

Elementos Contextuais Atuais a Considerar para a Compreensão do Desenvolvimento Moral

Maria Suzana De Stefano MENIN¹

Resumo

Pretendemos neste texto trazer para discussão elementos contextuais relacionados às pertencas específicas de sujeitos na construção do julgamento moral e de outras formas de conhecimento produzidas, seja numa forma lógica operatória, seja relativa a representações sociais. Utilizaremos dois referenciais teóricos: a Epistemologia Genética, de Jean Piaget e a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici. Considerando esses referenciais e utilizando-nos de ilustrações obtidas em estudos e pesquisas, faremos reflexões sobre como interpretar a construção do pensamento moral levando em conta elementos do contexto social. Discutiremos três fatores contextuais: as influências no meio social para o desenvolvimento de estágios morais ou de tipologias de pensamento; a marcação social dos objetos sobre os quais se pensa e que interfere no tipo de pensamento solicitado; e as características da cultura pós-moderna e globalizada como espaço para o desenvolvimento moral. Nesta última parte, discutiremos como outros elementos da cultura pós-moderna podem estar ocupando o lugar da dupla de variáveis - coação adulta e solidariedade entre crianças - colocadas por Jean Piaget como centrais para a construção da moralidade. Como conclusão, apontamos que a construção moral na criança não pode mais ser compreendida apenas dentro do par de variáveis - coerção adulta e cooperação entre crianças - já que, na atualidade, outros elementos tornam essas variáveis menos definidas e mais complexas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Moral, Representações Sociais; Influências do Contexto; Sujeito Social.

¹ E-mail: menin@fct.unesp.br.

Introdução

Estamos iniciando uma pesquisa sobre a mensuração de valores em estudantes do ensino fundamental e seus professores. A pesquisa busca investigar o quanto essas pessoas aderem a valores morais, tais como justiça, respeito, solidariedade e diálogo para o estabelecimento de uma convivência democrática, e o quanto a chamada “crise de valores” da sociedade contemporânea afeta essa adesão. Considerando este trabalho, neste texto pretendemos discutir algumas possibilidades teóricas e metodológicas que podem ser adotadas na investigação da presença e força de adesão a valores morais. Partimos de duas posições teóricas: a psicologia genética de Jean Piaget (1932/1994) e a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2003). Pretendemos mostrar que a consideração simultânea de elementos dessas duas perspectivas pode tornar mais rica uma investigação sobre valores morais.

Começamos pelo questionamento sobre o que são valores, como podemos mensurá-los. Ou ainda: Que forças, ou contra-valores, se opõem atualmente aos valores antes consagrados e como identificá-las?

Para começar a pensar nessas questões, iniciamos com a imagem da justiça como valor e as dúvidas que ela pode nos colocar.



A figura de mulher, na mitologia grega, que representa a Justiça, chama-se Têmis, filha de Urano (o Céu) e de Gaia (Terra). A espada que ela exhibe, e aparece nas gravuras, representa a força de suas deliberações, e a balança, que também se vê nas representações, significa o bom senso e o equilíbrio, além da ponderação. Geralmente é retratada com venda nos olhos, que traduz o propósito de objetividade, nas decisões, por dispensar o mesmo tratamento aos réus, independentemente das condições de cada um. Quando aparece sem a venda, o significado é outro: designa a necessidade de manter os olhos bem abertos, para que nenhum pormenor escape à sua percepção. (TJSP, 2011).

Numa visão mais moderna, é representada sem as vendas, significando a Justiça Social, para qual o meio em que se insere o indivíduo é tido como agravante ou atenuante de suas responsabilidades. Os pratos iguais da balança de Têmis indicam que não há diferenças entre os homens quando se trata de julgar os erros e acertos. Também não há diferenças nos prêmios e castigos: todos recebem o seu quinhão de dor e alegria. (STF, 2011).

A justiça nos aparece sempre como um valor. Mas todo valor depende do sujeito que o usa e do objeto ao qual se aplica. Segundo Vasquez (1993), um valor pode ser definido como uma atribuição dada a um objeto por um sujeito e que só existe dentro de uma determinada forma de relação sujeito-objeto. Ou seja, o valor não existe sozinho nem no objeto, nem no sujeito e sua construção depende de como essa relação sujeito-objeto se dá numa construção histórica e social.

O valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedade adquirida graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas. (VAZQUEZ, 1993, p. 121).

Ou ainda,

É o homem – como ser histórico e social, e com a sua atividade prática, que cria os valores e os bens nos quais se encarnam, independentemente dos quais só existem como projetos ou objetos ideais. Os valores são, pois criações humanas, e só existem e se realizam no homem e pelo homem. (VAZQUEZ, 1993, p. 126).

Considerando essa dependência de cada valor à relação sujeito-objeto, voltamos à figura da justiça. Sua imagem, construída no decorrer da história humana, e a presença ou ausência da venda nos olhos da figura nos colocam algumas questões. Ao usar o valor da justiça temos ou não os olhos abertos? Em que sentido esses olhos estão abertos? Abertos para o que? Ou ainda, o que fazemos mais frequentemente: julgamos com olhos abertos ou fechados?

Frente a essas questões, colocamos uma hipótese que inspira uma forma de investigar valores. Quando nos utilizamos de valores tais como a justiça, a solidariedade, o respeito, podemos ter diversas atitudes entre duas mais evidentes: usá-los seguindo nossos parâmetros mais lógicos de julgamento moral e de modo independente do contexto ou usá-los de forma contextualizada, em função dos objetivos, das situações e finalidades dos julgamentos e dos objetos/sujeitos julgados. Essas duas condições podem coexistir, num mesmo indivíduo e variáveis diversas, como a posição de onde o sujeito julga, e demais variáveis de contexto, podem levar o indivíduo a uma ou outra forma de julgar. Estamos supondo, portanto, que existe uma *polifasia cognitiva*, tal como proposta por Moscovici (1978) na qual se afirma que em todas as pessoas há a possibilidade de um conhecimento lógico, racional, operatório, mas há, também, outras formas de conhecimento, mais sociais, construídas, partilhadas e presas às peritências do sujeito. Esses últimos conhecimentos podem acontecer na forma de representações sociais e podem atuar tanto no campo do conhecimento racional como no campo do julgamento moral.

Se essa hipótese é correta, é importante estudarmos, quando investigamos a adesão a valores morais, não só o sujeito epistêmico geral, com suas possibilidades estruturais de pensamento e julgamento, como também o sujeito social contextualizado, marcado, ou mesmo premido, por circunstâncias específicas que o fazem dispor de diferentes modos de pensamento.

O estudo sobre a presença e adesão de valores morais nos coloca, então, uma oportunidade de utilizarmos, duas perspectivas teóricas: a oriunda da Psicologia do desenvolvimento moral de Jean Piaget (1932/1994), e a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1978, 2003). Nessas perspectivas teóricas, as manifestações morais presentes em atitudes, julgamento, representações podem aparecer ora como estágios – etapas de desenvolvimento – ora como tipos de pensamento.

Numa primeira visão, a que considera somente estágios de desenvolvimento, a tendência é que pensemos na adesão aos valores em função de momentos de desenvolvimento do julgamento moral e que refletem uma construção interna de recursos de pensamento e/ou de julgamento moral através dos mecanismos de assimilação, acomodação, organização e *equilíbrio progressiva*, postos em funcionamento na interação do sujeito com o meio (PIAGET, 1975a, 1975b). Por exemplo, no campo do julgamento moral, crianças pequenas tendem a pensar na justiça mais relacionada à obediência que à igualdade; e essa tendência aparecerá no mesmo sujeito em todas as situações de justiça ou injustiça que exigirem uma reflexão do mesmo e desaparecerá e será substituída por outra – no caso, a predominância de julgamentos pela igualdade – em idades mais avançadas. Estamos falando de um sujeito epistêmico, genérico, que carrega seus instrumentos de pensamento e julgamento às situações – como parece ilustrar a imagem da justiça com a venda nos olhos.

Numa segunda visão, que considera tipologias de julgamento, podemos considerar que num determinado grupo de sujeitos predomina uma forma de ver a justiça em função de certas influências relacionadas às suas pertencas sociais, como etnia, cultura, religião, partido político, status, tipo de ocupação, e outras. Se essas pertencas variarem, os grupos podem mostrar outras formas de julgamento e, se um mesmo sujeito estiver colocado numa ou noutra situação na qual receba mais fortemente uma ou outra influência, pode aconte-

cer que seu julgamento também mude. Essa segunda visão parece corresponder mais à imagem da justiça com os olhos bem abertos e voltados para diferentes direções.

Desse modo, numa visão, apostamos mais na autonomia do sujeito que fiel aos seus alcances de julgamento, os usa independentemente das situações. Noutra visão, essa autonomia se vê ameaçada pelo lugar de onde o sujeito fala, pensa, julga e que pode dispor, simultaneamente, de formas mais avançadas ou não de pensar.

A questão que nos colocamos é: ao pensarmos em como os sujeitos usam valores morais, o quanto autônomos podem ser e o quanto seus julgamentos podem ser marcados por influências e pertenças sociais? Passemos, então, a discutir, a força do contexto.

A força do contexto nos julgamentos morais

Ao investigarmos as *marcações sociais*² no julgamento moral é relevante identificarmos elementos do contexto social em que vivem os indivíduos que podem influir tanto em seu desenvolvimento do juízo moral como nas possibilidades de uso de diferentes formas de julgar. Podemos começar este trabalho, levantando as indicações que o próprio Piaget (1932/1994) fez sobre a força do contexto e sobre a existência, por vezes, de uma possível tipologia, em vez de estágios de julgamento moral.

Mesmo que Piaget, na obra “O juízo moral na criança” (1932/1994), tenha nos mostrado duas grandes tendências de moral: a heteronomia e a autonomia, e que, em partes dessa obra, tenha bem descrito estágios de evolução do juízo moral (por exemplo, em relação à prática e à consciência das regras), o autor mostra-se, por vezes, mais aberto que seu seguidor, La-

² Este termo é utilizado por Doise (1993) para se referir às influências que determinadas inserções e interações sociais têm na cognição.

wrence Kohlberg (1992), ao destacar como certas formas de julgamento moral podem aparecer mais como tipologias que como estágios, e podem não evoluir em certas situações ou indivíduos.

Relemos um dos capítulos do “Julgamento Moral da Criança” (1932/1994) para evidenciar esta abertura que o próprio autor, Jean Piaget, dá às marcações sociais. Separamos essas passagens em quatro tópicos: a justiça retributiva e suas formas de sanção, a justiça imanente, as opções entre a justiça distributiva e retributiva, e os embates entre a o princípio da igualdade e a força da autoridade.

A Justiça retributiva - Sanções

Ao investigar a construção da noção de justiça e seu sentido retributivo, Piaget (1932/1994) oferece às crianças exemplos de pequenas desobediências aos adultos e dá alternativas de sanções que estes poderiam usar. O autor, a partir de seus resultados, descreve duas formas mais diferenciadas de se ver as sanções: a expiatória, ligada à necessidade do castigo e à ideia de expiação como corretivo à infração; e a sanção por reciprocidade ou reconstitutiva, na qual se pensa que a expiação é inútil e que sanção mais justa é a restituição do dano; nesta tendência, se faz a opção por formas de sanção ligadas à explicação e ao reestabelecimento das relações sociais. Embora mostrando que essas duas formas de atribuir sanções se sucedem no desenvolvimento, evidenciando uma evolução moral, Piaget (1932/1994) faz ressalvas:

Em média, esse segundo modo de reação é observado mais entre os maiores, sendo que o primeiro, mais entre os pequenos. O primeiro, porém subsiste em qualquer idade, mesmo entre os adultos, favorecido por certos tipos de relações familiares ou sociais. (p.159).

Ainda estudando as formas de sanção, Piaget (1932/1994) mostra a evolução das opções das crianças pelas noções de sanção por reciprocidade, mas adverte:

Entretanto, convêm fazer, de imediato, duas ressalvas. A primeira é que, ao lado do problema dos estágios, há aí, um problema de tipologia: há mentalidades individuais irredutivelmente ligadas à ideia de expiação [...]; que essas mentalidades sejam o produto de certa educação familiar, social ou religiosa, é evidente. Subsistem, porém, independentemente da idade. Também, não ficaríamos surpresos se, em outros meios, o resultado do interrogatório fossem completamente diferentes. [...] Em segundo lugar, quando as próprias crianças imaginam a punição a dar, em lugar de escolher entre as várias punições, é quase sempre à sanção expiatória que recorrem [...] – o indivíduo limitar-se-á a pensar nas punições às quais está habituado, isto é, às sanções arbitrárias e expiatórias. (p. 165)

A Justiça Imanente

Piaget conta histórias às crianças sobre uma infração cometida e, na sequência, acontece uma consequência casual da natureza (por exemplo, meninos roubam maçãs, passam por uma ponte rachada, e esta cai). O autor demonstra que a justiça imanente se constitui como a crença de que a justiça é feita pelas coisas da natureza, independentemente da vontade humana; explica esta tendência de pensamento como uma projeção, pela criança, das formas de sanção usadas pelos adultos ao mundo das coisas. Ela predomina em crianças pequenas e tende a desaparecer entre os mais velhos. No entanto, o próprio autor comenta que:

E ao ver como os “primitivos” saem-se bem para justificar uma atitude mágica ou mística, apesar dos repetidos fracassos, pensamos, irresistivelmente, em muitos de nossos contemporâneos, aos quais os fatos nunca instruirão tão pouco. Para falar apenas da justiça imanente, quanta gente boa continua a pensar que, mesmo na terra, as ações são objeto de sanções equitativas, e preferem supor alguma falta escondida, para explicar a infelicidade de um semelhante, antes de admitir o acaso na repartição das provas. [...] Assim, é claro, que, mesmo no adulto, a aceitação ou a rejeição da hipótese da justiça imanente, é questão, não da experiência pura, de constatação científica, mas de avaliação moral e atitude de conjunto. (PIAGET, 1932/1994, p. 199-200).

Essa relatividade na evolução da justiça imanente foi mais tarde demonstrada por Lerner e colaboradores (LERNER; SIMMONS, 1966; LERNER, M.; LERNER, S., 1981) na Psicologia Social e descrita como a “crença no mundo justo”. Segundo esta crença, a justiça acontece às pessoas que fazem boas ações

e as injustiças às que, de alguma forma, provocaram isso. O efeito perverso dessa noção é a culpabilização da vítima. Um exemplo disso ocorre quando em casos de mulheres que sofreram estupros nos quais é comum que se atribua a elas, à sua conduta moral, a causa de seu infortúnio. Como podemos ver, Piaget (1932/1994) já havia previsto essas variações na evolução da justiça imanente apontando-a como um tipo de pensamento que pode não se modificar.

Justiça Distributiva e Retributiva

Piaget comparou o quanto crianças aderem à justiça distributiva quando comparada à retributiva. Contou histórias em que os entrevistados poderiam optar por uma decisão baseada na igualdade, ou na punição. Um exemplo é a história de três irmãos que saem a passeio; a mãe dá um pãozinho a cada um e um deles, o menor, deixa cair seu pedaço. Sobre os resultados obtidos o autor comenta:

Para os pequenos, a necessidade de sanção prevalece, a ponto da questão da igualdade não se colocar. Para os maiores, a justiça distributiva tem primazia sobre a retribuição, mesmo depois da reflexão sobre o conjunto dos dados em confronto. É verdade que encontramos os dois tipos de respostas em qualquer idade, se bem que em proporções variáveis. Mas é muito natural que a evolução do juízo moral, sobre um assunto tão delicado, seja menos regular que o juízo simplesmente de constatação, dada a multiplicidade de influências possíveis. (PIAGET, 1932/1994, p. 203).

E Piaget cita as diferenças nos modos de pensar de uma criança numa família autoritária e punitiva e outra que pertença a uma família grande, onde diversas qualidades de trocas cooperativas possam ocorrer.

Justiça e Autoridade

Comparando as tendências de respostas entre crianças sobre o quanto são pela justiça ou pela obediência à autoridade, Piaget conta histórias onde uma autoridade ordena algo injusto a uma criança; por exemplo, um pai pede sempre mais favores ao filho mais prestativo. O autor encontrou quatro tendências de respostas: a justiça considerada e confundida com a lei; a prefe-

rência pela obediência à autoridade, mas diferenciando-a da justiça; a opção pela justiça frente à obediência; a compreensão de que a autoridade cometeu uma injustiça, mas dando-se preferência à obediência como forma de gentileza ou de cooperação. O autor comenta sobre essa evolução:

Deste modo vemos destacar-se, do conjunto dessas respostas, uma lei de evolução bastante clara. Na verdade, não é possível falar de estágios propriamente ditos, pois é muito duvidoso que cada criança passe sucessivamente pelas quatro atitudes que acabamos de descrever. Em grande parte é questão de caráter e educação recebida. A quarta das reações descritas poderia, assim, apresentar-se muito cedo uma vez substituída a absurda obediência sem discussão ('Eu quero e é assim'), por um apelo à cooperação. (PIAGET, 1932/1994, p. 215)

Ao concluir sobre a noção de justiça, Piaget (1932/1994) afirma:

Mesmo não se tratando, nesta evolução, de estágios gerais, mas simplesmente de fases que caracterizam desenvolvimentos limitados, dissemos o bastante para tentar abstrair, agora, as origens psicológicas e as condições de evolução da noção de justiça. (p.238).

Nessas condições, Piaget destaca duas formas opostas de relações sociais e suas implicações para a construção de toda a moralidade: de um lado, as relações entre adultos e crianças, caracterizadas como relações de coação, de respeito unilateral que geram a moral do dever, da heteronomia. De outro lado, as relações entre iguais, entre crianças, marcadas pelo respeito mútuo, pela solidariedade e nas quais se torna possível a moral do bem, da autonomia. Mas, mesmo dentro dessas duas formas de relações sociais como os mais importantes fatores de desenvolvimento moral, vemos que Piaget (1932/1994) abre possibilidades para investigarmos, se isso se mostrar relevante, as mudanças nessas evoluções em função de diferentes contextos.

Outra forma de se refletir sobre os elementos de influência de contexto nos raciocínios e julgamentos é a consideração de existência de variações nos modos de pensar dos sujeitos em função dos diferentes objetos em que pensam e de seus significados sociais. Isso tem sido mais fortemente demonstrado no campo do raciocínio lógico.

A força do contexto em operações mentais: pensando em objetos marcados socialmente

Nos anos de 1970, Doise iniciou estudos sobre cognição social comparando o desempenho de crianças em provas operatórias quando os objetos estavam, ou não, marcados socialmente. Considerando o conceito de *polifasia cognitiva*, colocado por Moscovici (1978), Doise (1993) partia do pressuposto que as operações lógicas que estão presentes nas pessoas em seu raciocínio não são necessariamente aquelas que intervêm em outros domínios. Ou seja, saber dominar certas operações de raciocínio não deve nos levar a crer, automaticamente, que essas operações se aplicariam a não importa qual conteúdo; como sugere o autor, a sociedade não demandaria isso dos indivíduos.

A noção de marcação social buscou mostrar como o efeito organizador dos princípios de regulações sociais intervêm nas regulações cognitivas organizando os raciocínios sobre os objetos. Uma situação de raciocínio será considerada como marcada socialmente quando se torna evidente uma correspondência entre, de um lado, as respostas cognitivas implicadas na resolução da tarefa e, de outra parte, as respostas originadas de situações sociais que se ajuntam aos aspectos propriamente cognitivos da tarefa. Doise (1993) dá um exemplo de um estudo realizado sobre a marcação social numa prova de conservação de comprimento. Foram divididas crianças não conservadoras em dois grupos: no experimental, a criança deveria dizer se os barbantes eram ou não de mesmo comprimento em quatro disposições, mas ao final de cada afirmação deviam escolher qual barbante poderia ser uma pulseira para uma criança e outra para o experimentador. O experimentador também fazia a criança explicar suas escolhas. No grupo controle, após o exame de cada situação, a criança deveria escolher o barbante para ser colocado em diferentes cilindros. Notou-se que na situação com marcação social, isto é, onde o barbante era visto como uma peça para o experimentador e para a criança, as crianças fizeram mais progressos em suas respostas de conservação e esse progresso se manteve nas se-

manas seguintes. Estudos como esse mostram que os princípios organizadores do conhecimento, na forma de operações lógicas, ou na forma de representações sociais variam: num mesmo sujeito pode haver uma aplicação rigorosa de princípios lógicos quando requisitado a fazer um num trabalho científico, por exemplo, ou pode-se visar uma defesa de coesão no grupo quando há um conflito com outro grupo. Nesses casos, o raciocínio seria regido, de fato, por regulações sociais diferentes, por regulações normativas que controlam, verificam, dirigem.

Conclusões semelhantes foram colocadas por Chakur (2002), pesquisadora brasileira piagetiana que, num de seus estudos mostrou como a variação nos objetos que o sujeito julga pode provocar diferenças nos processos cognitivos dos indivíduos.

No livro “O Social e o Lógico-Matemático na Mente Infantil. Cognição, Valores e Representações Ideológicas”, Chakur (2002) relata inúmeros trabalhos, coordenados pela autora ou por outros pesquisadores piagetianos, que mostram uma evolução nas formas de raciocínio em domínios lógicos e nas formas de raciocínios e julgamentos morais. Na maioria dos relatos dos estudos, dá-se pouca ênfase às variáveis de pertencças dos indivíduos, e quando elas aparecem, como a variável relativa à classe social, não se investigam, nem se destacam, variações nos resultados de julgamentos morais em função dessas diferenças de pertencças. No entanto, a partir do quinto capítulo, a autora relata um estudo no qual os objetos dados aos sujeitos para compor provas piagetianas de classificação (classificação com mudanças de critérios; inclusão; conservação de substância) foram objetos fortemente marcados socialmente. Apresentavam-se bonecos a crianças e jovens que representavam adultos ou crianças, brancos ou negros, femininos ou masculinos, de diferentes status sociais; ou seja, vestidos de médico ou de operário, de empregada ou dona de casa, e assim, por diante. Além deles, foram usados outros objetos representando ele-

mentos da vida cotidiana, como carros, móveis, etc. As tarefas com os objetos solicitavam operações lógicas como correspondências, adição ou inclusão de classes. Por exemplo, eram realizadas certas correspondências ou arranjos e dentro deles, se faziam questões de inclusão. É curiosa uma prova de conservação na qual foram usadas duas bonecas idênticas vestidas inicialmente como empregadas. Na frente dos sujeitos, a roupa de uma delas era modificada apenas na forma, de modo que se assemelhasse mais a uma patroa. Em seguida foram feitas aos sujeitos perguntas de conservação; como, por exemplo, se as bonecas ainda tinham o mesmo número de peças de roupa. Os sujeitos da pesquisa foram 18, divididos entre três idades: 7, 11 e 15 anos.

Em função de provas piagetinas semelhantes, foram estabelecidos os possíveis níveis de desenvolvimento para cada prova e Chakur (2002) relata como esses níveis não foram confirmados quando seus sujeitos atuaram com objetos marcados socialmente. Seus resultados mostraram uma impossibilidade de ordenação dos sujeitos em níveis em função de suas idades. Embora as crianças de 7 anos se mostrassem invariavelmente pré-operatórias, os demais poderiam também exibir respostas desse nível. Comentando os resultados, a autora relata conclusões como: “os dados parecem, pois, mostrar que os critérios que os sujeitos utilizaram para colocar os objetos junto com seus donos ou usuários fundaram-se muito mais em representações sócio valorativas que conceituais.” (CHAKUR, 2002, p. 117).

Ou mais tarde:

Muito provavelmente (os sujeitos) foram guiados pelo viés inerente ao seu sistema sócio valorativo. E é um viés que, certamente, pertence ao universo ideológico, transmitido de geração em geração, pela educação formal e informal, ao qual estamos todos submetidos. Por outro lado, tendo em vista as faixas etárias tomadas, esperávamos certa tendência evolutiva dos desempenhos lógico-matemáticos ligada à idade, o que não ocorreu. Surpreendeu-nos, na verdade, o desempenho dos adolescentes que revelaram, em todas as provas, condutas predominantemente de nível pré-operatório; ou, no máximo, operatório concreto. (CHAKUR, 2002, p. 120).

A autora coloca a hipótese de que ao executar as provas com esses objetos carregados de significados ideológicos, um sistema sócio valorativo foi “ativado pelo instrumento, chegando a atrapalhar, o raciocínio lógico ou pré-lógico dos sujeitos” (CHAKUR, 2002, p. 211).

Chakur (2002) conclui:

Desse modo, arriscamo-nos a ver no conjunto dos dados analisados um papel de certa forma determinante das representações ideológicas, quando se trata de raciocinar logicamente sobre um material cujas características não se constituem de traços físicos perceptíveis. Tais representações, suscitadas pela presença dessas características parecem, na verdade, reorientar o raciocínio, mesclando-o com significações visadas e provavelmente inconscientes, ditadas pela inserção do sujeito num meio social pleno de valores, hierarquizados de modo bem definido (conforme o prestígio da classe social, do sexo, da cor, no caso). (p.121).

Chakur (2002) não poderia mostrar mais claramente os efeitos de pensamentos marcados socialmente, ou de conhecimentos na forma de relações sociais.

A força do contexto em julgamentos morais foi bastante demonstrada por Doise (2002) em vários de seus estudos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos realizados em mais de vinte anos de pesquisas. O autor mostra que, apesar da aprovação quase unânime e universal aos Direitos Humanos, o que se reconhece como ameaça a eles, ou o como se adere aos artigos sobre direitos e como são hierarquizados, pode variar em função de inúmeras influências de contexto: etnia, país de pertinência, religião, partido político, status profissional, etc. Nós mesmos (MENIN, 2005) já pudemos constatar variações nas representações sobre lei, infração e injustiça em adolescentes de classes sociais diversas ou de escolas públicas particulares ou públicas, ou ainda, residentes em bairros de alta ou baixa exclusão social. Num outro estudo, SHIMIZU (2002) mostrou diferenças entre jovens brasileiros e argentinos e entre brasileiros de diferentes estados e classes sociais, tanto nas representações soci-

ais de justiça, como no desempenho em testes de Kohlberg (1992). Esses estudos mostram, no geral, como é importante não abandonarmos as características sociais dos sujeitos ao investigar como julgam moralmente as situações.

Voltando a discussão à moralidade e efeitos do contexto

Retomando a discussão dos efeitos do contexto nas formas de julgamentos morais e na adoção de valores, voltamos à Piaget (1932/1994) para colocarmos algumas questões sobre o papel de dois elementos no desenvolvimento moral: a coação adulta e a solidariedade entre crianças. Vimos que, para esse autor, a dupla antagônica - coerção adulta versus solidariedade entre iguais - é central nas explicações sobre a evolução da moral. Em toda investigação piagetiana, essas duas forças aparecem como delineando o espaço da construção moral. A coação é quase sinônima da presença adulta e a cooperação é quase elemento obrigatório nas relações entre crianças.

É curioso investigar como o adulto aparece nas histórias que Piaget propõe às crianças. No capítulo sobre a evolução das noções de justiça, em cerca de 30 histórias usadas para investigar os diferentes aspectos dessa noção, somente em cinco não é feita uma contraposição entre a presença coercitiva do adulto e as possibilidades emancipatórias das relações entre iguais; dessas histórias, quatro são sobre a justiça entre crianças e a outra versa sobre porque não trapacear no jogo. Na quase total maioria das histórias, um pai (figura bem mais presente nas histórias que a mãe), ou uma mãe, ou ainda, um professor, atribuem sanções, cometem injustiças, julgam pela criança. Piaget (1932/1994) afirma claramente, em várias passagens desse capítulo, como a presença adulta atrapalha a evolução da justiça. Evolução essa que aconteceria, quase que naturalmente, se fossem deixadas às crianças as possibilidades de resolução de seus problemas de convivências e da aplicação e entendimento da justiça. Vejamos dois exemplos:

Chegaremos à conclusão de que o sentimento de injustiça – embora podendo, naturalmente ser reforçado pelos preceitos e exemplo prático do adulto – é, em boa parte, independente dessas influências e não requer, para se desenvolver senão o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças. É quase sempre à custa e não por causa do adulto que se impõem à consciência infantil as noções do justo e do injusto. (PIAGET, 1932/1994, p.156)

Portanto, donde vêm estas regras? (Piaget se pergunta em relação às regras da justiça referentes às sanções por reciprocidade, não expiatórias). Se o adulto não interviesse, as relações sociais das crianças entre si bastariam talvez para constituí-las: o jogo das simpatias e das antipatias é ocasião suficiente, para a razão prática, de tomar consciência da reciprocidade. (PIAGET, 1932/1994, p. 179)

É sabido que uma quantidade enorme de pesquisas consolida essas descobertas de Piaget: as relações de coação são responsáveis pela heteronomia e as de cooperação possibilitam a autonomia. No entanto, é interessante trazer essas descobertas para nosso tempo, século XXI, dito pós-moderno, e nos perguntarmos se os adultos continuam sendo as maiores e únicas fontes de coação moral e as relações entre crianças as maiores e melhores fontes de solidariedade.

Levando em conta o que vivemos na sociedade contemporânea, pós-moderna, e globalizada, é cabível nos perguntar: o que atualmente mais coage as crianças? O que mais impede a construção da moral autônoma: será a presença do adulto ou sua ausência preenchida por outras influências? Afinal, qual é hoje, o inimigo da moral?

O que se tem discutido sobre o caráter das relações sociais na atualidade e a respeito da constituição da moral nos leva a perguntar se o adulto que Piaget colocava nos anos 1930 é o mesmo dos atuais anos 2000 e se as relações entre crianças, os “iguais” de Piaget, são as mesmas lá e agora. Não nos parece.

Bauman (1998), iniciando seu livro “O mal estar na modernidade”, faz uma comparação entre a sociedade moderna, descrita por Freud em seu

texto “O mal estar na civilização” de 1930, e a sociedade atual que o autor busca descrever. É interessante notarmos que este livro de Freud (1930/1996) foi publicado apenas dois anos antes do “Julgamento moral da criança” de Piaget (1932/1994); portanto, os dois autores estão falando da mesma sociedade.

Bauman (1998), citando Freud (1930), mostra que a sociedade, dita moderna, se caracterizou pela interdição ao instinto - a sexualidade e a agressividade; o custo maior da civilização foi o refreamento das paixões. Hoje, na sociedade pós-moderna, a dialética não é entre interdição e prazer, mas entre prazer e segurança individual. Vejamos as palavras do autor:

Nossa hora, contudo, é a da desregulamentação. O princípio da realidade, hoje, tem de se defender no tribunal da justiça onde o princípio do prazer é o juiz que a está presidindo. A ideia de que há “dificuldades inerentes à natureza da civilização que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma” parece ter perdido sua prístina obviedade. A compulsão e a renúncia forçada, em vez de exasperante necessidade, converteram-se numa injustificada investida desfechada contra a liberdade individual. Passados sessenta e cinco anos que *O mal estar na civilização* foi escrito e publicado, a liberdade individual reina soberana: é o valor pelo qual todos os outros valores vieram a ser avaliados e a referência pela qual a sabedoria acerca de todas as normas e resoluções supra individuais devem se medidas. (BAUMAN, 1998, p.9).

Assim, vemos, através de certos autores que têm discutido a pós-modernidade e as dificuldades da construção da moral em nossa época (BAUMAN, 1998; JARES, 2005; LIPOVETSKY, 2010; GOERGEN, 2007; LA TAILLE, 2009; LA TAILLE; MENIN, 2009), que o maior inimigo da autonomia moral talvez não seja mais a coação adulta, mas o apelo, feito tanto pelo adulto como por todos os meios de comunicação de massa, ao individualismo e ao prazer. A nova ordem é um “dever de felicidade”. Passemos a essa discussão.

Um contexto pós-moderno de moralidade

Tem sido uma afirmação comum, em vários espaços da sociedade brasileira e em outros países, que estamos passando por uma “crise de valores”. Essa crise é, na maior parte das vezes, sentida como ausência, ou fa-

lência, de valores antes reconhecidos como fundamentais, tais como: justiça, respeito, cooperação, solidariedade, honestidade, honra, bondade, e tantos outros. No entanto, tem-se discutido (LA TAILLE; MENIN, 2009) se há essa “crise de valores” - caracterizando uma situação de anomia onde os interesses pessoais constituem os critérios de ação -, ou se há “valores em crise” - no sentido da transformação de valores já existentes. Nesse segundo sentido, valores antes consagrados passam a ser vistos de outros modos e outros novos valores, ou novas formas de interpretá-los, passam a se tornar mais importantes para as gerações atuais.

Mesmo que haja transformação, e não ausência de valores, é recorrente a queixa de que os jovens têm balizado suas vidas mais em valores ligados à aparência, ao reconhecimento momentâneo, ao sucesso, à posse, ou mesmo, à força, do que em outros valores relacionados a uma vida harmônica com os outros e consigo mesmo. Ou seja, são reconhecidos como valores aqueles que mais instrumentalizam os jovens para a competição e o “sucesso”. Essa queixa não está presente só na voz do senso comum e na mídia; ela aparece, repetidamente e, em vários países, em autores que estudam a pós-modernidade, tais como: Lipovetsky (2010), Bauman (1998) e Jares (2005).

Recentemente, Momo e Costa (2010) mostram como crianças pequenas, do primeiro ciclo de educação básica, reproduzem intensa e cotidianamente os modismos e hábitos de consumo divulgados pela propaganda, através da posse de objetos valorizados, genuínos ou não, tais como mochilas, bonecas, estojos e celulares. Essa reprodução permeia e, frequentemente, regula as relações sociais entre as crianças. As autoras mostram como essa valorização dos objetos *fetichizados* pela moda acontece do mesmo modo em crianças ricas ou pobres; nas segundas, a aparência da posse através das cópias substitui a presença do objeto original, já que o que vale - o que tem valor - é parecer ser dono, ou ter posse, dos objetos de consumo. Esses hábitos nos fazem questionar

quais valores estão, de fato, mais presentes em crianças e jovens da sociedade brasileira: serão aqueles ligados à moral ou outros ligados à aparência, ao sucesso à posse e ao poder econômico?

Outro autor, Jares (2005), que se dedica a investigar as possibilidades de uma educação para a paz e a tolerância num mundo globalizado, esclarece, ainda mais, certos elementos que impõem dificuldades à construção moral das pessoas. Mostra que a globalização neoliberal é um processo ideológico no qual se afirma a primazia do econômico sobre o político; o monopólio do mercado; a hegemonia dos mercados financeiros na economia; a competitividade como razão essencial do que se faz; o livre intercâmbio sem limites; a divisão internacional do trabalho moderando as reivindicações dos sindicatos e barateando o custo salarial; a promoção da liberalização, e das privatizações.

As consequências da globalização neoliberal para a Educação são mostradas por Jares (2005) com base na transformação da Educação como um direito, à Educação como mercadoria. Tal como na indústria, passa-se a buscar a eficácia, a produtividade; a fomentar a competitividade; a liberdade dos “consumidores” (agora alunos e pais); a educação torna-se um bem de consumo e os mais ricos escolhem as melhores escolas; os diretores tornam-se administradores; obriga-se a escolas a buscar financiamentos externos; dão-se prêmios ou mais ajuda às melhores escolas, em vez das com mais dificuldades; o discurso pedagógico e as formas de avaliação ficam impregnados de vocábulos e parâmetros técnicos, análogos aos empregados no mercado; há uma obsessão pela eficácia e medidas objetivas da mesma; fomenta-se o individualismo e o conformismo (cada um vê no outro um rival) e o êxito ou fracasso são explicados de forma individual (capacidade, esforço, escolhas pessoais). As escolas ficam submetidas às flutuações do mercado e são guiadas por ele. Tudo isso fica “encoberto pela imagem da excelência, da qualidade, da competitividade, da eficácia, de melhores resultados, etc.” (JARES, 2005, p.41). Como diz Jares

(2005), “transforma-se o planeta em um grande supermercado onde tudo se compra e vende” (p.41).

Outra característica desse mundo globalizado é a promoção do medo. Jares (2005) afirma que os países mais desenvolvidos, e, em particular os EUA, fazem uso do medo como forma de controle. O medo pode silenciar o que deveria ser encarado, revelado, transformado, diz o autor. Quanto maior a desinformação, maior o medo. O medo pode ser usado tanto pelos terroristas, buscando tornar as pessoas mais fracas, como pelo Estado, para justificar suas ações belicosas contra os que consideram inimigos. O autor denuncia como o medo está sendo usado pela mídia, pelos partidos, pelos estados para favorecer a busca de militarização, do poder das autoridades e incrementar as inseguranças da globalização. O autor mostra, também, como o medo foi usado nas pedagogias autoritárias e como muitos são tentados a voltar a ela para ter “controle” sobre a classe.

Assim, revendo situações como essas, voltamos a nos perguntar se as forças que Piaget (1932/1994) colocou como “formadoras do desenvolvimento moral: coação do adulto e cooperação dos iguais” ainda aparecem da mesma forma como constituintes da moralidade. Fazemos a hipótese de que essas forças estão sendo substituídas por outras; ou seja, a coação não vem mais dos adultos diretamente em contato com as crianças (ou esta não é a fonte mais importante de coação), e a imposição da obediência a eles não é mais a força motriz da heteronomia; por outro lado, não nos parece que a livre relação das crianças entre si é condição de solidariedade, cooperação e desenvolvimento de autonomia – todas as pesquisas sobre *bullying*, na atualidade, mostram o contrário. As “autoridades” nos parecem outras e vem, não através dos adultos próximos, mas massivamente, dos meios de comunicação; por exemplo, da televisão, frente a qual as crianças passam um tempo enorme. Por outro lado, nas

relações entre crianças se reproduzem os valores mais presentes nessa cultura mais divulgada.

Que cultura é essa? La Taille (2009), revendo vários autores da pós-modernidade, descreve como “cultura da vaidade e do tédio”. Nelas, o autor destaca que vivemos como *turistas* tanto em relação às relações sociais, como na descoberta das coisas do mundo. Os turistas passam pelas situações, mas não as conhecem profundamente, nem são marcados por elas. Ao contrário do peregrino que viaja se misturar aos locais visitados e é por eles modificado. O autor continua nos mostrando que vivemos fragmentos do tempo; do espaço; do conhecimento; das relações sociais e da comunicação; não há, portanto, compromisso, aprofundamento, e envolvimento.

O homem pós-moderno vive como um eterno turista: anda de lá para cá, não deixa que os elementos dos variados cenários que visita penetrem-no, cada viagem se resume a um efêmero projeto rapidamente consumido, caminha de estranhamento em estranhamento, coleciona recordações que se substituem umas às outras, apega-se momentaneamente, mas não se fixa, não se sente pertencente a nada. Nem a ninguém. (LA TAILLE, 2009, p.48).

Em relação aos valores antes consagrados e a sua adesão pelas pessoas, La Taille (2009) aponta que o esquecimento é, agora, a norma. Esquecimento que nos leva a não nos fixarmos em certos valores; nosso mundo não tem mais valores estáveis. O “cultural” leva tudo; tudo vale: o que acarreta um achatamento de valores.

Nesse mundo, como ter um projeto de vida com sentido? Ou seja, com base em certa hierarquia de valores que sirva como diretriz? Quais os critérios para se decidir o que é melhor? Ou o que é melhor será decidido pela moda; pela maioria? Ou pela conformidade? Ou ainda, o que se valoriza hoje nas pessoas? Quem são os “vencedores”? La Taille (2009) responde: os valores estão mais ligados às competências individuais; ao minuto de fama (a admiração do outro é um fim); ao espetáculo, ao show, à aparência. As celebridades,

mais do que os sábios, se tornam as autoridades legitimadas. Nesse mundo de minimalismo ético, passa a haver um excesso de regras que ocupam o lugar de um compromisso moral.

Considerando essa descrição, terminamos esse texto com a sugestão de que precisamos investigar melhor os elementos que impõem obstáculos ao desenvolvimento moral das crianças. Acreditamos que não estamos mais no momento histórico de culpar a coação adulta por todos os males, nem de endeusar as relações entre crianças como meio para todas as soluções. No meio dessas relações, toda uma cultura do uso do outro e de si mesmo como mercadoria se impõe.

Referências

- BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- CHAKUR, C. R. S. L. **O sócio moral e o lógico-matemático na mente infantil**. Cognição, valores e representações ideológicas. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- DOISE, W. **Logiques Sociales dans le raisonnements**. Paris: Delachaux et Niestlé S.A. 1993.
- DOISE, W. **Direitos Humanos e força das ideias**. Lisboa: Livros Horizonte LT-DA, 2002.
- FREUD, S. (1930) O mal estar na civilização. In: **Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud** : edição standart brasileira/Sigmund Freud: com comentários e notas de James Strachey e Alan Tyson. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro : Imago, 1996. Volume XXI. p.73 a 150.
- GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p. 737 - 762, out. 2007. (Número especial).
- JARES, X. R. **Educar para a verdade e para a esperança**. Em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.
- LA TAILLE, Y. **Formação Ética**. Do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LERNER, M. J.; LERNER, S.C. C. (eds). **The justice motive in social behaviour**. New York, Plenum press, 1981
- LERNER, M. J.; SIMMONS, C. H. Observer's reaction to the « innocent victim ». **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 4; n. e, p.203-210, ago. 1966.
- LIPOVETSKY, G. **O Crepúsculo do Dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 2010.
- MENIN, M. S. S. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, FAPESP, 2005.
- MOMO, M.; COSTA, M. V. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.141, p. 965-991, set./dez. 2010.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. (original publicado em 1961);

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**. Investigações em Psicologia Social. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003.

PIAGET, J. (1932). **O Julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1994.

PIAGET, J. A epistemologia genética. **Coleção Os pensadores**. São Paulo: Abril cultural. 1975a. p. 127-190.

PIAGET, J. Problemas de epistemologia genética. **Coleção Os pensadores**. São Paulo: Abril cultural. 1975b. p.339-426.

SHIMIZU, A. M. **Representações sociais e julgamentos morais de jovens: um estudo intercultural comparando duas abordagens teórico-metodológicas**. 2002. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília - SP, 2002.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Imagens da Justiça**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto>>. Acesso em 25 de outubro de 2011.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO. **Imagens da Justiça**. Disponível em: <<http://www.tjsp.jus.br/museu/acervo/temis.aspx>>. Acesso em 25 de outubro de 2011.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.