

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Daiana Michelle Smaniotto

**AUTONOMIA, AUTORIDADE E FORMAÇÃO
MORAL EM KANT E PIAGET**

Passo Fundo

2015

Daiana Michelle Smaniotto

**AUTONOMIA, AUTORIDADE E FORMAÇÃO
MORAL EM KANT E PIAGET**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo

2015

RESUMO

O presente estudo insere-se no campo da Filosofia de Educação, com o objetivo de discutir o papel do adulto e do grupo no processo de formação do sujeito moral em Kant e Piaget. A problemática da pesquisa centra-se na seguinte questão: o que significa educar para a autonomia e a moralidade nos estudos de Kant e do Jovem Piaget? O tratamento da questão pressupõe a investigação do modo como Kant e Jean Piaget compreenderam o exercício da autoridade nas relações pedagógicas e sociais. Para tanto, realiza-se a pesquisa centrando o estudo sobre passagens das obras *Sobre a Pedagogia* de Kant, *Kant & a Educação* de Dalbosco, *Sobre a Pedagogia* e *O Juízo moral na criança* de Jean Piaget. Acredita-se que parte significativa das teses de Kant em torno da formação moral infantil se mantém atual, em consonância com as pesquisas experimentais e empíricas da psicologia genética realizadas pelo Jovem Piaget. O aspecto central do texto está no desenvolvimento da autonomia e formação moral infantil, frente à tensão entre heteronomia e autonomia na relação entre crianças e adultos. Para Kant e Piaget a consciência moral infantil não é inata, ou seja, ela resulta do desenvolvimento racional e das relações sociais estabelecidas entre pessoas. Contudo, Kant propõe a relação entre adultos e crianças, enquanto Piaget defende as relações das crianças com seus pares da mesma idade, considerando a existência de “sociedades infantis espontâneas”. Para Piaget, essas relações infantis desenvolvem-se de forma muito importante na reciprocidade e na cooperação, aspectos fundamentais na formação da moralidade e do próprio pensamento.

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

ABSTRACT

This study is part of the Education Philosophy field, in order to discuss the adult role in the formation of the moral subject process in Kant and Piaget. The issue of research focuses on the question: what does it significate to educate for autonomy and morality in studies of Kant and of the Young Piaget? The question treatment presupposes the investigation on how Kant and Jean Piaget understood the exercise of authority in educational and social relationships. For this, is has been realized the research focusing the study on passages from the works *On the pedagogy* of Kant, *Kant & education* of Dalbosco, *About the education and the moral judgment on the child* of Jean Piaget. It is believed that a significant part of the thesis of Kant around children's moral formation remains current, consistent with experimental and empirical researches of genetic psychology carried out by the young Piaget. The central aspect of the text is in the development of autonomy and children's moral education against tension between autonomy and heteronomy in the relationship between children and adults. For Kant and Piaget children's moral conscience is not innate, that is, it results from the rational development and social relations between people. However, Kant proposes the relationship between adults and children, while Piaget defends children's relationships with their peers of the same age, considering the existence of "spontaneous children's societies." For Piaget, these child relationships are developed in a very important way of reciprocity and cooperation, key aspects in the formation of morality and their own thought.

Keywords: Autonomy. Morality. Kant. Piaget.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
1 O PROBLEMA DA AUTONOMIA EM KANT	10
1.1 A posição do educando como sujeito ativo no processo pedagógico	11
1.2 A educação pela experiência como ponto de partida do processo pedagógico .	17
1.3 O ideal da autonomia como núcleo da pedagogia kantiana.....	20
2 EDUCAR PARA A AUTONOMIA NOS ESTUDOS DO JOVEM PIAGET.....	24
2.1 A cooperação como base para o desenvolvimento da autonomia	24
2.2 O papel do jogo e da disciplina	35
3 AUTONOMIA E MORALIDADE EM KANT E PIAGET.....	43
3.1 Moralidade em Kant e Piaget	43
3.2 Análises do conflito contemporâneo	45
3.3 A proposta de Piaget, frente à crise de autoridade no grupo.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

O cenário atual configura um grande desafio ao campo educacional: desenvolver a formação moral em meio à inversão de valores sociais e à individualização característica da contemporaneidade. Neste contexto, faz-se necessário refletir à luz de grandes pensadores e estar vigilante para evitar a instrumentalização pedagógica da teoria.

Tal direcionamento revela que uma das tarefas mais difíceis da escola e dos professores consiste na mediação entre autoridade, autonomia e moralidade. Sabe-se também que esta mediação vai além, ela implica na importante tarefa da educação, de intervir na relação entre o individual e o coletivo. Partindo-se deste panorama, realiza-se a pesquisa de recursos teóricos como aparato para a compreensão desses fenômenos educacionais atuais e a reflexão sobre a adoção de uma postura de profissional de educação merecedora de respeito e admiração. Acredita-se na necessidade de desenvolver no educando - tomando-o como um sujeito ativo, autônomo e crítico, capaz de estabelecer relações sociais saudáveis - o encantamento pelo educador, em função desse ter um perfil, um papel e uma postura de atuação legitimada pela autoridade de seu trabalho, que se revela no seu conhecimento e na sua postura frente à vida e à sociedade.

Para tanto, faz-se necessário refletir sobre a educação na sociedade contemporânea complexa, à luz de grandes mestres, neste estudo, Kant e Piaget, no intuito de compreender alguns fenômenos implicados nessa busca e contribuir para reflexões sobre os modelos vigentes. Com esse propósito, buscou-se realizar a presente pesquisa na ânsia de investigar comportamentos e suas reações na sociedade, trabalhando sobre os conceitos de autoridade e autonomia na educação como diálogo entre gerações.

A prática pedagógica aplicada nas escolas vem inferindo pouco no desenvolvimento da moralidade infantil, raras vezes se evidencia a construção de relações que promovam a cooperação e a reciprocidade entre os alunos, bem como, entre alunos e professores. Esta dificuldade é percebida também na sociedade, que hoje estabelece as relações entre indivíduos de forma diferente. Com os recursos tecnológicos, por exemplo, todos estão conectados a todos através das telas dos computadores e celulares, contudo, o contato pessoal está restrito a poucas ocasiões. Jean Piaget propõe uma mudança deste paradigma, transformando o processo de ensino-aprendizagem em uma relação dialógica de construção de saberes entre professor e aluno através da educação ativa e do *self-governement*. O aluno é o centro do processo e estabelece relações na troca de experiências com seus colegas, nos jogos e nos trabalhos de grupo.

Nessa direção, foca-se esta pesquisa nos campos da filosofia e da pedagogia, estabelecendo, assim, um diálogo entre estas duas áreas do conhecimento humano, onde a filosofia assume um papel de intérprete-mediadora e a pedagogia constitui um espaço próprio de fundamentação de seu saber, para além do saber empírico. Desse modo, não compete mais à filosofia ser a primeira ciência e nem à pedagogia conceber-se somente como uma ciência do empírico, mas sim como um saber de fronteira que dialoga tanto com a filosofia como com a ciência. Do diálogo com as ciências a pedagogia é levada a delimitar sua base empírica e seu âmbito objetual; com a filosofia, a produzir “um nível de reflexão que lhe possibilite examinar, de modo sistemático, problemas imbricados com a ação pedagógica e, simultaneamente, com a racionalidade subjacente às diferentes modalidades de pesquisa em educação” (DALBOSCO, 2007, p. 33).

Ao estudar Piaget constata-se que ele procura investigar problemas de moralidade, isto é, da formação do juízo moral, observando detidamente o processo de desenvolvimentos de crianças. Neste âmbito, o presente trabalho de dissertação tem como propósito tratar da relação entre autonomia e moralidade em Kant e Jean Piaget. Parte-se do pressuposto que, para Piaget, a autonomia e a moralidade se constroem a partir das relações de respeito mútuo, reciprocidade e cooperação.

Assim, essa investigação transcorreu embasada em passagens das obras de Piaget - *Sobre a pedagogia* e *Juízo moral na criança* e *Cinco estudos de educação moral* (organizada por Lino de Macedo), - no intuito de fundamentar, a partir de conceitos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, a passagem da heteronomia para a autonomia e as relações de autoridade no diálogo entre as gerações. Pode-se perceber que o fio condutor da pesquisa centra-se na formação da moralidade infantil, considerando o relacionamento da criança com a autoridade do adulto.

Partiu-se, assim, da hipótese de que as raízes da teoria piagetiana, no que se refere à gênese da moral, podem ser encontradas nos escritos de Kant. O filósofo alemão pensa a relação educativa baseando-se principalmente na relação entre a criança e o adulto, enquanto Piaget pensa-a a partir da relação entre os pares da mesma idade. Seguiu-se os estudos sustentando a hipótese de que o trabalho de grupo pode tornar-se força primordial da disciplina autônoma e este é um dos aspectos principais que diferencia a concepção de educação moral de Piaget em relação a Kant.

Para desenvolver esta dissertação adotou-se a metodologia de natureza bibliográfica, com foco na hermenêutica, concentrando-nos na interpretação investigativa e analítica através do estudo de importantes obras que contemplam a temática proposta. Utilizou-se o

procedimento hermenêutico reconstrutivo para a análise dos textos e escolha das passagens de Piaget e Kant que possuem ricas contribuições para este campo de estudo, respeitando a época em que cada um construiu suas obras.

Realizar pesquisa em educação é sempre um desafio complexo e instigante; é a busca da compreensão de hábitos, atitudes e comportamentos que vão muito além do que é expresso, é contemplar o sentido, o intuído e o intrínseco. A pesquisa em educação exige uma postura intelectual hermenêutica. O significado gadameriano de mundo como horizonte revela-se como uma boa perspectiva neste momento:

O mundo é para nós, neste sentido, um espaço limitado, no qual estamos em companhia uns com os outros e buscamos nossa modesta orientação (GADAMER apud DALBOSCO, 2013, p. 1).

Desta forma, a pesquisa se desenvolveu com o intuito de escolher e apresentar textos e passagens que estão conectados ao problema de investigação, buscando interpretar a problemática da educação para a autonomia e a moralidade. O decisivo da postura hermenêutica é o modo como se interroga o texto estudado, buscando encontrar no diálogo com o mesmo as questões que ele apresenta, relacionando-as conflitivamente com as próprias questões postas pelo sujeito investigador.

Nesse sentido, a hermenêutica é a teoria da interpretação (compreensão), que assume um caráter reflexivo que leva o pesquisador a repensar o incontestável, fazendo com que reveja a modificação necessária à sua postura de domínio. Isto é, como põe em questão a pretensão da existência de uma verdade absoluta e como permite resgatar o status do pesquisador como sujeito de sua própria investigação e não como mero aplicador de uma “metodologia” garantidora da objetividade, a hermenêutica possibilita a consciência do saber falível e provisoriedade de cada interpretação. Nesse aspecto, interessa-se mais pelo aspecto estruturante da pergunta, do que pelas respostas alcançadas no processo investigativo (DALBOSCO, 2014).

Outro aspecto importante a ser considerado é o caráter hermenêutico de estar aberto, sem esgotar os possíveis sentidos. Nesta trajetória cada leitura pode ser considerada uma pergunta, visto que o possível sentido do texto brota da relação entre o leitor e o texto e cada interpretação baseia-se no conhecimento prévio do leitor.

O terceiro caráter importante da hermenêutica é sua crítica à postura positivista de tratamento do texto e seu ideal de objetividade do mesmo. Nesse contexto, a hermenêutica revela ser impossível objetivar o mundo devido a dois aspectos intransponíveis para o

investigador, a história e a linguagem. Ou seja, a objetividade almejada revela-se inalcançável porque pressupõe uma independização completa do intérprete (sujeito investigador), de sua história e do fato de que sua linguagem é uma construção social e cultural. Como crítica à postura positivista e ao seu ideal de objetividade do próprio texto, a hermenêutica consiste na defesa da subjetividade do intérprete e, simultaneamente, na construção intersubjetiva de sentido que é alcançada pela relação tripartite entre intérprete, texto e contexto.

A postura hermenêutica também exige abertura, entrega e diálogo vivo. A conversação, entre pergunta e resposta, gera a compreensão, e o autor acaba por perceber-se objeto de sua pesquisa. A insegurança de sentir-se pesquisador faz com que a pesquisa o domine e, assim, ele mergulhe neste universo inesgotável de busca pelo sentido. Sobre esse contexto afirma Flickinger (2010, p. 43-44):

O diálogo vivo traz de volta o ouvido como fonte autêntica de nosso conhecimento, fato este que não pode ser subestimado na relação mestre e educando. O escutar, o prestar atenção, abre-nos não apenas o acesso a um determinado conteúdo, pelo qual nos vemos desafiados a reconsiderar nossas próprias convicções e supostas certezas; ele abre, mais ainda, o acesso ao outro, à outra pessoa e seu modo de refletir e de agir, como que a um questionamento permanente que quer ser levado a sério, tanto em termos teóricos, quanto em termos práticos. Assim sendo, a hermenêutica filosófica renuncia ao que a autonomia da razão tem assumido ao longo do processo da secularização, ou seja, ela renuncia à concepção de sua validade incondicional, de sua onipotência e de seu poder exclusivo de construir nosso conhecimento, contrapondo-lhe uma postura mais humilde de reconhecimento do outro que, ao vir ao nosso encontro, conta com nossa responsabilidade perante ele. Parece-me ser essa a mensagem mais frutífera que a hermenêutica filosófica está mandando para a teoria e prática da educação. Vale o esforço de tomá-la como fio condutor de nosso agir.

A proposta do citado filósofo, vem ao encontro da proposta piagetiana neste defendida, uma vez que revela o diálogo e o poder da escuta como ferramentas essenciais para o acesso ao outro, possibilitando assim as relações de reciprocidade que possibilitarão o desenvolvimento da autonomia. Flickinger (2010) revela que a hermenêutica através de seu diálogo vivo é transformadora e pode ser adotada como postura, tanto para o pesquisador, quanto para o professor em seu trabalho em sala de aula. Adotar esta postura reflexiva é desenvolver a capacidade de dar-se conta e então exercer a verdadeira autoridade, ou seja, dar razão a quem exerce autoridade com um argumento convincente.

Assim sendo, essa investigação foi norteada pela seguinte problemática: o que significa educar para a autonomia e a moralidade nos estudos de Kant e do Jovem Piaget? Com base nessa pergunta principal, estabeleceu-se outra pergunta: qual a influência da moralidade kantiana, especialmente do conceito de autonomia, na formulação da educação

moral piagetiana? Pressupondo o exercício da autonomia e da autoridade nas relações entre crianças e adultos e, atualmente, a crise desta autoridade no diálogo entre gerações, situou-se como núcleo do nosso problema, a compreensão de como contribuir no processo formativo da autonomia e da moralidade da criança nas relações desenvolvidas no ambiente escolar.

Buscou-se, desta forma, como literatura complementar, os textos de Yves de La Taille, *Formação ética: do tédio ao respeito de si, Vergonha, a ferida moral e Limites: três dimensões educacionais*. Esta escolha deveu-se ao fato do referido autor ser um estudioso reconhecido da teoria piagetiana e de que suas obras esforçam-se para pensar problemas educacionais contemporâneos à luz da teoria piagetiana.

O trabalho apresenta sua estrutura em três capítulos. O primeiro, intitulado “O problema da autonomia em Kant”, retoma aspectos do pensamento filosófico e pedagógico de Immanuel Kant (1724-1804), considerado por muitos o mais influente pensador da filosofia moderna, que tratou do conceito de autonomia em sua abordagem. Entre estes aspectos pode-se ressaltar a questão da disciplina, que conforme se desenvolveu no decorrer do capítulo, revela-se primordial à sustentação da ação pedagógica. O segundo capítulo, intitulado “Educar para a autonomia nos estudos do Jovem Piaget”, aborda aspectos importantes da teoria piagetiana à construção da autonomia, entre os quais se destacam o trabalho em grupos e o *self-governament*. Finalizando-se, o terceiro capítulo “Formação da moralidade e da autonomia”, resume as ideias centrais já apresentadas nos dois primeiros capítulos, vertendo-os, com o auxílio dos estudos de La Taille, à reflexão da crise de autonomia e de autoridade da sociedade contemporânea.

Por fim, pretendeu-se na conclusão do trabalho trazer elementos à atualidade da formação piagetiana e kantiana no que tange à moralidade e autonomia, buscando mostrar em que sentido uma educação baseada nas relações de cooperação e reciprocidade entre crianças e entre adultos e crianças podem refletir sobre a formação de uma sociedade mais solidária, com valores solidificados para o bem comum.

1 O PROBLEMA DA AUTONOMIA EM KANT

Propomo-nos, neste primeiro capítulo, a retomar aspectos do pensamento filosófico e pedagógico de Immanuel Kant (1724-1804), considerado por muitos o mais influente pensador da filosofia moderna, que tratou com muita clareza o conceito de autonomia em suas abordagens. Ao estudar sua obra - *Sobre a pedagogia*, *Fundamentação da metafísica dos costumes* e *Crítica da razão prática* - é possível constatar que Kant abordava distintamente em dois aspectos o conceito de razão pura: o teórico e o prático. A razão teórica compreende a física, a metafísica e a matemática; trabalha com a realidade exterior a nós, expressando *o que é*. A razão prática abrange a filosofia moral, a filosofia política, a filosofia do direito, a filosofia da religião, a pedagogia e a antropologia; tratando assim do interior, refere-se ao que *deve ser*. Portanto, enquanto a razão teórica aborda o problema da constituição de uma experiência possível, ou seja, das condições de possibilidade daquilo que existe, a razão prática envolve-se com a questão sobre as condições de possibilidade da ação humana. Enquanto uma refere-se à problemática do conhecimento, a outra abarca o âmbito da moralidade.

No que diz respeito à sua filosofia prática, Kant parte da ideia de que a dimensão animal, instintiva, natural do ser humano, costuma ser muito mais forte do que a razão, uma vez que tal dimensão contempla os desejos, paixões, vícios, impulsos, que ocasionam o mentir, roubar, enganar. Para tanto, o filósofo acredita que para nos tornarmos morais precisamos do dever. Este se caracteriza pela expressão da lei moral, onde o indivíduo impõe sobre si os valores e as leis da ação moral e desta forma torna-se autônomo. À lei moral que se apresenta na forma de dever, Kant chama de *imperativo categórico*.

Nas obras *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785) e *Crítica da razão prática* (1788), Kant desenvolve sua filosofia moral e o seu projeto de diferenciar os dois empregos da razão pura. Observa-se, nesta problemática, que a razão teórica abrange o conhecimento e a reconstrução das leis que determinam o funcionamento do mundo e da natureza, independente da vontade humana. Já a razão prática trata da ética e seus argumentos, dos costumes e leis que regulamentam as relações entre os seres humanos, criando a sua própria existência, independente da realidade externa. Ao retomar estes fundamentos kantianos, expressamos a convicção de que suas reflexões pedagógicas são essenciais no desenvolvimento de sua teoria moral, uma vez que revela a educação como indispensável à sociabilidade humana e à constituição de um estado mais justo.

Assim sendo, neste capítulo trataremos da noção moral de autonomia, norteando-se pela seguinte questão: o que significa o sentido moral de autonomia em Kant? O enfrentamento dessa interrogação será decisivo, posteriormente, para abordarmos, no segundo capítulo, o pensamento de Jean Piaget. Nesse sentido, Kant prepara as bases para Piaget desenvolver o seu projeto de educação moral. Optamos por desenvolver o primeiro capítulo em três tópicos. No primeiro reconstruiremos a posição do educando como sujeito ativo no processo pedagógico; na sequência, trabalharemos a educação da experiência como ponto de partida do processo pedagógico; e, por último, finalizaremos expondo o ideal da autonomia como núcleo da pedagogia kantiana.

Centraremos os estudos na concepção kantiana de pedagogia e de ação pedagógica, apoiando-nos em sua crença de que é por meio do processo de formação das crianças que se determinam as condições de possibilidades do agir moral na fase adulta. No decorrer deste estudo torna-se evidente a posição de Kant quanto à educação da infância como fator determinante ao longo do seu desenvolvimento, para dirigir o seu potencial no sentido de formar a razão e, assim, conquistar a autonomia.

Frente a isso, a pedagogia é imprescindível no processo de desenvolvimento infantil, visto que, por meio dela, o ser humano adquire habilidades e constrói capacidades que favorecerão a conquista da autonomia. A pedagogia enquanto formação torna, portanto, o sujeito apto, na fase adulta, a respeitar racionalmente uma lei maior e universal, denominada por Kant de *lei moral*. Desta maneira, a pedagogia revela-se como uma das formas de concretização da filosofia moral kantiana.

1.1 A posição do educando como sujeito ativo no processo pedagógico

Neste primeiro momento torna-se oportuna a reconstrução de alguns conceitos fundamentais da filosofia moral kantiana a partir de sua obra *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785). Entre tais conceitos cabe citar boa vontade, dever, respeito e lei. No terceiro capítulo trataremos destes conceitos em Piaget, partindo da obra de Yves de La Taille.

Segundo Kant, boa vontade, dever, respeito e lei são conceitos que se encontram no conhecimento moral comum e que só podem ser atribuídos à razão pura prática na passagem do conhecimento moral comum ao conhecimento filosófico. O estudo dessa passagem e os problemas que ela carrega é alvo de polêmica entre os próprios estudiosos do pensamento de Kant. O conhecimento moral comum já conteria anunciado intuitivamente, por exemplo, o

conteúdo da lei moral? Em caso afirmativo, competiria à filosofia prática, então, elaborar teoricamente o conteúdo de tal intuição. Essa parece ser a perspectiva que Kant assume na primeira secção da *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Na filosofia prática, a razão humana vulgar encontra “informações e instruções claras sobre a fonte de seu princípio, sobre a sua verdadeira determinação em oposição às máximas que se apoiam sobre a necessidade e a inclinação” (KANT, 1998, p. 38).

No contexto de justificação da filosofia prática, Kant confere ao ser humano uma dupla dimensão: enquanto ser racional puro e enquanto ser racional sensível. É este duplo caráter que confere ao homem a participação no mundo inteligível. Ao considerá-lo um ser racional sensível, dispõe de uma vontade imperfeita, afetada por desejos e inclinações, levando-o a nem sempre agir de acordo com a lei moral. Enquanto ser racional puro, possui uma vontade perfeita, que por ser boa em si mesma, inclina-o a agir em conformidade com a lei moral, desenvolvendo, assim, a autonomia, por tratar-se de uma vontade livre, independente da necessidade natural. É neste sentido que Kant defende que somente será possível a ação moral, na medida em que a vontade humana for determinada racionalmente.

O filósofo afirma que a boa vontade deve estar na base da ação moral (KANT, 1998, p. 21-23), tendo em vista que temos uma boa vontade que age pelo bem quando vontade e dever coincidem. A atividade da razão faz surgir em nós o respeito pelo dever, o qual impulsiona a boa vontade a agir moralmente. Pode-se definir que uma ação moral é uma ação por dever, quando esta ação não se justifica por nenhum outro motivo senão pelo sentimento de respeito pelo dever.

O respeito, expresso pela subordinação da vontade a uma lei e pela consciência desta subordinação, surge como resultado de um processo formativo, através da ação pedagógica denominada por Kant de disciplina, que vai educar a vontade desde a infância. Esta disciplina, fundamentada pelo filósofo, possui caráter temporário, uma vez que, quando jovem e na fase adulta, deverá estar apta a empregar o seu próprio entendimento e ter capacidade para pensar por conta própria, subordinando a sua liberdade a certas regras e, assim, efetivando a conquista da autonomia.

A teoria moral kantiana sustenta na razão a fonte de todo e qualquer princípio que conduz à ação moral. De acordo com o filósofo, uma vontade que não age somente pela razão, mas também pela sensibilidade, torna-se uma vontade imperfeita. A partir disso surgem os imperativos que exprimem a relação entre as leis e a vontade humana, que podem ser caracterizados como hipotético e categórico. O primeiro está relacionado à escolha dos meios mais adequados para alcançar um fim desejado, estando, desta forma, fora do âmbito da

moralidade. Já os imperativos categóricos têm valor moral, porque representam “uma ação moral com objetividade necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade” (KANT, 1988, p. 50). A diferença central, portanto, entre ambos, está no fato de o imperativo categórico somente tornar-se possível pela razão pura, dispensando fins empíricos, enquanto o hipotético considera a experiência.

O imperativo categórico que trata da autonomia, formulado pelo princípio da moralidade, enfatiza que cada sujeito está submetido a uma lei moral, sendo que esta tem validade para todos os seres racionais e, ao mesmo tempo, deve ser reconhecida como a sua própria lei. Já a vontade autônoma está diretamente relacionada ao princípio da autonomia, no qual "não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal" (KANT, 1988, p. 85).

Ao tratar da relação entre liberdade da vontade de um ser racional-sensível e a lei moral, Kant justifica que para um ser afetado sensivelmente nem sempre a razão determina a ação, desta forma, a necessidade da ação, de acordo com a lei moral, chama-se dever. Fazer o bem não por inclinação, mas sim por dever é o que define, segundo Kant, o valor moral do caráter (KANT, 1988, p. 29). Neste sentido, ao colocar a lei moral como obrigação ao ser racional-sensível, ocorre o imperativo categórico, contudo, este imperativo somente será validado como lei moral, na medida em que revelar que o ser humano racional é dotado de vontade livre.

Kant (1999) introduz a obra *Sobre a Pedagogia* constatando que o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação, visto que ele é aquilo que a educação dele faz.

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação (KANT, 1999, p. 16).

A educação, portanto, conforme Kant (1999), é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. Entre as descobertas humanas há duas difíceis: a arte de governar os homens e a arte de educá-los. Quando Kant (1999) define a pedagogia como arte e como estudo, ele busca evitar que ela seja atrelada a um tipo de racionalidade metódico-instrumental, e que seja concebida como um saber espontâneo que não orienta suas ações de modo planejado.

Frente a isso, o estabelecimento de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita, concebendo a boa educação justamente como a fonte de todo bem neste mundo, tendo como princípio pedagógico educar as crianças segundo um estado melhor, possível no futuro. Isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação, com vistas a um homem disciplinado, culto, prudente e moral.

Kant alerta que uma verdadeira educação abrange os cuidados, a formação e a instrução, e requer que as crianças aprendam a pensar. Contudo, um dos seus maiores problemas é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade.

É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. [...] É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente (KANT, 1999, p. 33).

Neste sentido, Dalbosco (2011, p. 41) revela que em seu núcleo central, a obra de Kant, *Crítica da razão pura*, precisa ser compreendida como crítica à metafísica. Uma vez que a metafísica significa, etimologicamente, o que está além (*meta*) da física, mas não só no sentido de uma ontologia dos dois mundos, de estar além do mundo físico. Mas, principalmente, no sentido de mostrar a insuficiência da dimensão sensível, das sensações e das percepções, para investigar aquilo que “é enquanto é” (Aristóteles).

Caracterizando-se a filosofia como um conhecimento racional puro, movido por conceitos puros, Kant (apud DALBOSCO, 2011, p. 43) registra os motivos de seu descontentamento filosófico em relação à metafísica racionalista de sua época. O filósofo reconhece que há algo intrínseco à “razão metafísica” que a faz tratar de certas questões próprias ao espírito humano que, embora não possa rejeitá-las, também não pode respondê-las inteira e definitivamente. Desta forma, caracteriza a natureza do saber metafísico como investigação dos princípios últimos daquilo que existe, como o fundamento do conhecimento residindo além de toda experiência.

Kant propõe no conteúdo da revolução copernicana, uma mudança na maneira de pensar. Na *Crítica da razão pura* (apud DALBOSCO, 2011, p.45) seu objetivo maior é encetar a metafísica no mesmo caminho seguro alcançado pelas outras ciências, pois, enquanto estas progrediram em passos largos, a metafísica não passava de um tatear, e o que era ainda pior, de um tateio entre meros conceitos. Contudo, para alcançar a posição de

ciência, falta-lhe a segurança (objetividade), o planejamento (método) e o acordo (consenso) entre seus colaboradores. Dalbosco (2011, p. 47) afirma que Kant serve-se da analogia com a revolução copernicana para efetuar uma revolução na maneira de pensar:

Copérnico foi responsável por fazer girar o espectador ao perceber que os astros permaneciam imóveis ao seu redor. É este “fazer girar o espectador” que importa como analogia para Kant, uma vez que permite tirar a razão da condição de passividade na qual ela se encontrava em relação aos objetos. Se antes era o objeto que a determinava, agora, com a revolução copernicana, é a razão que inversamente o determina.

Conforme o pensamento kantiano, o educando só pode aprender adequadamente quando for concebido, desde o início do processo pedagógico, como um sujeito ativo. Ou seja, a revolução no domínio pedagógico consiste então, mais precisamente, na crítica à ideia pedagógica tradicional de que o educando é um sujeito passivo.

A tese de Kant, expressa no conceito da revolução copernicana, em que é a razão que determina os objetos e não o contrário, revela que ao colocar a subjetividade transcendental como novo centro de referência da modernidade, a razão humana tem que buscar em si a sua fundamentação, deslegitimando autoridades exteriores. Segundo Kant (apud DALBOSCO, 2011, p. 80), o ingresso da sociedade humana numa época esclarecida depende da coragem para pensar por conta própria, cujo impulso é obra de um incansável esforço formativo-educacional. Entretanto, Kant (2005, p. 65) ao responder a pergunta “*O que é o esclarecimento?*”, afirma que esse não exige nada mais do que a liberdade, mesmo a mais inofensiva de todas as liberdades, isto é, a de fazer um uso público de sua razão em todos os domínios. E segue, com a seguinte indagação:

Quando se pergunta, portanto: vivemos atualmente numa época esclarecida? A resposta é: não, mas numa época de esclarecimento. Muito falta ainda para que os homens, no estado atual das coisas, tomados conjuntamente, estejam já num ponto em que possam estar em condições de se servir, em matéria de religião, com segurança e êxito, de seu próprio entendimento sem a tutela de outrem. Mas que, desde já, o campo lhes esteja aberto para mover-se livremente, e que os obstáculos à generalização do Esclarecimento e à saída da minoridade que lhes é auto-imputável sejam cada vez menos numerosos, é o que temos signos evidentes para crer (KANT, 2005, p. 65).

Nesta perspectiva, Kant (apud DALBOSCO, 2011, p. 82) afirma na proposição de sua *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, o seguinte: “a natureza não faz nada supérfluo e não é esbanjadora no uso dos meios para atingir seus fins”. O filósofo desenvolve a ideia de que há um curso da natureza que dá significação ao dever, que é o

conceito de natureza como uma “secreta finalidade da ordem do mundo”, que assegura uma confiança na história e não mais em uma esperança religiosa.

Kant (apud DALBOSCO, 2011, p. 84), faz uma ressalva de que as disposições naturais voltadas para o uso da razão precisam ser formadas (educadas), deixando explícita sua tese de que a base racional das disposições naturais só pode progredir com o auxílio de uma tarefa educativa. Esta tarefa formativo-educativa estabelece-se em meio às relações sociais, através das experiências com outros e com o meio, sobre as quais Kant (apud DALBOSCO, 2011, p. 86) formula a tese da sociabilidade insociável (*ungesellige Geselligkeit*) como mecanismo impulsionador do desenvolvimento das disposições naturais humanas. Como afirma Dalbosco (2011, p.87),

sem essa tensão interna constitutiva da natureza humana, ou seja, sem a propensão de ir ao encontro dos outros para se socializar e, ao mesmo tempo, competir com eles, buscando ser superior a eles, portanto, sem essa sociabilidade insociável não teria sido possível aquilo que denominamos de “sociedade”.

Ao tratar sobre a sociabilidade, faz-se importante citar a conclusão da resposta de Kant (2005, p. 70) sobre o esclarecimento,

Quando, portanto, a natureza libertou de seu duro envoltório o germe sobre o qual ela vela mais ternamente, isto é, a inclinação e a vocação para pensar livremente, então essa inclinação age por sua vez sobre a sensibilidade do povo (graças à qual este se torna cada vez mais capaz de ter a liberdade de agir) e finalmente, também sobre os princípios do governo, que encontra o seu próprio interesse em tratar o homem, que doravante é mais do que uma máquina, na medida de sua dignidade.

Neste contexto está a noção kantiana de que a aprendizagem torna-se realmente eficaz, quando o educando aprende por si mesmo, a partir de sua experiência e inserido no âmbito do fazer, ou seja, desenvolve a capacidade de pensar por conta própria. Dalbosco (2011, p. 107) destaca que com Rousseau, assim como em Kant, abre-se a possibilidade da reciprocidade na relação pedagógica, antes impensável nos marcos da pedagogia escolástica, para que o educador se coloque na posição de alguém que aprende, e o educando, por sua vez, como alguém que também pode ensinar.

Na sequência esclareceremos como ocorre a educação a partir da experiência e o desenvolvimento da capacidade de pensar por conta própria proposto por Kant como ponto de partida do processo pedagógico.

1.2 A educação pela experiência como ponto de partida do processo pedagógico

“As crianças devem ser abertas e de olhar sereno como o Sol. Só um coração contente é capaz de encontrar prazer no bem”.

Kant, *Sobre a pedagogia*, 1999.

Kant afirma que, “o primeiro gosto a ser cultivado é o dos sentidos, sobretudo, o da vista, e, finalmente, o das ideias” (apud DALBOSCO, 2011, p. 108). O pensador reconhece que o estudo do desenvolvimento da criança, indispensável à formação moral adulta, impõe outra ordem pedagógico-epistemológica. Esta deve iniciar pelos sentidos, e não pela razão, tendo de privilegiar inicialmente a estrutura sensível da criança e o âmbito de sua intuição sensível, para somente depois atingir sua estrutura cognitiva, com seus conceitos abstratos. Assim, Dalbosco (2011, p. 109) lembra que a humanidade está destinada à perfeição e, possuindo as disposições para tal, compete à educação desenvolvê-las.

O educador que desrespeitar a liberdade da criança, transformando-a num simples objeto de seus sonhos ou desejos, certamente estará adestrando-a, mas jamais lhe oferecendo educação. Acredita Kant, em comum acordo com o Rousseau, de que o ser humano que fora capaz na infância de fortalecer adequadamente seu corpo e refinar seus sentidos está em melhores condições de desenvolver sua inteligência e, considerando as provações e a rigidez do caráter físico, imposto pela dureza leal da natureza, também está em melhores condições de formar moralmente seu caráter.

As reflexões pedagógicas de Kant foram estruturadas e, portanto, precisam ser compreendidas, em conjunto com sua filosofia prática, tendo sempre em mente que a formação do pensamento autônomo e do caráter são o ideal a ser conquistado. Neste sentido, a ação pedagógica e a moralidade não podem ser dissociadas, devendo manter sempre presente a disciplina e a liberdade na relação pedagógica.

Para Kant, é por meio do processo de formação das crianças que se determinam as condições de possibilidade do agir moral na fase adulta. O filósofo defende que o educador deve recorrer à disciplina como um recurso preparatório que permite à criança ir progressivamente percebendo a importância dos outros e das regras na vida social, para o desenvolvimento das mesmas em direção à autonomia moral. Desta forma, a disciplina é definida como a ação pedagógica de relação entre professor-aluno, baseada no respeito do

discente ao docente, considerada necessária como estágio intermediário na conquista da autonomia.

Kant defende que a tarefa da educação é contribuir para que a humanidade progrida na direção de uma existência mais digna. Sendo assim, vincula a ideia de humanidade à de moralidade, às quais conecta o papel central da pedagogia, ou seja, o desenvolvimento progressivo da capacidade racional da criança para que, quando adulta, possa agir moralmente. Assim, justifica-se a tese kantiana em que sua filosofia moral está fundamentada na razão e considera o ser humano racional e livre.

Em *Sobre a pedagogia*, Kant (1999, p. 48) alerta que tudo aquilo que a educação deve fazer é impedir que as crianças cresçam muito delicadas. Para tanto propõe a educação da índole, também chamada de física, na qual é preciso cuidar para que a disciplina não trate as crianças como escravas, ao invés, faça com que elas sintam sempre a sua liberdade, mas de modo a não ofender a dos demais, daí que devam encontrar resistência.

Ao exercício das forças da índole, Kant afirma consistir na cultura, a qual distingue o homem do animal e, portanto, considera a parte positiva da educação física. Frente a isso, Kant distingue a formação física da formação prática, sendo esta pragmática ou moral. Nesta última, temos a moralização e não a cultura.

Dividimos a cultura *física* do espírito em cultura *livre* e cultura *escolástica*. A cultura *livre* é semelhante a um divertimento, ao passo que a *escolástica* é coisa séria. A primeira é aquela que deve se encontrar naturalmente no aluno; na segunda, ele pode ser considerado como que submetido a uma obrigação. Pode-se estar ocupado até mesmo no jogo, como se diz: ocupado no ócio; mas pode-se estar ocupado na obrigação, e isso se chama trabalho. A cultura escolástica deve ser, pois, um trabalho para a criança, a cultura livre, um divertimento (KANT, 1999, p. 60).

Desta forma, Kant revela que a educação é uma cultura obrigatória, a qual deve ser impositiva, mas, nem por isso, escravizante. No que toca à livre cultura das potências do ser humano, a principal regra é não desenvolver separadamente uma potência por si mesma, mas desenvolver cada uma, levando em conta as outras, como a imaginação a serviço da inteligência.

Na instrução da criança, Kant (1999, p. 67-68) afirma ser preciso procurar unir pouco a pouco o saber e a capacidade. Partindo dessa tese, apresenta uma ideia sistemática do fim global da educação e do modo como conseguiu-lo: através da *cultura geral da índole*, ou cultura *física*, na qual tudo depende da prática e da disciplina, sem que a criança precise conhecer nenhuma máxima; ou através da *cultura moral* que se fundamenta em máximas e não sobre a disciplina. Na *Cultura particular da índole*, tem lugar a inteligência, os sentidos, a

imaginação, a memória, a atenção e a espirotuosidade, o que também diz respeito às *potências inferiores* do entendimento.

Conforme os estudos kantianos, a distração é inimiga de qualquer educação, visto que a memória supõe a atenção. E neste sentido trata também da formação do prazer e do desprazer, a qual deve ser negativa, tendo em vista que o sentimento não deve ser mimado. Bem como, faz-se necessário exercitar a paciência das crianças, esta consiste em renunciar a toda esperança ou em retomar a coragem.

Partindo destes aspectos, Kant (1999, p. 75) sustenta a tese de que a cultura moral deve-se fundar sobre máximas e não sobre a disciplina. Esta impede os defeitos; aquelas formam a maneira de pensar. É preciso proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas, e não segundo certos motivos. A disciplina não gera senão um hábito, que desaparece com os anos. É necessário que a criança aprenda a agir segundo certas máximas, cuja equidade ela própria distinga.

As máximas são deduzidas do próprio homem. Deve-se procurar desde cedo inculcar nas crianças, mediante a cultura moral, a ideia do que é bom ou mal. Se se fundar a moralidade, não se deve punir. A moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem igualá-la à disciplina. O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade. Em princípio, a criança obedece a leis. Até as máximas são leis, mas subjetivas; elas derivam da própria inteligência do homem. Nenhuma transgressão da lei da escola deve ficar impune, mas seja a punição sempre proporcional à culpa (KANT, 1999, p. 76).

Kant ressalta, ainda, que quando se quer formar o caráter das crianças, urge mostrar-lhes em todas as coisas um certo plano, certas leis, as quais devem seguir fielmente.

Antes de mais nada, a obediência é um elemento essencial do caráter de uma criança e, sobretudo, de um escolar. Ele tem duplo aspecto: o primeiro é a obediência à *vontade absoluta* de um governante, ou também a obediência a uma vontade de *um governante reconhecida como razoável e boa*. A obediência pode proceder da autoridade – e, então, é *absoluta* – ou da confiança – e, nesse caso, é de outro tipo. Esta última, a voluntária, é importantíssima; mas a primeira é absolutamente necessária, porque prepara a criança para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agrade (KANT, 1999, p.76-77).

Ao tratar da obediência, Kant (1999) lembra que toda a transgressão de uma ordem por parte da criança é defeito de obediência, que acarreta punição. Mas não é inútil punir, mesmo uma simples negligência. A punição é *física* ou *moral*. É *moral*, quando vai contra nossas inclinações de sermos honrados e amados, sentimentos esses que são dois auxiliares da

moralidade, quando, por exemplo, a criança é humilhada ou recebida com frieza glacial. Tais inclinações devem ser conservadas, enquanto for possível. As punições *físicas* consistem em recusar à criança o que ela deseja ou aplicar castigos. Em geral, é preciso agir de modo que as próprias crianças percebam que o fim das punições aplicadas é o seu aprimoramento.

Kant (1999) destaca que o traço principal e essencial do caráter é a veracidade. Tendo em vista a formação do caráter da criança, a única pena que convém aos mentirosos é a perda da estima. Neste sentido, as punições podem ser negativas e positivas, as primeiras se aplicam à preguiça ou à imoralidade, por exemplo, a mentira, a indocilidade, a insociabilidade. As penas positivas são reservadas à malvadeza.

A sociabilidade é outro traço do caráter da criança enfatizado por Kant (1999), onde a criança deve manter com as outras relações de amizade, e não viver sempre isoladamente. Não se deve sempre coibir a alegria na disciplina escolar; em pouco tempo a criança ficaria abatida. Se tiver liberdade, logo se recupera.

Em síntese, ao tratar da educação física, Kant (1999) salienta que as crianças devem ser instruídas apenas naquelas coisas adaptadas à sua idade. Ou seja, uma criança não deve ter senão a prudência de uma criança; e não deve se transformar num imitador cego. E desta forma, alerta pais e mestres, ao fato que, como em todas as coisas, o exemplo tem enorme eficácia e fortifica ou destrói os bons preceitos. Seguiremos o estudo apresentando o núcleo da pedagogia kantiana, revelando como se desenvolve a autonomia conforme sua tese.

1.3 O ideal da autonomia como núcleo da pedagogia kantiana

Kant revela o esclarecimento como saída (*Ausgang*) e, assim, retrata os conceitos de menoridade e maioridade que levam à autonomia, conforme a passagem:

O esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. Sapere Aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do esclarecimento (KANT apud DALBOSCO, 2011, p.91).

Dalbosco (2011) afirma que para Kant a educação só pode cumprir a tarefa de contribuir para o melhoramento humano na medida em que proporcionar o desenvolvimento e a utilização mais adequada das disposições naturais da criança. Neste sentido, o referido

autor enfatiza a influência de Rousseau nas ideias morais e pedagógicas de Kant, o qual chegou a considerá-lo como o “Newton da moral”. Isso, visto que Rousseau fora muito transparente no seu descontentamento em relação aos métodos educacionais mecânicos, decoreba e memorização. De acordo com estes pensadores, se os educadores quisessem realmente chegar até as crianças e conhecer o seu mundo, eles deveriam tomar, como ponto de partida, sua organização corporal e sua estrutura sensitiva. Esta forma de pensar deixa-se sustentar pela tese antropológico-epistemológica de que a criança, antes de ser racional é um ser sensível, que constrói suas relações com o mundo primeiramente pelos sentidos e só progressivamente desenvolve sua estrutura cognitiva.

Em sua filosofia prática Kant defende que somente o ser humano que for capaz de pensar por conta própria estará em condições de tomar a lei moral como sua obrigação, reservando, assim, à educação prática, o papel de cultivo aprofundado da alma, uma vez que, a educação prática (moral) depende da liberdade. Kant (apud DALBOSCO, 2011, p. 114), afirma que “um ser humano pode ter recebido uma formação física sólida e ter um espírito muito bem formado, mas ser mau do ponto de vista moral, sendo deste modo uma criatura má”. Em síntese, o pensador parece almejar algo mais para o desenvolvimento do ponto de vista moral: além de um corpo robusto, de sentidos refinados e de uma inteligência sagaz, é preciso querer fazer o bem porque ele é bem em si mesmo, exigindo isso um caráter moral bem formado. Kant entende, como forças racionais mais importantes, o entendimento, a razão, a memória e a imaginação. De acordo com Kant (apud DALBOSCO, 2011, p.115)

Aqui se coloca a seguinte questão: convém começar com o estudo das regras abstratamente, ou devemos aprendê-las após seu uso? O aprendizado pelo uso é o único método razoável: no outro caso, enquanto não se chega à regra, o uso permanecerá obscuro.

Dalbosco (2011) destaca que é essa compreensão educacional que conduz tanto Rousseau como Kant a romper com o intelectualismo pedagógico de sua época e apostar na eficiência pedagógica do jogo e da brincadeira para a construção progressiva da estrutura cognitiva da criança. Em sua obra, *Sobre a pedagogia*, Kant (1999) revela que três elementos compõem a educação prática: a habilidade, a prudência e a moralidade. Desta forma, desponta que a habilidade deve ser bem fundada e tornar-se pouco a pouco um hábito do pensar, sendo este o elemento essencial do caráter de um homem e ao seu talento. A prudência consiste na arte de aplicar aos homens a nossa habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para os nossos objetivos. A moralidade, por sua vez, diz respeito ao caráter, é a maneira de se

preparar para uma sábia moderação. Conforme o filósofo, se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões.

A etapa suprema, para Kant, é a consolidação do caráter, que consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática. Frente a isso, para solidificar o caráter moral das crianças é preciso ensinar-lhe, da melhor maneira, através de exemplos e com regras, os deveres a cumprir. Deveres para consigo mesma e deveres para com os demais.

Na educação tudo depende de uma coisa: que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças. Estas devem aprender a substituir ao ódio o horror do que do que é nojento e inconveniente; a aversão interior em lugar da aversão exterior diante dos homens e das punições divinas; a estima de si mesmas e a dignidade interior em lugar da opinião dos homens; o valor intrínseco do comportamento e das ações em lugar das palavras e dos movimentos da índole; o entendimento em lugar do sentimento; a alegria e serenidade no bom humor em lugar da devoção triste, temerosa e tenebrosa (KANT, 1999, p. 96).

A criança deve aprender a reverenciar a Deus primeiro como Senhor da sua vida e do universo; depois como providente e, finalmente, como juiz. Uma vez que, conforme Kant, a religião adentra, pois, a moralidade, desta forma, a moral deve preceder e a teologia deve seguir aquela, isto é, a religião. Kant (1999) revela, ainda, que a consciência da igualdade dos homens na desigualdade da ordem civil pode ser inspirada aos poucos.

É necessário acostumar o jovem a se estimar absolutamente e não relativamente aos outros. A estima aos outros, em tudo aquilo que não constitui de fato o valor do ser humano é vaidade. É preciso, além disso, ensinar ao adolescente a fazer tudo conscientemente, e a ter tudo cuidado não tanto em aparecer, mas em ser (KANT, 1999, p. 105).

Mediante esta consciência de igualdade, Kant (1999) salienta que convém orientar o jovem para a alegria e o bom humor. A alegria do coração deriva da consciência tranquila, da igualdade de humor. Pode-se levar o educando através do exercício a tornar-se membro conveniente da sociedade. Deve-se também orientar o educando a considerar muitas coisas como deveres e a humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas.

Kant compreende a educação com base na relação entre o ser humano e a humanidade. Melhor dito, compreende a educação como passagem permanente entre o que o homem é e aquilo que ele pode ser (VANDEWALLE apud DALBOSCO, 2011, p.118). Neste sentido, a educação atua a favor do melhoramento do indivíduo e da espécie e o educador pode assumir

o papel de guia e governante, devendo provocar nas novas gerações a passagem do que são para o que podem ser, sempre visando o bem em si mesmo.

Os estudos de Kant embasam a teoria do Jovem Piaget, a qual estudaremos a partir do próximo capítulo buscando compreender como ocorre a passagem da heteronomia para a autonomia através das relações estabelecidas entre adultos e crianças.

2 EDUCAR PARA A AUTONOMIA NOS ESTUDOS DO JOVEM PIAGET

Iniciamos este estudo refletindo, no primeiro capítulo, sobre a contribuição kantiana para a construção da teoria de Piaget. Ao refletir sobre a pedagogia de Kant, foi possível estabelecer a sua conexão com a ação moral, fato este que exige da educação a tarefa da moralização, viabilizada nos conceitos centrais de sua teoria: boa vontade, dever, respeito e lei moral.

Partindo da premissa de que Kant pensa a relação educativa baseando-se principalmente na relação entre a criança e o adulto, continuaremos este estudo apresentando a teoria piagetiana que pensa a relação educativa a partir da relação entre os pares da mesma idade. Abordaremos neste capítulo os conceitos de cooperação, o papel do jogo e da disciplina, e, ainda, o problema da autonomia e da moralidade, nos estudos do Jovem Piaget.

Para desenvolver esta etapa tomaremos por base a obra *O juízo moral na criança*, na qual Piaget estuda o desenvolvimento infantil observando fatores biológicos da maturação em consonância com os fatores sociais que asseguram o processo de descentração infantil, momento em que a criança consegue realizar um raciocínio mais complexo, aceitando o ponto de vista do outro, tendo presente o seu.

Ao considerar o conteúdo do capítulo anterior e realizar a reconstrução das ideias piagetianas, temos como principal inquietação descobrir como o trabalho de grupo pode tornar-se a força motriz da formação moral das crianças e dos jovens, bem como, de que forma o trabalho de grupo torna-se primordial na formação da disciplina autônoma.

2.1 A cooperação como base para o desenvolvimento da autonomia

Piaget trata de problemas tipicamente filosóficos, inspirado fortemente pela problemática kantiana, contudo, acrescenta a estes um tratamento científico de cunho experimental. Desta forma, desenvolve dois grandes projetos: a epistemologia genética que investiga a produção do conhecimento científico e a psicologia genética, que estuda a produção das estruturas do pensamento infantil. O método clínico foi criado por Piaget para desenvolver minuciosamente a psicologia genética, cujo objetivo é observar o comportamento infantil, na experiência e no diálogo com a criança, em suas manifestações espontâneas. E este foi o método por ele utilizado para estudar a moralidade infantil.

Piaget entendia não ser tarefa da educação formal, inculcar algo na criança e sim estimulá-la para a cooperação e o agir autônomo. “Cooperação”, eis a expressão-chave de sua

investigação do desenvolvimento moral da criança. Seu objetivo não era tanto a investigação centrada no homem quanto a pesquisa do desenvolvimento cognitivo voltada às ciências naturais - investigação efetuada, ela mesma, com métodos próprios às ciências da natureza.

Desenvolvimento e crescimento mental se dão devido à atividade do sujeito que se defronta com o seu meio. Para Piaget, os modelos que o meio ambiente oferece e que orientarão o sujeito em suas atividades, são disposições de aprendizagem. Ao invés de falar em construção, Piaget também se referia, frequentemente, ao conceito de “reconstrução”, apontando, com isso, para um novo processo cognitivo cuja base é, ela própria, o resultado de combinações e reconstruções mais remotas. Piaget (apud KESSELRING, 1993, p.80) orientou suas investigações empíricas sobre o desenvolvimento, pelo roteiro das seguintes indagações:

Quais são as normas dos sujeitos? São elas constantes ou se desenvolvem elas de acordo com a idade? Qual o processo que leva o sujeito a sentir-se vinculado a normas? São tais processos os mesmos para todos os níveis de idade, ou mudam eles?

Becker (1985) garante que a aprendizagem, segundo Piaget, não se esgota no conceito de aprendizagem no sentido estrito (experiência física); é necessário alargar este conceito introduzindo o processo de equilibração ou condição prévia de toda aprendizagem no sentido estrito, ou seja, a experiência lógico-matemática. Constrói-se, assim, o conceito de aprendizagem no sentido amplo, no qual se verifica a nítida submissão da aprendizagem propriamente dita ao processo de desenvolvimento - “a aprendizagem e a equilibração constituem esse processo funcional de conjunto que podemos chamar a aprendizagem e que tende a se confundir com o desenvolvimento” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 85). Assim,

não somente a aprendizagem não parte jamais de zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre numa diferenciação a partir de esquemas anteriores; mas ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas, isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervém em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe (PIAGET; GRÉCO, 1974, p. 69).

Conforme Freitas (2003), as duas grandes contribuições de Piaget à teoria do conhecimento foram a criação de modelos abstratos para explicar o funcionamento das estruturas mentais; e, a busca por explicar como essas estruturas são construídas, aspirando estabelecer uma teoria sobre a moral. Piaget preocupava-se em encontrar uma solução para

conciliar a fé com a ciência, pois acreditava que a causa de todos os desequilíbrios sociais e, especialmente da guerra, residia no conflito entre a fé e a ciência.

Em 1914 e 1915, o Jovem Piaget descobriu que em todos os níveis dos fenômenos vitais, o grande problema é aquele das relações entre a totalidade e suas partes. A sua ideia fundamental era a de que, em todos os domínios da vida – orgânico, mental, social -, não existem elementos isolados, mas sim totalidades, as quais são qualitativamente distintas de suas partes e, ao mesmo tempo, lhes impõem uma organização. “O indivíduo é um equilíbrio entre sua própria adaptação e a realização do equilíbrio social por ele efetivada” (PIAGET apud FREITAS, 2003, p.57). O bem, portanto, segundo ele, não é nem individual nem interindividual; o bem é o equilíbrio ideal, lei tanto para as personalidades quanto para a própria sociedade.

A questão da moral, na obra piagetiana, relaciona-se ao estado de equilíbrio do todo e da parte, correspondendo aos estados de consciência de natureza normativa: necessidade lógica ou obrigação moral por oposição às formas inferiores de equilíbrio que caracterizam os estados de consciência não-normativos, tais como a percepção ou os eventos *organismiques* (PIAGET apud FREITAS, 2003, p.58).

Piaget acreditava que o seu sistema teórico precisava ser submetido a um controle experimental. Já nessa época, ele tinha a convicção de que a Ciência (mais especificamente, a psicologia) poderia fornecer dados preciosos para ajudar a solucionar problemas da teoria do conhecimento e concernentes à moralidade. As pesquisas realizadas ratificaram sua ideia de que a análise psicogenética poderia contribuir também para solucionar problemas relativos à moralidade com a necessária objetividade, “não no sentido da negligência do sujeito, mas no sentido da correção das deformações provocadas pelo eu observador” (PIAGET apud FREITAS, 2003, p.60).

Para Piaget o respeito é um sentimento interindividual e nele reside a origem da obrigação moral. Frente a isto, encontra nos jogos de regras um terreno propício para o estudo de como é possível a aquisição de uma consciência autônoma. As regras do jogo, como as regras morais, “transmitem-se de geração a geração e mantêm-se unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas” (PIAGET apud FREITAS, 2003, p.74), mas, ao contrário das regras morais - que são impostas pelos adultos -, as regras do jogo são elaboradas apenas pelas crianças. Defende Piaget, o fato de que essas regras não têm um conteúdo moral propriamente dito, porque a ideia que ele tinha em mente era aquela defendida por Bovet: “os deveres não são obrigatórios por causa de seus conteúdos, mas pelo fato de que eles emanam de indivíduos respeitados” (PIAGET, apud FREITAS, 2003, p.74).

Os resultados encontrados por Piaget em suas pesquisas sobre as regras do jogo levaram-no a sustentar a tese kantiana da existência de duas morais – a moral da heteronomia e a moral da autonomia – e a levantar a hipótese de um processo evolutivo em direção à segunda. Para Piaget, o respeito é um sentimento essencialmente pessoal, isto é, avalia uma pessoa enquanto distinta de outras, sendo ela considerada como um todo único: “o respeito, no ponto de partida, é apenas a expressão do valor atribuído aos indivíduos, por contraste as coisas ou aos serviços” (PIAGET apud FREITAS, 2003, p.75). Para ele o respeito é um sentimento que se constitui em função das trocas que a criança estabelece com o meio social.

Piaget verificou que existem, fundamentalmente, dois tipos de relação social: a coação e a cooperação. Em uma sociedade, entendida como “o conjunto das relações sociais” (PIAGET apud FREITAS, 2003, p.76), encontram-se inúmeros intermediários entre a coação social e a cooperação, pois não existem relações puramente coativas e tampouco cooperação pura. Esses dois tipos de relação social dão origem a diferentes formas de respeito. Piaget denominou respeito unilateral à valorização não-recíproca de indivíduos. Piaget descobriu “que com a idade o respeito muda de natureza” (PIAGET apud FREITAS, 2003, p.77). Isso porque, à medida que as trocas sociais são estabelecidas também com outras crianças (e não apenas com adultos) e a criança passa a ver os adultos como seus iguais, não mais como superiores, desenvolve-se ao lado da coação social, a cooperação.

Freitas (2003) salienta que nos textos escritos por Piaget, a moral da autonomia também foi designada por diferentes termos: moral autônoma, da consciência autônoma, da cooperação, do respeito mútuo, da reciprocidade, do bem, do sentimento do bem e moral racional. Como se percebe nos excertos:

a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação (PIAGET, 1932/ 1992 apud FREITAS, 2003, p.92). [...]

autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1932/ 1992 apud FREITAS, 2003, p.92).

Piaget chamou de autonomia a capacidade do sujeito de elaborar normas próprias, a qual se constitui nas relações de cooperação: “esta noção de *autonomia* é empregada aqui sem uma conotação filosófica. Ela designa somente a possibilidade do sujeito de elaborar, ao menos em parte, suas próprias normas” (PIAGET apud FREITAS, 2003, p.93).

O grande pensador desenvolveu uma tese sobre a heterogeneidade e indissociabilidade da inteligência e da afetividade na conduta humana, ele mostrou que as construções cognitivas

caminham *pari passu* com a constituição dos sentimentos, ou seja, a toda nova estrutura corresponde uma nova forma de regulação energética. Jean Piaget encontrou na verdade o equivalente, no domínio afetivo, à operação, no plano cognitivo: “a vontade é [...] o verdadeiro equivalente afetivo das operações da razão” (PIAGET apud FREITAS, 2003, p.95). Ou seja, para Piaget, “ter vontade significa, portanto, possuir uma escala de valores suficientemente resistente para a ela se referir no decurso de conflitos” (PIAGET apud FREITAS, 2003, p.98).

Os valores, ao lado das regras e das significações, constituem três grandes manifestações da atividade humana. Disse Piaget (apud FREITAS, 2003, p.99), “o valor é uma troca afetiva com o exterior, objeto ou pessoa [...] uma dimensão geral da afetividade e não um sentimento particular e privilegiado”.

Segundo Piaget, um indivíduo tem personalidade quando elabora seu projeto de vida e age de forma coerente com os ideais que ele mesmo escolheu para si. Para ele, a ética só é possível entre personalidades autônomas, “o produto mais refinado da socialização” (PIAGET apud FREITAS, 2003, p.114).

Macedo (2010) relata que Piaget e seus colaboradores, no período compreendido entre 1920 e 1980, realizaram centenas de pesquisas, buscando descrever os diferentes níveis de desenvolvimento da criança, sobre um número muito grande de noções relacionadas a temas como: inteligência, percepção, memória, representação, julgamento moral e processo de socialização, imagem mental, pensamento operatório (ou lógico), linguagem, construção do real, isto é, do objeto, espaço, causalidade e tempo. Piaget e seus colaboradores realizaram, ainda, um número muito grande de pesquisas relacionadas aos processos que estão presentes e determinam a passagem de um nível ao seguinte; é o caso, por exemplo, de seus estudos sobre tomada de consciência, fazer e compreender, abstração, contradição, generalização, causalidade e operações.

Conforme Macedo (2010), o propósito de Piaget era a descrição dos níveis de desenvolvimento de uma noção na criança e, com isso, a recuperação dos processos que estão presentes na construção do conhecimento, o propósito da educação é retirar a criança de seu estado e conduzi-la, tão sistematicamente quanto possível, para um estado diferente. O referido autor salienta que ainda que Piaget e a escola tenham um interesse comum pelo desenvolvimento da criança, seguem orientações diferentes. Piaget tem um interesse epistemológico e teórico; por isso lhe basta descrever, tão detalhadamente quanto possível, os níveis de desenvolvimento. A escola tem um propósito prático; por isso interessa-lhe o aprendizado da criança, ou seja, os resultados de sua prática pedagógica.

Neste contexto, Macedo (2010) afirma que, ao se aplicar pedagogicamente a obra de Piaget, há de se cuidar para que os pressupostos fundamentais de sua teoria sejam preservados; caso contrário, o trabalho não mais poderá ser identificado como sendo apoiado em Piaget. Isso ocorre todas as vezes em que uma análise cuidadosa indicar que ao se tentar transformar a teoria de Piaget em uma prática pedagógica, aquilo que deveria ser inalterado nessa transformação foi arrastado por ela e completamente deformado.

Em síntese, Piaget é um epistemólogo que se pré ocupa em descrever os passos necessários à construção do conhecimento; por isso interessa-se pela criança. Portanto, a aplicação pedagógica da obra de Piaget supõe, simultaneamente, uma transformação e uma permanência. Ou seja, supõe o estudo, a pesquisa e a crítica constante do professor visando reconstruir, comparar e refletir sobre sua prática, articulada com os pressupostos epistemológicos e as descobertas empíricas de Piaget; corrigindo, mantendo ou acrescentando os aspectos que, nesse esforço consciente de coordenação, fizerem-se necessários.

Pode-se concluir com estes estudos que Piaget ao contribuir com suas pesquisas para a teoria do conhecimento foi além do objetivo de desenvolver teorias de aprendizagem, como o construtivismo, e buscou conhecer o ser humano desde a primeira infância em suas especificidades cognitivas e psicológicas, para, a partir disso, estabelecer teses sobre a formação integral do ser humano. Piaget contribuiu para que os educadores pudessem compreender melhor como as crianças aprendem, proporcionando assim os objetos, ambientes e situações ideais para que ocorra a aprendizagem significativa e a formação para a vida, tendo em mente que neste processo estão lado a lado aspectos cognitivos e afetivos.

Na obra *O juízo moral na criança*, Piaget (1994) analisa e descreve as pesquisas que realizou com as crianças. Inicialmente estudou como as crianças constroem o respeito e como o interpretam, tendo por base que a moralidade começa pelo respeito que adquirimos pelas regras que nos cercam. Na sequência, evidencia os efeitos resultantes da coação adulta na criança e segue estudando a noção de justiça, resultante das relações de cooperação e de reciprocidade. O grande interesse do autor neste estudo é a consciência moral infantil, seu objetivo é descobrir os motivos que determinam o seguimento de certas regras ou leis e não outras, bem como, o julgamento que a criança faz de certa ação, que mediante sua consciência a leva a agir conforme o seu julgamento.

Piaget (1996), em *Os procedimentos da educação moral*, comenta que para que as realidades morais se constituam é necessária uma disciplina normativa. Contudo, para que essa disciplina se constitua é fundamental que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros, tendo em vista que são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou

entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste.

Para que estes ensinamentos sobre os procedimentos morais tenham compreensão e internalização consistente e sejam mantidos como valores para a vida, eles devem ser introduzidos no ambiente escolar desde a mais tenra idade. É a partir da Educação infantil que as crianças precisam conviver com regras, respeitar limites e relacionar-se reciprocamente com seus colegas. Tendo em vista que as regras morais são obedecidas pelas crianças, muitas vezes, por respeito aos próprios pais, Piaget propôs o estudo dos jogos de regras para tratar a questão da moral na criança, visto que nesses as regras são elaboradas pelas crianças, praticamente sem influência do mundo adulto. A partir desse estudo analisou dois fenômenos que definem a natureza psicológica das realidades morais: a *prática das regras* e a *consciência das regras*.

Na *prática das regras* observam-se quatro estágios sucessivos. O estágio *motor e individual* que trata do jogo puramente individual, onde a criança explora os objetos de acordo com seus desejos. No *estágio egocêntrico*, que ocorre com crianças entre dois e cinco anos de idade, começa a existir imitação, por parte da criança, do jogo dos maiores, não existe disputa, nem cuidado com as regras. No *estágio da cooperação nascente*, que ocorre entre sete e oito anos de idade, as regras passam a ser observadas para organizar o modo de jogar. Ao atingir os 11 anos, ocorre o *estágio da codificação das regras*, e este também revela outros três estágios da aquisição da consciência das regras: no primeiro estágio não há consciência da obrigatoriedade da regra; no estágio seguinte a criança considera a regra como algo sagrado e obrigatório de ser cumprida ao pé da letra; no último estágio as crianças observam as regras como leis elaboradas pelo grupo e válidas mediante aprovação de todos os participantes.

Piaget estuda também o sentimento de dever e obrigação mediante as regras. Nesse sentido, afirma que “o sentimento de obrigação só aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais demonstra respeito” (PIAGET, 1994, p. 52). Os deveres, portanto, surgem para a criança enquanto imperativos com o adulto, superando a fase motora das regularidades. Sendo o dever, desta forma, a aceitação das instruções recebidas do exterior, a consciência do dever é essencialmente heterônoma¹.

Piaget revela que por volta dos seis anos de idade a criança imita os mais velhos e ainda é incapaz de entender o verdadeiro significado das regras e, desta forma, não as segue. A este comportamento infantil, Piaget chama de egocentrismo, visto que a criança age

¹ Piaget afirma que a heteronomia é uma tendência moral na qual a coação evidenciada no sujeito egocêntrico, implica um elemento de respeito unilateral, de autoridade e de prestígio.

conforme suas fantasias, ela faz o que deseja e é bastante rígida na fala. Contudo, afirma que “o egocentrismo infantil, longe de constituir um comportamento antissocial, segue sempre ao lado do constrangimento adulto. O egocentrismo é pré-social em relação à cooperação” (PIAGET, 1994, p.58).

A criança começa a adquirir a consciência das regras ao final do segundo estágio (*estágio egocêntrico*), contudo, este se deve à herança da coação² ainda não eliminada pela cooperação. Este é o primeiro sinal do sentimento de obrigação que a criança expressa através desta consciência ainda rudimentar de dever. O respeito unilateral gera o sentimento de obrigação que surge da aceitação das imposições recebidas dos adultos. À medida que a criança cresce, a regra coercitiva abre espaço à regra racional: “ora, o que é essa regra racional, senão a regra motora primitiva, mas subtraída do capricho individual e submetida ao controle da reciprocidade?” (PIAGET, 1994, p. 77). Desta forma, as relações de cooperação geram condições de promover realidades racionais, ou seja, a obrigação moral se dá pelo respeito que os indivíduos sentem uns pelos outros, e a autonomia sucede assim a heteronomia. Assim, compreende-se que na medida em que as diferenças entre adultos e crianças vão se estreitando, o respeito mútuo torna-se a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral. Do mesmo modo que a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coação. Conforme Piaget (1994, p. 83),

A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em blocos, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral.

Aos dez anos de idade a criança passa a conceber as regras como produto de uma livre decisão do grupo e não mais como eternas e transmitidas de geração a geração, portanto, dignas de respeito na medida em que são mutuamente consentidas. A partir deste estágio a regra é passível de ser modificada e adaptada às tendências do grupo, sendo assim, uma construção progressiva e autônoma. Neste sentido, Piaget (1994, p. 64) afirma que

quando a regra deixa de ser exterior às crianças, para depender apenas de sua livre vontade coletiva, incorpora-se à consciência de cada um, e a obediência individual não tem mais nada de espontânea.

² A coação impõe opiniões e usos, ao contrário disto, a cooperação funciona ancorada em mecanismos de discussão e reciprocidade.

Em síntese, Piaget reforça a existência de duas morais: a heteronomia e a autonomia. Na primeira o sujeito é egocêntrico, e age sob coação do respeito unilateral, já na segunda, ocorre a cooperação, ou seja, a troca entre indivíduos iguais ou que se percebam como iguais, fortalecendo relações de respeito mútuo. Fica claro assim que a diferença essencial entre coação e cooperação está no fato de que uma impõe regras estabelecidas e a outra elabora suas próprias regras. A coação é o resultado da pressão das gerações umas sobre as outras, já a cooperação constitui “a relação social mais profunda e mais importante para a elaboração das normas racionais” (PIAGET, 1994, p. 89).

Ao libertar as crianças das instruções impostas pelo adulto em prol da coerência interna e do controle recíproco, o respeito mútuo torna-se condição necessária à autonomia, visto que substitui as normas da autoridade pela norma da reciprocidade, a qual é imanente à própria ação e à própria consciência. A proposta de Piaget nesta lógica das relações é a cooperação como instrumento que permite à criança libertar-se simultaneamente das ilusões de perspectiva mantidas pelo egocentrismo e das noções verbais devidas à autoridade adulta mal compreendida. Nesse contexto, alerta para a necessidade de um novo tipo de estrutura social:

O respeito mútuo fundado sobre a autonomia dos iguais engendra a reciprocidade e a obediência mais profunda às regras, enquanto que o respeito unilateral fundado sobre a heteronomia dos pequenos em relação aos grandes apenas mantém uma obediência superficial (PIAGET, 1998, p.121).

Nessa perspectiva, fica explícito que precisamos ensinar às crianças a obediência às regras e à disciplina, fazê-las compreender a lei da reciprocidade em que todas as atitudes têm consequências. Saber seguir as regras e manter a ordem são atitudes fundamentais para a harmonia no relacionamento entre os iguais, sendo preciso entender o porquê e o para que as regras existem.

No decorrer do segundo capítulo da obra *Juízo moral na criança*, Piaget (1994) estudou as ideias verbais da criança a respeito da moral, a fim de reconhecer as razões de suas avaliações, respondendo a seguinte pergunta: “como a criança julga o bem e o mal na própria prática dos atos?”. Nas investigações sobre os efeitos da coação adulta na consciência moral da criança, Piaget (1994) distinguiu duas tendências no julgamento infantil: julgamento por responsabilidade objetiva e julgamento por responsabilidade subjetiva.

A responsabilidade objetiva, observada nas crianças menores, é caracterizada pelo realismo moral e o dever heterônomo em que o agir bem é seguir literalmente as regras

impostas de fora à consciência da criança, ou seja, obedecer ao pé da letra. Neste tipo de responsabilidade os atos são julgados conforme as consequências materiais que eles provocam sem se levar em conta as intenções que os desencadeiam. Esta noção objetiva da responsabilidade surge de relação predominantemente coercitiva exercida pelo adulto em relação à criança, associada à mentalidade e à conduta egocêntricas.

Nas crianças maiores há uma concepção subjetiva de responsabilidade, visto que é levada em consideração a intenção que está por trás do fato ocorrido. Na responsabilidade subjetiva é possível à criança ultrapassar o realismo moral e passar a avaliar as condutas a partir das intenções, tendo por base a cooperação e o respeito mútuo. Piaget (1994, p. 131) afirma que “é na medida em que os hábitos da cooperação tiverem convencido a criança da necessidade de não mentir que a regra lhe parecerá compreensível, que ela se interiorizará e dará origem apenas a julgamentos de responsabilidade subjetiva”. Dessa forma, através do desenvolvimento da necessidade de cooperação e de simpatia mútua nas relações se potencializa a moral da reciprocidade.

A coação do adulto, associada ao egocentrismo espontâneo da criança, gera o realismo moral, conclui Piaget. Para o biólogo, a desconstrução deste realismo moral ocorre na passagem do respeito unilateral ao respeito mútuo. Para tanto, é preciso que a criança vivencie situações reais para compreender tudo o que a mentira acarreta, e esta vivência deve acontecer entre crianças da mesma idade, visto que existem elementos na relação entre crianças e adultos que impedem esta codificação de pensamentos. Ao imitar o adulto, ou proteger-se dele, está presente a coação que não transforma o egocentrismo, este será modificado somente através do respeito mútuo.

Entre as virtudes a serem exploradas na escola está o respeito pela dignidade humana, que tanto Piaget quanto Kant valorizam-nas no mais alto grau. Neste aspecto, concordam no essencial da natureza afetiva e moral das sanções - mostrar ao infrator que o delito que cometeu lhe fez perder o valor. O sentimento de vergonha é o sentimento moral por excelência (PIAGET, 1996, p.168). Ao tratar sobre esse sentimento, cabe associar a reflexão que Piaget (1994) desenvolve sobre o caráter antissocial da mentira em *O juízo moral na criança*. Para ele, a criança consegue compreender o valor da veracidade quando constata que mentir é contrário à reciprocidade e ao respeito mútuo. Assim, afirma:

Podemos, de fato, distinguir três etapas nesta evolução. A mentira é, inicialmente, vilã, porque é objeto de punição, e, se suprimíssemos as punições, seria permitida. Em seguida, a mentira é vilã em si, e, se suprimíssemos as punições, permaneceria como tal. Finalmente, a mentira é vilã, porque se opõe à confiança e a afeição mútuas. A

consciência da mentira interioriza-se então pouco a pouco, e podemos apresentar a hipótese de que isto sucede sob influência da cooperação (PIAGET, 1994, p. 137).

Ao perceber que a mais grave punição é a perda da confiança e sabendo que a afeição à veracidade agrega valor para a criança, puni-la sem apresentar as consequências que a falta de verdade acarreta não tem significado na construção da moral infantil. Contudo, faz-se necessário salientar que o significado é gerado no contexto da cooperação, ao tomar consciência de que se precisa do outro, de seu respeito e afeição. Nesse contexto, a mentira torna-se uma ameaça, como possibilidade de perda desse processo de reciprocidade.

Faltar com a verdade, na moral da cooperação, é romper com a solidariedade e o respeito mútuo existentes no grupo, o que acentua a autonomia da consciência. Sentir-se responsável pela verdade e comprometer-se com o grupo são atitudes que fortalecem o desenvolvimento da autonomia. A consciência de seus atos, o sentimento de receio às reações do grupo traduz o surgimento da responsabilidade subjetiva.

Tendo em vista que existem duas morais na criança: a da coação em que a criança aceita do adulto as ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias; e a moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva, considera-se importante desenvolver esta última. Isso, para que a criança possa emancipar-se da autoridade do adulto, visto que esta somente lhe acarretará valor quando legitimar-se em virtude de sua sabedoria e experiência. Contudo, Durkheim (apud PIAGET, 1994, p.244) defende a autoridade moral, ao considerar que toda moral é imposta pelo grupo ao indivíduo e pelo adulto à criança. De acordo com Piaget (1994, p. 254),

Do ponto de vista pedagógico, por consequência, onde veríamos, na “escola ativa” o *self-government* e a autonomia da criança, o único processo de educação levando à moral racional, Durkheim defende uma pedagogia que é um modelo de educação tradicionalista e conta com métodos fundamentalmente autoritários, apesar de todas as restrições que impôs, para atingir a liberdade interior da consciência.

O espírito da disciplina é o elemento essencial na moralidade, conforme Durkheim, uma vez que a moral consiste num conjunto de regras sancionadas pela sociedade. Para ele o dever é a moral concebida como autoridade à qual devemos obedecer, já o bem é a moral da vontade. Kant desenvolve estes conceitos tratando o bem como resultado do respeito mútuo e o dever como característico do respeito unilateral. Nesse sentido, a moral kantiana é uma

moral do dever em sua forma e uma moral da vontade autônoma em seu conteúdo e define o bem como a reciprocidade em si.

Desse modo, é possível aproximar as noções de dever e bem propostas por Durkheim e por Kant, visto que ambas relacionam seus conceitos. O espírito de disciplina caracteriza a necessidade de autoridade suficiente expressa através das regras e da conduta. A autonomia da vontade moral é resultado da sensibilidade à própria obrigação do dever como tal. Piaget (1994, p.276) conclui que a cooperação e o respeito mútuo, portanto, implicam mais que a autonomia ilusória descrita por Durkheim - postulam a autonomia completa da razão.

Pode-se inferir que a existência de duas morais distintas é resultado de processos formadores também diferentes, ou seja, a moral da heteronomia surge da coação e a moral da autonomia é resultado da cooperação. Quando a criança compreende que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e respeito mútuos, bem como a consciência de que é capaz de agir pelo bem sem a necessidade de pressão exterior, acontece então a autonomia. Conforme Piaget (1994, p.155), “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratada”. Ao compreender que a autonomia surge da reciprocidade e das relações cooperativas, cabe refletir sobre o importante papel do jogo neste processo formativo da criança.

2.2 O papel do jogo e da disciplina

O jogo é uma importante experiência de formação da criança, visto que através dele é possível visualizar diferentes combinações possíveis entre a cooperação dos jovens e a coerção dos mais velhos. Assim, afirma Piaget (1998, p.115):

Como é de fora que o indivíduo recebe as regras ou a obrigação de a elas obedecer, é obvio que a evolução da criança não consiste apenas no florescimento progressivo de suas aptidões inatas, mas, sobretudo, numa socialização real que transforme qualitativamente sua personalidade. [...] *egocentrismo inconsciente* e espontâneo, [...] assim como o homem, antes de compreender as leis do mundo externo, acreditava que os fenômenos estavam centrados nele mesmo [homem], ao invés de ele mesmo se situar num universo objetivo e independente do eu, da mesma maneira, antes de interiorizar as leis do mundo social, o indivíduo considera o grupo em função de si mesmo, ao invés de se situar entre os outros num sistema de relações recíprocas e impessoais.

Piaget (1998) observa que quando brincam com bolas de gude, os pequenos, antes dos seis ou sete anos, aplicam as regras cada um à sua maneira e inclusive acreditam poder ganhar

todos ao mesmo tempo, por não se preocuparem com o aspecto normativo desse jogo social. Isto acontece porque o indivíduo nesta fase é incapaz, ainda, de se colocar do ponto de vista alheio, no começo não consegue nem expor sem equívocos seu pensamento nem aprender o dos outros sem assimilá-lo ao seu.

Como já vimos, Piaget define como *coerção social* essa pressão espiritual (e às vezes material) dos grandes sobre os pequenos e de *respeito unilateral* à espécie de respeito que o inferior sente pelo superior e que torna possível a coerção. Desta forma, o respeito unilateral leva a criança a considerar obrigatórias as regras recebidas dos pais ou dos mais velhos. Na medida em que a moralidade é adquirida de fora, ela permanece heterônoma e produz uma espécie de legalismo ou de realismo moral, no qual os atos não são avaliados em função das intenções, mas de sua concordância externa com a regra.

Piaget (1998) define através do jogo e do trabalho em grupo o segundo processo possível de socialização, constituído pela ação dos indivíduos uns sobre os outros quando a igualdade (de fato ou de direito) suplanta a autoridade. Nesse caso, a coerção desaparece dando lugar à cooperação, e o *respeito* torna-se *mútuo*. Segundo ele, a cooperação (ou as tentativas de cooperação) provoca, ao contrário, a constituição de um método que permite ao espírito superar a si mesmo incessantemente e situar as normas acima dos estados de fato.

Do ponto de vista moral, a cooperação leva não mais à simples obediência às regras impostas, sejam elas quais forem, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade.

[...] o produto essencial da cooperação não é outro senão a “lógica das relações”, esse instrumento de ligação que permite à criança libertar-se simultaneamente das ilusões de perspectiva mantidas pelo egocentrismo e das noções verbais devidas à autoridade adulta mal compreendida (PIAGET, 1998, p. 119).

A partir desses conceitos, retomamos a ideia defendida pelo pesquisador, de que a moralidade está inserida no aspecto social, pois se refere a uma situação interativa. Sendo assim, cabe à educação abraçá-la como objetivo principal, uma vez que sua missão consiste “em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra da reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos” (PIAGET, 2002, p. 52-53).

A autonomia e a reciprocidade são consideradas por Piaget os dois aspectos essenciais da personalidade moral. Contudo, existem dois problemas significativos da educação moral: assegurar a descentralização do eu e estabelecer a disciplina autônoma. Para conseguir

alcançar esses objetivos, o professor precisa valer-se das relações estabelecidas entre as crianças e as diversas pessoas com as quais vier a se relacionar durante sua vida.

O amor, o medo, e o respeito são os três sentimentos ou tendências afetivas que já existem nos bebês e interessam à vida moral. Conforme explica Piaget (2002), o tipo de sentimento no qual o respeito é uma mistura de medo e amor, além de ser o mais precoce, pode perdurar por toda a infância. A moral heterônoma é caracterizada pelo respeito e obediência que a criança tem pelo adulto, no sentido de que o adulto detém a autoridade, e ela tem o receio de perder o seu amor. Conforme a criança vai crescendo e ampliando suas relações sociais, o sentimento de temor pela perda do amor do adulto diminui e passa a exigir o respeito por si e pelas suas opiniões, iniciando, assim, as relações de respeito mútuo, que ainda são constituídas por um misto de afeição e medo.

Nas relações cooperativas embasadas na reciprocidade, o respeito mútuo prevalece e as obrigações persistem; todavia, são encaradas de uma maneira diferente, visto que se sentem obrigados a seguir uma regra criada em acordo pelo grupo. Desta forma, o respeito mútuo favorece a superação do egocentrismo infantil, pois, através das relações de reciprocidade a criança consegue identificar a existência de pontos de vista diferentes dos seus e conciliar o seu ponto de vista com o do outro, passando, assim, a elaborar as suas próprias normas de conduta, que a conduzirão à moral autônoma.

As relações cooperativas surgem no respeito mútuo e no desenvolvimento do sentimento de igualdade entre as pessoas, Piaget (1998) afirma que só a cooperação leva à autonomia. Ou seja, para Piaget, as relações de respeito mútuo, reciprocidade e cooperação é que darão suporte ao desenvolvimento da autonomia, dito de outro modo, concebe a tese da cooperação como condição do pensar por conta própria. A Escola Tradicional acreditava no ideal da submissão da criança à autoridade do professor, contudo, foi-se percebendo a dificuldade que esse experimenta em se fazer compreender pelos alunos e, com isso, a necessidade de colaboração desses entre si. A Escola Ativa propõe, então, como principal tarefa da educação intelectual, formar o pensamento e não apenas povoar a memória. Segundo Piaget (1998, p.141),

a cooperação, com efeito, é um método característico da sociedade que se constrói pela reciprocidade dos trabalhadores e a implica, ou seja, é precisamente uma norma racional e moral indispensável para a formação das personalidades, ao passo que a coerção, fundada apenas sobre a autoridade dos mais velhos ou do costume, nada mais é que a cristalização da sociedade já construída e enquanto tal permanece estrangeira aos valores racionais.

Cada vez mais as crianças e jovens tem acesso à informação através das mais variadas fontes, contudo, em sua quase totalidade desconhecem o conteúdo referente à informação. Estão muito bem informados e mal formados. Comentam os mais diversos assuntos, mas não conseguem posicionar-se frente a ideias e conceitos, lançam críticas vazias, apresentam dificuldades em expressar sugestões e argumentar sobre assuntos que exigem postura reflexiva. A escola precisa centrar seus esforços na formação do pensamento reflexivo, para que os alunos sejam capazes de buscar conteúdos e conceitos, criar alternativas para solucionar adversidades e desenvolver postura crítica.

Menin (1996), em *Desenvolvimento moral*, ao tratar do conceito de autonomia, salienta que, conforme Kant, a vontade dá dignidade ao ser humano, que apenas obedece àquilo que lhe faz um profundo sentido interno. Isso é o autogoverno, ou seja, autonomia. A autonomia, portanto, exige uma reflexão crítica, um ato do pensamento sobre as regras a que nos submetemos. Acredita-se, nesta direção, que as crianças hoje expressam autonomia em suas atitudes e, assim, possuem personalidade forte, o que confere risco à autoridade dos professores, que apresentam dificuldades em manter a ordem, a disciplina e o respeito em sala aula.

Nas relações de cooperação existe o confronto entre a opinião pessoal e a do outro, não com o objetivo de chegar a um consenso, mas no sentido de reelaborar seu próprio conceito frente a outras perspectivas. Desta forma, cabe ao professor, conhecedor da teoria piagetiana, tomar para si a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da moral autônoma de seus educandos, proporcionando um ambiente agradável, cooperativo e fundado em relações de respeito mútuo.

Piaget (1998) comenta, em *Sobre a pedagogia*, a respeito da evolução social, evidenciando que os fatos importantes são internacionais e que ainda não encontramos o instrumento intelectual para coordenar os fenômenos sociais entre si. Para tanto, revela três condições para adaptação ao mundo social atual: a desconstrução do egocentrismo intelectual e moral, a libertação das coerções sociais, e o método da reciprocidade.

Constata-se diariamente que o egocentrismo, a incapacidade de aceitar o posicionamento alheio, a crença de que todos devem aceitar e tomar como verdades as suas ideias fazem parte do cotidiano escolar entre outros contextos. Conforme Piaget (1998), tais perspectivas influenciam o desenvolvimento da inteligência e, para tanto, faz-se necessário elaborar o que chamou de instrumentos espirituais novos, sendo o mais importante desses instrumentos a lógica das relações. Essa exige novos métodos, onde o adulto é um colaborador e não um mestre. Os métodos da atividade que promovem a relação das crianças

entre si, ou seja, o trabalho em grupos, a pesquisa conjunta, onde certo número de crianças resolve um problema, juntas. Nesse contexto, o mais decisivo é o *self-government*, que consiste em atribuir aos alunos uma parcela de responsabilidade na disciplina da escola e implica a cooperação em todos os domínios intelectuais e morais.

Conforme Piaget (1998), através do trabalho em grupo ocorre a formação da personalidade, no duplo sentido de uma tomada de consciência do eu e de um esforço para situar esse eu no conjunto das outras perspectivas. O grupo é, portanto, o primeiro efeito da cooperação. O segundo efeito é conduzir o indivíduo à objetividade, exigindo dele a renúncia de seus interesses próprios para pensar em função da realidade comum. Nesse contexto, desenvolver o hábito de colocar-se do ponto de vista dos outros leva a inteligência a adotar a atitude. Dessa forma, afirma que a cooperação é essencialmente uma fonte de regras para o pensamento. Segundo Piaget (1998, p.144),

a cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que sem dúvida coroa o funcionamento da inteligência individual, contemplando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional.

O pensamento racional é resultado da reciprocidade, atitude que exige do indivíduo o exercício do pensamento, através da mudança de perspectiva do egocentrismo para a cooperação, voltando-se às necessidades dos outros e colocando-se no lugar do outro, a fim de realizar o necessário ao bem comum e não apenas atender aos seus próprios interesses. Tendo como objetivo o trabalho em grupo para formação do pensamento, Piaget (1998) alerta ser indispensável ir além das condutas meramente receptivas e manter a disciplina, fazer com que o grupo seja o estimulador e o órgão controle, a fim de que não ocorra anarquia. Nesta atmosfera de controle mútuo e reciprocidade, desenvolve-se a formação da inteligência, no equilíbrio entre invenção e verificação das atividades.

O grupo é fundamental para o exercício do pensamento reflexivo, visto que, ao conviver com os pares, os iguais, sob a supervisão da autoridade legitimada pelo saber, as crianças e jovens encontram-se instigadas a buscar alternativas para sentirem-se aceitas e úteis para o grupo. A vida em sociedade é um eterno trabalho em equipe que somente será bem sucedido se internalizado e devidamente exercitado, dialogado e refletido nos bancos escolares.

Um dos grandes desafios do trabalho em grupo é o fortalecimento da autoestima de cada indivíduo, o fortalecimento do autoconceito, a aceitação de si e o reconhecimento de

suas limitações e capacidades no encontro com os outros. Constata-se, nos jovens, a dificuldade de relacionamento com os demais, sem o prejuízo da sua autonomia, bem como a fragilidade emocional diante dos conflitos e adversidades.

Surge a necessidade de observar as relações entre as crianças a fim de que não ocorra a tirania do grupo, que se presencia atualmente em situações do cotidiano em que desde a infância, crianças e adolescentes sentem-se pressionados a seguir comportamentos, modas e rituais para serem aceitos como pertencentes ao grupo. Esta coerção social caracteriza-se pela pressão espiritual e material dos grandes sobre os pequenos.

Evidencia-se a desconstrução da personalidade e da autonomia nestas relações pouco saudáveis, em que os jovens acabam adotando posturas que não condizem com as suas necessidades e interesses, sentindo-se apenas confortáveis por estarem sendo reconhecidos pelo grupo, mesmo que de forma vazia de significados e valores. As redes sociais e mídias diversas, na atualidade, inserem as crianças e os adolescentes neste universo de relações em que aparentemente a pessoa faz parte de um grupo de amigos que tem afinidades e interesses comuns, mas que, contudo, em diversas situações são totalmente estranhos uns para os outros, presentes convenientemente e ausentes quando da necessidade de auxílio. Estas relações são permeadas de armadilhas e distorções de valores, e, em muitos casos, levam aos extremos, predispondo os envolvidos a colocarem em risco sua integridade física e moral.

Torna-se fundamental fazer uso do estudo de Menin (1996, p. 49), o qual conceitua que reciprocidade, para Piaget, é um modo de se relacionar com os outros no qual todos têm as mesmas oportunidades e chances de participação e interação no grupo. Assim como, cooperação é *operar com*. É estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências, entre tantos (PIAGET, 1996, p.51).

Araújo (1996, p.103-104) sintetiza, neste contexto, que a cooperação e a reciprocidade podem ser compreendidas como dois aspectos do mesmo processo, sendo a cooperação o fato empírico e a reciprocidade o ideal lógico. Portanto, conforme o autor, para Piaget, essa natureza reflexiva, crítica e reguladora da cooperação é que permite a socialização intelectual do homem, abrindo espaço para a construção de um equilíbrio racional consciente.

Piaget sinaliza que a maneira de educar as crianças para a cooperação deve ser através do jogo, visto que o jogo proporciona o exercício das regras, o desafio, a frustração, o trabalho em equipe e a consequência de cada tomada de atitudes, a criação e a exposição de ideias, a aceitação e a crítica às ideias dos outros, enfim, a autonomia. Menin (1996, p. 45) comenta as descobertas de Piaget a respeito da compreensão e prática das regras de um jogo, enfatizando que a criança descobre o verdadeiro sentido das regras, a tomada de consciência,

quando começa a praticá-las em situações de cooperação no grupo. Ao observar as crianças em situações de jogo, é possível sinalizar seus conflitos e desafios, as tentativas de burlar as regras, as frustrações quando não conseguem atingir os objetivos propostos, as conclusões a que chegam quando seguem as orientações e conquistam o êxito. Os jogos em grupo vão além, exigindo cooperação, liderança, tolerância e o respeito aos colegas. No jogo, cada componente do grupo expressa suas habilidades e contribui com o que é capaz de desenvolver em prol do êxito comum. Nestas situações exercita-se a disciplina, a construção dos hábitos e atitudes que serão fundamentais na construção da sua autonomia. Conforme Piaget (1998, p.126),

A disciplina própria ao *self-government* é ao mesmo tempo fonte de autonomia interior e de verdadeira solidariedade. Sendo obra dos próprios alunos, ela é concebida por cada um deles como sendo em parte coisa sua: ela favorece assim a interiorização das normas, que permite ao indivíduo adquirir estatuto de personalidade.

Nesse contexto, faz-se necessário desenvolver nas crianças e jovens o espírito da camaradagem, onde a solidariedade e o respeito mútuo entre os iguais tornam-se hábito exercitado no cotidiano e levam à compreensão das regras e valores que as gerações mais antigas transmitem às mais novas. Este exercício leva os jovens à abertura aos ensinamentos e compreensão das necessidades do outro, tornando-os, assim, receptivos e humildes, rompendo com a resistência em acolher as orientações dos adultos. Para tanto, é essencial que também os adultos tenham em mente que as crianças são seres em formação, que precisam do respeito mútuo e da autoridade dos adultos, desde que estes se tornem para elas exemplos, com atitudes motivadas pela alteridade e espírito solidário.

Pode-se concluir que a heteronomia e a autonomia são fundamentais para o desenvolvimento da moral autônoma. A autonomia moral é desenvolvida progressivamente, iniciando num processo de heteronomia e, conforme a criança vai crescendo e interagindo com o meio físico e social em que vive, vai desenvolvendo de acordo com as relações sociais experimentadas. Cabe aos educadores, nesta direção, ter em mente que o trabalho em grupo contribui como formador do pensamento racional ao exigir, além da cooperação a disciplina e, para tanto, a supervisão e controle dos educadores, salientando que toda atividade pode ser desenvolvida em plena autonomia pelo grupo. Contudo, pressupõe objetivo, orientação e avaliação da autoridade que supervisiona o mesmo.

Piaget (1998) decreta que não basta encher a memória de conhecimentos úteis para fazer homens livres, é preciso formar inteligências ativas. É a educação da liberdade na

disciplina autônoma que pode (deve) se dar por meio do jogo coletivo, nos esportes, no escotismo e, de maneira geral, na vida social entre iguais. Além do benefício intelectual da crítica mútua e da aprendizagem, da discussão e da verificação, adquire-se, assim, um sentido de liberdade e de responsabilidade conjunta, de autonomia na disciplina livremente estabelecida.

Verificam-se constantemente no ambiente escolar, professores buscando colocar em prática a proposta piagetiana de trabalho em grupo sem, contudo, compreender todos os aspectos intrínsecos à mesma, resultando em anarquia, frustração e fracasso. Faz-se necessário ter presente a dimensão formadora da autonomia para o pensamento racional que esta proposta contempla, bem como seus eixos fundamentais. Dentre estes, a disciplina e a cooperação, que exigem do educador reciprocidade e reflexão, resultando em nova postura, assim como dos educandos, colocando-se no lugar dos mesmos e buscando nesta perspectiva as melhores alternativas para os mesmos. Requer-se dos educadores um novo espírito, preparado e disposto a aprender com o grupo e legitimar a sua autoridade frente ao mesmo.

La Taille (1996, p. 137) revela que uma educação que não disciplina fracassa em arrancar o homem de seu estado inicial de selvageria; uma educação que não instrui, apenas adestra, e fracassa em ensinar o homem a pensar, tornar-se cidadão, também fracassando em tornar a criança um ser moral. E segue constatando que:

Piaget, como Kant, via a educação como um processo de emancipação do homem, portanto como processo de “aperfeiçoamento” desta, levando-o a conquistar qualidades ideais que não se confundem com as do homem cotidiano (LA TAILLE, 1996, p. 150).

Em face ao exposto parece evidenciar-se a exigência dos profissionais da educação de verdadeira responsabilização sobre o processo educacional, assumindo esta difícil tarefa e o compromisso de aperfeiçoar-se constantemente, não apenas nos conhecimentos de conteúdos que deverá instruir seus alunos, mas em postura moral e ética, para tornar-se a cada dia exemplo dos valores que devem ser vivenciados no cotidiano escolar, buscando desenvolver no aluno, por meio de sua educação, a autonomia necessária a formar-se um ser crítico e reflexivo.

3 AUTONOMIA E MORALIDADE EM KANT E PIAGET

O objetivo central desta dissertação está na reflexão dos estudos de Piaget sobre relações de autoridade e autonomia entre crianças e adultos. No primeiro capítulo apresentamos as ideias centrais dos escritos pedagógicos kantianos, tendo como eixo norteador explicitar os aspectos relevantes sobre a disciplina no desenvolvimento da moralidade. Esses, subsidiaram os estudos piagetianos sobre a formação do juízo moral na infância, relações de cooperação e reciprocidade que proporcionam a conquista da autonomia na criança, apresentados no segundo capítulo. Embora ambos não tenham realizado pesquisas sistemáticas no campo da pedagogia, suas investigações revelam suma importância e apresentam-se bastante atuais ao contexto escolar contemporâneo.

Para dar sequência à nossa pesquisa tomaremos como parâmetro os estudos de Yves de La Taille (1992, 1996, 2000, 2002, 2009), importante pesquisador na área da psicologia moral, dedicando-se especialmente ao estudo do desenvolvimento moral na criança. Ele realizou abrangente pesquisa sobre as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, a partir das quais desenvolveu reconhecidas obras sobre limites, disciplina e moral.

Em sua obra *Formação ética – do tédio ao respeito de si*, La Taille (2009) desenvolve uma rica análise da contemporaneidade no contexto cultural e apresenta seu texto dividido em duas partes: uma dedicada ao plano ético e outra ao plano moral. Ao tratar do plano ético refere-se à busca da “*vida boa*” e ao abordar o plano moral refere-se à eleição de *deveres*.

Faremos, assim, um estudo sobre este conflito de gerações na contemporaneidade e a busca de autonomia e autoridade neste contexto, apresentando nossas reflexões em dois momentos: na primeira parte trataremos da análise do conflito contemporâneo, buscando referências nos estudos de La Taille (2009) e Aquino (2014), cuja obra que tomaremos por base será *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*; na segunda parte apresentaremos a proposta de conquista do diálogo entre as gerações, conforme a obra de La Taille (2000), *Limites: três dimensões educacionais*.

3.1 Moralidade em Kant e Piaget

Para Kant a ideia de sujeito moral exige a maioridade do pensar por conta própria e da autonomia moral. Desta forma, a moralidade kantiana busca os princípios orientadores da ação moral na vontade legisladora do ser humano racional e livre. Esta ação moral deve ser orientada por princípios universais, princípios estes que devem ser válidos para todos. O

sujeito deve fazer uso da sua liberdade e agir conforme certas leis consideradas dignas e justas, ou seja, deve determinar sua vontade segundo a lei moral.

Piaget consolida sua teoria sobre a moralidade na ideia de que a consciência moral se fundamenta na razão, fato este que revela sua herança da filosofia prática iluminista, da qual Kant é um dos principais representantes. Fica explícito que tanto Kant quanto Piaget defendem o caráter racional da autonomia, da vontade moral, uma vez que, para eles, a razão é condição essencial para a ação moral. Conforme este preceito, para ser moral é necessário agir conforme princípios racionais que sejam bons para toda e qualquer pessoa.

Pode-se concluir que a exigência kantiana de maioridade liberta o sujeito das opiniões e direções impostas por outros, orientando-se exclusivamente por seu próprio julgamento. Neste sentido, La Taille (1992, p. 112) revela que, para Piaget, “o pensamento racional é, entre outras coisas, fruto da abstração reflexiva, ou seja, do esforço que o sujeito faz para pensar o seu próprio pensar ou agir”.

O Jovem Piaget defende que o ser humano é um ser ativo, que constrói o significado de sua ação por meio do seu relacionamento com o mundo e com as outras pessoas. Constatase que toda a discussão da ação moral em Piaget, nesta fase de seus estudos, está centrada na relação entre as pessoas, ou seja, a ação moral se constrói na e pela relação com os outros. As relações interindividuais, propostas por Piaget, podem ser divididas em dois tipos, a coação e a cooperação, sendo que cada uma destas formas de relação social nos conduz a um tipo também diferente de moral (LA TAILLE, 1992, p.60). Neste contexto, para que as relações entre as pessoas adquiram caráter moral, é preciso que se pautem por normas, normas estas que adquirem valor moral ao serem consideradas boas em si mesmas para toda e qualquer pessoa. Essas se originam nas relações, na consciência dos envolvidos, decorrentes de um processo de interiorização.

A ação moral, conforme Kant, exige o pensar no outro como um dever. Piaget reforça essa ideia no conceito de reciprocidade, afirmando que nas relações de caráter moral é necessária a regra da reciprocidade, onde “o sujeito não pode, ao mesmo tempo, valorizar o seu parceiro e agir de maneira tal que seja desvalorizado por ele” (FREITAS, 2003, p.113). Kant e Piaget acreditam que a conquista da moral autônoma, fundamentada na razão, substitui a moral heterônoma, conforme a citação de *Juízo moral na criança*, que expressa o que Piaget (1994, p. 298) entende por autonomia:

com efeito, não é suficiente, para que possamos falar de verdade racional, que o conteúdo das afirmações seja conforme a realidade: é preciso, ainda, que este conteúdo tenha sido obtido por um comportamento ativo da razão e que a própria razão esteja em condições de controlar o acordo ou o desacordo de seus julgamentos com a realidade.

Kant, enquanto filósofo, construiu a sua teoria moral pautado em questões de validade, na reflexão transcendental; enquanto Piaget, biólogo e psicólogo, manteve a sua inclinação experimentalista, importando-se com as validações empíricas, desenvolveu a sua teoria genética da moralidade. Sabe-se, portanto, que Kant ocupou-se em fundamentar a moral adulta, e Piaget preocupou-se em investigar a gênese da moralidade infantil, partindo dos juízos que as crianças apresentam de situações e ações morais.

Observou-se, nos capítulos anteriores, que a moralidade não é inata, frente a isto, Kant e Piaget defendem que a moralidade está associada às relações e situações de vida da criança. Piaget reforça a ideia de que as estruturas da consciência moral são fruto de uma gênese e sofrem influência do meio no seu processo de elaboração. Dessa forma, a autonomia moral não ocorre a partir de um processo espontâneo, automático, independente, e sim através de intervenções e experiências.

3.2 Análises do conflito contemporâneo

La Taille (2009) abre suas reflexões sobre o plano ético em *Formação ética: do tédio ao respeito de si*, apresentando uma interessante caracterização da cultura do tédio, assemelhando essa a uma vida pequena, vazia, sem sentido, sem aprendizagem, sem conhecimento, sem criação, sem projeto, sem fluxo, sem energia, sem potência. La Taille (2009) apresenta a metáfora do peregrino e o turista para ilustrar seus apontamentos e desenvolve a viagem como um paralelo entre o modo de agir do peregrino e do turista. Conforme seu relato, para o peregrino, a viagem é um ato de fé, enquanto para o turista é um ato de consumo. O primeiro busca a identidade, já o outro a alteridade. E finaliza salientando que o peregrino não costuma trazer nada de material, apenas sentimentos e sensações que o fazem sentir-se mais leve, contudo o turista traz as malas mais cheias do que na ida. Ao concluir que a viagem é oportunidade de contemplação, revela o duplo sentido do verbo “esperar”, esperar o tempo passar e esperar. Comte-Sponville (2001 apud LA TAILLE, 2009, p.24) expressa que

a esperança é um desejo cuja satisfação não depende de nós, diferentemente da vontade, a qual, ao contrário, é um desejo cuja satisfação depende de nós. [...] Esperar é desejar sem poder [...] A vontade é potência. A esperança é apenas falta. [...] “Fome é uma falta, um sofrimento, uma fraqueza, uma desgraça; o apetite, uma potência, uma felicidade”. [...] Na esperança há procura, ação.

A dificuldade encontra-se em desenvolver o verbo “esperançar” no mundo da informação. Vivemos no mundo da instantaneidade, da conexão através do “clique”, inúmeras fontes de informação e a poderosa internet abarrotando notícias simultâneas a cada fração de segundo. Contudo, cabe salientar que a informação é o fragmento do conhecimento, visto que a informação em si faz pouco sentido. É o conhecimento que coloca as informações em relação e possibilita o entendimento, a avaliação e a compreensão do assunto em questão.

Entretanto, neste mundo do imediatismo em que vive a sociedade contemporânea, o importante é ver, ficar sabendo e mudar de assunto, olhar e partir, não se fixar. Vivemos em uma era em que não há projeto e não há domínio do tempo. O futuro acontece, não é construído e não é referência, é apenas uma sucessão de dias, meses, anos... enquanto que o passado da mesma forma, é irrelevante, não se faz referência, permanece-se no eterno presente. O que hoje tem valor poderá nada valer amanhã, neste eterno presente, surge a cultura do descartável.

Não dar valor, ou não se fixar em valores, acarreta o esquecimento. Contudo é importante salientar que valores são, do ponto de vista psicológico, investimentos afetivos, ou seja, mediações afetivas entre o sujeito e o meio natural e social em que vive. Dessa relação surge a mediação cognitiva. Conforme explica La Taille (2009, p. 38),

Esquecer! Ou seja, *não dar valor*. Não se fixar em valores. Mas o que são valores? São do ponto de vista psicológico, investimentos afetivos, portanto, mediação afetiva entre o sujeito e o meio natural e social em que vive. Há a mediação cognitiva: aquela que permite perceber a existência de variados objetos, entendendo por “objeto” todo e qualquer elemento captado pela percepção e toda e qualquer representação construída pela mente. Pode se tratar de objetos no sentido habitual da palavra (objetos físicos), mas também de pessoas, de conceitos, de sentimentos. A cognição permite conceber o mundo. A afetividade tem outro papel: permitir que nos “apeguemos” ao mundo, que ele, além de ser percebido e concebido, tenha alguma relevância. Nossas competências cognitivas nos possibilitam estruturar o mundo, nossa energia afetiva nos leva a estabelecer prioridades entre seus elementos, ela nos guia entre as inúmeras possibilidades de ação. A cognição, disse eu, nos permite conceber o mundo, a afetividade permite nos interessarmos por ele.

Dessa forma, pode-se concluir que a memória depende da cognição e da afetividade. E frente a isso se percebe quão relevante é a construção de valores no ambiente escolar desde a primeira infância. As crianças precisam criar vínculos, sentirem-se parte do meio em que

vivem e atuarem nesse ambiente, ou seja, é necessário despertar nelas interesses e responsabilidades para darem sentido e significado à aprendizagem.

A falta, ou a pouca importância dada à vivência de valores, pode acarretar sérios prejuízos para a elaboração de planos de vida, mas principalmente, para a construção da própria identidade. Ao escolher que vida viver e quem ser, a identidade estará sendo formada em sua dimensão consciente, através de um conjunto de representações de si. Essas representações de si, segundo La Taille (2009), são sempre valor, e conhecer a si próprio é se autojulgar. Conclui-se que ao tratar questões de formação da identidade, há a necessidade de retomar planos de vida e valores.

Nesta ânsia desesperadora de estar presente sem ser presente em todas as ocasiões e situações, observamos que o indivíduo pós-moderno vive como um eterno turista. Conforme a metáfora do peregrino e do turista, ele não cria laços com as pessoas com as quais encontra, apenas mantém um efêmero contato necessário para satisfazer a sua necessidade naquela ocasião. Não há troca, nem compromisso. Este indivíduo contemporâneo está sempre só, mesmo cercado por muitas pessoas. Contudo, acredita ter muitos “amigos” conectados através de redes sociais, e crê, ainda, estar se comunicando constantemente com os mesmos. Cabe aqui avaliar que estamos vivendo em época de muita comunicação, mas pouca troca. Valoriza-se mais o falar, do que, o que se diz.

Infelizmente podemos observar que atualmente as pessoas estão alheias ao verdadeiro contato. Comunicação vai muito além de instantâneas mensagens eletrônicas. Comunicação acontece no olhar, na expressão corporal, no encontro, na presença sutil e necessária do outro, mesmo que em silêncio. Yves de La Taille (2009, p.55) exemplifica a fantástica comunicação que ocorre no ambiente infantil, citando Piaget:

Jean Piaget (1992) observava que as crianças pequenas brincam mais umas *ao lado* das outras do que umas *com* as outras. Para elas, a vontade de estar com o outro e o prazer que retiram dessa situação social não exigem real troca de ideias, real coordenação de pontos de vista, real coordenação de ações. Elas se contentam com o “estar junto a”, com o simples contato, com a simples presença alheia. Mais tarde, essas mesmas crianças serão capazes de estabelecer trocas intelectuais, pois capazes de e colocar no ponto de vista alheio, de coordenar pontos de vista diferentes, aderir a definições compartilhadas e se assegurar de que há um trânsito intelectual profícuo para os interlocutores. Tal é a conquista intelectual e afetiva das crianças no final da chamada pequena infância. Todavia, como sempre enfatizou Piaget, novas capacidades intelectuais criam novas demandas, mas não necessariamente fazem desaparecer as anteriores.

Neste contexto de simpatias e antipatias, La Taille (2009, p.62) observa que Piaget chegou a tratar dessa questão quando refletiu sobre a moralidade. Para ele, na criança pequena

as disposições afetivas dominam a socialização e a moralidade, fazendo-a julgar as pessoas como “boas” ou “más”, não em razão de avaliações objetivas baseadas em regras de conduta ou virtudes, mas sim em razão dessas passageiras afinidades interindividuais. Conforme La Taille (2009), para Piaget a moral é uma lógica da ação, somente quando há regulação da afetividade por parte da razão é que pode haver certa estabilidade nas relações sociais. Enquanto uma afetividade, por assim dizer espontânea, permanecer dominante, as relações de convívio são flutuantes e instáveis.

Essas disposições afetivas presentes na infância precisam ser fortalecidas, visto que, essas relações quando estremecidas acabam por ocasionar o que La Taille (2009) chama de cultura do tédio, caracterizada pela falta de perspectiva para o futuro, falta de direção e significação para a construção de um projeto de vida e de identidade. Em seu livro *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*, La Taille (2009) explica haver duas condições para se viver uma vida feliz, sendo estas, se sentir evoluir no “fluxo do tempo” e atribuir sentido à existência. Segundo o pesquisador, estas duas condições parecem fazer crucial falta nos dias de hoje, resultando em sintomas de infelicidade e na cultura do tédio.

Ao abordar a cultura do tédio traz a tona uma série de paradoxos vivenciados na contemporaneidade. Pode-se iniciar dando-se conta de que há mais descarte de oportunidades do que falta delas nas relações. Vivemos em um mundo de comunicações superficiais, passageiras e intempestivas, contudo, temos acesso a diversos apetrechos tecnológicos que deveriam nos permitir imenso enriquecimento devido ao contato com pessoas e instituições. Vivemos no mundo do divertimento e da “desculpabilização” do prazer, o que confere ganho de inteligência e liberdade. Temos acesso a inúmeros mundos virtuais, embora, o mundo real esteja cada vez menos ao nosso alcance.

Assemelhamo-nos ao turista da metáfora, temos acesso a um vasto universo de cultura e conhecimento e passamos por ele sem percebê-lo importante e rico, sem extrair desta passagem o máximo proveito de cada experiência e dar o devido valor a cada conquista e descoberta. É este aluno turista que está presente em nossas salas de aula, e é com esta ambígua realidade de paradoxos que precisamos trabalhar e intervir. Precisamos assumir nosso compromisso em ajudar as novas gerações em penetrar um uma cultura do sentido, para conferir-lhes a oportunidade de viver uma vida que, por ser curta demais, não pode ser pequena.

A escola é o local privilegiado por excelência para desenvolver a cultura do sentido nas futuras gerações. É na escola que serão desenvolvidos o sentido da vida (ética) e de convivência (moral), contudo para que este trabalho aconteça de forma realmente rica e

produtiva, é preciso que todos os que trabalham na escola se disponham a realizá-lo com comprometimento. A primeira tarefa citada por La Taille (2009) para começarmos a cumprir esta importante missão é cuidar do mundo. Estamos deixando para nossas crianças e jovens um planeta e uma sociedade em péssimo estado. Precisamos modificar esta situação e cabe a nós, como educadores, assumirmos este compromisso e iniciar este grandioso trabalho.

La Taille (2009, p.84) retoma um importante conceito piagetiano para ilustrar a atitude desbravadora e audaciosa necessária para as prementes transformações no mundo:

Piaget chamava de “egocentrismo adolescente”. Escreve ele em 1955, portanto antes dos chamados “anos rebeldes”: “Para falar concretamente, o egocentrismo próprio do adolescente se manifesta por uma espécie de messianismo tal que as teorias por intermédio das quais ele representa o mundo estão centradas sobre as atividades reformadoras que ele sente ser chamado a realizar no futuro” (1955, p.306). Piaget acrescenta: “O adolescente passa por uma fase na qual atribui um poder ilimitado a seu pensamento, na qual sonhar com um porvir glorioso ou transformar o mundo pela ideia (mesmo se esse idealismo toma a forma de um materialismo variado) parece não somente um ato de conhecimento positivo, mas ainda uma ação efetiva modificando a realidade como tal.

Nesta longa caminhada em busca da cultura do sentido, faz-se necessária uma educação para o sentido, partindo da verdade como valor. Nesta trajetória da busca da verdade como valor encontramos dois tipos de obstáculos, os interiores e os exteriores. Conforme La Taille (2009), os obstáculos interiores são inerentes ao sujeito. Eles podem ser de três tipos: lacunas no conhecimento, fragilidade ou insipiência das ferramentas intelectuais, ausência de determinadas virtudes.

Ao tratar das lacunas no conhecimento, o pesquisador questiona “O que é ser professor hoje?” e traz em voga questões instigantes quanto à lacuna de formação do professor. Constatam-se problemas quanto à formação docente no que se refere às estratégias didáticas, resultando no fato de que como os professores não sabem ensinar, os alunos não aprendem. Outro problema da má formação está em uma apropriação lacunar nos conteúdos a serem ensinados, muitos docentes falam e redigem mal a língua materna, sendo este pré-requisito à clareza da elaboração e da transmissão de todo e qualquer conteúdo. Um aspecto crucial é o pouco valor que o professor atribui ao conhecimento que procura transmitir, bem como a perda de valor que o conhecimento vem sofrendo na sociedade como um todo, e nas referidas instituições em particular.

As ferramentas intelectuais que o ser humano dispõe para a busca da verdade apresentam-se em duas ordens: as operações e os procedimentos. La Taille (2009) explica que o conceito de operação deve ser entendido no sentido piagetiano de *ações interiorizadas*

reversíveis. Essas operações, segundo o pesquisador, correspondem a ferramentas mentais que nos permitem pensar de forma lógica, fazer deduções e evitar contradições nos nossos raciocínios. Na abordagem teórica de Piaget, assumida por La Taille (2009), as operações são estruturas mentais construídas pelo próprio sujeito, e, embora tal construção seja condicionada pela maturação orgânica, a ela não se reduz, pois é o resultado dos esforços que toda criança naturalmente envida para conhecer o mundo físico e social e a ele se adaptar. Conclui-se, desta forma, que as operações são estruturas construídas em um processo paulatino de interação com o meio.

A escola, neste contexto, terá a missão de facilitar a construção das operações mentais, contudo, La Taille (2009, p.103) salienta a importância do modo como este processo deverá acontecer, citando o alerta de Jean-Jacques Rousseau:

Contra as estratégias didáticas que “ensinam a muito acreditar e a nada saber”. Tais estratégias nefastas dão ênfase ao produto e não ao processo. [...] as operações são ferramentas para se apoderar dos processos de produção do conhecimento. Para se apoderar do produto final, basta a memorização, e decorar não implica realmente pensar, e menos ainda pensar bem. Na memorização, corre-se o risco de ficar com a “verdade do outro”, sem poder estabelecer uma convicção própria. Cabe, portanto, à escola promover uma aprendizagem que estimule o aluno a construir suas operações, para que este, em seguida, faça delas bom uso.

Aquino (2014) em seu livro *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o ethos docente* inicia sua reflexão sobre os contornos da autoridade, relatando observações sobre um padre, um romancista e três filósofos, e questiona quais as circunstâncias propagadoras do naufrágio educativo. Conforme Aquino (2014, p. 56), este naufrágio deve-se a cinco quesitos, todos eles substanciados na ação docente: sua vinculação com o posto; o método do qual é signatário; o que elegeu para ensinar; o domínio que porta disso; o modo como o faz.

Quanto ao primeiro quesito, é preciso que haja envolvimento patente com o universo do conhecimento acumulado, cuja propagação o professor elegeu como lida. [...] O segundo esquadramento do posto docente contempla a determinadas prescrições metodológicas – muitas vezes realizada de modo salvacionista e acrítico. Melhor seria preconizar um estilo simples, sem rodeios, sem excesso de artifícios, já que o que mais conta são a singularidade e a persistência do trabalho de narrar os segredos de determinado campo de conhecimento. O terceiro ponto diz respeito à extensão dos conteúdos eleitos. [...] Ensinar, enfim, os fundamentos do pensamento em determinado campo de conhecimento, sempre com vagar e destreza: eis um dos segredos da docência. A quarta dimensão, crucial à palavra docente, refere-se ao domínio que possui naquilo que ensina. [...] ensinar jamais se coaduna com repetir informações. O trabalho em sala garantiria, assim, sua cota de criação. A quinta e última condição para o exercício docente aponta para o tipo de eloquência da qual o professor se vale. [...] o que de fato faz diferença é o lastro da palavra por parte

daquele que a professora, ou seja, o tipo de ressonância que produz (AQUINO, 2014, p.57-58).

Assim, Aquino (2014) define que a razão primordial da falência educativa está na ausente convicção na potência transformadora do ato de pensar diferente, fato este que esvazia de sentido e força a palavra docente. Tudo isto se revela em um triplo delito ético-político. Conforme o autor, desapego ao legado humano (a apatia para com o passado); no descaso pelas novas gerações (a imprudência para com o futuro); e no desapareço ao modo de vida democrático (a negligência para com o presente). Esta situação de desvalorização do passado, descaso com o presente e falta de perspectivas de futuro é bastante evidenciada na obra de La Taille (2009), o qual busca resgatar a cultura do sentido através da busca da verdade.

A busca da verdade é uma árdua tarefa que depende da “disciplina” da reflexão, a qual exige a criação e o emprego de procedimentos. Para tanto, é preciso valorizar a lógica das operações e o raciocínio dos procedimentos. Frente a isso, cabe ressaltar que a busca da verdade somente será eficaz aliada a virtudes como a boa-fé, a exatidão, a paciência, a simplicidade e a humildade, uma vez que na ausência desta o conhecimento e os procedimentos são insuficientes para garantir a retidão dos pensamentos, a fim de que não se tornem vagos, com ideias prontas, preconceituosos, entre outros fatos não comprovados.

A ética consiste em dar valor à verdade em si. La Taille (2009) busca em Comte-Sponville o conceito de boa-fé, para o qual, esta virtude equivale a “amar a verdade mais do que a si próprio”. Conforme o filósofo, uma pessoa de boa-fé não mente, tampouco se sente confortável se ela pressentir que o que ela pensa e afirma não está de acordo com a verdade. Ela pode, como todo mundo, errar, é claro, mas ela toma precauções para que isso não ocorra, pois ela tem um apego imenso à veracidade. Reafirma-se, uma pessoa de boa-fé não mente, e procura não mentir a si própria.

Dessa forma, pode-se compreender que as virtudes são qualidades de caráter decorrentes de um trabalho de autoaperfeiçoamento. Diante desse esclarecimento, cabe às instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, centrar seus trabalhos no amor e no respeito à verdade. Os educandos adquirem apreço e reconhecimento à boa-fé no contato com seus mestres, portanto, cabe ao professor revelar em sua postura o exemplo destas virtudes, é preciso atitudes autênticas para a experiência desses.

La Taille (2009) retoma a teoria construtivista de Jean Piaget, cuja tese central é a de que o conhecimento é construído pelo sujeito, para revelar que o próprio Piaget, em seus

poucos escritos pedagógicos, criticou a postura tradicional, notadamente em razão de seu “verbalismo”, e sempre demonstrou simpatia pelos chamados “métodos ativos” que dão a iniciativa e a palavra aos alunos. Neste sentido, Aquino (2014) afirma que as relações entre professor e aluno devem acontecer a partir de jogos de reciprocidade dialógica difusos, horizontalizados e policêntricos, a tal ponto que a relação pedagógica não seja exclusivamente “fundada na oposição entre quem sabe e quem ignora, mas que possa contemplar a reversibilidade dos papéis educativos. Ou seja, os professores precisam aprender a aprender com os alunos” (CANÁRIO apud AQUINO, 2014, p.45).

Ao encontro da proposta de Aquino, La Taille (2009) traz a proposta de Piaget, na qual as relações de cooperação promovem a descentração e a conquista da autonomia intelectual e moral. Para o biólogo, através do trabalho em grupo, os alunos têm a liberdade de expor o que pensam e trocar ideias com seus colegas. Piaget não abolia aulas expositivas, acreditava que estas deveriam ser muito bem elaboradas e transmitidas, a fim de que os alunos fossem capazes de se envolver no conteúdo em pauta, o professor precisaria ser o guia e cativar o aluno através de uma fala transparente e segura. Contudo, acreditava que essas aulas, ainda assim, seriam insuficientes para garantir uma assimilação autônoma dos conteúdos.

As relações de cooperação possuem características de exatidão, clareza, precisão, rigor. Estas características são expressas através de diversas posturas, conforme La Taille (2009): a) a postura de realmente ouvir o que os outros têm a dizer; b) a postura de procurar expressar as próprias ideias da forma mais clara e inteligível possível, empregando conceitos apropriados e sentenças bem articuladas; c) a postura da conservação das ideias apresentadas durante a discussão; d) a postura dos conceitos compartilhados, é preciso que esses tenham o mesmo sentido para os diversos interlocutores, de outro modo, sejam explicitadas se diferenças houverem. Estas características da cooperação precisam ser zeladas e mantidas pelos professores nas atividades de grupo em sala de aula, visto que a ausência dessas posturas tornará a atividade improdutiva e vazia em termos de comunicação.

3.3 A proposta de Piaget, frente à crise de autoridade no grupo

Piaget defende a ideia de que a criança constrói ativamente suas estruturas cognitivas e morais através da ação e interação com o mundo. Tendo em vista que nasce amoral, sua primeira conquista de moralidade é com base em relações de autoridade, nas quais está presente o elemento da desigualdade entre os envolvidos. Desta forma, o desenvolvimento moral da criança é constituído nas relações com os outros através do estabelecimento de

valores e regras. Sendo a criança cognitivamente ativa, o desenvolvimento moral resulta da própria atividade do sujeito, na construção das noções de bem e mal, vício e virtude, injustiça e justiça, certo e errado. Frente a esta proposta piagetiana, cabe questionar: qual o papel específico do adulto neste contexto?

Piaget sugere, em sua teoria psicogenética, que se olhe para a criança e a partir da compreensão do modo pelo qual essa constrói seu conhecimento se repense o papel do adulto. Na obra *Juízo moral na criança*, Piaget salienta que os responsáveis pelo processo de descentração eram o diálogo e o confronto das crianças com seus pares no grupo. Ao analisar o estágio da autonomia em situações de jogo, observa-se que cada membro do grupo tem o direito de propor novas regras, de forma argumentativa, ao julgamento dos demais. Independente da pressão do grupo, acaba existindo o esclarecimento do próprio ponto de vista do proponente da mudança das regras, como também a argumentação dos demais. Apresenta-se, desta forma, o seguinte estágio da moralidade

a regra é concebida como uma livre decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. Não constitui mais uma verdade revelada, cujo caráter sagrado se prende às suas origens divinas e à sua permanência histórica; é construção progressiva e autônoma. [...] Tudo é permitido, toda proposição individual é, de direito, digna de exame. Não há mais delitos de opiniões, no sentido de que não é mais contrário às leis o fato de desejar muda-las. [...] só se tem o direito de introduzir uma inovação por via legal, isto é, convencendo-se preliminarmente os outros jogadores e submetendo, de antemão, as opiniões ao veredicto da maioria. Pode haver então delitos de procedimentos, mas tão-somente de procedimentos: só os procedimentos são obrigatórios, as opiniões permanecem sujeitas à discussão (PIAGET, 1994, p.64-65).

Piaget destaca, como fatores fundamentais à conquista da autonomia moral, o diálogo cooperativo e a argumentação racional dos membros do grupo. Nesse sentido, desenvolve uma de suas teses centrais em *Juízo moral na criança* onde, por meio das relações com os seus pares da mesma idade, a criança desenvolve relacionamentos simétricos e constrói sua personalidade. A partir destes relacionamentos que solidificam valores, será construída futuramente a solidariedade social. Assim, a criança passa a desenvolver, através das trocas afetivas sociais, certa consciência intelectual e moral, a qual, conforme Piaget (2002, p.52), leva a criança a alcançar sua personalidade:

O indivíduo é o eu centrado sobre si mesmo e obstaculizado, por meio desse egocentrismo moral e intelectual, as relações de reciprocidade inerentes a toda vida social evoluída. A pessoa, ao contrário, é o indivíduo que aceita espontaneamente uma disciplina, ou contribui para o estabelecimento da mesma, e dessa forma se submete voluntariamente a um sistema de normas recíprocas que subordinam a sua liberdade ao respeito por cada um. A personalidade é, pois uma certa forma de consciência intelectual e de consciência moral, igualmente distanciada da anomia peculiar ao egocentrismo e da heteronomia das pressões exteriores, porque ela realiza a sua autonomia adaptando-se à reciprocidade.

O principal objetivo de Piaget é formar indivíduos capazes de autonomia moral e intelectual. Para tanto reforça que é necessário o respeito da autonomia pelo outro em função da regra de reciprocidade. A proposta de Piaget é formar personalidades autônomas e aptas a cooperar, baseadas no respeito mútuo e no princípio da reciprocidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de esperar torna-se cada dia mais evidente em nossa sociedade. Faz-se urgente despertar nos professores esta utopia e o desejo de acreditar que é capaz e que precisa tomar para si o compromisso de fazer a diferença através de seu trabalho, no futuro da sociedade. É preciso ir além de despertar este encantamento e desejo de esperar nos alunos, e ensiná-los a magia do olhar sensível e o desejo de assumir uma postura crítica frente às próprias vidas. Respeito e conhecimento do passado para projeção do futuro.

O construtivismo piagetiano, por vezes esquecido pelos educadores, precisa tomar força nas instituições escolares ainda baseadas nas propostas de ensino-aprendizagem tradicionais. À educação do século XXI não cabe mais a postura de professor ativo e aluno passivo, o qual deve sentar e ouvir calado as colocações do professor que detém o conhecimento.

As teorias construtivistas nos permitem vislumbrar novas possibilidades de ensino-aprendizagem no contexto escolar, estabelecendo novas atitudes, novas posturas frente às demandas educacionais da atualidade. O aluno contemporâneo recebe muitas informações e sente-se por vezes incapaz de compreendê-las e analisá-las da maneira correta. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é estabelecer relações de interação e construção significativa de conhecimentos novos por meio do diálogo e da reflexão.

É necessário e extremamente importante conhecer a teoria desenvolvida por Piaget para posteriormente desenvolver o processo de aprendizagem de maneira consciente e eficaz. Desenvolver propostas de trabalho baseadas no construtivismo piagetiano em sala de aula vai além das aulas ditas “diferentes”, deve ser uma ação contínua que atraia o aluno para agir como um ser que tem responsabilidades, que é importante e que precisa tomar posição no processo de aprendizagem. Portanto, consideramos que o diálogo é essencial no processo de aprendizagem e nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, por propiciar os meios pelos quais as atividades podem ser pensadas, criadas e reconstruídas, conforme os anseios de cada grupo de alunos envolvidos no processo.

De acordo com o exposto nesta dissertação, a formação moral proposta por Kant e Piaget está diretamente relacionada ao desenvolvimento racional e às relações sociais estabelecidas entre as pessoas. Conclui-se que Kant ocupa-se com a relação entre adultos e crianças na formação moral, enquanto Piaget foca seus estudos na relação da criança com o adulto e da criança com os seus pares, considerando a existência das sociedades infantis

espontâneas. Para Piaget, o desenvolvimento moral estabelecido pela interação entre iguais solidifica a formação adulta na elaboração dos juízos morais.

Piaget e Kant confirmam a existência de duas morais, a moral da heteronomia e a moral da autonomia. Na obra *Juízo moral na criança*, Piaget enfatiza que as relações sociais são imprescindíveis para que se conquiste a passagem da heteronomia para a autonomia. Sabendo-se que as relações sociais conduzem à moral autônoma, cabe diferenciar dois tipos de relações sociais que conduzem também à existência de duas morais: as relações de coação que originam a moral heterônoma e as relações de cooperação que conduzem a moral autônoma.

Da mesma forma, Piaget distinguiu dois tipos de respeito: o respeito unilateral, baseado no respeito da criança pelo adulto e o respeito mútuo que implica uma relação entre iguais. Quanto o respeito mútuo impera, todos se submetem as leis de reciprocidade. Para Piaget, as regras racionais são as verdadeiras normas morais. Piaget acredita que as relações espontâneas das crianças no grupo são capazes de desenvolver a identidade individual própria do sujeito. Contudo, Kant e Piaget concordam que nem todas as pessoas chegam a conquistar a autonomia, visto que é somente nas relações cooperativas entre as pessoas que reside a possibilidade desta conquista. Tendo em vista que um sujeito moral é aquele que pauta suas condutas de maneira habitualmente virtuosa.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

ARAÚJO, Ulisses F. de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p.101-131.

BECKER, Fernando. Para uma nova teoria de aprendizagem segundo Piaget. In: MOREIRA, Marco (Org.). *Aprendizagem: perspectivas teóricas*. Porto Alegre: UFRGS, 1985. p.116-126.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. *Kant & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Pensadores & Educação).

_____. *Formas de reconhecimento e força intersubjetiva de grupo*. Passo Fundo, 2013. (Mimeo).

_____. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. *Cadernos de Pesquisa*, Passo Fundo, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

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

KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1998.

_____. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

_____. *Resposta a pergunta: que é esclarecimento?* Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KESSELRING, Thomas. *Piaget*. Tradução Antônio Estêvão Allgayer e Fernando Becker. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K. de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

_____. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 133-173.

_____. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACEDO, Lino de. *Ensaaios construtivistas*. 6.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MENIN, Maria S. de S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-100.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

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

_____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1 - 36.

_____. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CIP – Catalogação na Publicação

- S635a Smaniotto, Daiana Michelle
Autonomia, autoridade e formação moral de Kant e Piaget /
Daiana Michelle Smaniotto. – 2015.
59 f.; 30 cm.
- Orientação: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2015.
1. Desenvolvimento moral. 2. Autoridade. 3. Ensino. 4. Kant,
Immanuel, 1724-1804. 5. Piaget, Jean, 1896 – 1980. I. Dalbosco,
Cláudio Almir, orientador. II. Título.

CDU 37.034

Catalogação: Bibliotecária Cristina Troller - CRB 10/1430