:

- a) a habilidade de adoção de papéis e a precisão da percepção social melhoram com a idade;
- b) têm se estabelecido correlações entre a capacidade de adoção de papéis e as medidas psicométricas da inteligência;
- c) a capacidade de adoção de papéis tem-se correlacionado com o equilíbrio emocional;

As perguntas norteadoras de seu trabalho são: como a criança distingue a sua perspectiva da alheia? Como as coordena entre si? De que maneira, novas diferenciações e coordenações de um estágio determinado se constituem e se superam? As respostas a essas questões definem a estrutura dos sucessivos estádios de adoção de papéis.

Suas análises da adoção de perspectivas sociais também incluem como conteúdos categorias básicas da adoção de papéis: aspectos subjetivos do "eu" e do outro, as capacidades do outro, os atributos da personalidade, os desejos, os motivos, os sentimentos, as emoções, as reações potenciais e os juízos sociais. A justificativa que apresenta para isso é que o sujeito ao avançar nos estádios estruturais, também muda de perspectiva, refazendo seus conceitos de personalidade, motivação e outros elementos das relações sociais.

Esse importante papel da adoção de perspectivas foi verificado por Selman em pesquisas, confirmando a sua influência em quatro áreas de aplicação:

- a) resolução de problemas de natureza social;
- b) capacidade comunicação e persuasão;

- c) compreensão dos sentimentos alheios (simpatia e antipatia); e,
- d) compreensão da justiça, da imparcialidade e o desenvolvimento do raciocínio moral.

Selman orienta que para intervir, sejam professores, terapeutas ou educadores em geral é preciso ter conhecimento dos estádios, bem como saber identificá-los na vida cotidiana. Caso contrário parece não haver justificativa para aplicar seus estádios de adoção de perspectiva moral e social na educação. Ele explica que as respostas devem ser analisadas sob

“três aspectos estruturais de adoção de perspectivas: 1) o ponto de vista do sujeito; 2) as diferentes perspectivas de cada personagem do dilema; 3) as relações entre estas perspectivas diversas. Além disso, se deve considerar o conceito que o sujeito tem das pessoas e da natureza social do comportamento humano, e em particular de sua forma de conceber os motivos e sentimentos do demais ao realizar um juízo ético.” (Selman, 1984, p.105)

À medida que se adentrou a leitura dos trabalhos de Selman, verificou-se como nossas idéias parecem próximas. Isso ficou claro agora, mas quando, neste trabalho, nos propusemos a verificar observáveis e coordenações dos sujeitos para resolver um dilema moral, por acreditar na reversibilidade do pensamento para interpretar as respostas dos sujeitos frente a situações sociais, não se tinha o conhecimento sobre o trabalho de Selman. Esse autor, aparecia citado nos textos de Kohlberg, como o autor que aprofundou nas investigações sobre o juízo moral de uma perspectiva social, sem despertar o interesse de busca para justificar um estudo que se propôs fundamentado, principalmente, em Piaget e Kohlberg.

No entanto, o que se constata é que, Selman parece dar um suporte com os seus estádios de adoção de perspectiva, podendo ilustrar o que chamamos de reciprocidade moral, na presente pesquisa. Suas questões e premissas parecem correlatas as que propusemos para investigar a reciprocidade moral e a adequação teórica desse processo psicológico em instrumentos de avaliação do juízo moral. Sendo, dessa forma, importante acompanhar a sua descrição de estádios de adoção de papéis para ampliar futuramente a discussão de nossos dados e interpretações que constam do capítulo do método.

Para não desviar do eixo que orienta a exposição teórica da presente pesquisa, seria necessário também aprofundar nos estudos de Selman para verificar como responde as

perguntas norteadoras de sua teoria, tal como foi feito, no presente estudo, com a teoria de Kohlberg: Selman teria buscado os critérios lógicos em Piaget? Como ele explica o diálogo entre o biológico e o social? Em que pontos há aproximação ou distanciamento entre os pressupostos de Piaget e de Selman? Parece ter Selman se baseado no conceito social de Mead (1934) e no modelo estrutural de Piaget para o desenvolvimento psicológico.

Como foi delimitado o campo de investigação da presente pesquisa, para análise teórica de Piaget e de Kohlberg e com base em Piaget, verificar a adequação teórica de um instrumento de avaliação construído a partir desses autores, cujas questões acima, por mais importantes que sejam, ficam abertas para novas pesquisas. Enquanto elas não forem respondidas, ficará difícil afirmar uma aproximação maior entre Selman e Piaget.

No que diz respeito às implicações para a educação social e afetiva, Selman (1989) escreve, que apesar de a Psicologia cognitivo-evolutiva ser, freqüentemente acusada por não determinar condutas reais, é ela que tem subsidiado suas intervenções e a análise dos resultados de suas investigações empíricas.

Sobre os seus resultados, eles parecem confirmar os de Blatt & Kohlberg (1975), Colby, Fritz e Kohlberg (1974), Kohlberg e Selman, (1972) entre outros. Para eles a correspondência entre o juízo e a ação é sempre complexa, mas tem-se concordado que *“um juízo mais evoluído pode levar a uma conduta social mais coerente e a sentimentos mais realistas a respeito do próprio eu”* (Selman, 1989, p114).

Selman (idem) crê que a concepção integradora dos estádios de adoção de perspectivas e de juízo moral constitui um primeiro passo para o desenvolvimento de estádios da compreensão interpessoal de Hirst e Peters (1970). Esses autores *“acreditam que a adoção de perspectivas une o funcionamento cognitivo com o funcionamento moral e emocional... e que ela “significa o início da compreensão de seus sentimentos e emoções assim como os motivos e as razões de sua conduta”* (Selman, 1989, p.116).

Para a educação, o autor sintetiza que o enfoque cognitivo-evolutivo não explica as causas, mas indica como organizar e descrever condutas, as quais oferecem critérios que permitem identificar possibilidades de interação visando ao desenvolvimento dos estudantes. Mais do que a avaliação estandardizada, Selman (idem, p.123) defende a importância de se conhecer os processos de raciocínio social dentro de um contexto mais amplo da experiência social.

PARTE IV

O MÉTODO E OS RESULTADOS

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

IV – MÉTODO E RESULTADOS

1. O MÉTODO

Esta investigação visa a estabelecer novas hipóteses de trabalho para o campo da avaliação do aspecto moral do desenvolvimento. Portanto, não tem por objetivo prioritário uma aplicação imediata de seus resultados, mas sim contribuir com uma explicação teórica sobre o conhecimento científico na área da moralidade e de uma perspectiva da Psicologia Educacional.

Para esclarecer a trajetória percorrida em busca dos objetivos definidos para a presente pesquisa se faz importante uma retomada em sua definição:

- a) estudar o significado da moral e do juízo moral em Piaget;
- b) verificar se os princípios teóricos piagetianos são norteadores da teoria dos estádios do juízo moral de Kohlberg e de seu sistema de avaliação;
- c) analisar com base em pressupostos teóricos piagetianos um instrumento objetivo de avaliação psico-educacional pautado nos referenciais de Piaget e de Kohlberg.

Como metodologia, adotou-se a discussão teórica em torno de fontes bibliográficas sob três perspectivas:

- 1) **abstrair os princípios norteadores do desenvolvimento moral em Piaget.** Para tanto recorreu-se aos estudos de Piaget sobre o juízo moral, as relações entre a cognição e o afeto e sobre a teoria da equilíbrio. Possibilitaram-se novas interpretações teóricas conforme se pode observar na parte três desta pesquisa, e o estabelecimento de critérios para avaliar instrumentos de investigação sobre o aspecto moral do desenvolvimento psicológico - a reciprocidade moral como integradora da cognição e do afeto;
- 2) **identificar esses princípios em Kohlberg.** Procurou-se, conforme apresentado na parte três da presente pesquisa, situar a teoria da equilíbrio de Piaget no contexto da fase explicativa de Kohlberg correlacionando a posição assumida pelos autores;

- 3) **analisar a Escala de Disposição para a Reciprocidade Moral (E.D.R.M).** Para isso, foi utilizado como material o novo instrumento de avaliação psico-educacional (cf. p.117) e foram apresentados a definição do constructo, o posicionamento teórico que sustentou a sua construção, bem como as etapas do processo de elaboração. Depois dessa apresentação, buscou-se avaliar o instrumento tomando-se por base a análise teórica dos itens que compõe o instrumento de acordo com o referencial defendido na parte três da presente pesquisa. Para tanto procurou-se correlacionar a caracterização geral dos níveis de reciprocidade moral e os itens da EDRM como se seguem no próximo capítulo.

2. DETALHAMENTO DO MÉTODO PARA ANÁLISAR OS PRESSUPOSTOS PIAGETIANOS NOS ITENS DO INSTRUMENTO

A tônica do presente capítulo é detalhar a proposta metodológica para avaliar os itens da Escala de Disposição para a Reciprocidade Moral “EDRM” e apresentar os seus resultados. Para tanto, revela-se necessário recapitular a dimensão a avaliar e seu referencial teórico.

Retoma-se a dimensão que o instrumento pretende avaliar: o nível de reciprocidade moral, ou seja, a reversibilidade das operações mentais dos sujeitos sobre as relações interindividuais decorrentes de uma situação social específica. A avaliação abstrairá padrões de pensamento presentes em argumentos que justifiquem a atitude do protagonista de um dilema moral, isto é, procurará captar a estrutura afetivo-cognitiva que o sujeito usa para resolvê-lo.

A reciprocidade moral dos sujeitos será interpretada por meio da equilibração, que é o processo que explica a sucessão de ações do sujeito, reagindo às perturbações provocadas na sua interação com o meio, na tentativa de um reequilíbrio. Esse processo de equilibração, também denominado de auto-regulação é caracterizado por formas de reversibilidade¹ entre as operações mentais e as implicações para as relações interindividuais.

¹ **Reversibilidade:** é o critério do equilíbrio. É um processo mental operatório construído por regulações que vão desde um nível elementar executando uma ação em dois sentidos contrários e com a consciência de ser a mesma ação, até um nível de operação inversa como operação. A reversibilidade é completa quando comporta operações de inversão e reciprocidade.

Especificamente, essa verificação será realizada no “*iter*” observáveis² e coordenações³ representadas em argumentos que justifiquem a atitude do protagonista de um dilema moral.

Optou-se, assim, por avaliar a tendência da reciprocidade moral de uma perspectiva social, desde a não-reciprocidade (característica do desenvolvimento da criança) até a reciprocidade indefinida em consciências adultas. Isso significa que será avaliada a forma de pensar - a lógica que explica a orientação íntima da consciência e que, provavelmente, enuncie princípios orientadores de sua conduta.

Revisando a definição do constructo: a reciprocidade moral manifestada por meio de um juízo moral demonstra como o sujeito coordena, teoricamente, aspectos afetivos e cognitivos envolvidos numa situação problema. Ela indica um estado móvel de equilíbrio afetivo-cognitivo que permite entender o posicionamento pessoal e social de um sujeito numa rede de relações interpessoais.

Tradicionalmente, o dilema apresentado na escala EDRM tem sido utilizado para avaliar o nível de justiça, mas no presente estudo buscou-se entender o movimento entre os observáveis e as coordenações implícitos nos argumentos que compõem a E.D.R.M. Estuda a ação mental sobre o conteúdo moral sem priorizar os valores em si, mas atenta ao como o indivíduo situa a posição do protagonista da ação num contexto de relações envolvendo valores, sentimentos, direitos e deveres.

Considerando a existência de níveis afetivo-cognitivos é preciso, antes de analisar os argumentos, ser mais específica e responder: o que será avaliado nesses argumentos que compõe o instrumento?

O caminho escolhido para explicar, como dito anteriormente, foi o da equilibração das estruturas cognitivas segundo Piaget (1976). Considerando que a evolução em níveis de estratégias é construída por regulações, tendo a reversibilidade como resultado, tomou-se a equilibração como processo interno e a noção de reversibilidade como o produto procurado na representação de uma ação moral (conteúdo⁴). Será avaliado nos argumentos

² Observáveis do sujeito: são as constatações do sujeito, aquelas que ele crê constatar distanciando-se de uma observação e registro passivo do real, pois envolve os seus esquemas de assimilação.

³ Coordenações do sujeito: são as operações do sujeito, são inferências, as relações estabelecidas. Referem-se a aplicação de seus instrumentos cognitivos na produção de uma composição operatória.

⁴ Conteúdo – conceituação do sujeito, no caso, manifestação da noção de reversibilidade nos argumentos.

o nível de reversibilidade entre os observáveis do objeto e os observáveis do sujeito em suas coordenações.

Procuraram-se verificar os níveis de correspondência entre os observáveis (Obs.S e Obs.O) referentes às afirmações (no que pensa, o que sente, como age) e as negações (o que não é, o que não sente, como não age) e as coordenações do sujeito (CoordS.) coordenadas com coordenações de outros sujeitos frente à determinada situação.

Tendo em vista o modelo da equilibração de Jean Piaget reinterpreteram-se os argumentos categorizados, inicialmente, de acordo com os seis estádios definidos por Kohlberg.

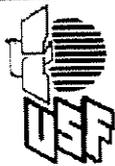
Nessa óptica, para a resolução de dilemas morais, os observáveis representam o ponto de vista do protagonista (Obs. S). Como ele se posiciona e como se constata nessa situação. Sua decisão consideraria uma ou outra atitude, isto é, uma escolha pessoal baseada em seus valores, e nesse caso trata-se de coordenações (Coord.S e O), as quais também subsidiam seu raciocínio moral em um momento n (nível, evolução dentro desse nível).

Foi da perspectiva da teoria da equilibração que se definiram as características gerais dos níveis de Reciprocidade Moral, as quais constituirão os critérios para se analisar os argumentos que compõem a escala “E.D.R.M.”. Apresentar-se-á o material e a sua análise procurará seguir:

- a) a apresentação dos argumentos integrantes da EDRM agrupados em supostos níveis de reciprocidade moral;
- b) a revisão dos critérios de cada nível de Reciprocidade Moral;
- c) identificação dos observáveis e coordenações nos itens; e
- d) cada conjunto de itens será interpretado considerando os critérios da reciprocidade moral para verificar a sua adequação teórica.

2.1. O MATERIAL

O material a ser analisado é o instrumento de avaliação psico-educacional denominado “EDRM – Escala de Disposição de Reciprocidade Moral” conforme se apresenta na seqüência do texto.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Pró - Reitoria de Graduação

Avaliação das habilidades básicas de estudantes ingressantes

Prova de Juízo Moral - J.M. (Escala de Disposição da Reciprocidade Moral)

Identificação

RA:

Objetivo:

Saber que argumentos você levaria em conta ao resolver um problema social. Lembre-se de que aqui não existem respostas corretas. O que interessa é a sua posição num conjunto de pontos-de-vista sobre o assunto.

Como Responder:

Primeiro leia atentamente a história-problema: João e o remédio.

Num país da Europa, havia uma mulher que estava quase à morte porque sofria de câncer. Existia só um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la: era um remédio que um farmacêutico da mesma cidade tinha inventado recentemente. Saía um tanto caro para se fazer esse medicamento, e o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que lhe custava para fazer: ele gastava R\$ 2.000,00 em material e cobrava R\$ 20.000,00 por uma pequena dose do remédio. João, assim mesmo, conseguiu juntar só a metade. Falou com o farmacêutico pedindo abatimento, ou que, pelo menos, o deixasse pagar o restante mais tarde, pois sua mulher precisava mesmo do remédio. Mas o farmacêutico disse que não vendia por menos, nem vendia fiado, pois queria era ganhar dinheiro. Então, tendo tentado todos os meios legais, João desespera-se e pensa em assaltar a farmácia e furtar o remédio para sua esposa.

Nas próximas páginas serão apresentadas várias opiniões sobre **o que** João deveria fazer e **por quê**. Ao lado de cada opinião será apresentada uma escala de concordância. Você examinará o argumento e expressará sua concordância nessa escala. Veja o exemplo abaixo:

		Discordo					Concordo	
		Totalmente					Totalmente	
		1	2	3	4	5	6	7
1	Ele deve furtar porque se deixar que a mulher morra João poderá sofrer uma investigação e até ser culpado pela morte da esposa.							

Faça um círculo em torno do número "1" se você discordar totalmente da opinião apresentada. Se, por outro lado, você concordar totalmente com a opinião apresentada, faça um círculo em torno do número "7". Utilize os números entre 2 a 6 para expressar graus intermediários da discordância à concordância. Utilize o número "4" quando você estiver em dúvida se concorda ou não.

PARTE IV- MÉTODO E RESULTADOS

		Discordo Totalmente					Concordo Totalmente	
		1	2	3	4	5	6	7
1	Ele deve furtar porque se deixar a mulher morrer, João poderá sofrer uma investigação e até ser culpado pela morte da esposa.	1	2	3	4	5	6	7
2	Não deve furtar, porque ao fazê-lo João pode ser pegado e levado à cadeia.	1	2	3	4	5	6	7
3	A droga só vale R\$2.000,00. Ele não está furtando uma droga de R\$20.000,00.	1	2	3	4	5	6	7
4	Não deve furtar, porque se ele arrombar a farmácia estará causando estragos e pode ser preso em flagrante.	1	2	3	4	5	6	7
5	Como a esposa de João sempre cuidou de tudo para ele, ela faria muita falta. Assim, João deve furtar.	1	2	3	4	5	6	7
6	Ele poderia tentar pegar a droga. Se fosse preso, devolveria a droga e talvez não pegasse uma pena grave.	1	2	3	4	5	6	7
7	Pode ser que ele fique muito tempo na cadeia se furtar a droga e, ao sair, sua esposa já terá morrido, portanto roubar não resolveria o problema.	1	2	3	4	5	6	7
8	Ele não deveria furtar porque o farmacêutico tem o direito de preservar algo que lhe seja importante, assim como João tenta preservar a vida de sua esposa.	1	2	3	4	5	6	7
9	Se ele furtasse todos pensariam que ele é um criminoso; não entenderiam seus motivos; ele se sentiria muito mal com isso.	1	2	3	4	5	6	7
10	João está furtando em benefício de outra pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
11	O furto o tornaria um ladrão, coisa que a esposa, mesmo depois de curada, não aceitaria.	1	2	3	4	5	6	7
12	João é um marido amoroso, é normal que chegue a furtar para a sua querida esposa.	1	2	3	4	5	6	7
13	Ele deveria furtar, pois é o único meio de salvar sua esposa. No entanto, ele deveria pagar ao farmacêutico depois, pois só assim ele não estaria em débito com a lei, que garante o direito privado.	1	2	3	4	5	6	7
14	Os direitos do farmacêutico quanto ao seu invento devem ser respeitados.	1	2	3	4	5	6	7
15	As leis da sociedade devem ser obedecidas porque elas garantem os direitos e obrigações de um cidadão, e elas são definidas por padrões sociais.	1	2	3	4	5	6	7
16	Ele deveria furtar porque esse é o único jeito de salvar a esposa, porém consciente de que deverá cumprir as penas referentes ao seu delito.	1	2	3	4	5	6	7

PARTE IV- MÉTODO E RESULTADOS

17	Ele deve furtar o remédio para sua mulher ou para qualquer outra pessoa, porque o direito à vida pertence a todo ser humano. Mas a lei deveria defendê-lo, porque, neste caso, ela está apoiando o farmacêutico e isso é injusto.	1	2	3	4	5	6	7
18	A lei neste caso estaria atrapalhando a mais profunda aspiração de qualquer membro da sociedade.	1	2	3	4	5	6	7
19	A lei deveria ser favorável a João porque ele está tentando salvar uma vida. Mas ele não pode fazer a justiça com as próprias mãos.	1	2	3	4	5	6	7
20	Esta é uma situação onde uma escolha deve ser feita e é moralmente certo furtar. Ele necessita agir em termos do princípio de preservação e respeito à vida.	1	2	3	4	5	6	7
21	Esta é uma situação difícil, a vida deve ser salva, mas não se pode permitir que todo mundo furte sempre que estiver numa situação de desespero. As leis deveriam proteger o direito à vida.	1	2	3	4	5	6	7
22	Ele deve furtar o remédio para sua mulher ou para qualquer outra pessoa, porque, para ele, o direito à vida pertence a qualquer ser humano. Ele deve agir em conformidade com a sua consciência.	1	2	3	4	5	6	7
23	João deve agir de acordo com seus princípios, ele não pode violar sua consciência. Ele deve agir depois de se colocar na pele da doente, do farmacêutico, da justiça e considerar todas as vidas envolvidas. Depois de pensar em tudo, deve agir de acordo com seus padrões de honestidade.	1	2	3	4	5	6	7
24	João deve furtar o remédio.	1	2	3	4	5	6	7

Escolha entre os argumentos de **1** a **23**, os quatro mais importantes

O 1º mais importante: _____

O 3º mais importante: _____

O 2º mais importante: _____

O 4º mais importante: _____

3. A ANÁLISE DOS ITENS AGRUPADOS EM SUPOSTOS NÍVEIS DE RECIPROCIDADE MORAL E SEUS RESULTADOS

3.1. AVALIAÇÃO DOS ITENS DE NÍVEL I

a) a apresentação dos argumentos integrantes da EDRM

Os argumentos do nível I agrupam dois subníveis o “n” e o “n+1”. Acreditou-se ao elaborar o instrumento que eles se relacionavam à moralidade intuitiva, que o sujeito, mesmo adulto, que se identificasse com esse nível associaria a infração ao castigo e que ele se orientaria pela regularidade externa a sua consciência, isto é, seu juízo salientaria o aspecto exterior visível nas conseqüências do ato. O quadro III apresenta um recorte da “EDRM” com os argumentos selecionados de sujeitos de pesquisa e que supostamente representam o Nível I – Não-Reciprocidade moral.

Quadro III - Argumentos representantes de Nível I de Reciprocidade Moral.

FAVORÁVEIS AO FURTO	NÃO FAVORÁVEIS AO FURTO
<ul style="list-style-type: none"> - Se deixar que a mulher morra João poderá sofrer uma investigação e até ser culpado pela morte da esposa. (JM1) - A droga só vale R\$2.000,00. Ele não está furtando uma droga de R\$20.000,00.(JM3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Não deve furtar porque ao fazê-lo João pode ser pegado e levado à cadeia.(JM2) -Não deve furtar porque se ele arrombar a farmácia estará causando estragos e pode ser preso em flagrante. (JM4)
<ul style="list-style-type: none"> - Ele poderia tentar pegar a droga. Se fosse preso, devolveria a droga e talvez não pegasse uma pena grave.(JM6) - Como a esposa de João sempre cuidou de tudo para ele, ela faria muita falta. Assim, João deve furtar.(JM5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pode ser que ele fique muito tempo na cadeia se furtar a droga e, ao sair, sua esposa já terá morrido, portanto furtar não resolveria o problema. (JM7) - Ele não deveria furtar porque o farmacêutico tem o direito de preservar algo que lhe seja importante, assim como João tenta preservar a vida de sua esposa.(JM8)

Obs.: Entre parênteses, ao final de cada argumento, colocou-se o número do item na seqüência em que ele aparece na prova.

b) revisão dos critérios para analisar os supostos itens do nível I de reciprocidade Moral que constam da escala.

Observáveis do Sujeito (Obs.S.) – Apresentam-se confusos: num subnível IA não diferencia-se a sua percepção interna da do outro ou dos fatos sociais externos e, num subnível IB diferencia-se, mas identifica a constatação do outro à sua própria, ou o sujeito constata a si e ao outro como duas espécies de objeto independentes, sem ainda fazer representações ou ter consciência das mesmas.

Coordenações do Sujeito (Coord.S.) – Há uma instabilidade provocada pela confusão dos observáveis, sugerindo a ausência de valores pessoais, possivelmente, acarretada pela impossibilidade de conservar o elemento afetivo. Na criança mais nova, isso ocorre pela própria impossibilidade de operar cognitivamente, mas no adulto a impossibilidade parece ser a de superar a utilização de esquemas não operatórios para questões que envolvem os sentimentos morais.

Observáveis do Objeto (Obs. O) – O fato social é percebido por experiência imediata com reações de dois tipos: num subnível IA, as conseqüências externas influenciam e levam o sujeito a centrar-se num único aspecto – no perceptual. Num subnível IB, as conseqüências externas influenciam-no e também o sujeito começa a perceber outra espécie de observável, que é interna, apresentando, portanto, dois observáveis perceptuais: o seu e o do outro causador de conseqüências materiais, sem ainda coordená-los.

Coordenações do Objeto (Coord.O): parecem não ocorrer coordenações entre os aspectos afetivos e cognitivos, se elas ocorrem são incipientes ou estão em nível de preparação para futuras operações.

c) a identificação dos observáveis e coordenações nos itens e nossas interpretações

Os quatro itens do instrumento parecem representar argumentos relativos ao subnível IA e indicam que os observáveis dos sujeitos, que com esses se identificam, são confusos para o protagonista do dilema moral. Parece haver uma instabilidade, típica da estrutura sensorio-motora, ou do início do pré-operatório para esse conteúdo, já que o bem e o mal parecem definidos como tais, se se submeterem ou não às instruções recebidas, estando, portanto, externos à consciência do sujeito. Os sentimentos parecem ser pré-normativos, isto é, eles orientam o sujeito a agir pela necessidade e não por normas internas que definem o

... desejo de agir. No caso parecem representar uma obediência cega à autoridade por medo e não por respeito. O sujeito nesse nível parece não ter condições de perceber o seu desejo como orientador de sua conduta, não havendo a possibilidade de reciprocidade moral. Parece completa a não-diferença entre a representação que faz sobre o seu posicionamento e o que determinaria sua ação. Essas características serão apresentadas no quadro IV que ilustra a identificação dos observáveis e coordenações e resume a análise do subnível n (IA).

Quadro IV - Identificação e interpretação dos Observáveis e Coordenações do subnível n (IA)

<p>N</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Obs. S.</u> = é confuso. O sujeito não diferencia a sua percepção interna (seu “eu” - em que pensa) com os acontecimentos externos (as conseqüências materiais, a validade da lei) • <u>Obs. O = O furto.</u> O sujeito observa, isoladamente, o rompimento com a lei. A percepção do fato tende a centrar em um único aspecto, no perceptual e ligado à experiência imediata. • <u>Obs. O = A mulher morrendo.</u> Observável também isolado e ligado ao externo. <p><u>Coord. S. e O = O objetivo</u> (o furto ou a mulher morrendo) e o subjetivo (as intenções) são vistos, separadamente, e pode ser observado em diferentes tipos de respostas (conteúdos): Parece não haver coordenações no referente à moralidade, se elas ocorrem são incipientes neste nível</p>	
	<p>FAVORÁVEIS AO FURTO</p>	<p>NÃO FAVORÁVEIS AO FURTO</p>
<p>Argumentos Presentes no instrumento e nossas interpretações</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se deixar que a mulher morra João poderá sofrer uma investigação e até ser culpado pela morte da esposa. <p><u>Coord. S.</u> parece priorizar a intenção de salvar a vida, não pela vida – mas por “medo” de não estar fazendo o correto perante as pressões externas, e com isso sofrer as conseqüências. O observável coordenado parece ser o de sofrer a culpa pela morte da esposa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A droga só vale R\$2.000,00. Ele não está roubando uma droga de R\$20.000,00. <p><u>Coord. S.</u> parece não distinguir o aspecto interno (intenção de salvar) do externo (a lei, porque para o sujeito não seria errado furtar determinada quantia) o que prioriza, parece ser o valor em dinheiro e não a ação em si.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não deve furtar, porque ao roubar João pode ser pegado e levado à cadeia. ➤ Não deve furtar, porque se ele arrombar a farmácia estará causando estragos e pode ser pego em flagrante. <p><u>Coord. S.</u> parece priorizar a intenção de obedecer à lei, não pela lei – mas por “medo” das possíveis conseqüências (intenção voltada para atender às pressões externas).</p>

As respostas ao dilema do protagonista, neste momento “n” apresentam um princípio, ou um modelo de ação, que parece se basear nas pressões externas e suas

conseqüências. Os argumentos parecem representar a confusão interna sobre no que realmente pensa, como resolveria a situação, quais seriam as conseqüências, indicam a não-coordenação por sujeitos centrados em seus pontos de vista, de forma que os mesmos parecem não reconhecer os direitos e sentimentos de outras pessoas. Um sujeito que se identifique com argumentos desse nível, dificilmente, posicionar-se-á diante do outro e nem demonstrará um sentimento moral coordenado, mas procurará evitar a punição para o protagonista do dilema, ou seja, para si mesmo. O sentimento manifesto parece ter um papel de meio para alcançar um fim e, como para a criança pequena, os argumentos desse nível parecem representar uma atração por atividades bem-sucedidas e repulsão para as atividades mal sucedidas.

Considerando que a escala foi construída respeitando níveis hierárquicos, um sujeito que não se identifique com esses argumentos ou que não os considere importantes como justificativa para sua decisão, poderá ponderar argumentos de níveis superiores, conforme a explicação do modelo de Piaget (1976). Os argumentos do subnível $n+1$ serão abordados em seus observáveis e coordenações no quadro V.

Quadro V - Identificação e interpretação dos Observáveis e coordenações nos argumentos do subnível n+1 (IB)

<p>N+1</p>	<p>Obs. <u>S.</u> centrado no seu ponto de vista, embora reconheça que o outro também tem um ponto de vista a defender, o sujeito começa a perceber duas espécies de observáveis do objeto: Obs. <u>O</u> : o próprio e o do outro. Ex. a vida da esposa e as leis.</p> <p>As coordenações inferenciais <u>Coord. S.</u> e <u>O</u> permanecem em equilíbrio instável: O sujeito percebe o aspecto subjetivo (intenções) de cada envolvido. Embora se centre ora em seu interesse ora no interesse do outro, resolve de forma utilitária em função de suas necessidades pessoais. Esse tipo de coordenação se repete para diferentes respostas:</p>	
	<p>FAVORÁVEIS AO FURTO</p>	<p>NÃO FAVORÁVEIS AO FURTO</p>
<p>Argumentos Presentes no instrumento</p> <p>e</p> <p>nossas interpretações</p>	<p>➤ Ele poderia tentar pegar a droga. Se fosse preso, devolveria a droga e talvez não pegasse uma pena grave.</p> <p><u>Coord.S.</u> centrado em si acredita ser justificável sua ação. Para ele, talvez o outro também pense assim e portanto seria compreendido em sua ação de furto. Devolvendo a droga tenta obedecer às leis externas, mas, talvez, se não corresse o risco, essas mesmas leis não interfeririam na satisfação de uma necessidade pessoal.</p> <p>➤ Como a esposa de João sempre cuidou de tudo para ele, ela faria muita falta. Assim, João deve furto.</p> <p><u>Coord.S.</u> considera normal o fato de João querer furto a droga para salvar sua esposa, já que parece interessado nos cuidados dela.</p>	<p>➤ Pode ser que ele fique muito tempo na cadeia se furto a droga e, ao sair, sua esposa já terá morrido, portanto furto não resolveria o problema.</p> <p><u>Coord. S.</u> medo da punição surge depois de constatar que além de perder a mulher, perderia a liberdade ou não ganharia nada com o sacrifício pessoal.</p> <p>➤ Ele não deveria furto porque o farmacêutico tem o direito de preservar algo que lhe seja importante, assim como João tenta preservar a vida de sua esposa.</p> <p><u>Coord.S.</u> manifesta um sentimento de respeito a seu interesse e ao do outro sem ainda coordená-los. Reflete um sentimento de justiça: que os envolvidos tenham oportunidades iguais e é justo que cada um persiga seu próprio interesse.</p>

Os argumentos do sub-nível n+1 de reciprocidade moral são equivalentes aos de juízo moral de Estádio 2 de Kohlberg e parecem representar a reciprocidade simples de Kohlberg. Ainda dentro do nível pré-convencional, esse estágio representa um equilíbrio melhor sobre o primeiro, porque considera o outro (enriquece o seu observável). Assim como um sujeito persegue seu interesse, outro indivíduo também terá o direito de persegui-lo. Esta percepção perturba o equilíbrio do momento “n”

anterior, no qual era incapaz da diferenciação. Começa a se situar, a valorizar o outro e sente a necessidade de conceber essa nova realidade e fato (abertura ou lacuna) que provocam mudanças no seu modo de coordenar as idéias (abertura de novas possibilidades). Essa compreensão envolve operações da Lógica Concreta. Mas, no caso da reciprocidade moral, por envolver aspectos afetivos e cognitivos nas coordenações individuais e interindividuais, ainda lida com possíveis analógicos⁵: analisa a perspectiva dos indivíduos implicados separadamente, isto é, não coordenam os pontos de vista de todos envolvidos: João, a esposa, o farmacêutico e o juiz. Utiliza de um raciocínio utilitário que envolve grandes semelhanças com o do nível anterior e poucas diferenças, pela primazia das operações individuais.

d) interpretação do que os itens da EDRM avaliam segundo os critérios dos níveis de reciprocidade moral – adequação teórica

Interpretou-se, com base em a,b,e c, que os itens da EDRM representam o nível I com os subníveis IA (n) e IB (n+1) como um nível de anomia – ausência de regras de conduta, um nível pré-moral. As coordenações são incipientes, elas envolvem o que o sujeito vê, em que pensa, o que sente. Mas, tudo para atender ao seu desejo, prazer, interesse individual. Parece representar a tendência de o sujeito se orientar movido pelo desejo individual, ou seja, afeto centrado.

Os observáveis poderiam se resumir em: como o sujeito se constata/ como não se constata; como constata o outro/ como não constata o outro. As regulações incompletas ocorreriam por compensações acompanhadas de neutralização, ou seja, “o que” e “como” se constata (Obs.S.) pode ser influenciado pelo “em que” o outro pensa (Obs.O) neutralizando ou não a ação na tomada de decisão.

É um nível de não-reciprocidade moral entre os observáveis do sujeito que podem ser assim resumidos: Eu – indiferenciado e submerso num mundo de outros “eus”; Lei da conduta (o que regula a conduta do sujeito) – regra externa, sagrada e vulnerável. Externa por não fazer parte da consciência do indivíduo, sagrada perante ao representante da lei e vulnerável por não orientar a conduta quando o ambiente externo

⁵ Possíveis analógicos – primeiras aberturas para novos possíveis e decorrentes de processos analógicos – a nova ação sugere pouca variação em relação a uma ação anterior.

favorecer ao atendimento do desejo interno; e Justiça – sentimento que orienta a perseguição de interesses individuais.

Supõe-se que um sujeito de Nível I que se situe na escala EDRM nos oito primeiros itens com graus de concordância de cinco (concordo) a sete (concordo plenamente) apresentem como tendências ou disposições para o agir conforme as características abaixo relacionadas:

- inconsistência na avaliação das ações sociais – dificuldade de ponderar;
- ausência de conexões e incoerência entre as idéias apresentadas como razões;
- dificuldade na compreensão da relação interpessoal;
- justificativa pela regularidade externa (solidariedade externa);
- fixação em um aspecto específico;
- justificativa incompatível com as noções da lógica operatória;
- centração no individual “eu” descoordenado dos outros “eus”;
- representação do outro, quando o faz é de forma idêntica a de si mesmo;
- confusão entre o objetivo e o subjetivo;
- predominância de regulações afetivas não conscientes;
- ausência de reversibilidade entre os observáveis;
- perspectiva social individual e concreta;
- ausência de coordenação de pontos de vista cognitivos e afetivos.

Há que se lembrar que, para as respostas do sujeito não serem identificadas com o nível, o sujeito deve se posicionar do grau 1 (discordo totalmente) ao 3 (discordo). Caso se posicione no grau de concordância quatro, isso significa a existência de uma lacuna, uma dúvida. Há portanto, a necessidade de controlar as incoerências, para uma interpretação mais consistente. Isso será fruto da continuidade desta pesquisa com a avaliação dos dados colhidos. O que foi colocado neste parágrafo sobre o posicionamento na escala vale para os demais níveis.

3.2. AVALIAÇÃO DOS ITENS DE NÍVEL II

a) a apresentação dos argumentos integrantes da EDRM

Ao se elaborar o instrumento EDRM e, de acordo com a teoria de equilíbrio, entendeu-se a existência de uma evolução para do nível I para o Nível II, cuja constatação do sujeito (Obs. S.) sobre a presença de vários pontos de vistas diferentes (Obs.O) promoveria um movimento acomodatório de forma a construir uma nova configuração mental para o conteúdo em questão, claro que baseada na experiência de vida de cada sujeito. Nesse caso, o conflito vida e lei já poderia ser avaliado pelo sujeito em um nível n+2, isto é, as ponderações do sujeito teriam um grau de concordância mais elevado para argumentos do n+2 (do item 9 ao item 12) Com o advento de uma nova configuração, o sujeito já não satisfaria a sua necessidade com o uso dos mesmos esquemas. Os itens do quadro abaixo poderiam indicar uma coordenação entre os Obs.S com os Obs.O ?

O quadro VI apresenta um recorte da “EDRM” com os argumentos selecionados de sujeitos de pesquisa e que supostamente representam o Nível II– Reciprocidade moral simples.

Quadro VI - Argumentos representantes de Nível II de Reciprocidade Moral

FAVORÁVEIS AO FURTO	NÃO FAVORÁVEIS AO FURTO
- João é um marido amoroso, é normal que chegue a furtar para a sua querida esposa. (JM12) - João está furtando em benefício de outra pessoa. (JM10)	- O furto o tornaria um ladrão o que a esposa, mesmo depois de curada, não aceitaria. (JM11) - Se ele furtasse todos pensariam que ele é um criminoso; não entenderiam seus motivos; ele se sentiria muito mal com isso.(JM9)

Obs.: Entre parênteses, ao final de cada argumento, colocou-se o número do item na seqüência em que ele aparece na prova.

b) revisão dos critérios para analisar os supostos itens do nível II de reciprocidade Moral que constam da escala.

Observáveis do Sujeito (Obs.S.) - Além dos aspectos perceptuais externos o sujeito constata a sua percepção interna, mas confunde-a com a do outro ou dos fatos sociais externos, prevalecendo em seu observável o aspecto subjetivo externo – sentimentos morais do outro ou do grupo social.

Coordenações do Sujeito (Coord. S.) – O sujeito considera a sua perspectiva e a do outro, porém coordena-as, priorizando a regularidade externa, devido ao autocentrismo do nível anterior ceder lugar ao afeto centrado no grupo de convivência. Seria o início da representação de uma relação solidária entre o sujeito e a situação vivida socialmente. O

sujeito opera, concretamente, conservando e respeitando os valores morais do grupo, sem contudo diferenciar seus próprios valores dos demais. Para as crianças, o alcance das operações concretas definiria um nível de autonomia e, portanto de cooperação, caso elas utilizem tal estrutura para questões morais. Já para o adulto, em se tratando do aspecto afetivo, ele estaria neste nível, operando com a estrutura operatória concreta, o que impossibilitaria a reciprocidade por inversão e reciprocidade simultânea de pontos de vista cognitivos e afetivos. Ocorreria para o aspecto afetivo do desenvolvimento, a moral da reciprocidade concreta, ou seja a solidariedade interindividual específica ou pontual, ou seja reciprocidade moral simples.

Observáveis do Objeto (Obs. O) – o fato social ou acontecimento é observado pelo ponto de vista do grupo social, valores ou regularidade externa.

Coordenações do Objeto (Coord. O) – representa mentalmente os valores do grupo social e os relaciona, compara; enfim opera sobre os valores da situação social apresentada priorizando o aspecto afetivo em detrimento do cognitivo.

c) a identificação dos observáveis e coordenações nos itens e nossas interpretações

Respondendo a questão levantada ao apresentar os itens, provavelmente, o sujeito coordenaria os Obs.S com os Obs.O porquê as intenções, com seus aspectos subjetivos, parecem ter um peso maior do que antes, tanto para si como para os outros. Dessa forma os conflitos de convivência neste nível, poderiam sugerir que, ao mesmo tempo que ocorra a descentração, favoreça-se o conhecimento mútuo, a confiança e o estreitamento de laços afetivos. Com isso, aumentaria a necessidade de o sujeito fazer parte de um grupo, situar-se e, progressivamente, construir normas e valores de convívio social.

O sentimento moral neste estágio do nível $n+2$, parece envolver considerações coordenadas de igualdade e reciprocidade simples. Os argumentos nesse nível levam em conta as alegações das várias pessoas em uma situação específica. As normas sociais parecem partilhadas com base na distribuição igualitária de direitos e insinua uma pequena descentração afetiva.

O quadro VII apresenta como identificamos os observáveis e as coordenações dos argumentos representantes do nível $n+2$. Os argumentos deste nível $n+2$ poderiam representar o estágio 3 de Kohlberg, que compõe o nível convencional, por nós

considerado um nível de comportamento moralmente heterônomo, apesar do avanço da não-reciprocidade moral (n+1) para a reciprocidade moral simples (n+2).

Quadro VII - Identificação e análise de Observáveis e coordenações presentes nos argumentos representantes dos níveis n+2.

<p>n +2</p>	<p><u>Obs. S.</u> O amor, o sentimento pelo outro. O que o sujeito constata é a intenção e os sentimentos dos protagonistas.</p> <p><u>Obs. O</u> : o furto é entendido pelo sujeito da mesma forma que seus parceiros vêem, a fim de respeitar o outro, ser bom diante do outro. O observável do objeto varia em relação ao que se é esperado de um bom sujeito.</p> <p>Neste nível ocorrem mudanças entre os <u>Obs. S.</u> e os <u>Obs. O</u> e os resultados observados nos objetos levam à solidariedade entre o seu ponto de vista e o de seu grupo familiar, de trabalho, político.</p> <p>As coordenações inferenciais <u>Coord.S e O</u> surgem do relacionamento entre os <u>Obs.O</u> e os <u>Obs. S.</u> - o sujeito não se limita mais a uma comparação estática entre a sua perspectiva e a de seu grupo. Se ele respeita a si e ao grupo de convivência, acredita que a lei também consideraria esses sentimentos e intenções.</p>	
	<p>FAVORÁVEIS AO FURTO</p>	<p>NÃO FAVORÁVEIS AO FURTO</p>
<p>Argumentos Presentes no instrumento e nossas interpretações</p>	<p>➤ João é um marido amoroso, é normal que chegue a furtar para a sua querida esposa.</p> <p>➤ João está furtando em benefício de outra pessoa.</p> <p><u>Coord. S.</u> suas intenções são consideradas válidas tanto para si como para seu grupo. O seu dever com a lei externa é manter suas intenções, já que a “lei” interna implica em atender aos desejos do outro. Considera a ajuda aos outros e seus sentimentos como prioritários, e acredita ser normal e justificável.</p>	<p>➤ O furto o tomaria um ladrão o que a esposa, mesmo depois de curada, não aceitaria.</p> <p>➤ Se ele furtasse todos pensariam que ele é um criminoso; não entenderiam seus motivos; ele se sentiria muito mal com isso.</p> <p><u>Coord. S</u> como suas intenções consideram acordos do grupo de convivência, e o fato de furtar ser errado para os outros também o seria para si. Seu raciocínio e sentimento são influenciados pelo meio, causando mal estar uma decisão diferente da que tomaria seu grupo.</p>

Observa-se uma descentração afetiva maior em relação ao nível anterior, os argumentos parecem contemplar outros observáveis além dos seus e mudam da perspectiva

social dos interesses pessoais e concretos (Obs.S) para os interesses do grupo (Obs.O), o argumento neste nível para Kohlberg (1984) refletiria uso de operações formais (Coord.S), porque o sujeito neste nível é capaz de sair das relações entre duas pessoas e olhá-las da perspectiva de uma terceira, é capaz de pensar em uma dimensão social um pouco maior. O sujeito neste nível sente-se motivado em viver de acordo com os sentimentos do grupo, com o que o grupo espera de sua atuação. A relação não é mais de intercâmbio de benefícios ou vinganças como consta no n+1, mas implica, agora, um conhecimento mútuo. São considerados os sentimentos morais, neste nível, as boas relações interpessoais e a reciprocidade afetiva. No caso do protagonista João, o argumento deste estágio pareceu se preocupar com a aprovação dos outros tanto de sua família como de seu grupo social. As pessoas, por meio de seus argumentos, mostram-se mais preocupadas com o compromisso do protagonista do dilema como marido e com a falta de humanidade do farmacêutico. Não se preocupam em como as decisões de João afetam o sistema social maior.

d) interpretação do que os itens da EDRM avaliam segundo os critérios dos níveis de reciprocidade moral – adequação teórica

Interpretaram-se os itens da EDRM diferentemente de Kohlberg (1984). Eles, aqui, representam o nível II de reciprocidade moral como um nível de heteronomia moral, apesar de passar para um nível lógico mais evoluído, onde se efetuam operações individuais e interindividuais mas, ainda, essas operações, realizam-se diante de uma situação concreta ou contextual e neste caso a reciprocidade é simples e pontual. As trocas interindividuais, agora, constituem uma lógica das proposições dos indivíduos que compõem o grupo social de convivência.

Em síntese é um nível de reciprocidade moral simples entre os observáveis : Eu – situado e submisso ao grupo de convivência; Lei – garantia do atendimento às expectativas individuais orientadas por sentimentos do grupo social; e Justiça – sentimento que considera as intenções da cada indivíduo do grupo com igualdade e respeito. A lei e a justiça se misturam neste nível, pois a lei garantiria as expectativas, interesses e necessidades do grupo, portanto seria justo obedecer normas sociais tão especiais e restritas. No caso de uma infração a lei levaria em conta a boa causa. Há uma prevalência pelo aspecto afetivo em seu argumento.

De acordo com os níveis teóricos da reciprocidade moral as características dos sujeitos do Nível II:

- apresentam sentimentos para com o outro;
- passam a centrar-se no outro ou no grupo;
- consideram relações de respeito interindividual – moralidade recíproca;
- avaliam com consistência as ações sociais – ponderam, relevando aspectos afetivos;
- apresentam algumas conexões, há certa continuidade de idéias e valores apresentados como razões;
- compreendem o ponto de vista do outro e do grupo e os tomam como seus;
- justificam pela regularidade externa (solidariedade externa);
- fazem inferências e se preocupam com as conseqüências para as relações interpessoais interessantes;
- justificam, compativelmente, com as noções da Lógica Operatória concreta para avaliação dos fatos sociais;
- coordenam os outros “eus” como partes de um sistema social específico;
- representam a si de forma idêntica a seu grupo social;
- apresentam prevalência em seus argumentos pelo aspecto subjetivo refletido no contexto social sobre o subjetivo individual;
- predominam regulações afetivas agora conscientes.

3.3. AVALIAÇÃO DOS ITENS DE NÍVEL III

a) a apresentação dos argumentos integrantes da EDRM

Ao elaborar o instrumento considerou-se o nível n+3, mais avançado do que o n+2 e equivalente ao estágio 4 de Kohlberg. Apresentaria, então, argumentos que consideram não só as expectativas do grupo de convivência, mas as do sistema maior da sociedade. Ao tomar uma decisão numa situação de conflito envolvendo interesses de um determinado grupo, o sujeito priorizaria as normas que garantem a ordem social e o bem coletivo.

O sujeito neste nível estabeleceria o conflito, suas idéias comportariam uma coordenação melhor com mais movimento, e, ainda que carregado de sentimentos, conseguiria conceituar por generalizar e abstrair do contexto circunstancial?

O quadro VIII apresenta um recorte da “EDRM” com os argumentos selecionados de sujeitos de pesquisa e que supostamente representam o Nível III – Reciprocidade moral limitada ou em transição.

Quadro VIII - Argumentos representantes de Nível III de Reciprocidade Moral.

FAVORÁVEIS AO FURTO	NÃO FAVORÁVEIS AO FURTO
<p>Ele deveria furtar, pois é o único meio de salvar sua esposa. No entanto, ele deveria pagar ao farmacêutico depois, pois só assim ele não estaria em débito com a lei, como garante o direito privado. (JM13)</p> <p>- Ele deveria roubar porque esse é o único jeito de salvar a esposa, porém consciente de que deverá cumprir as penas referentes ao seu delito. (JM16)</p>	<p>As leis da sociedade devem ser obedecidas porque elas garantem os direitos e obrigações de um cidadão, e elas são definidas por padrões sociais. (JM15)</p> <p>- Os direitos do farmacêutico, quanto ao seu invento, devem ser respeitados. (JM14)</p>

Obs.: Entre parênteses, ao final de cada argumento, colocou-se o número do item na seqüência em que ele aparece na prova.

b) revisão dos critérios para analisar os itens do nível III de reciprocidade Moral - Limitada ou definida (Transição entre Hetero /Autonomia)

Observáveis do Sujeito (Obs.S.) Distinguem vários observáveis em uma situação aproximando-se mais da realidade, a fim de conceituá-la adequadamente, isto é, tem clareza e consciência dos valores internos assim como o dos valores externos.

Coordenações do Sujeito (Coord. S.) – O sujeito considera a sua perspectiva, seus valores com os do grupo social e procura o equilíbrio entre as realidades interna e externa. O afeto centrado no grupo de convivência do nível anterior apresenta uma descentração possibilitando ao sujeito uma reflexão sobre as proposições de um sistema social. Ocorreriam, agora, operações sobre a representação de si num sistema social. O sujeito utilizaria, nesse nível, operações formais ainda não consolidadas, possibilitando conservar

e respeitar seus próprios valores com os valores morais do grupo social. Tanto para as crianças como para os adultos, essa situação representaria um indício de que a estrutura operatória formal está em construção possibilitando, assim, o seu uso para algumas situações específicas. Para aqueles que já a possuem estaria aberta a possibilidade de reversibilidade por inversão e reciprocidade, ou seja, o aspecto afetivo seria, agora, ponderado conscientemente e a reciprocidade social seria refletida. A cooperação seria passível de representação e, nesse caso, a reciprocidade social seria limitada.

Coordenações do Objeto (Coord. O) – representam, mentalmente, a relatividade dos valores individuais e sociais, operam sobre os valores da situação social apresentada considerando o aspecto afetivo como mais um elemento para ponderar e parece prevalecer, nesse caso, o aspecto cognitivo.

Observáveis do Objeto (Obs. O) – o fato social ou acontecimento é, minuciosamente, observado a fim de comparar a regularidade interna com a do grupo social, verificam os valores ou regularidade externas.

c) a identificação dos observáveis e coordenações nos itens e nossas interpretações

Embora os argumentos apresentados sugiram a inclusão de esquemas mais abrangentes, o nível ainda manifesta limitação a esquemas, mesmo quando parece compor um todo novo, a vez em que a estrutura operatória formal parece não se consolidar para o aspecto moral do desenvolvimento. Pois o sujeito, teoricamente, descentra-se, mas ainda não parece consciente de sua inserção do universo, por isso não se submete, voluntariamente, às normas de reciprocidade e universalidade.

Ao construir a EDRM supôs-se que esse representaria um nível de transição pela dificuldade de o sujeito lidar com a pressão externa que converge para as regras sociais. O valor da obediência a essas regras parece mais voltado em manter a ordem do sistema do que em considerar o caráter voluntário e consciente a regras sociais construídas coletivamente. A identificação dos observáveis e coordenações presentes nos itens mais as interpretações podem ser observadas no quadro IX.

Quadro IX - Identificação e interpretação dos observáveis e coordenações presentes nos itens do nível n+3

<p>N+3</p>	<p><u>Obs. S.</u> Os argumentos mostram dois observáveis. O sujeito acredita na organização social e na lei como mantenedora da ordem. E também acredita que a vida é sagrada.</p> <p><u>Coord. S.</u> O sujeito estabelece o conflito entre a vida e a lei. A lei deve ser obedecida, tem dificuldade de coordenar os dois valores simultaneamente. É estabelecido o conflito e tem dificuldade para tomar uma decisão.</p> <p>Os sujeitos parecem aceitar as regras sem questionamento. Da perspectiva piagetiana pode-se interpretar como um nível de transição da heteronomia para a autonomia porque suas razões parecem, ainda, dependentes de algo externo ao sujeito. Pode parecer que o sujeito entenda e conserve diferentes pontos de vista, mas o sujeito ainda não justifica sua posição. O que falta neste nível é a compreensão (T.C.), porque mesmo havendo intenções, trocas e respeito parecem externos à consciência do sujeito. Suspeita-se a ausência do auto-respeito coordenado. Não havendo ainda um voluntário senso de dever caracterizando os sentimentos morais desenvolvidos.</p> <p>Esse tipo de coordenação se repete para diferentes respostas:</p>	
	<p>FAVORÁVEIS AO FURTO</p>	<p>NÃO FAVORÁVEIS AO FURTO</p>
<p>Nossas Interpretações</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ele deveria furtar, pois é o único meio de salvar sua esposa. No entanto, ele deveria pagar ao farmacêutico depois, pois só assim ele não estaria em débito com a lei, como garante o direito privado. ➤ Ele deveria furtar, porque esse é o único jeito de salvar a esposa, porém consciente de que deverá cumprir as penas referentes ao seu delito. <p><u>Coord. S</u> a vida é tida como sagrada e a lei também. Resolve o conflito priorizando a vida desde que responda à justiça legal cumprindo seu dever.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As leis da sociedade devem ser obedecidas porque elas garantem os direitos e obrigações de um cidadão, e elas são definidas por padrões sociais. <p><u>Coord. S</u> acredita que a lei garante o direito à vida e assim seu desejo e a sua obrigação de salvar a vida seriam uma responsabilidade social e não individual. O indivíduo deve obedecer ao contrato social.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Os direitos do farmacêutico, quanto ao seu invento, devem ser respeitados. <p><u>Coord. S</u> acredita que lei garante os direitos e deveres do cidadão. Tanto a lei que garante o direito à propriedade como a que garante o direito à vida devem ser preservadas e respeitadas.</p>

Os argumentos demonstram que os sujeitos reagem à perturbação, parece haver uma alteração das partes do sistema, mas a estrutura operatória se conserva, ou seja no que diz respeito a uma decisão ética (coordenação entre o dever e o desejo), o sujeito não a usa - a lei é sagrada (Obs.S.) e a vida é sagrada (Obs.S). Ele entra em conflito porque precisa agir contra a sua vontade e isso pode lhe causar culpa (Coord.S.). Os sujeitos tendem a acreditar que a figura da autoridade deveria ajustar a regra aos interesses dos envolvidos, mas não o contrário (co-possíveis limitados).

Por serem selecionados argumentos do estágio 4 de Kohlberg (1984) para representar este nível, eles enfatizam a perspectiva do sistema social (Obs.S = Obs.O) da qual o sujeito participa. Implica em uma maior capacidade cognitiva, porque deve levar-se em conta os interesses de cada grupo constituído e compará-los aos interesses do conjunto (Coord.S.). A perspectiva de grupo enfocada no nível anterior integra-se neste n+3 de forma mais ampla, vê o grupo dentro de um sistema. Tal como o estágio 4, não fornece nenhum guia racional para a mudança social ou para a criação de regras e leis novas (possíveis limitados, ainda que mais amplos que no estágio anterior). O imperativo do Estádio 4 é manter a lei e a ordem social. É justa a administração regular e uniforme da lei e é um princípio para a ordem social e não para uma escolha moral pessoal.

De uma perspectiva do Estádio 4 e nível n+3, João é obrigado a salvar a sua esposa (Obs.S), o farmacêutico pode estar sendo desumano (Obs.O), mas também há a preocupação com o furto, pois este prejudicaria a ordem moral da sociedade (Obs.O). A lei pode ser considerada como um valor central. Os sujeitos que usam argumentos deste estágio acreditam (Coord.S) que qualquer sociedade está ligada por certos acordos sociais e morais codificados num sistema legal. Neste nível n+3 qualquer ação que rompa com este sistema supostamente baseado em acordos, ameaça até certo ponto a coesão do sistema social.

Nem todos que se identifiquem com argumentos representativos do estágio 4 de Kohlberg ou n+3 de Reciprocidade Moral, decidem que João não deveria furtar para salvar a vida, pois do mesmo modo que apreciam o valor da vida (Obs.S), apreciam o valor da lei (Obs.S). É estabelecido o conflito e, de certa forma, neste estágio os sujeitos têm mais dificuldade em tomar a decisão. Eles se dão conta (Coord.S) de que a vida humana é sagrada e que o propósito da lei deve ser salvaguardar a vida. Assim em conflito, optam pela prioridade da lei, sugerindo ainda a não diferenciação entre o que é justo e o que é lei.

O raciocínio deste nível é bastante equilibrado, segundo Kohlberg baseia-se em operações formais básicas, é o pensamento mais encontrado na vida adulta, onde as questões interpessoais e sociais são tratadas adequadamente. A insuficiência do estágio aparece quando o conflito é estabelecido entre os seguintes observáveis: o sistema de leis e os direitos humanos básicos (Kohlberg, 1984). Isso ocorre quando a contradição acontece entre o seu sentimento interno do que significa ser justo e do sentido da justiça legal. Os observáveis contemplam agora o “eu, a justiça e a lei”. Essa nova perturbação desequilibra o sujeito promovendo o desenvolvimento da reciprocidade moral em direção ao indefinível (co-possíveis ilimitados) do nível de princípios éticos.

d) interpretação do que os itens da EDRM avaliam segundo os critérios dos níveis de reciprocidade moral – adequação teórica

Os itens que representam o nível III de reciprocidade moral, o nível n+3, foram interpretados como um nível de transição que, teria uma dimensão autônoma para resolver situações dentro de um sistema de normas coletivas específicas e, uma dimensão heterônoma que não dá conta de um sistema ético universal.

Em resumo, seus observáveis: Eu – situado e coordenado com outros “eus” dentro de um sistema social amplo e definido; Lei – garantia da ordem social - representa os acordos definidos socialmente, os quais orientam os deveres dos integrantes de um sistema social imparcial e organizado; e, Justiça – sentimento de dever perante o compromisso social que organiza o sistema. Se no nível anterior o sujeito não distingue a lei do sentimento de justiça, aqui parece separar e por isso entra em conflito, um conflito entre a sua orientação íntima - seu desejo interno - e o dever perante ao, convencionalmente, aceito como compromisso social. Não parece realizar uma coordenação simultânea entre a lei e a justiça.

As características que se tendem a observar em sujeitos que com frequência respondem nesse nível:

- percebem o conflito entre as regularidades internas e externas;
- consideram relações de respeito intra e interindividual;
- são mais consistentes na avaliação das ações sociais - ponderam coordenando a relatividade de valores;
- apresentam continuidade de idéias e valores apresentados como razões;
- justificam de forma a oscilar entre a regularidade externa e a interna;

- fazem inferências e se preocupam em como as regularidades externas podem impedir o alcance dos ideais de igualdade e reciprocidade;
- avaliam os fatos sociais com justificativas variáveis com as noções da Lógica Operatória Concreta e com a Lógica Formal;
- coordenam o “eu” com os outros “eus” que integram partes de um sistema social;
- apresentam reciprocidade definida e pontual.

3.4. AVALIAÇÃO DOS ITENS DO NÍVEL IV

a) a apresentação dos argumentos integrantes da EDRM

Na seqüência e integrando os níveis anteriores, o nível IV de princípios éticos, ou de moralidade autônoma, foi constituído, na elaboração do instrumento, dos subníveis n+4 e n+5 de reciprocidade moral havendo uma aproximação com o nível pós-convencional de Kohlberg. Conforme ilustra o quadro IV abaixo.

O quadro X apresenta um recorte da “EDRM” com os argumentos selecionados de sujeitos de pesquisa e que, supostamente, representam o Nível IV – Reciprocidade moral ilimitada ou indefinida.

Quadro X - Argumentos representantes de Nível IV de Reciprocidade.

FAVORÁVEIS AO FURTO	NÃO FAVORÁVEIS AO FURTO
<p>- Ele deve furtar o remédio para sua mulher ou para qualquer outra pessoa, porque o direito à vida pertence a todo ser humano. Mas a lei deveria defendê-lo, porque, neste caso, ela está apoiando o farmacêutico e isso é injusto. (JM17)</p> <p>- A lei neste caso estaria atrapalhando a mais profunda aspiração de qualquer membro da sociedade. (JM18)</p>	<p>- A lei deveria ser favorável a João, pois ele está tentando salvar uma vida. Mas ele não pode fazer a justiça com as próprias mãos. (JM19)</p> <p>- Esta é uma situação difícil, a vida deve ser salva, mas não se pode permitir que todo mundo furte sempre que estiver numa situação de desespero. As leis deveriam proteger o direito à vida. (JM21)</p>
<p>- Esta é uma situação onde a escolha deve ser feita e é moralmente certo furtar. Ele necessita agir em termos de princípio de preservação e respeito à vida. (JM20)</p> <p>- Ele deve furtar o remédio para sua mulher ou para qualquer outra pessoa, porque, para ele, o direito à vida pertence a qualquer ser humano. Ele deve agir em conformidade com a sua consciência. (JM22)</p>	<p>- João deve agir de acordo com seus princípios e não pode violar sua consciência. Ele deve agir depois de se colocar na pele da doente, do farmacêutico, da justiça e considerar todas as vidas envolvidas. Depois de pensar em tudo, deve agir em concordância com seus padrões de honestidade. (JM23)</p>

Obs.: Entre parênteses, ao final de cada argumento, colocou-se o número do item na seqüência em que ele aparece na prova.

b) revisão dos critérios para analisar os itens do nível IV de reciprocidade

Moral

Observáveis do Sujeito (Obs.S.) - O sujeito, prontamente, reconhece as perspectivas internas e externas, bem como a diversidade de valores. As relações entre as diversas regularidades são antecipadas, possibilitando prever seus efeitos.

Coordenações do Sujeito (Coord. S.) - O sujeito coordena os mais diversos observáveis possíveis, promovendo o auto-equilíbrio entre as realidades interna e externa. Afeto e cognição se harmonizam possibilitando ao sujeito uma reflexão sobre as proposições de um sistema social mais amplo. Ocorreriam, agora, operações sobre a representação de si, do outro e dos sistemas sociais numa visão universal. O sujeito utilizaria, nesse nível, operações formais consolidadas, propiciando a integração e diferenciação tanto de aspectos afetivos como cognitivos numa estrutura de conjunto. A autonomia de consciência torna a

reciprocidade social factível e o sujeito apresenta uma coerência entre seu pensar, sentir e agir.

Observáveis do Objeto (Obs. O) – o fato social ou acontecimento é, prontamente, diferenciado em seus mais diversos aspectos possibilitando a integração das regularidades interna e externa.

Coordenações do Objeto (Coord. O) - As regularidades interna e externa são diferenciadas e coordenadas solidariamente. O sujeito, nesse nível, realiza operações sobre o seu pensamento, sobre o do outro e também sobre os sentimentos de ambos. Essas operações ocorrem, simultaneamente, com as demais regularidades externas.

c) a identificação dos observáveis e coordenações nos itens

Ao elaborar o instrumento, os argumentos do nível de reciprocidade indefinida ou ilimitada pareceram equivalentes aos que Kohlberg propôs para seu nível pós-convencional ou de princípios morais, conforme pode-se observar no quadro XI abaixo. Como ficam interpretados sob a perspectiva dos observáveis e coordenações?

Quadro XI - Identificação e interpretação dos observáveis e coordenações presentes nos itens do nível de reciprocidade indefinida

<p>Nível de Autonomia moral ou de Princípios autônomos: N+4 e N+5</p>	<p><u>Obs. S.</u> : a vida, a lei e o seu sentimento de justiça. <u>Obs. O</u> : A lei representa acordos sociais, portanto o sujeito acredita que ela garante seus direitos e deveres. Acredita que a lei deveria respeitar o direito de viver. Tem consciência de seus valores e julga com base em seus princípios morais. As coordenações inferenciais <u>Coord. S.</u> e <u>O</u> do sujeito diante de um conflito conservam seus valores internos e os colocam em relação aos valores da lei externa. O juízo é definido pela consciência do sujeito e sua capacidade de cooperação.</p>	
<p>Argumentos de nível N+4</p> <p>Nossa Interpretação</p>	<p>FAVORÁVEIS AO FURTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ele deve furtar o remédio para sua mulher ou para qualquer outra pessoa, porque o direito à vida pertence a todo ser humano. Mas a lei deveria defendê-lo, porque, neste caso, ela está apoiando o farmacêutico e isso é injusto. ➤ A lei neste caso estaria atrapalhando a mais profunda aspiração de qualquer membro da sociedade. <p><u>Coord. S.</u> – Sente o dever em cumprir uma lei maior que a da justiça legal, a lei que garante o direito à vida. Questiona a lei, compara com seus valores e articula com os valores da sociedade. Resolve o conflito priorizando o valor da vida como um direito universal.</p>	<p>NÃO FAVORÁVEIS AO FURTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A lei deveria ser favorável a João, pois ele está tentando salvar uma vida. Mas ele não pode fazer a justiça com as próprias mãos. ➤ Esta é uma situação difícil, a vida deve ser salva, mas não se pode permitir que todo mundo furte sempre que estiver numa situação de desespero. As leis deveriam proteger o direito à vida. <p><u>Coord. S.</u> entra em conflito e pesa os valores. Questiona a lei e acredita que esta considerará a sua justificativa. Sugere a alteração da lei para prevenir o desrespeito e a garantia de proteção à vida como direito.</p>
<p>Argumentos de nível N+5</p> <p>Nossa Interpretação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Esta é uma situação onde a escolha deve ser feita e é moralmente certo furtar. Ele necessita agir em termos de princípio de preservação e respeito à vida. ➤ Ele deve furtar o remédio para sua mulher ou para qualquer outra pessoa, porque, para ele, o direito à vida pertence a qualquer ser humano. Ele deve agir em conformidade com a sua consciência. <p><u>Coord. S.</u> a Tomada de Consciência de seus valores permite ao sujeito sair de sua perspectiva, considerar indefinidas possibilidades e ser imparcial na resolução do conflito. Sua consciência pode atingir um nível de abstração inverificável a qual comporta uma plasticidade no sistema cognitivo do sujeito a ponto de coordenar os seus desejos e deveres com desejos e deveres universais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ João deve agir de acordo com seus princípios e não pode violar sua consciência. Ele deve agir depois de se colocar na pele da doente, do farmacêutico, da justiça e considerar todas as vidas envolvidas. Depois de pensar em tudo, deve agir em concordância com seus padrões de honestidade. <p><u>Coord. S.</u> parece acreditar na relatividade dos valores quando relaciona os seus com os demais valores envolvidos e, por ter clareza desses seus princípios internos, resolve o conflito priorizando a sua autonomia de consciência. A mesma que opera recíproca e inversamente sobre suas ações, desejos, sentimentos e pensamentos. O dever para este sujeito é voluntário e caracteriza os sentimentos morais desenvolvidos. Desejo e dever se abstraem e generalizam-se em princípios éticos indefinidamente.</p>

Neste nível IV o desequilíbrio provocado chega a repercutir em estrutura lógico-formal que estava se compondo para o conteúdo moral, no nível anterior, de acordo com as regulações por compensações dos sujeitos. O fato de possibilitar os mais diversos observáveis tanto do sujeito como do objeto dificultam a resolução do conflito. As coordenações agora passam a integrar e diferenciar tanto a emoção como a razão num sujeito lúcido das influências desses aspectos tanto em si como no outro, tornando-o capaz de decidir imparcialmente.

Segundo Kohlberg (1984), no estágio 5, o indivíduo é consciente de que há diferentes perspectivas e valores, e de que os valores são relativos. As leis e as regras devem ser defendidas para preservar a ordem social, porém elas podem ser mudadas. Valores básicos como o direito à vida e à liberdade parecem ser defendidos independente das conseqüências legais. No estágio 5 o enfoque é racional para criação de leis e regras, a fim de reduzir a diferença entre os valores considerados corretos pela lei externa e os valores considerados corretos pela lei da consciência ou princípios morais internos. A pessoa neste estágio, livremente, obriga-se a um contrato, sabendo que as demais pessoas se obrigam igual e livremente. O contrato representa um pacto, mas permite a cada um perseguir seus interesses sem interferir com o direito do outro ao perseguir os seus. O respeito pelo contrato representa a esperança de garantir, legitimamente, seus direitos e necessidades. Os acordos mútuos definem a natureza de suas obrigações, são válidos aqueles acordos que garantem os direitos humanos básicos como a vida e a liberdade, caso contrário, esses acordos são considerados moralmente inválidos.

A ênfase do estágio 5 e equivalente ao n+4 está no respeito à comunidade e no respeito a si próprio, não mais na punição institucionalizada. No caso de João, o sujeito nesse nível analisará os pactos sociais e julgará a situação, satisfazendo-se interiormente, o que representaria uma disposição cognitiva para a reciprocidade moral, tal e qual Piaget sugeriu para o nível de autonomia de consciência.

O estágio 5 de Kohlberg, pode ser verificável no referente à cooperação social de uma perspectiva piagetiana, tendo a reciprocidade moral como instrumento interno em busca do equilíbrio.

O estágio 6 proposto por Kohlberg (1984) é raro e difícil de ser verificado, baseia-se em um conceito de reversibilidade e universalidade. Reversibilidade, porque o sujeito precisa coordenar ao mesmo tempo a perspectiva de todos os envolvidos na situação, deve

supor que as exigências dos envolvidos e a sua própria são governadas pela Regra de ouro (colocando-se no lugar do outro) e universalidade, porque o juízo apresentado pelo sujeito valeria para qualquer pessoa, por exemplo, o valor da vida não é apenas ideal, mas universal. Segundo Kohlberg, no estágio 6 o sujeito decide pela sua consciência, a definidora da sua perspectiva moral. Para ele as leis devem estar em conformidade com os princípios éticos universais, então elas devem ser obedecidas.

A representação das regras de conduta (orientação moral) do estágio 6 definido por Kohlberg é mais universalista e define a obrigação moral em termos do que pode ser concebido como princípio de justiça. O indivíduo neste estágio aceita a regra, o contrato ou pacto, mas afirma dois princípios morais como lei superior: (a) as pessoas são de um valor incondicional (cada pessoa deve ser tratada como um fim e não como um meio - Princípio kantiano); (b) o direito de cada pessoa a uma consideração igual nas suas pretensões, em qualquer situação, não apenas naquelas codificadas pela lei.

A partir desses dois princípios o dever de salvar uma vida deve ser incondicional, o que é uma consideração universal. Neste caso não existiriam argumentos contra o furto para resolver o conflito entre os valores vida e lei.

Agora em análise, conclui-se que o argumento (23) apresentado é neutro, não declara uma intenção pró ou contra a vida, mas o argumento apresenta um raciocínio utilizado para tomar a decisão tendo além da coordenação de pontos de vista um referencial de honestidade. Um raciocínio envolvendo a coordenação de pontos de vista e valores num nível de reciprocidade indefinida e difícil de avaliar, que pode representar a autonomia de consciência de Piaget.

d) interpretação do que os itens da EDRM avaliam segundo os critérios dos níveis de reciprocidade moral – adequação teórica

Concluindo, no Nível IV, os itens possibilitam uma interpretação de que os argumentos (itens de dezessete a vinte e três) representam a reciprocidade indefinida - o “eu”, a “lei” e o “sentimento de justiça” são diferenciados e coordenados. O “eu” é descentrado, no sentido de Piaget, e é o contrário do “eu”, porque o indivíduo se insere no grupo social exercendo a autodisciplina, consciente e voluntariamente, ao mesmo tempo em que se submete às normas de reciprocidade e universalidade. Atinge, dessa forma, neste

nível IV, o grau máximo de socialização, que é representado pelo conceito de personalidade de Piaget “...Com efeito, é na medida em que o “eu” renuncia a si mesmo para inserir seu ponto de vista próprio entre outros e se curvar assim às regras da reciprocidade que o indivíduo se torna personalidade ... é, pois, uma coordenação da individualidade com o universal” (Piaget, 1962 p.). A “lei” é tida como um contrato social, ou seja, regras e valores relativos ao grupo social e devem ser respeitados, porque fazem parte de um acordo ou um contrato social baseado na imparcialidade das partes, é um fato social. A justiça é um sentimento que demonstra o aperfeiçoamento das orientações íntimas do sujeito, é um fato moral onde a razão e o amor não se diferenciam, mas se conjugam. Afeto e cognição se fundem e definem, coerentemente, as condutas do sujeito desenvolvido nesse nível.

Levanta-se a hipótese de que sujeitos, freqüentemente, nesse nível provavelmente:

- apresentam razões orientadas por inferências;
- consideram todas as possibilidades de ação ponderando princípios éticos;
- descentram-se e coordenam seu “eu” aos outros “eus”;
- coordenam razão e emoção promovendo a autodisciplina consciente e voluntária;
- raciocinam sob a perspectiva de cada envolvido na relação inter-pessoal;
- posicionam-se frente ao grupo, coordenando o próprio ponto de vista com o do grupo;
- diferenciam os aspectos cognitivos e afetivos e os integra;
- evitam a contradição e círculos viciosos.
- trabalham com hipóteses simultâneas;
- procuram verificar a generalização da ação para qualquer contexto social;
- demonstram buscar uma consistência e uma coerência;
- indefinem a reciprocidade – ela é ilimitada.

4. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A ANÁLISE TEÓRICA DO INSTRUMENTO EDRM

Enfim, procurou-se explicar, por meio dos quadros e comentários apresentados, a identificação do fator equilíbrio do desenvolvimento, isto é, a evolução dos Obs.S considerando o posicionamento do “eu” (onde o sujeito centra seu ponto de vista em cada

argumento), que tipo de relação estabelece com o outro (Coord. S) e com o fato (Coord.O) ao ponderar atitudes que justificariam a sua decisão para uma situação específica.

Isso porque, entendeu-se o desenvolvimento da reciprocidade moral ocorrendo em virtude das interações promotoras de uma estruturação alterável e dirigida pela autorregulação até a construção seqüencial atingir aos mais elevados processos lógicos. Acreditou-se, dessa forma que, a relação inter e intra-pessoal é o motor da sobrevivência e da evolução humana em seus processos vitais, organizando as disposições para as ações.

Sendo assim, a proposta inicial verificou-se e a reciprocidade moral em evolução corresponde, no sentido de Piaget, aos quatro níveis dos períodos sucessivos da equilibração das ações e das operações de pensamento individuais (Piaget, 1976). O desenvolvimento moral e social depende do processo de interação social, pois ele constitui a causa e resultado ao mesmo tempo, ou melhor, o ponto de partida para desencadear a evolução e o ponto de chegada para a ação social melhorada.

Resumindo, avaliou-se uma prova objetiva sem perder de vista a teoria de Piaget que explica como o ser humano passa de um nível inferior para um nível superior de conhecimentos, o que na óptica do conhecimento moral explicaria como a criança passa de um nível de inserção social anético (sem princípios conscientes orientadores da conduta) para um nível de inserção social mais elevado, ou seja, a um nível ético e consciente, no qual se obteria a condição necessária para o agir ética e conscientemente. Foram contemplados itens relevantes para o domínio e objetivo da avaliação e também a amplitude, ou seja, observáveis e coordenações possíveis para representarem os níveis do juízo moral formulado por Piaget: anomia, heteronomia e autonomia.

Espera-se que o sujeito, ao responder à “EDRM” identifique-se com o protagonista da história e assim, posicione-se a favor ou contra os argumentos apresentados, tomando a sua decisão. Que os critérios, nos quais se baseiam a elaboração e seleção de argumentos sejam utilizados para a criação de novos dilemas sociais. Que o posicionamento dos sujeitos, em escalas como essa, possam indicar a possibilidade de verificar a correspondência com a reciprocidade social em outras pesquisas.

Antes disso, são necessárias pesquisas que verifiquem, empiricamente, a qualidade desse novo instrumento de avaliação psico-educacional. Pasquali, Laros e Tróccoli do Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida da Universidade de Brasília expressaram bem essa idéia quando escreveram:

“A construção de bons instrumentos pedagógicos depende da teoria pedagógica e não da estatística, mas a verificação empírica da qualidade dos instrumentos está forçosamente ligada à qualidade e pertinência das análises estatísticas, uma vez que se trata de medida. A teoria psicométrica, clássica ou moderna, nunca substituirá a teoria pedagógica na avaliação. Mas... verifica sua validade e confiabilidade” (Pasquali et al., 1997, p.11)

O desdobramento da presente pesquisa, já, tem algumas informações dentro dessa linha de orientação em outros estudos. No presente, o aspecto pedagógico do instrumento foi definido como alvo.

Vale então, nesse momento, que se encaminha o encerramento da análise teórica, resgatar a orientação de Fini (1979) e em seguida verificar a hipótese e o alcance dos objetivos definidos para essa pesquisa.

Como bem orientou Fini (1979), para estudos como esse, que se propõem a estudar instrumentos de avaliação é preciso não perder de vista os referenciais básicos orientadores de sentido. No caso de investigações sobre a moralidade, o *“significado da moral na postura humana”* é condição primordial. Essa orientação foi seguida do início ao fim do trabalho, de uma perspectiva do desenvolvimento psicológico em seu aspecto moral.

O significado da moral na postura humana foi encontrado em Piaget: *“a moral é um conjunto de regras que orienta a conduta do indivíduo”*, mas a essência da moralidade está no respeito às regras morais, está na consciência do indivíduo, e em como a consciência respeita ou não respeita as regras morais (Piaget, 1932). O essencial da ação moral seria a coerência do sujeito com a sua orientação interna.

O que se pode verificar em pesquisas sobre a tomada de consciência, pois passa pelo autoconhecimento. Isso ocorre quando o argumento, a resposta, ou o conceito apresentado pelo indivíduo corresponde a suas ações e a correspondência demonstra um nível de consciência elevado. Assim um nível de consciência elevado refletiria uma coerência entre o sentir, o pensar e o agir ético. Essa coerência definiria o homem situado e coordenado com um nível de reciprocidade indefinido, cuja consideração sobre sentimento próprio ou do outro é mais um elemento a ser coordenado. Tal sentimento não é o único e nem está em qualquer espaço e tempo, por conseguinte o homem é um ser digno de ser, único com toda sua peculiaridade.

O que pareceu ser o foco na ética piagetiana foi o ser humano em todas as suas dimensões, perfazendo, contudo, uma coerência entre o ser e o pensar, com sua escala de valores, seus objetivos e seus desejos. Desse modo o homem usa a racionalidade para conhecer a sua essência, seus valores e princípios, e também para determinar como viver.

Portanto a Ética ou Moral, tidas neste estudo como sinônimos, procurou entender, para uma situação específica, os fins da ação que movem a vida humana e os meios para que eles sejam alcançados, isso nada mais é do que a disposição da atitude humana para o agir humano em busca da sua realização individual. E o agir de fato seria o ápice da coerência e a manifestação do significado e sentido da vida humana. Neste ponto, imagine-se que pesquisas envolvendo a Tomada de Consciência das Ações Morais em quaisquer que sejam seus níveis, trariam uma coerência entre o juízo e a ação morais.

Concluindo, pode-se dizer que a Ética reflete o ser e agir do homem de acordo com os elementos que o caracterizam na sua essência como homem.

Partindo dessas idéias e do intuito de intervir com propostas educacionais para estudantes, será preciso considerar que o profissional em formação tenderá a realização profissional à medida em que se realizar como pessoa. Nesse ponto há mais uma amostra da indissociabilidade dos aspectos afetivo e cognitivo, pois antes de se perguntar o que deve fazer? Como deve se comportar? O sujeito precisa saber o que ele é, como se sente e como se situa no contexto de vida. E este é um conhecimento como qualquer outro, por isso é necessária a cognição, a razão e, portanto a reciprocidade extensiva às relações interindividuais para o conhecimento de sua essência, de seu ser homem.

Enquanto esse ideal parece utópico, a tentativa de investigar a consciência moral por meio de um recorte já é concreta com a “EDRM” como alternativa.

Resta, agora, concluir a defesa da hipótese e verificar o alcance dos objetivos da presente pesquisa sobre o instrumento de avaliação da reciprocidade moral.

4.1. CONCLUSÃO DA VERIFICAÇÃO DA HIPÓTESE DEFINIDA PARA A PESQUISA

É bem conhecida a estratégia utilizada por Piaget para acompanhar o raciocínio dos seus entrevistados: o método clínico-crítico. Como, então, concluir a defesa de que uma

prova objetiva pode ser fundamentada em pressupostos teóricos piagetianos? Buscam-se, nesse momento, resgatar as razões da opção pelo método escalar.

As razões para se escolher o método de avaliação passaram por um questionamento, que sem delongar se sistematizou no quadro XII, para em seguida encaminhar a conclusão da defesa da hipótese de que a EDRM possibilita verificar a reciprocidade moral com base em pressupostos piagetianos.

Quadro XII - Método Clínico-crítico x Método Escalar EDRM no contexto da presente pesquisa

MÉTODO CLÍNICO: Por que não? Porque...		MÉTODO ESCALAR “EDRM”: Por que sim? Porque...	
1	... busca uma resposta processual e estrutural no acompanhamento do raciocínio do sujeito. Para o juízo moral, o aspecto formal busca a lógica que orienta o posicionamento do sujeito.	1	... busca verificar o nível de coordenação entre os observáveis identificados pelo sujeito para resolver o conflito social ou seja, também visa aos aspectos estruturais só que por meio de reconhecimento e ponderação do respondente.
2	... seu rigor experimental exige do experimentador treino, acompanhamento e controle de hipóteses, além de habilidades pessoais difíceis de encontrar senão num profissional especializado.	2	... parte do método clínico tanto para sua criação como o requer para a interpretação.
3	... o número grande de sujeitos inviabilizaria a prática desse método.	3	... facilita a aplicação por ser auto-instrutivo.
4	... o número de experimentadores preparados e o tempo disponível não respondiam à demanda do método clínico-crítico.	4	... economiza tempo, recursos humanos e materiais, tornando-o mais viável economicamente também.
5	... há necessidade de rever o referencial piagetiano e a possibilidade de oferecer derivações para complementar esse método de investigação.	5	... traduz um método complexo de avaliação e análise de forma acessível àqueles que não são especializados e comprometidos com o referencial piagetiano, sem descartá-lo.
6	... há interesse em ressignificá-lo de acordo com as exigências atuais.	6	... sistematiza, rapidamente, a avaliação quantitativa e estatística para a realização de correlações com outras variáveis.
7	... se questiona o diálogo entre o sujeito e o experimentador não poderia ocorrer por meio de uma leitura ativa.	7	... mobiliza os esquemas cognitivos dos sujeitos, levando-os ao desenvolvimento de ponderações e escolhas para a tomada de decisões.
8	... inspira novas formas de avaliar interativa e construtivamente.	8	... considerou-se possível avaliar a reciprocidade moral, objetivamente, sem perder a riqueza da subjetividade implícita que o tema traz.
9	... promove formas de avaliar habilidades que são importantes e atendem aos Referenciais Nacionais, e que dificilmente são avaliadas.	9	... atende aos objetivos e interesses da instituição de ensino para a qual foi criado o instrumento.
10	... há uma hipótese a comprovar, ou seja, o instrumento “EDRM” verificaria os pressupostos piagetianos no delineamento do nível de reciprocidade moral de universitários.	10	... há uma hipótese a comprovar, ou seja, o instrumento “EDRM” verificaria os pressupostos piagetianos no delineamento do nível de reciprocidade moral de universitários.

Nesta pesquisa, avaliaram-se os itens do instrumento e sua adequação teórica ainda sem os dados. Esses últimos estão sendo avaliados, como já se comentou, paralelamente, a

esta pesquisa no trabalho do grupo de pesquisa da instituição educacional que o reivindicou.

Neste momento, procura-se verificar se a hipótese pôde ou não ser confirmada.

Como já mencionado no capítulo anterior, encontrou-se uma correlação entre os níveis de equilíbrio para a reciprocidade moral e os itens do instrumento “EDRM”. Com base na análise realizada é possível afirmar que o instrumento possibilita interpretar a regularidade lógica, que define cada nível de reciprocidade moral em função de possíveis regulações do sujeito frente às relações sociais, que envolvem um sentimento moral.

Assim, os níveis de reciprocidade moral apresentaram uma correspondência teórica com os níveis de reversibilidade do pensamento. Agora, não se pode afirmar que os níveis de reciprocidade moral foram propostos por Piaget, mas foram inferidos de sua teoria, portanto a EDRM foi construída com base numa interpretação da teoria de Piaget. Seus pressupostos teóricos partem de Piaget.

Os posicionamentos e esclarecimentos em defesa da escala EDRM para a sua aplicação e avaliação, parecem em consonância ao que propõe Macedo (1999) em “Eixos Teóricos que estruturam o ENEM – Conceitos Principais”.

Com efeito, verifica-se uma identidade entre a EDRM e a situação-problema sugerida por Macedo a partir do ENEM em dois pontos. O primeiro é teórico – Macedo (idem) defende a “*situação problema como avaliação e como aprendizagem*” com base em pressupostos piagetianos, especialmente à teoria da equilíbrio, a mesma que ficou delimitada para a verificação da hipótese da presente pesquisa sobre a reciprocidade moral. O segundo ponto de identificação está no formato da prova ou instrumento de medida, isto é, no uso de provas objetivas ou testes diferenciados que possibilitam verificar habilidades e competências.

A competência ética parece ser, atualmente, considerada um referencial maior da educação segundo à Lei de Diretrizes e Bases (1996) e os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Se ela é rara como modelo de ação, revela-se necessária a mobilização de estudos e ações que busquem o seu entendimento nas mais diversas formas. Nesse sentido o presente trabalho sobre a Reciprocidade Moral pode ser uma alternativa.

Entende-se que as relações interpessoais constituem o cerne do processo educativo. Dessa forma, os níveis de disposição para a reciprocidade moral podem orientar o educador

no seu entendimento e em suas intervenções pedagógicas, assim como a proposta de “adoção de perspectivas” de Selman (1984, 1989) contribui.

Ideais e ações pedagógicas precisam se coordenar mutuamente para reverter ou pelo menos contribuir com a reversão da situação educacional brasileira. Um caminho encontrado como alternativa para entender os ideais e ações educativos é a pesquisa, e dentro dela a opção pela avaliação constituída como diagnóstico justifica e enriquece as intenções de viabilizar as mudanças apontadas.

Nessa linha, avaliar não deixa de ser uma afirmação de valores assumidos, significa comparar dados da realidade com dados teóricos explicativos considerados relevantes e adequados às referências estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura. Sendo assim, a competência ética, entendida como habilidade específica, pode ser desenvolvida nas instituições de ensino.

E por ela, ser interdependente da habilidade lógica em seus processos mentais, a avaliação pode, como fonte alternativa, buscar as explicações para os dados da realidade na Epistemologia Genética de Piaget.

Em se tratando de ética os estudos sobre o juízo moral da criança representam o ponto de partida. Essa idéia parece compartilhada por autores como De La Taille (1996,1998, 2000); Araújo (1993, 1998); Vinha (1997); Puig (1998); Menin (1998) e por Macedo (1998), Lima (1999) .

Assim reafirma-se a pertinência sobre as implicações educacionais que estudos piagetianos podem trazer.

4.2. VERIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS DEFINIDOS PARA A PESQUISA

Um dos objetivos deste trabalho foi estudar o significado da moral em Piaget, e esse significado foi encontrado nas razões apresentadas pelos sujeitos, na sua orientação íntima de pensamento ou consciência que, por conseguinte enunciaria princípios orientadores da conduta, para um posicionamento pessoal respeitoso frente ao outro e à sociedade. Esse respeito inter e intra-individual é, em sua origem, fruto da ação como também repercute no desenvolvimento em níveis de ação. Tudo isso é construído e considera os fatores do desenvolvimento: a hereditariedade, as experiências físicas e

mentais, as interações e transmissões sociais e a equilibração. Optou-se por considerar a equilibração como o fator mais importante, possibilitando a explicação psicológica da reversibilidade lógica para o desenvolvimento das relações sociais, permitindo afirmar que Piaget estudou a lógica das relações interpessoais. Dessa forma, encontrou-se a possibilidade de avaliar a lógica das representações que o sujeito faz de si, do outro e da sociedade – a reciprocidade moral - em níveis que parte de uma completa indiferenciação até avançar em coordenações melhores, mais equilibradas num sistema auto-organizador das representações de si com os outros num contexto social.

Seguindo-se a este objetivo, procurou-se verificar se esses princípios teóricos piagetianos seriam também os norteadores da teoria dos estádios de juízo moral de Kohlberg e de seu sistema de avaliação. Nesse quesito, verificou-se que Kohlberg procurou justificar seu embasamento teórico em Piaget, mas no final de sua obra afirma que os estádios lógicos piagetianos foram definidos como critérios, para validar os estádios de juízo moral em níveis que verificam um princípio diretor - o da justiça. Hoje a comunidade científica, com razão, defende a existência de outros princípios diretores do desenvolvimento moral. Entendeu-se a justiça como a opção de Kohlberg por suas investidas na orientação filosófica, que no seu entender abrange todas as outras virtudes. Como Kohlberg foi considerado o principal seguidor de Piaget na área da moralidade, procurou-se aproximar os dois estudos e com base na revisão teórica, pode-se afirmar que a principal diferença entre eles foi encontrada na explicação epistemológica, sobretudo da teoria da equilibração, com conseqüências para a relação cognição e afeto.

Visto que, segundo Piaget, a área moral é o campo de investigações que permite a verificação de uma coordenação entre a cognição e o afeto, pois esses aspectos do desenvolvimento estão juntos desde o início e constituem a base para a reciprocidade moral e social.

O fato de Kohlberg não ter encontrado uma explicação na Psicologia, levou-o a buscar na Filosofia, e dessa forma sua aproximação a Piaget ficou no que havia de mais racional. Por outro lado, sua investida na Filosofia permitiu-lhe aproximar suas teses às de Habermas. Nesse ponto Habermas o traz próximo de Piaget no paralelo assim como Selman.

Sobre a finalidade de se avaliar um instrumento objetivo de avaliação psico-educacional: a EDRM, procurou-se um procedimento que percorresse a mesma trajetória que se perseguiu na investigação teórica. Assim acreditou-se na existência de algo mais que uma extensão da lógica para a moral. Porém, numa coordenação - buscou-se o movimento dos observáveis e coordenações em argumentos morais - a partir do método de Piaget para verificar a construção das estruturas mentais com sua teoria da equilibração. Com base em exercícios de aplicação da teoria da equilibração das estruturas cognitivas de Piaget para avaliar questões sociais (Lukjanenko,1995) foi desencadeada a investigação sistemática dessa extensão teórica na presente pesquisa.

Para tanto, foram definidos os níveis de reciprocidade moral a partir de uma posição egocêntrica como ponto zero para um conteúdo moral, isto é, os níveis foram definidos considerando que para cada conteúdo novo, o sujeito do conhecimento segue uma seqüência lógica, que tem seu início numa posição autocentrada, em que o sujeito não é capaz de distinguir o seu ponto de vista dos demais existentes. Em se tratando de expressões verbais, o sujeito nem vê a necessidade de explicar o que diz por ter certeza de estar sendo entendido. Procurou-se a partir dessa posição egocêntrica, como um nível primário, verificar se a reciprocidade moral segue o mesmo movimento implícito dos observáveis e das coordenações manifesto na reciprocidade lógica. Essa idéia pareceu em consonância com estudos de (Domingues de Castro, 1993; Freitas, 1997; De La Taille,2000).

Retomando que, de acordo com Piaget (1976), a evolução em níveis é construída por regulações, tendo a reversibilidade como resultado da equilibração e não o motor desta como parecia anteriormente, tomou-se a equilibração como o processo interno e a noção de reversibilidade como produto a ser procurado na representação de uma ação moral (conteúdo⁶). Como se verificou isso nos argumentos?

Considerou-se que noção de reversibilidade vai se constituindo de majorância em majorância até o indefinível, quando ela se abstrai em uma forma superior para a sua extensão em inversão e reciprocidade. O quadro do anexo 2 ilustra com exemplo o juízo moral em níveis. Contudo, a noção de reversibilidade pode ser abstraída em forma (modo de pensar ou ver o mundo) em qualquer um de seus níveis de majorância, porque ela se

⁶ Conteúdo – conceituação do sujeito, no caso, manifestação da noção de reversibilidade nos argumentos.

desencadeia e vai se constituindo por meio do conflito que gera o desequilíbrio⁷ e que, por sua vez, mobiliza as reações do sujeito definindo uma conduta em busca de um reequilíbrio melhorado para seu sistema cognitivo. Logo, se não houver desequilíbrio, não se mobilizam reações e portanto repete-se determinada conduta que representaria a forma disponível no sistema cognitivo do sujeito. O sujeito pode ainda desistir da resolução do conflito para não provocar uma mudança interna, pois a cada mudança de totalidade uma nova estrutura organizacional se incorpora integrando a anterior. Dessa maneira a reversibilidade é tida, ora como conteúdo ora como forma. E quando esta atinge a reversibilidade indefinível pode-se dizer que há uma aproximação à essência da moralidade em Piaget que é definida como autonomia de consciência. E, neste nível, há completa correspondência entre os observáveis (Obs.S e Obs.O) referentes às afirmações (no que pensa, o que sente, como age) e as negações (o que não é, o que não sente, como não age) e as coordenações do sujeito (Coord.S.) coordenadas com coordenações de outros sujeitos frente à determinada situação.

Entendeu-se o objeto de acordo com a concepção piagetiana, na qual o objeto do conhecimento pode ser qualquer, ou seja, o objeto pode ser outro sujeito, um acontecimento social, idéias, valores, relações humanas. O sujeito (S) por sua vez é o sujeito do conhecimento, aquele que através de seus observáveis (Obs.S.) e de suas coordenações (Coord. S) conhece, interpreta e assimila o objeto do conhecimento.

Na resolução de dilemas morais, os observáveis representam o ponto de vista do protagonista (Obs. S). Como ele se posiciona, como ele se constata nessa situação. Sua decisão consideraria uma ou outra atitude, isto é, uma escolha pessoal baseada em seus valores, e nesse caso, trata-se de coordenações (Coord.S e O), as quais também subsidiam seu raciocínio moral em um momento n (nível, estágio ou evolução dentro deste estágio). Nessa linha, o presente estudo teórico se revela próximo aos trabalhos de Selman (1989).

Quanto aos resultados dessa análise, reconheceu-se que o processo é muito dinâmico e difícil de avaliar pontualmente. Um argumento isolado impede qualquer afirmação sobre a reciprocidade moral de um sujeito. O mesmo pode dizer-se do conjunto de itens que representa um determinado nível de reciprocidade moral. O exercício feito, no capítulo anterior de análise dos pressupostos teóricos piagetianos nos itens da prova, só foi

⁷ Desequilíbrio - não correspondência entre as afirmações e negações.

possível de realizar devido ao contexto das provas de Piaget, de Kohlberg e de Rest, e as suas respectivas contribuições. Da teoria de Piaget, os itens foram analisados de acordo com o desenvolvimento dos aspectos moral, afetivo-cognitivo e a teoria da equilibração. Os itens e o conjunto de itens de cada nível foi interpretado considerando a teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento em estádios de juízo moral. Em Rest, verificou-se o entrelaçamento dos referenciais de Piaget e de Kohlberg numa proposta objetiva e aceita pela comunidade científica. Em síntese, procurou-se identificar a reciprocidade moral entendida neste trabalho como o eixo que explica o desenvolvimento moral em Piaget nos estádios de Kohlberg e no formato de escala de Rest.

Isso significa que o presente trabalho reinterpreta os estádios de Kohlberg considerando os pressupostos piagetianos. Com isso possibilitou investigar o juízo moral de uma perspectiva social tendo outros princípios diretores. Nesse sentido, o princípio que se procurou implícito nos argumentos que o sujeito utilizaria para tomar uma decisão foi o auto-respeito coordenado com o auto-respeito dos outros. O auto-respeito estaria aqui representando a orientação íntima do sujeito, a sua consciência e a regularidade dos movimentos internos que o orientam para sua conduta, permitindo um diálogo entre essa regularidade interna e a regularidade externa e social que, muitas vezes impede o sujeito de se posicionar, crítica e conscientemente, frente aos desafios e imposições propiciadas pelo contexto social. Como se pode verificar na análise dos itens agrupados, os níveis de reciprocidade moral não correspondem exatamente aos níveis do juízo moral de Kohlberg. Enfim, todos os objetivos da pesquisa foram alcançados, encaminhando seus resultados para algumas implicações educacionais no último capítulo.

PARTE V

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

V - IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Neste último capítulo a proposta é de articular o desenvolvimento, a avaliação e algumas possibilidades pedagógicas. Assim, alguns excertos teóricos encontrados no corpo da tese serão desdobrados em implicações. Pretendem-se fazer implicações para o âmbito científico formulando novos problemas de pesquisa a partir da presente e, para o campo educacional, considerações sobre a avaliação e sobre o instrumento EDRM. O trabalho será encerrado com uma aquecida no debate interdisciplinar salientando a importância de critérios para a atuação profissional do educador.

Antes de executar a tarefa do capítulo se faz necessário e importante observar alguns limites sobre a aplicabilidade de pesquisas segundo Piaget e Domingues de Castro.

Piaget (1970), em *“Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines”* aponta seu ponto de vista sobre a aplicabilidade da Psicologia frente a pesquisas fundamentais. O autor evidencia que a preocupação em aplicar a Psicologia, obriga a levantar problemas e esses, por sua vez, abrem perspectivas e trazem contribuições para a constituição de um corpo teórico coeso e necessário à atuação profissional. No entanto, chama a atenção também para os limites dessa prática:

“... um problema posto em causa por uma aplicação é muitas vezes deformado ou mesmo truncado pela simples razão de que, procurando utilidade imediata em função das questões particulares levantadas pela prática, corre-se o risco de esquecer todos os seus aspectos, importantes do ponto de vista teórico e até mesmo necessários à compreensão do problema na sua especificidade. E a construção da utilidade pode conduzir a tais limitações ou restrições na medida em que é determinada, por um lado, pela esfera da aplicação prevista, mas também pela necessidade de avançar depressa no trabalho e de escolher os meios mais cômodos”(Piaget, 1970, p.129).

Esses limites parecem intrigar o autor para questões que tratam de testes de medida e sua validade teórica. Tal impressão parece ficar mais clara quando ele diz que as medidas, quase todas, partem de um postulado que *“consiste em avaliar apenas as*

resultantes ou as “performances” e não as operações que as produziram. ...a estrutura operatória é fonte de um grande número de resultantes possíveis, que é impossível deduzir da realização observada, mas que supõe o conhecimento do subjacente mecanismo operatório” (idem, p.130) e o autor ainda destaca nesse texto, que o mais importante ao diagnosticar, no caso a inteligência de um indivíduo, *“é aquilo que o sujeito poderia realizar em múltiplas situações e não o que é capaz de fazer na atualidade”*. Procura defender a idéia de que os avanços na ciência psicológica não foram fornecidos pela Psicologia Aplicada, mas principalmente por *“um conjunto de pesquisas... inspiradas por preocupações teóricas e epistemológicas”* (idem).

Mais uma vez, percebe-se a interdependência entre as ciências e as suas aplicações, e as mais importantes contribuições da Psicologia parecem repercutir na Educação. Piaget destaca, para esse caso, a Pedagogia Experimental – *“disciplina jovem em pleno desabrochar e que tem por objetivo verificar, pela experiência, as hipóteses pedagógicas de todos os gêneros e o rendimento dos métodos de educação”* – mas ela precisa, necessariamente, estar vinculada à Psicologia *“tal como a Medicina da Fisiologia”* para as explicações. E o que ele pareceu constatar no campo educacional, até então, foi ainda um empirismo e oportunismo *“que lembra mais a medicina do século XVII que a dos nossos dias”*. Dessa forma, Piaget indica o caminho para o futuro: uma Psicopedagogia científica (Piaget, 1970, p.133).

Uma versão mais atual dessa preocupação é a que destaca Domingues de Castro em *“Piaget, Sociedade e Educação: um aspecto da pesquisa piagetiana no Brasil”* (1989). De fato, a Educação e a Epistemologia Genética tem sido tema de interesse dessa importante pesquisadora, desde a década de setenta. Em 1999 sintetiza o tema no primeiro capítulo da obra *“Atuação Psicopedagógica e aprendizagem escolar”* relacionando a Educação e a Psicopedagogia com implicações para a pesquisa e para a prática educativa. Com efeito, a autora discute formulações teóricas piagetianas mais recentes como a equilíbrio, inferências significativas e a abstração reflexiva analisando suas contribuições para a Educação. Como experiências psicopedagógicas controladas, a autora aponta os trabalhos de Constance Kamii, Rheta Devries, Hans Furth, Orly Z. Mantovani de Assis e de Lauro de O. Lima. Encerra escrevendo que essa intersecção traz elementos essenciais para organizar a pesquisa sobre a ação didática. Nessa área, aponta a questão das raízes

filosóficas e sociais no que tange aos fins e valores da Educação como desafio a ser enfrentado.

Nosso trabalho parece se inserir na linha da Psicopedagogia, pois ao articular teoria e prática o faz com base psicogenética. Sendo assim, a sua concretização nos possibilitou levantar novos problemas de pesquisas e hipóteses pedagógicas como seguem.

1. NOVOS PROBLEMAS DE PESQUISA A PARTIR DO ESTUDO DA EDRM

1. A “Escala de Disposição para a Reciprocidade Moral” é válida do ponto de vista psicométrico? Para essa questão o procedimento metodológico indicado perpassa por: análise fatorial exploratória dos itens que compõe o instrumento; verificação da comunalidade entre os níveis teóricos e os fatores encontrados e demais procedimentos estatísticos.
2. Os níveis de reciprocidade moral não acontecem, contemporaneamente, com os níveis de desenvolvimento cognitivo, apesar de dependerem desses e seguirem a mesma ordem seqüencial. A reciprocidade moral por envolver os aspectos afetivos além dos cognitivos é mais complexa que a reciprocidade lógica, pode-se dizer que é uma habilidade lógica específica, que se constitui em um espaço cognitivo que organiza os sentimentos e valores morais – um subsistema auto-organizado mediador dos aspectos cognitivo e afetivo para conteúdos morais. Tal habilidade¹ foi interpretada neste trabalho como a coordenação de esquemas e estruturas cognitivas para resolver situações sociais envolvendo conflito de valores. Novas pesquisas poderiam verificar em que medida a Reciprocidade Moral sustenta o juízo e a ação morais? Para quais conteúdo morais se verificam? Em que níveis? A Reciprocidade Moral pode ser considerada uma habilidade necessária e suficiente para a competência ética em níveis? Haveria

¹ A concepção de habilidade assumida neste trabalho não se refere aos modelos mecanicistas, nos quais o esquema é entendido como repetição idêntica, mas ao plano das ações e operações que organizam os instrumentais cognitivos de um sujeito. Assim, um esquema se acomoda e se consolida devido, e para, o enfrentamento de diferentes situações de igual estrutura, pode-se dizer que, por meio dos esquemas as habilidades se organizam e possibilitam o agir consciente, que no sentido de Perrenoud (1999) “fazem parte da competência”. É bom esclarecer ao leitor, que Piaget não se utilizou dos termos competências e habilidades. As inferências, que aqui se apresentam, são nossas.

uma correlação entre a reciprocidade moral e a reciprocidade social? A Tomada de Consciência poderia esclarecer essa relação de forma mais pontual? Quais seriam os procedimentos metodológicos para se investigar esse fato?

3. Pesquisas poderiam caracterizar os sujeitos em função da Reciprocidade Moral. Nessa direção temos algumas informações preliminares: os universitários que responderam à EDRM indicaram concordar com os argumentos 2,7,8,10,19,21 e 23 e discordar dos argumentos 1, 5 e 24. Os itens, aparentemente, agrupam-se em níveis de Reciprocidade Moral e numa amostra de 717 sujeitos não foi significativa a diferença entre os níveis de identificação por participantes de sexos diferentes (Lukjanenko *at all* em estudo). É possível afirmar que a maioria se identifica com algum nível em especial? Qual seria esse nível? Que outras variáveis poderiam ser correlacionadas à Reciprocidade Moral? Idade? Religião? Desempenho acadêmico? Participação política? Nível sócio-econômico? Raciocínio Lógico? Compreensão em Leitura? Diferenças culturais? Quais as inter-relações entre as propriedades da R.M. e as observações ou fatos ocorridos em um determinado ambiente?
4. O presente trabalho apresenta um procedimento específico para coleta de dados sobre a Reciprocidade Moral, cuja metodologia contribui para analisar o conteúdo das respostas, tanto em testes objetivos como em entrevistas clínicas, que tratam de outros dilemas sociais e conflito de valores. As generalizações extraídas das teorias possibilitaram a produção da caracterização geral dos níveis de Reciprocidade Moral. Que contribuições e que alcance perfariam as categorias conceituais aqui operacionalizadas? Favoreceriam a criação de técnicas para a observação e ou para construção de novos instrumentos?

2. IMPLICAÇÕES PARA O CAMPO EDUCACIONAL

A principal função de qualquer avaliação é subsidiar o educador, a equipe e o próprio sistema no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Para isso, ela precisa de um referencial teórico forte para ser utilizada com critérios, cautela e consistência, só assim poderá fornecer informações que possibilitam o processo decisional da equipe de educadores.

Isso significa que, avaliar a reciprocidade moral ou qualquer outra habilidade, competência ou conteúdo exige-se, que se defina aonde se quer chegar e que se estabeleçam os critérios, para em seguida, escolherem-se os procedimentos, cujas análises seguirão pautadas nos referenciais estabelecidos, sem perder de vista o contexto de produção das informações. Só assim, a avaliação poderá subsidiar o processo de tomada de decisões em busca de objetivos estabelecidos para a realidade educacional avaliada.

Exposto isso, seguem-se, em itens, algumas considerações apoiadas em autores que participaram, virtualmente, da discussão no percurso deste trabalho e que, no nosso entender, compartilham dessa visão sobre a avaliação², que ora se faz útil para aplicar e analisar os dados a partir da EDRM:

- a) Em primeiro lugar, a escolha do instrumento de avaliação deve estar intimamente ligada à questão fundamental: o que se pretende buscar por meio das respostas dos sujeitos? O exercício do avaliador é o de transitar com o veículo adequado (os meios) entre as suas intenções e os seus fins. Se o que se procura, é a resposta certa ou errada, o percurso é um. Se o que se pretende, é acompanhar o raciocínio, o percurso é outro. Porém, ambas questões têm algo em comum que, conforme orienta Macedo (1999), é o parâmetro ou referencial que dá significado ao resultado obtido. No caso da EDRM o referencial teórico é o da reversibilidade lógica, onde os resultados são integrados e comparados para então serem interpretados em função de seus objetivos: verificar a reciprocidade moral – a lógica das relações sociais (a regularidade – o que orienta as razões do sujeito). Nossa intenção, ao optar pela EDRM, foi a de mobilizar os esquemas mentais

² A organização desta parte do texto foi inspirada em Souza (1997), portanto seguiu as indicações dessa autora, cujo texto se apresenta de forma tão adequada para sistematizar nossas idéias. Dessa forma, é preciso esclarecer que, não foi possível resistir a tentação de citar literalmente os limites e as possibilidades da avaliação segundo essa autora.

de um sujeito e identificar em suas respostas aqueles esquemas, dos quais o sujeito faz uso e não se busca, com esse instrumento, a resposta certa e nem o como se chega a uma resposta. O objetivo definido para o novo instrumento psico-educacional foi o de reconhecimento, mas um reconhecimento consciente. Com base em Macedo (1999), acredita-se que a EDRM previu o percurso, seguiu o referencial teórico para que tal reconhecimento não se desvie da finalidade da avaliação num “jogo de adivinhação ou mesmo auto-enganação” (Macedo, 1999). Segundo esse autor, a avaliação pode assumir o caráter de “jogo” para o qual é necessário o planejamento e o uso de estratégias de ação em busca de um objetivo. Macedo (1999), esclarece a semelhança entre a avaliação e o jogo de regras em dois sentidos: para o criador do jogo de regras e para o jogador, que se relacionam, dialogicamente, no percurso da forma. O propósito ao elaborar a “Escala de Disposição para a Reciprocidade Moral” foi estabelecer um diálogo entre a forma de pensar e a estrutura cognitiva do jogador;

- b) Para se conhecer algo é preciso dispor de esquemas ou construí-los na interação com o meio e para fixá-los ou reconstruí-los, faz-se necessária a ativação daqueles esquemas. Ainda segundo Macedo (1999), a recorrência a esquemas lógicos disponíveis promovida pela avaliação é importante para a tomada de consciência do sujeito, para incomodar o sujeito e levá-lo a reconstruí-lo em novas estruturas para sua fixação e utilização nas mais diversas situações. De fato, observamos isso, ao colher dados para outra pesquisa. Os sujeitos que responderam a EDRM pareceram perturbados, bem como interessados em continuar discutindo o dilema moral – vários estudantes, ao entregar o protocolo faziam questão de aproximar a situação da “prova” a de seu cotidiano nos relatando situações vividas com algumas semelhanças na sua forma de pensar. Assim, suspeitamos que as relações sociais podem ganhar qualidade com o recurso da reciprocidade lógica. Para isso, um primeiro passo seria o reconhecimento de esquemas lógicos, o uso consciente pelo sujeito para, então, confrontá-lo com a diversidade promovendo equilíbrios majorantes. Tal promoção, pode ser verificada com outros “jogos” e não só com a avaliação experimental, mas em dinâmicas que impliquem na resolução de problemas e envolvam a auto-avaliação e a hetero-avaliação. Acredita-se que nossa observação está em consonância com o que defendem

outros autores para uma educação construtivista (Lima, 1973, 1999; Macedo 1999; Mantovani de Assis 1992; Vinha, 1997; Puig, 1998);

- c) O uso da escala “EDRM” poderia fazer parte de um programa de intervenção inicial, como uma alternativa que depende de análises interpretativas pautadas nos referencias teóricos, pois, sem elas perde-se toda a riqueza implícita na avaliação tida como diagnóstico, que serve para conhecer, respeitar e desencadear um processo de crescimento humano em busca de sua autonomia. Se o uso da escala “EDRM” for independente ou inadequado, teme-se o risco de a mesma vir a somar com alguns outros testes que só classificam e rotulam sujeitos, preconceituosamente, o que por nós é considerado inaceitável;
- d) O processo avaliativo sugere partir do pressuposto de que se *“defrontar com dificuldades é inerente ao ato de aprender”* (Souza, 1997, p.227). Assim, o diagnóstico a partir da EDRM não deverá ser utilizado para culpar ou absolver o educando ou o educador, mas para verificar uma tendência quanto ao nível de inserção social utilizado para resolver uma questão social específica (nível de reversibilidade lógica), que pode ajudar a entender as possibilidades de interação social do educando em função das condições oferecidas. Nesse sentido, as questões propostas por Souza (idem, p.228), são também questões de avaliações das relações interpessoais: os problemas que o estudante vem enfrentando, as razões de não terem alcançado os objetivos definidos para e pelo grupo e os resultados produzidos pelo educando em suas ações, cuja forma, não se dá, apenas, com o uso do instrumento e da análise de uma situação social específica;
- e) Sobre o alcance de objetivos relativos à ética no referente ao cotidiano educacional as contribuições de Aquino (2000) orientam a sua possibilidade. O trabalho pedagógico é realizado em um tempo e espaço com circunstâncias específicas, cujos elementos já indicam que o nível de reciprocidade ilimitada não parece ser um critério para uma verificação bem controlada a partir do cotidiano. Percebe-se, dessa forma, que de uma perspectiva institucional a ética é pontual e reflete no nosso entender, no máximo um nível III de Reciprocidade Moral. Assim, parece menos utópico o alcance do

desenvolvimento da autonomia nas instituições de ensino e a nossa contribuição, como educadores, parece, desse ponto de vista, mais próxima e palpável. Os critérios de avaliação poderiam considerar o Nível I de Reciprocidade Moral como ponto de partida e procurar promover o desenvolvimento de todos os participantes do processo educativo aos níveis mais elevados, onde o sujeito se conhece, respeita-se, respeita o outro, a instituição, o conhecimento, aprendizagem, o “contrato pedagógico”, enfim que corresponda ao nível de reciprocidade social mais elevado de fato. A condição necessária para isso se remete ao educador e seu compromisso ético-político perfazendo uma coerência entre o seu projeto e sua ação nas relações interpessoais;

- f) Destaca-se o ponto de vista de Souza sobre as pesquisas que tratam da avaliação. Ela aponta que as pesquisas *“têm demonstrado conseqüências psicológicas e sociais adversas em função do uso da avaliação de forma classificatória, punitiva e autoritária e que, quando praticada apenas de modo classificatório, supõe-se, ingenuamente, neutra como se não estivessem implícitos, nessa prática, a concepção de Homem e o modelo de sociedade que se quer construir”* (Souza, 1997, p.229);
- g) Tal forma unilateral de avaliar não considera o contexto e suas condições e pune justamente, os estudantes que *“sofrem de uma situação social adversa”*³ (Souza, idem). Esses, necessitam de que as instituições de ensino *“proporcionem os meios adequados que minimizem as suas dificuldades”* (ibidem), no presente estudo, elas se referem a dificuldades de interação social e, assim as instituições podem possibilitar o desenvolvimento do raciocinar sobre questões sociais de forma mais abrangente. *“A avaliação apenas como instrumento de classificação tende a descomprometer a equipe escolar com o processo de tomada de decisão para o aperfeiçoamento do ensino, que é a função básica da avaliação”* (Souza, 1997, p.229). Ela deve estar contemplada nos seus projetos pedagógicos e na sua concretização de forma coerente;

³ SOUZA, Clarilza Prado de Souza. (1997). **Avaliação Escolar: Limites e Possibilidades**. In: SOUZA, Eda, C.B. M. et.al.(org)(1997.) *Acompanhamento e Avaliação de Alunos*. Curso de Especialização em Avaliação a Distância, v.4, Universidade de Brasília, FE, Cátedra Unesco de Educação a Distância, p.227-230.

- h) *“A avaliação não deve ser empregada quando não se há o interesse em aperfeiçoar o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, quando não se definiu o sentido que será dado aos resultados da avaliação”* (Souza, 1997, p.229). Essa idéia parece aceita por vários autores citados neste trabalho como Aquino (2000); Macedo (1999) e Lima (1999). Dessa forma, a avaliação escolar exige que o professor tenha a clareza, antes de sua utilização, sobre o significado que ele atribui a sua ação educativa;
- i) A avaliação da reciprocidade moral pode ser vista como qualquer outra. Ainda segundo Souza (1997, p.230), ela é *“contra-indicada para fazer prognóstico de sucesso na vida. Contudo, o seu mau emprego pode causar danos em seu autoconceito, impedir que o sujeito tenha acesso a um conhecimento sistematizado”*, que no caso da reciprocidade moral, se refere ao como o sujeito pensa nas questões sociais – como coordena seu “eu” com outros e com o mundo social e, *“portanto, restringe a partir daí suas oportunidades de participação social”*;
- j) Por fim, a atribuição de um “score” se mal interpretado, pode ser um recurso simplificado que identifica o estudante numa escala. Acredita-se ser preciso entender o significado desse “score” no processo educacional contextualizado, para não limitar a perspectiva de análise do desenvolvimento do educando e a possibilidade de o educador compreender o processo de relações interpessoais que coordena em sala de aula (ibidem).

3. A EDUCAÇÃO E O DEBATE INTERDISCIPLINAR – QUESTÕES FILOSÓFICAS, SOCIAIS E PEDAGÓGICAS

O fato deste trabalho ter, prioritariamente, se baseado no conhecimento científico da Psicologia Moral de Jean Piaget para buscar compreender como se constroem orientações íntimas para a conduta moral, e por conseguinte dentro de uma abordagem indutivo-dedutiva e experimental, não exclui o ponto de vista filosófico, do diálogo mobilizado nesta pesquisa, muito pelo contrário. Essa idéia instigou uma re-aproximação entre o “ex-futuro-filósofo” em sua condição de “aposentado” e o epistemólogo, no qual nos baseamos.

Se a base da reflexão filosófica é hipotética-dedutiva, quando trata de refletir sobre valores morais, os filósofos buscam compreendê-los, coordenando e avaliando os conhecimentos produzidos na vida e na ciência. Foi isso que se entendeu a partir da idéia de “filosofar” de Comte-Sponville (1999, p. 495): *“é pensar sem provas, é pensar mais longe do que se sabe, mas submetendo-se – o mais que podemos, o melhor que podemos – às restrições da razão, da experiência e do saber. É como uma ciência impossível, que se alimentaria unicamente de sua própria impossibilidade”* e essa é a condição *“sine qua non”* da Filosofia.

De acordo com os autores, o lugar da Filosofia está entre o universal e o singular, o universal se refere a razão e o singular a uma existência. No caso da razão, em Ciência e em Filosofia ela é a mesma, ou seja a técnica, a habilidade argumentativa, a lógica. Porém, ao contrário das ciências, a Filosofia não tem caráter demonstrativo. A questão que se coloca é em que se aproximam o ex-futuro-filósofo e a Filosofia Contemporânea de Ferry e Comte-Sponville?

Como já se apontou, Piaget demonstrou, empiricamente, comprovou suas hipóteses teóricas e fez ciência. No caso da moral, o epistemólogo de Genebra demonstrou como a consciência de si se constrói e evolui, ou melhor, para utilizar termos de Piaget: *“como ocorre o aperfeiçoamento dos comportamentos em sua orientação íntima”*(Piaget, 1932, p.242) Sem dúvida sua contribuição é arrasadora para os conhecimentos sobre a moral e a ética da óptica científica. Sobre a moral, no caso estudado por Piaget, a identificada em seus experimentos como moral da heteronomia é própria do dever da ordem, da obediência, do respeito unilateral, da regularidade externa que define condições de vida em comum. Essa precisa ser superada, não é sábia e negativa se assim permanecer. A sabedoria do viver, para ele, parece estar na conquista da autonomia moral, esta do bem da reciprocidade e do respeito mútuo. E essa sabedoria Piaget também demonstrou, só que o fez, verificando a autonomia moral, a ética, por meio de juízos, raciocínios, coordenações mentais.

A pergunta que, no nosso entender, Piaget deixou para ser resolvida pode ser assim formulada: como se comportar de acordo com a orientação íntima? Sabemos que só a cooperação leva à autonomia, mas como efetivamente ser autônomo, cooperativo? Como pensar, sentir e agir coerentemente? Como viver em harmonia com seus contextos internos e externos? Essas questões parecem bem próximas das que constam do preâmbulo de Comte-Sponville e Ferry (1999) numa reflexão sobre a sabedoria dos modernos:

“Como viver? É a questão principal, pois contém todas as demais. Como viver de uma maneira mais feliz, mais sensata, mais livre? No mundo tal como é, já que não temos opção. Na época que é a nossa, já que todas as opções dependem dela. Para transformar o mundo? Para se transformar? Ambos. Um pelo outro. A ação é o caminho. Mas que só vale pelo pensamento que ilumina. O máximo de felicidade no máximo de lucidez: é o que os antigos chamavam “sabedoria” que dava sentido à filosofia e à vida deles... a nossa não poderia reproduzir, pura e simplesmente a deles. O mundo não é o mesmo... A vida é breve demais preciosa demais, difícil demais, para que nos resignemos a vivê-la de qualquer jeito... Como viver? Se a Filosofia não responder a essa questão, para que a Filosofia? (Comte-Sponville & Ferry, 1999, p.5)

A questão da reciprocidade social, definida no seu mais alto nível parece resgatar a unidade entre a sabedoria e o conhecimento. De fato, a questão da cooperação, no seu mais alto nível, não foi demonstrada, experimentalmente por Piaget, mas é uma hipótese deduzida por esse pesquisador depois de produzir coordenar e avaliar os conhecimentos sobre o juízo moral, parecendo estar próximo de alguns pontos propostos pelos filósofos Comte-Sponville & Ferry (1999), assim mais próximo de “futuro filósofo” do que de “ex-filósofo”. Isso merece maior atenção em novas pesquisas.

O tema Piaget “ex” ou “futuro filósofo” já foi alvo de estudo de Freitag (1991), só que a aproximação realizada por ela ocorreu entre Piaget e Habermas. Nesse ponto, apenas é possível entender com respaldo das pesquisas de Freitag que o “ex-futuro-filósofo”, desencantado com certas tendências irracionalistas, que segundo ele, iludiam a Filosofia, acabou por optar pela Ciência, porque a Filosofia da época não era suficiente. Segundo Freitag, sua opção foi na verdade *“em favor da razão, compreendida como razão intersubjetiva, cooperativa, sujeita ao controle e à experimentação. Ao defender essa posição Piaget é ao mesmo tempo herdeiro da Filosofia da Ilustração e um precursor da teoria processual da verdade e da ética discursiva, desenvolvida nas obras mais recentes de Habermas”* (Freitag 1991, p.9).

Barbara Freitag (1992), também discute, brilhantemente, os “Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do Construtivismo pós-piagetiano – I” . A autora⁴ acredita ser importante ter em mente o que o “*Construtivismo piagetiano e pós-piagetiano defende com unhas e dentes*” como pressupostos fundamentais, os quais, segundo ela são:

- a) filosóficos: “*o homem é um ser dotado de razão*” – Piaget defende que fazer uso da razão é uma possibilidade que precisa ser desenvolvida no decorrer da vida. Freitag coloca, que de fato, é um pressuposto iluminista – “*sem a razão teríamos a des-razão, teríamos a loucura, teríamos a impossibilidade de pensar no mundo, de ordenar, de construir uma concepção sobre o mundo, da natureza e o mundo social, ou seja, a sociedade*” (Freitag, 1992/1993, p.28);
- b) antropológicos: “*existem certos universais na vida humana, como por exemplo a necessidade de regulamentação da vida social*”. Os jogos de rua inspiraram a pergunta de Piaget para os estudos sobre o juízo moral: essas regras dos jogos podem ser aplicadas em situações de vida? – “*Os homens que vivem em grupos estabelecem, inevitável e independentemente do momento histórico, do lugar ou do espaço que ocupam no globo, regras de convívio entre si*” (Freitag, 1992/1993, p.29);
- c) sociológicos: apesar de opor as teses sociológicas centrais, Piaget acredita que somos produto do nosso meio, somos co-estruturados pelas estruturas macro e micro sociais, mas não somos meros reflexos dessas estruturas – há um espaço de autonomia e liberdade em cada ser individual – o mundo social é resultado de acordos, elaboração conjunta de normas – a validade vai do acordo e da consciência. “*O indivíduo de fato, não é onipotente, ele é limitado pelo social, ele é controlado pelo social e ele muitas vezes , é tolhido pelo social. Mas o social é um pré-requisito para que ele desenvolva, dialeticamente, essa capacidade de individualização*” (Freitag, 1992/1993, p.31);
- d) psicológicos: a ação sobre o mundo – sem ação não haveria pensamento, não haveria argumentação ou juízo. É agindo no mundo, agindo sobre o mundo, interagindo no mundo que o indivíduo constrói as estruturas de pensamento. “*A ação em pensamento não é outra coisa senão a ação refletida, interiorizada em*

⁴ Freitag, B. (1992) Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do Construtivismo pós-piagetiano – I. In: Grossi, E e Bordin, J (orgs). (1993) “Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem”, Petrópolis, RJ:Vozes.

estruturas mentais” (idem, p.32). Piaget privilegia a razão “*como a forma, não de controlar, mas de conter as pulsões cegas, muitas vezes inconscientes, com o auxílio da razão*”. “*Piaget tem clareza de que os valores e conteúdos éticos são contextualizados, dependem do contexto histórico, da cultura, dependem da maneira como a sociedade os define*” (Freitag, 1992/1993, p.33) A criança constrói sua consciência moral na interação com o mundo e suas normas sociais – “*A construção da moralidade resulta de um processo de conscientização, da inserção da criança no mundo social*” (Freitag, 1992/1993, p.34).

Ao final do texto Freitag defende a grande vantagem do Construtivismo, para quem “*ele permite a argumentação crítico-reflexiva sobre a sua própria teoria, permitindo com isso sua reformulação, sua reconstrução, sua reorientação*” (Freitag, 1992/1993, p.43). Esses pressupostos sugerem, novamente, a aproximação com a Filosofia Moderna.

Quando os autores Comte-Sponville & Ferry (1999), dizem que “*A ação é o caminho. Mas que só vale pelo pensamento que ilumina*”, voltamos à coerência buscada por Piaget e a questão do diálogo intersubjetivo que o distancia de uma essência individualista, da qual é tão criticado equivocadamente. Com efeito, para Piaget “*a ação é o cerne que explica o desenvolvimento*” e é cristalina a evidência de Piaget sobre a evolução da inteligência. Para ele, a evolução é movida e acompanhada por mudanças nas formas de interação social e envolve a cognição e o afeto. Essa idéia é compartilhada por pesquisadores da linha piagetiana (Domingues de Castro, Mantovani de Assis, De Souza, De La Taille, Brenelli, Lukjanenko, Vinha).

Assim, podemos levantar a hipótese de que a consciência das ações é a chave que pode abrir novos caminhos para a Ciência Moral. E nesse campo, ampliar as contribuições da Psicologia para continuar inspirando a Filosofia e a Educação.

Reconhece-se que as ações morais que perfilam o viver, sabiamente, parecem escapar ao controle científico e se assentar no campo da Filosofia. A Psicologia Moral tem tentado explicar, mas seus avanços se referem ao que é próprio de seu objeto o “eu” e as “representações de si” com base em suas ações e interações no mundo.

Nessa linha, como apontamos anteriormente, os trabalhos de De La Taille (2000) trazem contribuições fundamentais. Aqui, neste capítulo de implicações, pode-se reconhecer que além da vertente psicológica, o olhar interdisciplinar do autor tem apontado orientações para a dimensão educacional, com propostas tanto para a maturidade como para

a excelência, especialmente quando trata de virtudes morais. Nessa direção, aproxima-se da Filosofia e articula com a Psicologia e a Educação, possibilitando orientar novos rumos para a continuidade de estudos como o nosso, os de Freitas (1997) e de Araújo (1998) salientados na introdução desta tese.

De nossa parte, a presente pesquisa sobre a reciprocidade moral fica disponível à apreciação, à experimentação em novas pesquisas e a ser discutida entre os estudiosos da comunidade científica.

Para encerrar, algumas questões sobre critérios para a atuação do educador: se a ação é o cerne que explica o desenvolvimento, as relações interpessoais não constituiriam o cerne do processo educativo? Quais seriam os critérios para a atuação profissional do educador? Que pensamento ilumina sua prática pedagógica ao planejar, executar e avaliar o trabalho educativo?

Comte-Sponville (1999) pode ajudar a responder se fizermos um paralelo. Sobre virtudes ele questiona: que filósofo não tem um tratado de virtudes? Ele tem. Nós questionamos, teriam os educadores alguns princípios orientadores de suas ações e interações? Haveria uma coerência entre os seus princípios e as suas ações? Quais seriam as virtudes de um educador?

Desenvolver as competências ética (integradora das demais), técnica, metodológica e política podem ser uma resposta para o educador.

Outro caminho alternativo para o educador responder às questões levantadas seria buscar o conhecimento científico como “verdade” e, com ele, buscar a beleza da dúvida que move as paixões em qualquer área do saber. Sabemos que a dúvida nem sempre é tida como bela, pois muitas vezes observamos o belo no produto final, ou seja, na arte final e não na construção da “verdade” seja ela do saber, da arte ou das relações. Assim, uma alternativa possível é buscar a sabedoria do bem viver – lúcida e felizmente.

Ficam, neste trabalho, lançadas propostas para o “pesquisador”, seja ele educador ou educando.

PARTE VI

ANEXOS

PARTE VI - ANEXOS

Anexo 1- A versão do DIT utilizada no estudo-piloto

PROVA – JUÍZO MORAL¹

Objetivo:

Saber sua opinião sobre um problema social. Lembre-se: aqui não existem respostas corretas. O que interessa é a sua opinião pessoal.

Como Responder:

Primeiro leia atentamente a história-problema: João e o remédio.

Num país da Europa, havia uma mulher que estava quase à morte porque sofria de câncer. Existia só um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la: era um remédio que um farmacêutico da mesma cidade tinha inventado recentemente. Saía um tanto caro para se fazer esse medicamento, além disso o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que lhe custava para fazer: ele gastava R\$ 2.000,00 em material e cobrava R\$ 20.000,00 por uma pequena dose do remédio. João, assim mesmo, conseguiu juntar só a metade. Falou com o farmacêutico pedindo abatimento, ou que, pelo menos o deixasse pagar o restante mais tarde, pois sua mulher precisava mesmo do remédio. Mas o farmacêutico disse que não vendia por menos, nem vendia fiado, pois queria era ganhar dinheiro. Então, havendo tentado todos os meios legais, João desespera-se e pensa em assaltar a farmácia e furtar o remédio para sua esposa.

João podia furtar aquele remédio?

Podia furtar ()

Não sei decidir ()

Não podia furtar ()

Grau de importância:

	Máxima	Grande	Média	Pequena	Nenhuma
1. As leis da sociedade devem ser obedecidas. Elas garantem os direitos e obrigações de cada cidadão, e são definidas por padrões sociais.					
2. João é um marido amoroso, é normal que chegue a furtar para atender a sua querida esposa.					
3. Não importaria o fato de passar algum tempo na prisão, se ao sair de lá tivesse a mulher curada.					
4. João é um lutador profissional, ele tem enorme prestígio junto a lutadores profissionais.					
5. João está furtando em benefício de outra pessoa e não em seu próprio benefício.					
6. Os direitos do farmacêutico quanto ao seu invento devem ser respeitados.					
7. A essência de viver conta mais, tanto individualmente como socialmente, que o destino de morrer.					
8. A autoconsciência de uma pessoa, com seus padrões de direitos e deveres, deve orientar sua ação.					
9. O farmacêutico está se valendo de uma lei que só protege os ricos.					
10. A lei, neste caso, estaria atrapalhando a mais profunda aspiração de qualquer membro da sociedade.					
11. O farmacêutico merece ser furtado pelo fato de ser mesquinho e cruel.					
12. Furtar, num caso como este, traria mais benefício para a sociedade inteira.					

Da lista das 12 questões acima, escolha as 4 mais importantes:

1º mais importante: _____

3º mais importante: _____

2º mais importante: _____

4º mais importante: _____

¹ Versão parcial do DIT de Rest adaptada e utilizada por Bzuneck (1979) – TJS (Teste de Julgamento de Situações), com algumas alterações na redação dos itens de acordo com o estudo “piloto-do piloto” .

Anexo 2 – A reciprocidade lógica e a reciprocidade moral

Segue-se abaixo um quadro que ilustra a construção da noção de massa com base em Piaget (1976) em seguida um outro, que apresenta um exercício de extensão teórica para interpretar a construção do juízo moral.

A equilibração e a construção da noção de conservação de massa²	
<p>Nível I - Não há conservação. O sujeito centra-se apenas em uma das características transformadas, em geral, no comprimento do cilindro (salsicha). Uma resposta típica deste nível é “Tem mais massa porque ela é mais comprida”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Obs. S.</u> = A ação de prolongar leva o sujeito à percepção do alongamento (considera só o que vê e, no caso, num sentido único). • <u>Obs. O</u> = Aumento do comprimento, sem considerar outras dimensões. • <u>Coord. S. e O</u> = A quantidade aumenta por comparação dos estados iniciais e finais (no sentido estático), não considerando as transformações (inferências). • <u>Conduta alfa</u> = A transformação é ignorada. 	
<p>Nível II - Nível de transição</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Obs. S.</u> permanece centrado nos alongamentos, o sujeito começa a perceber duas espécies de <u>Obs. O</u> : o alongamento e o afilamento. • As coordenações inferenciais <u>Coord. S. e O</u> permanecem em equilíbrio instável: quando o sujeito se centra no alongamento diz que aumenta a quantidade de massa. • Quando o sujeito se centra no afilamento diz que diminui a quantidade de massa. 	
<p>Nível III - Nível de transição</p> <p>Neste nível ocorrem mudanças entre os <u>Obs. S.</u> e os <u>Obs. O.</u> os resultados observados nos objetos levam à solidariedade entre o esticar e o afilar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O relacionamento entre os <u>Obs. O</u> e os <u>Obs. S.</u> faz surgir a <u>Coord. S. e O</u> - o sujeito não se limita mais a uma comparação estática entre um estado inicial e um estado final, já há um início de compreensão da transformação. • Neste nível pode parecer que há conservação, mas o sujeito ainda não justifica. O que falta neste nível é a compreensão de que aumento e diminuição se compensam. <p><u>Conduta beta</u> = Há uma reação à perturbação, há uma alteração das partes do sistema (a consideração da solidariedade) e o todo do sistema é conservado, isto é, a estrutura não muda, ainda não é operatória para este conteúdo, pois ainda não há a conservação da quantidade de massa.</p>	
<p>Nível IV - Há conservação. (Situação relacional)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sujeito compreende a solidariedade entre as ações de alongamento e afilamento. • <u>Obs. S. e Obs. O</u> = A reciprocidade das ações de alongamento e afilamento são prontamente previstas. • <u>Coord. S. e O</u> = implicam na modificação dos observáveis, introduzindo uma ligação entre as duas transformações: alongamento e afilamento, essa necessidade inferencial se generaliza para outras transformações, como por exemplo, para o achatamento da bola (panqueca) e observamos que a conservação é concebida de imediato sem a tentativa de verificação empírica. • <u>Conduta gama</u> = Há reação à perturbação, há alteração das partes e do todo, rompe-se a estrutura e a interação caracteriza-se pela conservação. Agora a <u>operação mental adquiriu uma reversibilidade</u>: o sujeito compreende que a transformação real da bola para a salsicha pode se opor a uma transformação realizada em pensamento, que no caso anula ou compensa a transformação realizada. Há, então, uma exata correspondência entre negações e afirmações fruto de equilibrações por regulações cuja reversibilidade constitui o resultado e não o motor. 	

Procurou-se inicialmente sistematizar o movimento de observáveis e coordenações com base em Piaget, para situações que envolvessem o conteúdo moral e a prova selecionada para ilustrar foi a de Kohlberg.

² Piaget, Jean. “A equilibração das estruturas cognitivas”, R. J., Zahar editores, 1976.

A equilibrção e a construção do juízo moral ³

Nível I – Heterônomo - Não há conservação. O sujeito centra-se apenas em uma perspectiva na sua própria, podendo até confundir a sua com a da autoridade (lei). Uma resposta típica deste nível é “Não. Porque o roubo não se justifica. É errado. O roubo não se justifica por amar ou não amar. Não se justifica o roubo para nada...”

- Obs. S. = A ação de obedecer a autoridade leva o sujeito a uma confusão da percepção interna com os acontecimentos externos (considera só o que vê e, no caso, num sentido único).
- Obs. O = O furto. O sujeito observa isoladamente o rompimento com a lei.
- Coord. S. e O = O objetivo (o furto) e o subjetivo (as intenções) são vistos separadamente (no sentido estático). “Ele roubou deve-se responsabilizar por isso”
- Conduta alfa = O sujeito nem entra em conflito.

Nível II – nível heterônomo

- Obs. S. permanece centrado no seu ponto de vista, mas reconhece que o outro também tem um ponto de vista a defender, o sujeito começa a perceber duas espécies de Obs. O : o próprio e o do outro. Ex. seu amor pela esposa e a lei.
- As coordenações inferenciais Coord. S. e O permanecem em equilíbrio instável:
- Quando o sujeito se centra no seu amor diz “o amor fala mais alto” “deve roubar”
- Quando o sujeito se centra na lei diz que “é errado, é contra a sociedade, Heinz deve ser julgado”

Nível III – Nível de transição

Neste nível ocorrem mudanças entre os Obs. S. e os Obs. O. os resultados observados nos objetos levam à solidariedade entre o seu ponto de vista e o da sociedade

- O relacionamento entre os Obs. O e os Obs. S. faz surgir a Coord. S. e O - o sujeito não se limita mais a uma comparação estática entre a sua perspectiva e a da sociedade, já há um início de compreensão da transformação. O sujeito estabelece o conflito entre a vida e a lei.
- Neste nível pode parecer que há conservação, mas o sujeito ainda não justifica. O que falta neste nível é a compreensão, mesmo havendo intenções, trocas, respeito são externos à consciência do sujeito. Falta o auto-respeito coordenado. Resposta típica: “Não deve roubar, deve tentar ajuda também com pessoas desconhecidas” ou “O preço cobrado na minha opinião foi um crime maior”, “Inicialmente roubar o remédio e tentar pagar depois”

Conduta beta = Há uma reação à perturbação, há uma alteração das partes do sistema (a consideração da solidariedade) e o todo do sistema é conservado, isto é, a estrutura não muda, ou no que diz respeito a uma decisão moral, o sujeito não a usa, a lei é sagrada, a vida é sagrada, entra em conflito. Os sujeitos tendem a acreditar que a figura da autoridade deveria ajustar a regra aos interesses dos envolvidos.

Nível IV - Há conservação. (Situação relacional)

- O sujeito compreende a solidariedade entre a vida e a lei
- Obs. S. e Obs O = A reciprocidade das ações de salvar uma vida e romper com a lei são prontamente previstas.
- Coord. S. e O = implicam na modificação dos observáveis, introduzindo uma ligação entre as duas transformações: “Heinz deve furtar, porque uma vida está em risco, a causa é justa, ele não tem outra saída” ou “O juiz deveria julgar pela conformidade entre fins e meios e analisar as boas intenções dos fins”.
- Conduta gama = Há reação à perturbação, há alteração das partes e do todo, usa a estrutura e a interação caracteriza-se pela conservação. Agora a operação mental adquiriu uma reversibilidade: o sujeito compreende que a lei deve considerar a vida porque ela é um direito universal, se preocupa com as regras sociais e acredita que elas são modelos de ação definidas pela “vontade coletiva” e diz: “...Se a obediência não existe é porque, ou os interesse particulares se sobrepõem aos universais, ou as próprias leis não respondem à vontade geral, e neste caso precisam ser revistas”, demonstra consciência e relatividade dos valores. Pesa prós e contras e compensa, considerando todos os envolvidos e a sociedade em geral. Há, então, uma exata correspondência entre negações e afirmações fruto de equilibrções por regulações.

Esse estudo inicial se desdobrou no da Reciprocidade Moral e, nele encontrou-se algumas diferenças na caracterização dos níveis conforme se pode observar na pg.77.

³ Lukjanenko MFSP. (1997). **A Palavra de Piaget**. Campinas, UNICAMP, trabalho de conclusão de curso realizado sob a orientação da professora Rosely Palermo Brenelli, não publicado.
As respostas utilizadas para realizar o exercício foram recortadas da pesquisa realizada em 1995 (Lukjanenko, 1995).

Anexo 3 – O paralelismo entre os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget e os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg

ESTÁDIOS COGNITIVOS	ESTÁDIOS MORAIS
<p>Pré-operacional: a função simbólica aparece, mas o pensamento é marcado pela centração e irreversibilidade.</p>	<p>Estádio 1 (Heteronomia): o certo e o errado são determinados pela autoridade e pela consequência física das ações.</p>
<p>Operações Concretas: surge a classificação, conservação a seriação e o objetivo é diferenciado do subjetivo.</p>	<p>Estádio 2 (Trocas): a interação cooperativa é baseada em simples trocas, e o certo é definido como o que serve aos próprios interesses e desejos.</p>
<p>Início das operações formais: há o desenvolvimento da coordenação de reciprocidade com inversão e aparece a lógica proposicional.</p>	<p>Estádio 3 (Expectativas): a ênfase é dada para o estereótipo do bom sujeito e age buscando aprovação dos outros.</p>
<p>Operações formais Básicas: surge o raciocínio hipotético-dedutivo, envolvendo habilidades para estabelecer relações entre variáveis e organizar análises experimentais.</p>	<p>Estádio 4 (Sistema social): busca a manutenção da ordem social por meio da obediência às leis e busca cumprir suas obrigações.</p>
<p>Operações formais consolidadas: as operações tornam-se completamente exaustivas e sistemáticas.</p>	<p>Estádio 5 (Contrato Social): O certo é definido pelos acordos mútuos estabelecidos por toda a sociedade.</p>

Obs.: Neste quadro Kohlberg não apresenta o estágio 6. Ele não se contenta com este paralelismo, quanto à consciência pós-convencional orientada pelo princípio de justiça. Há diferença de grau e de qualidade, porque o raciocínio moral é mais rico, envolve além de objetos e coordenações, seus pontos de vista, as relações entre si e a consideração dos efeitos de uma ação sobre todos os participantes da situação (Freitag, 1992).

Anexo 4 – Os seis estádios de julgamento moral segundo Kohlberg

NÍVEL E ESTÁDIO	VALOR MORAL	RACIOCÍNIO MORAL	PERSP. SOCIAL DO ESTÁDIO
<p>Nível I: Préconvencional</p> <p><u>Estádio 1:</u> Moralidade Heterônoma.</p> <p><u>Estádio 2:</u> Individualis-mo. Fins instrumentais e trocas.</p>	<p>Submeter-se a regras apoiadas por castigo; obediência pela obediência; evitar dano físico a pessoas e propriedade.</p> <p>Seguir regras só por interesse próprio imediato; agir para satisfazer os próprios interesses e necessidades e permitir aos outros que também o façam. Igualitarismo ingênuo e orientação para troca e reciprocidade.</p>	<p>Evitar o castigo. Poder superior da autoridade.</p> <p>Satisfazer os próprios interesses em um mundo onde se deve reconhecer que outros também têm interesses.</p>	<p><u>Ponto de vista egocêntrico.</u> Não considera os interesses dos outros nem os reconhece como diferentes dos seus; não relaciona os pontos de vista. Considera as ações mais fisicamente do que em termos psicológicos dos demais. Confunde a perspectiva da autoridade com a própria.</p> <p><u>Perspectiva individual concreta.</u> Reconhece que todos têm interesses a satisfazer e que podem entrar em conflito; o bem é relativo (no sentido individualista concreto).</p>
<p>Nível II: Convencional</p> <p><u>Estádio 3:</u> Expectativas interpessoais mútuas. Relações e conformidade de interpessoal.</p>	<p>Viver de acordo com o que as pessoas que o cercam esperam de um bom filho, irmão, amigo etc... “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos e mostrar interesses pelos demais.</p>	<p>Há a necessidade de ser uma boa pessoa aos próprios olhos e aos dos demais: preocupar-se com os outros, acreditar na Regra de Ouro, desejo de manter as regras e autoridade que apóiam a boa conduta típica.</p>	<p><u>Perspectiva do indivíduo em relação a outros indivíduos.</u> Consciência de sentimentos compartilhados, acordos e expectativas que têm prioridade sobre os interesses individuais. Relaciona pontos de vista através da Regra de Ouro concreta, pondo-se no lugar dos outros. Entretanto não se considera uma perspectiva de sistema generalizado.</p>

PARTE VI - ANEXOS

NÍVEL E ESTÁDIO	VALOR MORAL	RACIOCÍNIO MORAL	PERSP. SOCIAL DO ESTÁDIO
<p>Nível II: (continuação)</p> <p><u>Estádio 4:</u> Sistema social e consciência.</p>	<p>Cumprir deveres com os quais se esteja comprometido; as leis serão mantidas exceto em casos extremos quando entram em conflito com outras regras sociais fixas. O bem está também em contribuir com a sociedade, grupo ou instituição.</p>	<p>Manter a instituição em funcionamento e evitar um colapso no sistema “se todos assim o desejarem”, imperativo de consciência cumprir suas obrigações definidas. (Facilmente confundido com a crença nas regras e na autoridade do estágio 3).</p>	<p><u>Diferença o ponto de vista da sociedade dos acordos ou motivos pessoais.</u> Assume o ponto de vista do sistema que define papéis e regras; considera as relações interpessoais como parte do sistema.</p>
<p>Nível III: Pós-Convencional</p> <p><u>Estádio 5:</u> Contrato Social ou utilidade e direitos individuais.</p> <p><u>Estádio 6:</u> Princípios Éticos Universais.</p>	<p>Ser consciente de que se tem uma variedade de valores e opiniões, e que a maioria de seus valores e regras são relativos a seu grupo.</p> <p>As regras são normalmente mantidas pelo bem da imparcialidade e por serem o contrato social.</p> <p>Alguns valores e regras são relativos (v.g. a vida e a liberdade) devem ser mantidos em qualquer sociedade independente da opinião da maioria.</p> <p>Conforme princípios éticos escolhidos por si mesmo. As leis e os acordos sociais são normalmente válidos porque se apóiam em tais princípios. Quando as leis violam, aje-se de acordo com seus próprios princípios.</p> <p>Os princípios são universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e respeito à dignidade dos seres humanos como indivíduos.</p>	<p>Sentido de obrigação de lei por causa do contrato social, de ajustar-se às leis pelo bem de todos e a proteção dos seus direitos. Um sentimento de compromisso de contrato aceito livremente, para com a família, amizade, confiança e obrigações de trabalho. Preocupação de que as leis e os deveres se baseiam em cálculos racionais de utilidade geral: “o maior bem para o maior número possível”.</p> <p>A crença, como pessoa racional, na validade dos princípios morais universais e um sentido de compromisso pessoal com eles.</p>	<p><u>Perspectiva anterior à sociedade.</u> O indivíduo racional consciente dos valores e direitos antes de acordos e contratos sociais. Integra as perspectivas através de mecanismos formais de acordo, contrato e imparcialidade objetiva. Considera pontos de vistas legais e morais; reconhece que, às vezes, estão em conflito e sente dificuldade em integrá-los.</p> <p><u>Perspectiva de um ponto de vista moral do qual partem os acordos sociais.</u> A perspectiva é a de um indivíduo racional que reconhece a natureza da moralidade ou o fato de que as pessoas são fins em si mesmas, e como tais, devem ser tratadas.</p>

HERSH, Richard H.; REIMER, Joseph; y PAOLITTO, Diana P. “El Crecimiento Moral. De Piaget a Kohlberg”. Madrid, Narcea, S.A. Ediciones, 1984, pag. 55-56.

PARTE VII

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. S. & FREIRE T. (1997). **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. Coimbra: Appout.
- ARAUJO, Ulisses Ferreira de. (1993). **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**, Dissertação de Mestrado, Campinas, S.P.: Faculdade de Educação, Unicamp.
- _____. (1996). **O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral**. In: Macedo, Lino (org.) Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- _____, U. F. (1998). **"O sentimento de vergonha como regulador moral"**. Tese de doutoramento, IP/ USP.
- ARAUJO, Valéria Amorim Arantes de (1998). **Modelos Organizadores de Dilemas Morais: Um estudo intercultural com estudantes brasileiros e catalães**, Credits de Recerca, Barcelona, Espanha: Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona.
- AQUINO, Júlio Groppa. (2000). **Do Cotidiano Escolar - ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 211p.
- BATAGLIA, Patrícia U. R. (1996). **Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: IP/USP.
- BARRETO, Márcia S. L. (1988). **Relações entre Maturidade de Julgamento Moral e autoconceito**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.3, n.1/2, p. 20-25.
- BATRO, Antonio M. (1978). **Dicionário Terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, trad. De Lino de Macedo, 245p.
- BEARISON, D. J. & ZIMILES, H. (org.) (1986). **"Thought and Emotion - Developmental Perspectives"**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.
- BIAGGIO, A. M. B. (1988). **Desenvolvimento Moral: vinte anos de pesquisa no Brasil**. In: Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, dez., vol.3, n. 1/2, p.60-69.

BIAGGIO, A. M. B. e Barreto M.S.L. (1991). **Adaptação brasileira de uma medida objetiva de julgamento moral.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, v.43, n.1/2, jan/junho, p. 107-119.

BIAGGIO, A. M. B.(1999). **Universalismo versus relativismo no julgamento moral.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.12, p.5-19.

BLASI, Augusto (1980). **Las relaciones entre el conocimiento moral y la accion moral: Uma revision critica de la literatura.** Em *El mundo social en la mente infantil.* Compilación de Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josetxu Linaza (1989). Madrid, Alianza Editorial, p. 331-388.

BROWN, Terrance (1996). **Values, Knowledge and Piaget.** In: Reed et al (eds). *Values and Knowledge.* Mahwah- N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

BZUNECK, J. A. (1979). **Julgamento Moral de adolescentes delinquentes e não-delinquentes em relação a ausência paterna.** Tese de doutorado, S.P., IP/USP.

CASTRO, Amélia Americano D.(1989). **Piaget, sociedade e educação: um aspecto da pesquisa piagetiana no Brasil.** Comunicação ao Congresso Internacional: Piaget e os novos desafios na ciência e na educação. Lisboa, Portugal, (mimeo).

_____. (1993). **Egocentrismo e educação.** In: Mantovani de Assis, O. e Camargo de assis, M. (1993). *X Encontro Nacional de Professores do PROEPRE.* Campinas, S.P.:Unicamp, FE, p.3-22.

CASTRO, Amélia Americano D.(1996). **Educação e Epistemologia Genética.** In: SISTO, F. et al. (1996). *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar.* Petrópolis, R.J.: Vozes, p.17-33.

CHIAROTTINO, Zélia R.(1988). **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget.** S.P. EPU.

COMTE-SPONVILLE, A; FERRY, L. (1999). **A sabedoria dos modernos: dez questões para o nosso tempo,** trad. Eduardo Brandão, 1° ed., São Paulo: Matins Fontes, 559p.

DE LA TAILLE, Y., Oliveira M. K., Dantas, H.(1992). **Piaget, Vygotsky e Wallon,** São Paulo, Summus,116p.

_____. (1994). **Prefácio à edição brasileira.** In: Piaget, Jean (1932/1994). *O juízo moral na criança.* São Paulo: Summus, 302p..

- DE LA TAILLE, Y. (1996a). **A indisciplina e o sentimento de vergonha.**In: AQUINO, Júlio (org.). *Indisciplina na escola.* São Paulo, Summus.
- _____. (1996b). **A educação moral: Kant e Piaget.** In: MACEDO L.(org.) *Cinco estudos de educação moral.* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- DE LA TAILLE, Y. (1998). **Limites: três dimensões educacionais.** São Paulo: Atica, 151p.
- _____. (1999). **A dimensão ética na obra de Jean Piaget.**Série Idéias, no 20, p.75-81.
- _____. (2000). **Vergonha, a ferida moral.** São Paulo: S.P.,192p..Tese (Livre Docência).Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. (em publicação)
- DELVAL, J. & ENESCO.(1994). **Moral, desarrollo y educacion.** Madrid: Anaya.
- DE SOUZA, Maria Thereza C. Coelho (1990). **Versões de um conto de fadas em crianças de 9 a 11 anos: Aspectos afetivos e cognitivos.** Tese de doutorado. I.P.:USP.
- DE SOUZA, M. Thereza C. C. (1998) **Natureza e Cultura: reflexões a partir da teoria de Jean Piaget.** São Paulo, s.d.,sl.,s.ed.
- _____. **Apontamentos de aula e de orientação.** S.P.: Instituto de Psicologia -USP, s.d.,s.ed.
- DIAS, Adelaide Alves. (1999). **Educação Moral para a autonomia.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.12, n.2, p.459-478.
- ESCRIVÁ, PEREZ-DELGADO & BROTONS (1991). **Los instrumentos de evaluación moral.** In:PEREZ-DELGADO y GARCIA-ROS (comps.)*La Psicología do Desarrollo Moral - Historia, teoría e investigación actual.* Espanha: Siglo Veintiuno Editores.
- FINI, Lucila Tolaine (1979). **Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg.** Dissertação de mestrado, Campinas, FE/UNICAMP.
- FREITAG, Barbara (1991) **Piaget e a Filosofia.** São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista.

FREITAG, Barbara (1992). **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. Campinas, Papirus.

_____. (1992) **Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do Construtivismo pós-piagetiano - I**. In: GROSSI, E e BORDIN, J (orgs). (1993) "Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem", Petrópolis, RJ:Vozes.

_____. (1999). **Apresentação: Sobrevivência de Piaget**. In: LIMA, Lauro de Oliveira (1999). *Piaget sugestões aos educadores*. Petrópolis, R.J.: Vozes.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. (1997). **A moral na obra de Piaget: um projeto inacabado**. Tese (doutorado), I.P.: USP, 159p.

_____. (1999). **Do mundo amoral à possibilidade de ação moral**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.12,n.2.447-458.

GILLIGAN C. (1977/1984). **Uma voz diferente**. sl., ed. Rosa dos Tempos.

HERSH, REIMER & PAOLITTO (1984). **El crecimiento moral: de Piaget Kohlberg**. Madrid, Nascea, p.167.

KOHLBERG, Lawrence (1963). **The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order - Sequence in the Development of Moral Thought**. *Vita humana*, 6: 11-33,.

_____. (1969) **Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization**. In: D. A Goslin (ed) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago, Rand McNally, ,p.347-480 (tradução de Orly Z. M. Assis).

_____. (1984) **The psychology of moral development**. in: *Essays on Moral Development*, vol.2 . San Francisco, Harper and Row.

_____. (1987/1989). **Estadios Morales y Moralizacion el enfoque cognitivo-evolutivo**. In: Turiel, E. et al (orgs). *El Mundo Social em la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.

LIMA, Lauro de Oliveira (1973). **Treinamento em Dinâmica de Grupo no lar, na empresa e na escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 4ª ed..

_____. (1999). **Piaget - Sugestões aos educadores**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 254p.

- LOURENÇO, Orlando e Machado, A.(1996). **In defense of Piaget's theory: a reply to 10 common criticisms.** Psychological Review, v.103,n.1,p.143-164.
- LUKJANENKO. M.F.S.P.(1995). **Um estudo sobre a relação entre o Julgamento Moral do Professor e o Ambiente Escolar por ele proporcionado.** Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas.
- _____.(1997). **A Palavra de Piaget.** Campinas, UNICAMP, trabalho de conclusão de curso realizado sob a orientação da professora Rosely Palermo Breneli, não publicado.
- _____.(1998). **A afetividade na teoria de Piaget.** São Paulo,IP/USP, trabalho de conclusão de curso realizado sob a orientação da prof.Maria Thereza C. coelho de Souza, não publicado.
- LUKJANENKO,M.F.S.P.,PRIMI,Ricardo(1999). **Estudo Piloto de um instrumento de avaliação do Juízo Moral entre Universitários.** In: XXIX REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 1999, Campinas. TRILHANDO NOVOS RUMOS.
- _____.(2000). **Estudo piloto de um instrumento de avaliação do juízo moral entre universitários.** Revista Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, S.P.,ABRAPEE, vol.3,n.3,p.217-226.
- LUKJANENKO, M.F.S.P. et al. (2000). **Escala de disposição para a reciprocidade moral - um novo instrumento de avaliação psico-educacional.** In: III CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO VI ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, Bragança Paulista, S.P.:USF, Pesquisa, Universidade e Sociedade, p. 198.
- MACEDO, Lino de. **Os processos da Equilibração Majorante.** Separata da Revista Ciência e Cultura, vol. 31 (10), Outubro (1979), ps. 1125 -1128.
- _____. (1980). **As Estruturas da Inteligência, segundo Piaget: Rítmos, Regulações e Operações.** Arq. Bras. Psic., R.J., out/nov., vol 32(4), p. 37-43.
- _____. **O Funcionamento do Sistema Cognitivo e Algumas Derivações ao Campo da Leitura e Escrita.** (datil. S.d.,s.l.s.ed.).
- _____. (1994). **Ensaio Construtivistas.** S.P., Casa do Psicólogo.

- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z.(1976). **A Solicitação do Meio e a Construção das Estruturas Lógicas Elementares na Criança**. Tese de Doutorado. Unicamp.
- _____.(1984). **Planejamento, execução e avaliação**. Documento do PROEPRE. Campinas, FE, Unicamp, s.ed.
- _____.(1995). **Inteligência, vida social e afetividade**.In: Mantovani de Assis, O. e Camargo de assis, M. (1995). XII *Encontro Nacional de Professores do PROEPRE- Construtivismo e Educação*. Campinas, S.P.:Unicamp, FE, p.61-66.
- MARCONI M.A.; LAKATOS, E.M.(1996). **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A, 3ª ed., 231p.
- MENIN, Suzana M.(1985). **Autonomia e Heteronomia às Regras Escolares: Observações e Entrevistas na Escola**. São Paulo, USP - IP, Dissertação de Mestrado.
- MONTANGERO, J., MAURICE-NAVILLE, D. (1998).**Piaget ou a Inteligência em evolução - Sinopse cronológica e vocabulário**.Porto Alegre: ArtMed, 242p.
- PARRAT- DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastasia (orgs.)(1998). **Sobre a Pedagogia - textos inéditos**. Saõ Paulo; Casa do Psicólogo, trad. Claudia Berliner, 221p.
- PIAGET, J.. (1932/ 1994). **"O juízo moral na criança"**. Trad.Elzon Leonardon, S.P.: Summus Editorial.
- PIAGET, J.(1962/1994).**La relacion del afecto com la inteligencia em el desarrollo mental del niño**. In: DELAHANTY, G.; PERRÉS (comp.) *Piaget y el Psicoanálisis*. México: Universidade Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1ª ed, 1994, p.167-180.
- PIAGET, J.(1954/1994). **Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad em el desarrollo mental del niño**. In: DELAHANTY, G.; PERRÉS (comp.) *Piaget y el Psicoanálisis*. México: Universidade Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1ª ed, 1994, p.181-290.
- _____. e Inhelder, B. (1970/1976). **Da lógica da Criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 260p.
- _____. (1964/ 1991). **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária.

PARTE VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PIAGET, Jean. (1965/1978). **Sabedoria e Ilusões da Filosofia**. São Paulo: editora Abril Cultural (Os pensadores- Piaget), p.65-208.
- _____. (1965/1973) **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro, Forense, (1973). (ed.orig. 1965).
- _____. (1975/1976). **A Equilibração das Estruturas Cognitivas - Problema Central do Desenvolvimento**. R. J.: Zahar Editores, 175p.
- _____ e Inhelder, B. (1986). **"A Psicologia da Criança"**. São Paulo: Difel, 9a ed..
- PUIG, Josep Maria. (1998) **A construção da personalidade moral**. São Paulo, S.P: Ática.
- REST, J. (1974). **Manual for the Defining Issues Test**. University of Minnesota, mimeo.
- _____. (1979). **Development in judging moral issues**. Minneapolis, University of Minnesota, Press.
- REST, J. et. al (1999). **DIT2: Devising and testing a revised instrument of moral judgment**. Journal of Educational Psychology, v.91, n.4, p.644-659.
- SANTOS, Acácia A Angeli dos et al. (2000) **Habilidades básicas de universitários ingressantes**. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v.2, n.16, p.33-45, 2000.
- SELMAN, Robert L. (1976/1989). **El desarrollo sócio-cognitivo - Um guia para la practica educativa y clinica**. In: Turiel E., Ileana Enesco y Josetxu Linaza. (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza Editorial, p. 101-123.
- SELMAN, Robert L. (1980). **The growth of interpersonal understanding**. New York: Academic Press, 343p.
- SISTO, Fermino Fernandes. **Aprendizagem e Mudanças Cognitivas em Crianças**. Petrópolis, R.J. : Vozes, 294p.

- SOUZA, Clarilza Prado de Souza. (1997). **Avaliação Escolar: Limites e Possibilidades**. In: SOUZA, Eda, C.B. M. et.al.(org)(1997.) *Acompanhamento e Avaliação de Alunos*. Curso de Especialização em Avaliação a Distância, v.4, Universidade de Brasília, FE, Cátedra Unesco de Educação a Distância, p.227-230.
- SOUZA, Eda, C.B. M. et.al.(org)(1997.) **Acompanhamento e Avaliação de Alunos**. Curso de Especialização em Avaliação a Distância, v.4, Universidade de Brasília, FE, Cátedra Unesco de Educação a Distância, 230p.
- TURIEL, E. e SMETANA, J. G. (1984) **Conocimiento Social y accion: La coordinacion de los dominios.**, In: *El mundo social en la mente infantil*. Compilación de Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josexu Linaza (1989), Madrid, Alianza Editorial, p. 389-407.
- VINHA, Telma Pileggi Vinha. (1997) **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2v..

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE