



PSICOLOGIA E DESENVOLVIMENTO MORAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE E DO COGNITIVISMO



Alessandra de Moraes Shimizu

Psicóloga, Doutora em Educação pela Unesp, Campus de Marília/ SP

RESUMO

Constatamos que no meio acadêmico existem diferentes formas de se conceber a problemática da moralidade, seja no âmbito da Filosofia, Psicologia ou Sociologia. No presente texto analisamos de que maneira a Psicologia tem abordado historicamente esse tema. Além disso, procuramos demonstrar como a Psicanálise e o Cognitivismo respondem as seguintes questões fundamentais: qual o significado da moralidade, como se dá o seu desenvolvimento no ser humano e quais recursos podem ser utilizados para tornar os homens mais morais.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento moral; Psicanálise; Cognitivismo.

SUMMARY

We can realize that in the academics professional, exists different ways to describe the morality – problematic, through the philosophy, psychology or physiology. In this text we can analyze the way the psychology has historically boarding this them.

More than that, we are supposed to show how the psychoanalysis and the cognitivism answer to the principals' questions: What is the signification of the morality? How is the Human 's development? And witch resources can be used to make the men more morals?

KEY- WORDS: Human 's development, the psychoanalysis and cognitivism.

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO MORAL NA PSICOLOGIA.

Conforme Pérez-Delgado, Serra Desfiles & Carbonel Vaya (1986), o estudo do desenvolvimento moral tem sido considerado como um problema central na Psicologia desde o final do século XIX. Segundo os autores, na segunda década do século XX iniciara-se as primeiras investigações experimentais sobre a moral, tomada como um comportamento, pelos psicólogos Hartshorne & May. Procurando investigar a coerência do comportamento moral a partir de traços da personalidade do sujeito, esses estudiosos chegaram à conclusão, por meio de experimentos, de que o comportamento moral é determinado mais por fatores situacionais do que pela disposição interna do caráter do sujeito.

Quase concomitante a essas investigações, mas em um contexto teórico e prático bem diferente, a Psicanálise divulgou suas proposições sobre o fenômeno da moral, nas quais este é concebido como o resultado de um complexo equilíbrio do aparelho psíquico no confronto entre forças internas expulsivas e forças externas (temores situacionais e pressões grupais).

Os trabalhos de Jean Piaget, na década de 30, preconizariam uma nova linha de investigação sobre a moral. Utilizando uma metodologia baseada em observação e entrevista, Piaget procurou investigar o julgamento moral da

criança, baseado em seu valor teórico e em sua possível evolução concreta operadora na ação moral.

Apesar de sua reconhecida relevância para a área, a teoria piagetiana sobre o desenvolvimento do julgamento moral viria a despertar a atenção de estudiosos, de forma significativa, apenas na década de 60. Antes disso, por volta de 1950, os teóricos da Aprendizagem Social ocuparam um lugar de destaque nesse campo, com a consideração de que o desenvolvimento moral é um processo geral de socialização que se realiza através da internalização de normas morais provenientes da disciplina paterna e de exigências sociais. Para estudar esses processos, esses teóricos analisaram as variáveis intervenientes nesse desenvolvimento, tais como: o reforço e o castigo, a resistência à tentação, a ausência de controles externos, a apresentação de modelos, entre outros. Fazem parte dessa linha de investigação os neocomportamentalistas, como Bandura, Eysenck e Aronfreed.

Constatamos, dessa forma, que entre 1930 e 50 predominaram os estudos sobre a moral na área Psicanalítica e Neocomportamentalista. Nas décadas de 50 e 60, segundo Pérez-Delgado et al (1986), houve um aumento significativo de obras sobre o desenvolvimento moral. No final da década de 60, surgiria a Psicologia Cognitiva e o redescobrimiento de Piaget pela Psicologia Americana, o que indicou um caminho novo e alternativo para o campo.

A partir de 1970, as investigações sobre a moral foram ampliadas de forma extraordinária, tendo como impulsionador Kohlberg e seus colaboradores. A difusão da influência do psicólogo norte-americano coincidiu com a expansão das abordagens evolutivas, particularmente a de orientação cognitiva, na qual este se situa.

Biaggio (1972) destaca que passaram a ser considerados três aspectos da consciência em relação ao desenvolvimento moral: o afetivo, o qual tem a sua ênfase pela teoria psicanalítica com a noção de superego; o comportamental, que focaliza o comportamento do sujeito em uma situação experimental que solicita uma decisão moral - objeto de estudo dos comportamentalistas e neocomportamentalistas - e o aspecto cognitivo que, enfocado principalmente pelos trabalhos de Piaget e Kohlberg, aborda o julgamento moral.

Biaggio (1972) enfoca ainda que, embora esses diferentes aspectos da consciência sejam geralmente estudados separadamente, algumas pesquisas preocuparam-se em estudar as relações entre eles, chegando a evidenciar o quanto podem estar inter-relacionados entre si. Não obstante, o problema das relações entre esses aspectos (afetivo, comportamental e cognitivo) é bastante complexo, havendo a necessidade da realização de mais estudos na área.

Sem entrar na problemática que diz respeito a uma possível inter-relação entre essas linhas teóricas, discorreremos sobre como o a Psicanálise e o Cognitivismo abordam o tema

O ENFOQUE PSICANALÍTICO DA MORAL

A Psicanálise Clássica proveu o homem do século XX de uma concepção inovadora e complexa acerca do funcionamento e desenvolvimento da mente humana. Através da análise etiológica e sintomática de algumas patologias psíquicas, em especial da histeria, o fundador dessa abordagem, Sigmund Freud (1856 - 1939), erigiu seu corpo teórico-científico, do qual fazem parte um método de investigação e uma técnica terapêutica que ainda têm grande repercussão na Psicologia e Psiquiatria contemporâneas.

Freud escreveu inúmeras obras que tratam do aspecto duplo da Psicanálise - método de investigação e técnica terapêutica; e nunca escondeu a sua preocupação com os problemas morais, uma vez que a consciência moral é concebida por ele como uma necessidade do desenvolvimento biopsicológico do ser humano.

Considerando suas descobertas sobre os precoces desejos incestuosos reprimidos na infância e utilizando a teoria darwiniana da evolução, o pesquisador vienense percorreu o caminho da filogênese à ontogênese na obra Totem e Tabu (1913), chegando à conclusão de que a origem da organização social, das restrições morais e da religião está na concretização de um crime, o qual significa um grande marco da humanidade - o violento assassinato de um poderoso pai que tinha para si todas as fêmeas de sua horda

Os filhos, que anteriormente haviam sido expulsos, carregados pela ambivalência de sentimentos de ódio e admiração, certo dia, retornaram e mataram o pai. O ato praticado resultou na frustração perante o fato de que nenhum deles assumiu o lugar do pai, constituindo-se cada irmão em uma ameaça em potencial pois, para isso, deveriam exterminar-se entre si. Essa frustração resultou no remorso pelo crime e em um grande sentimento coletivo de culpa,

gerador de temor ao pai morto que, então, tomou-se, em forma de fantasia, mais forte do que quando vivo. Assim, como meio de sobreviver a seus próprios desejos e medos, os irmãos parricidas sentiram a necessidade de eleger um totem como portador da imagem do pai vingado, com o qual realizaram um pacto de proteção em troca do respeito à vida. Além disso, criaram uma lei segundo a qual eram terminantemente proibidos relacionamentos sexuais entre as pessoas subjugadas por um mesmo totem, o que levou à íntima ligação entre o totemismo e a exogamia.

Segundo Freud (1913), esses dois tabus, presentes em diversas tribos, como a dos aborígenes na Austrália, estão intrinsecamente relacionados com as proibições morais e convenções sociais do homem civilizado. Supõe-se que os tabus tenham sido inicialmente impostos de forma primitiva e externa a uma geração de homens selvagens. Aos poucos, foram transmitidos de geração a geração, como resultado da tradição da autoridade parental e social, e organizados, nas gerações posteriores, como um dom psíquico herdado.

Freud (1913) afirma ainda que, ocultos nos dois tabus - não matar o animal totêmico e não manter relações sexuais dentro do mesmo totem - podem estar mascarados os mais remotos e poderosos desejos humanos, que ainda sobrevivem no íntimo de cada homem. Dessa forma poderíamos explicar a existência da religião (totem) e da moralidade (tabu) ainda em nossa atualidade.

Assim, podemos começar a visualizar o vínculo entre o individual e o social, demonstrando que a moral tem como herdeiro um fato primitivo, o qual tem sua continuidade e reflexo no que Freud denominou de Complexo de Édipo, estrutura central organizadora da personalidade humana.

Em *O Ego e o Id*, Freud (1923) vincula a moralidade a uma parte integrante do aparelho psíquico: o superego. Através do Complexo de Édipo ocorreria a diferenciação do superego a partir do ego. Sendo uma reação enérgica contra os impulsos do Id, o superego exerce uma função crítica sobre o ego; resultando em um sentimento de culpa inconsciente que leva o indivíduo a se alinhar em exigências de ordem moral que, estreitamente ligadas primariamente ao modelo parental de autoridade, são depois exercidas por outras pessoas colocadas em posição de autoridade.

Em relação à moralidade, no que concerne ao controle instintual, pode-se afirmar, de acordo com Freud (1923), que o Id é inteiramente amoral, o ego esforça-se para ser moral, e o superego o é exageradamente, apenas este último podendo igualar-se à crueldade do Id. Não poderia ser diferente, já que, além da fonte de energia que o ego utiliza para a estruturação do superego estar no Id, quanto mais ameaçadoras forem as aspirações deste, mais forte e severo tem que ser o superego e intensa sua agressividade contra o próprio ego. Essa severidade do superego é, na verdade, proveniente da intensidade da experiência do conflito edípico, de modo que, quanto mais intensa a vivência deste, maior é a severidade do superego sobre o ego, expressa na forma de atributos morais. Existe, então, uma tensão entre o ego e o superego, proveniente de um sentimento de culpa que gera a necessidade de punição e encontra forças para a realização desta na agressividade do Id.

O superego pode ser tão cruel com o próprio ego que as conseqüências de sua atuação levem à geração de doenças psíquicas, tais como: a melancolia, caracterizada por uma tal auto-depreciação e desvalorização moral que pode até mesmo levar ao suicídio (esses sentimentos são provenientes da identificação de uma parte do ego com um objeto externo, anteriormente alvo dos mesmos sentimentos, o que resulta em um conflito do superego com a parte do ego identificada); a neurose obsessiva, patologia expressa no desenvolvimento de uma moral extrema por parte do doente, que tem como intenção proteger o objeto "amado" da própria hostilidade existente contra ele, e condutas anti-sociais, nas quais o sentimento de culpa acompanhado da necessidade de punição, seria o elemento motivador do ato criminoso.

Verifica-se assim que o ego é constantemente ameaçado por três perigos: os instintos provenientes do Id, a severidade do superego e o mundo externo que impõe, também, pesadas restrições às satisfações individuais. Sendo, então, o ego a sede central da ansiedade persecutória, o homem procura algumas medidas paliativas que aliviem a dor da insatisfação.

Em 1927, Freud afirmou, na obra *O Futuro de uma Ilusão*, que a religião desempenha uma influência marcante no papel de domadora dos instintos anti-sociais dos homens, retornando-lhes um grau ilusório de satisfação ao atenderem a um poder sobrenatural superior. No entanto, não tem sido nem um pouco eficiente em tomar seus servos verdadeiramente felizes ou mais morais.

Três anos mais tarde, com a obra *O Mal-estar na Civilização*, Freud (1930) buscava uma maneira mais aprazível

para a humanidade carregar o pesado fardo que é a vida. No entanto, finaliza seus escritos com quase nenhuma perspectiva de realizar essa tarefa.

Nessa obra, Freud (1930) afirma que o sofrimento ameaça o homem a partir de três indicações: do próprio corpo, que está fadado a retornar ao pó; do mundo externo, que tem o poder de destruí-lo; e dos relacionamentos interpessoais, que são regulados por regras, na maioria das vezes inadequadas. Com a finalidade de suportar tanta infelicidade, medidas paliativas são colocadas em ação pelos indivíduos, como a religião, a ciência, a arte, o trabalho, os mecanismos de defesa do ego, as neuroses e as psicoses que buscam satisfações substitutivas, e as substâncias tóxicas que tornam o homem ilusoriamente insensível à dor que a vida lhe impõe. Para Freud, a imposição restritiva é também intrínseca ao próprio homem. Munido por duas forças propulsoras, a pulsão sexual e a de morte, este acabou descobrindo pela própria experiência que a felicidade plena de satisfazer seus desejos nunca seria alcançada, visto que dessa maneira ele rapidamente se autodestruiria. Dessa forma, viu-se obrigado a trocar o sofrimento pela segurança, sendo a moralidade uma forma de sufocar seus instintos, porém nunca de destruí-los. Assim então, a civilização fundamentou-se no código moral e seguiu à risca sua função de inibidora do homem, tanto quanto o superego, não sendo, no entanto protetora, já que os próprios pressupostos civilizatórios são regidos por Eros e Tanathos, Vida e Morte. Portanto, o homem segue agrilhado a si mesmo, tendo como escudo de proteção a lei que lhe é duplamente imposta (interna e externamente) e o sentimento de culpa por aquilo que não sabe, não fez, mas gostaria de fazer.

Ferraz (1993), desenvolvendo em sua dissertação de mestrado um estudo sobre a gênese do desenvolvimento moral segundo a Psicanálise, afirma que a renúncia e a culpabilidade são as pedras fundamentais sustentadoras da ética e da moral, para esse tipo de abordagem.

Nela a idéia de renúncia está estreitamente relacionada com os conceitos de processo primário, regido pelo princípio do prazer, e de processo secundário, o qual coloca a realidade como preferencial ao prazer, até mesmo para evitar o desprazer proveniente da consequência deste. A renúncia constitui na substituição do ego prazer pelo ego realidade, ou seja, o deslocamento da libido sexual para atividades socialmente aceitas, e tidas como morais.

Assim, segundo Ferraz (1993), não é na educação que se encontra a força para o desenvolvimento moral (este pode ser apenas incrementado por ela), uma vez que Freud coloca o deslocamento da libido como organicamente determinado, existindo "algo" no interior de cada ser humano que o conduziria à renúncia.

Esse "algo" é justamente o sentimento de culpa, determinado historicamente pela consequência do grande crime humano que foi o assassinato do pai primevo, associado à culpa do Complexo de Édipo, vivenciado no desenvolvimento psicosssexual de cada um.

Quanto ao destino da civilização, Ferraz (1993) sugere que Freud mostrou-se bastante pessimista a esse respeito. Além de a civilização representar uma ameaça aos interesses individuais, em seus próprios pressupostos estão presentes processos autodestrutivos, já que em seu seio existe a pulsão de morte, restando aos homens poucas saídas: perverter-se, rebelando-se contra as normas civilizatórias, adoecer, ou adotar, de mãos dadas com a sublimação, uma moral hipócrita sem autonomia e legitimidade.

Ferraz (1993) indaga-se a respeito de o que pode estar além da consciência moral que faça com que alguns indivíduos atuem moralmente e outros não. Baseado em Freud, discorre sobre a noção de caráter, a qual nos remete à índole e aos atributos morais de cada indivíduo.

A conceituação de caráter está vinculada a uma transformação das pulsões originais em função de necessidades impostas interior e culturalmente, de forma que essas se fixem no aparelho psíquico como um traço, sendo este caracterizado pela fase do desenvolvimento psicosssexual na qual as pulsões tenham se fixado. São descritos basicamente três tipos de caráter: o erótico, que tem como necessidade principal a experiência de ser amado; o obsessivo, que é extremamente dependente do superego, vendo-se obrigado a seguir a moral estabelecida; e o narcísico, caracterizado por sua independência em relação ao outro e ao superego, estando apto a transgredir normas estabelecidas a qualquer momento, seja na figura de criminoso ou de herói.

Finalizando, devemos tecer uma consideração sobre o que a Psicanálise significou no final do século XIX e início do século XX. Ao admitir a irracionalidade por trás da racionalidade humana e sua predominância em relação a ela, Freud feriu a suposta hegemonia da Razão Ocidental como diretriz da conduta do homem e da moralidade burguesa. Além disso, podemos imaginar o escândalo que os enunciados sobre a sexualidade infantil provocou no

âmbito da moralidade da época, sendo que, até então, as crianças eram consideradas "anjos assexuados".

Não obstante todas as controvérsias e com poucos aliados, Freud continuou a caminhar em suas investigações e a apresentar suas descobertas a respeito do ser humano, até que foi sendo gradativamente aceito no meio científico. Aos poucos, foi sendo admitida nossa semelhança, em essência, com os primitivos "homens da caverna", com uma diferença básica no que concerne à forma: o sentimento de culpa gerando a moral que nos modela para que possamos sobreviver, e a sofisticação e avanços alcançados graças a inúmeros desejos sublimados.

O ENFOQUE COGNITIVO - EVOLUTIVO DA MORAL

O Cognitivismo, em contraposição às idéias da Psicanálise, vem resgatar a noção do homem como ser racional, responsável por suas ações e moralmente consciente. Como seu principal condutor, encontramos o já citado cientista genebrino Jean Piaget (1896 - 1980) que, entre a amplitude de suas investigações, dedicou um pouco de sua atenção ao desenvolvimento do julgamento moral na infância e à Educação Moral. Nesse campo deve-se destacar, também, a contribuição do psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg (1927 - 1987) que, além de dar prosseguimento aos estudos piagetianos sobre a evolução da moral na criança, validando a teoria ao realizar pesquisas interculturais, procurou inserir no cotidiano escolar uma Educação Moral que possibilitasse graus de consciência moral cada vez mais elevados nos jovens.

Ao focar o desenvolvimento da moralidade, Piaget (1932/1977) estabelece uma relação entre o pensamento lógico e a moral, na qual o primeiro é condição fundamental para o desenvolvimento da segunda.

Apesar de ter dedicado apenas uma pequena parte de sua obra ao desenvolvimento da moral na criança, Piaget ofereceu grande contribuição a esse campo de investigação, visto ter buscado libertar o homem, por um lado, dos instintos que o amarravam e da inconsciência e, por outro, da condição de animal adestrável. O pesquisador levantou, dessa forma, a possibilidade de cada indivíduo, guiado pela razão, ter liberdade de escolha em suas ações e, conseqüentemente, responsabilidade sobre elas. O trajeto que o indivíduo deve percorrer para chegar a esse ideal moral Piaget revelou, especificamente, na obra *O Julgamento Moral na Criança* (1932/1977).

Partindo do exame da maneira pela qual a criança respeita e obedece a regras, Piaget (1932/1977) desenvolveu nesse livro um trabalho de investigação sobre o raciocínio ou julgamento moral e não acerca do comportamento moral e suas reações emocionais. O itinerário por ele percorrido tem seu início com o exame do respeito, sob o ponto de vista da criança, às regras do jogo social para transferir à compreensão do respeito às regras morais. Em seguida, foram analisados os preceitos provenientes das relações infantis. Segundo o pesquisador, os jogos entre as crianças constituem admiráveis instituições sociais, o que justifica a necessidade de se estudar como essas atingem a obediência às suas regras.

Entrevistando crianças de diferentes idades foram analisados, de forma comparativa, o desenvolvimento tanto da prática como da consciência da regra na criança. Piaget (1932/1977) reconheceu a existência de basicamente dois modelos de respeito à regra, análogos a dois modos de comportamento social. Em direta relação a seu estágio de desenvolvimento cognitivo, a criança, inicialmente, vivencia a regra coletiva como externa e acompanhada de um conhecimento e aplicação bastante elementares em seu conteúdo, visto que o egocentrismo infantil, aliado à coação dos mais velhos, resulta no respeito unilateral da regra, que por aquele é tida como sagrada, embora não seja praticada na verdade. Como avançar da idade ocorre a interiorização progressiva da regra pela criança, podendo ser verificado um respeito mais racional em relação à mesma. Para Piaget, essa etapa do desenvolvimento moral da criança dá-se devido à substituição do egocentrismo e da coação pela união da cooperação e da autonomia. Através dessa transformação, a criança inicia o confronto entre seu ponto-de-vista e o de sujeitos com quem não estabelece relações coercitivas. Esse processo, caracterizado pela relação entre iguais, introduz na criança a noção racional do justo e do injusto, que começará a regular sua conduta moral.

Diante dessas considerações, Piaget (1932/1977) indica que, primordialmente, a regra é imposta de forma heterônoma, tendo aspecto de intocável e verdadeira em face de sua imutabilidade. Progressivamente, ocorre uma mudança fundamental no modo de concepção da regra pela criança: ao discutir a regra entre elas, percebem que essa não é sagrada ou imutável. Passam a considerá-la, então, como livre escolha de suas próprias consciências, podendo

ser adaptada ao grupo. Somente quando a regra de cooperação sucede a coercitiva, é que ela pode tornar uma lei moral efetiva e necessária, fato que, segundo Piaget, conduz à união da autonomia com o real respeito à lei.

Como pudemos perceber, Piaget (1932/1977) discorda da posição de que a moralidade é apreendida pela imposição da autoridade, e indica que a cooperação entre as crianças é necessária para a real introjeção e aceitação dos valores morais.

Como características da heteronomia moral, Piaget (1932/1977) inclui, também, o realismo moral, que descreve como a tendência das crianças menores em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si mesmos, obrigatórios, pré-determinados e compreendidos ao pé da letra; a responsabilidade objetiva, através da qual os atos são avaliados por crianças mais novas a partir das consequências materiais deles decorrentes; e a sanção expiatória, segundo a qual a transgressão de uma regra imposta deve-se aplicar uma punição repressiva e dolorosa, proporcional à gravidade da infração e sem relação alguma com a natureza da transgressão.

Em relação à autonomia moral, Piaget (1932/1977) verifica a presença da responsabilidade subjetiva, através da qual os atos são avaliados pelas crianças mais velhas de acordo com as intenções a eles inerentes; e da sanção de reciprocidade, que exerce parceria com a cooperação e as regras de igualdade, sendo que neste caso a violação da regra não significa a necessidade da recolocação da ordem ou de uma punição externa que imponha o respeito à lei. O que é importante neste tipo de justiça é que haja uma relação direta entre o conteúdo da punição e a qualidade da transgressão.

Pode-se afirmar, assim, que a abordagem piagetiana conclui que a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, visto ser esta um conjunto de relações sociais de dois extremos: relações de coação e relações de cooperação. Tomando-se isso por base, podem ser encontradas, tanto na sociedade como no desenvolvimento da criança, duas morais: a moral da heteronomia e a da autonomia. De acordo com Piaget (1932/1977) o ideal é que a consciência tenda para a moralidade como um bem autônomo e que seja capaz de apreciar os valores das regras, uma vez que a moral não está nas regras que os indivíduos utilizam para realizar julgamentos morais, mas sim no princípio norteador de sua obediência: a reciprocidade.

Quanto à educação para a moral, conforme o ponto de vista de Piaget (1930/1996), não deve se restringir a uma disciplina específica, mas estar presente em todo o cotidiano escolar, o qual pode conduzir tanto para a heteronomia como para a autonomia moral. No primeiro caso, são fortalecidas na escola as relações de coação, nas quais as regras e normas são externamente orientadas, impostas, dadas como verdades únicas e imutáveis. Neste caso, o adulto representa a figura da autoridade máxima, e às crianças cabe apenas o papel da obediência e do dever. O relacionamento entre as próprias crianças, geralmente, não é valorizado como um meio de crescimento mútuo; pelo contrário, muitas vezes simboliza uma forma de infração das normas escolares ou até mesmo sociais. Nesse contexto, a criança tem que decorar e aceitar tudo que lhe seja passado, desde o conteúdo programático curricular até aspectos relacionados à sua conduta moral. Os resultados desse tipo de educação podem ser algumas possibilidades limitadas, como o conformismo, que muitas vezes reflete a infelicidade no olhar das crianças ou mesmo de adultos em "ser" o que em essência não se "é", em "saber" o que realmente não se aprendeu (em ambos os casos corre-se o risco de construir um "gigante com os pés de barro", tão frágil que com qualquer tremor desmorona, seja no aspecto moral como no cognitivo); ou a rebeldia, que distancia a criança de tudo o que nela se queira imprimir, gerando o oposto do que correntemente se denomina "educação".

A educação voltada para a formação da autonomia nos educandos tem como fio condutor a cooperação não só entre as crianças, como também entre estas e os adultos - o mito da autoridade cai por terra em todas as instâncias escolares. São privilegiadas as atividades em grupos e o desafio de aprender descobrindo, argumentando, refletindo, brincando, brigando, trocando. As regras fazem também parte do cotidiano tanto das crianças quanto e dos adultos, que com elas interagem como internamente orientadas. Dessa forma, para Piaget (1903, 1932), acredita-se no que se faz e no que se aprende, e vê-se a necessidade disso no respeito que se tem pelo outro, e não no que se deve ter. A resultante desse segundo enfoque é a construção de uma criança (e posteriormente, de um adulto) autêntica e autônoma, que olha para cada obstáculo como mais um instrumento através do qual se alcança um novo estado de equilíbrio.

Piaget (1930, 1932) em nenhum momento coloca a heteronomia como uma condição que deva ser totalmente

eliminada do desenvolvimento da criança. Pelo contrário, ela seria um pré-requisito para a autonomia e uma necessidade indispensável, assim como a regra coercitiva regida pelo respeito unilateral o seria para a regra racional guiada pelo respeito mútuo. Enquanto a criança não está em condições maturacionais para erigir as suas próprias regras e/ou discuti-las com outrem ela precisa que certas normas lhe sejam impostas. Nesse caso, a regra coercitiva funciona, até mesmo, como um ponto de apoio para a criança, um fio condutor de suas ações. Não obstante, não se deve ultrapassar o limite desse, sufocando, dessa forma, as tendências da criança na direção de alcançar a autonomia, como predominantemente ocorre no âmbito escolar. Em suma, para Piaget, alcançar a autonomia moral é mais simples do que se imagina, bastando que o adulto não atrapalhe os relacionamentos das crianças entre si, e que não lhes imponha o que pensa ser a verdade de tudo, quando já são capazes e têm ânsia de descobrir as leis que regem a vida e suas relações por si mesmas. A escola deveria, antes de mais nada, perguntar-se com qual dos dois tipos de indivíduo o mundo social estaria melhor formado: heterônomo ou autônomo? Infelizmente parece que até agora em nosso mundo o mito está em alcançar autonomia...

Piaget abriu caminho para que fossem realizadas diversas pesquisas no âmbito do desenvolvimento moral sob o enfoque Cognitivist. Entre os mais importantes estudos decorrentes de sua proposta, como mencionamos, está Lawrence Kohlberg que, segundo alguns autores (por exemplo, Biaggio, 1972), desenvolveu sua teoria sobre a moral de forma a ampliar o estudo que Piaget iniciou, porém fazendo uso de métodos mais objetivos e aceitáveis, conforme os parâmetros científicos de sua época (décadas de 60, 70 e 80).

Kohlberg (1992) afirma que uma discussão da Teoria da Moral Cognitiva-Evolutiva sugere de imediato o trabalho de Piaget (1932/1977); no entanto, pode ser complementada e representada por diversos outros trabalhos, como a Teoria dos Estágios do Pensamento Moral, de sua própria autoria, reconhecida nos últimos vinte anos como uma das mais importantes na área.

Encontramos, como pressupostos básicos dessa linha de estudo, as considerações de que o desenvolvimento moral tem um componente básico cognitivo estrutural, os aspectos mais importantes do desenvolvimento moral são culturalmente universais e os princípios morais básicos são estruturas que surgem predominantemente por intermédio das experiências de interação social.

Concentrando suas investigações em adolescentes e adultos, Kohlberg (1992) afirma que a psicogênese da moralidade infantil, diferentemente do que considerava Piaget, não está concluída por volta dos doze anos mas atinge sua maturidade apenas na idade adulta.

Com o intuito de examinar mais precisamente o desenvolvimento moral e seus estágios de referência, Kohlberg apresenta diversos estudos longitudinais nos quais a evolução moral de alguns sujeitos foi acompanhada por quinze anos. Indo além, o pesquisador procura substituir histórias utilizadas por Piaget para a análise do julgamento moral de crianças por histórias possuidoras de conflitos ou dilemas morais de caráter existencial, cujas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa são indicadoras do nível e estágio de seu desenvolvimento.

Na obra *Psicologia do Desenvolvimento Moral* (1992), no capítulo intitulado "Estágios Morais e Moralização: a Via Cognitivo - Evolutiva", Kohlberg oferece uma visão geral de sua teoria, elaborada por ele e seus colaboradores, através dos estudos dos estágios.

Em destaque nessa teoria, como primeiro aspecto encontramos a necessidade de que os estágios morais sejam situados no contexto seqüencial do desenvolvimento da personalidade, e a evolução do pensamento lógico estudada por Piaget seria o requisito mais básico nesse âmbito. Para Kohlberg, como para Piaget, existe um paralelismo entre o cognitivo e o moral, visto que a atuação de forma moralmente elevada requer um alto nível de raciocínio:

Posto que o raciocínio moral é claramente um raciocínio, o raciocínio moral avançado se baseia em um raciocínio lógico avançado (Kohlberg, 1992, p. 186)

Porém, o autor adverte que, ainda que o desenvolvimento racional seja uma condição necessária para o moral, não é suficiente, uma vez que existem inúmeros indivíduos cognitivamente adiantados e, de modo paradoxal, em estágios morais bem inferiores.

Para Kohlberg (1992), a estrutura essencial da moralidade é a justiça, cuja parte central, por sua vez, é a distribuição dos direitos e deveres regulados pelo conceito de reciprocidade e igualdade. As pessoas utilizam essa orientação de forma variada e de acordo com seu estado cognitivo-moral.

Em sua mais recente formulação teórica, Kohlberg (1992) comenta sobre a existência de seis estágios morais, que podem ser agrupados em três grandes níveis da moralidade: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional.

No primeiro nível moral apontado por Kohlberg, o pré-convencional, a criança percebe a existência das regras sociais, do bem e do mal. No entanto, para ela o valor moral está ainda localizado nos acontecimentos externos e baseado no poder físico de quem estipula a regra moral. Nesse nível encontra-se a maioria das crianças de aproximadamente nove anos, alguns adolescentes e muitos delinquentes.

O nível convencional é representado por uma quantidade significativa de adolescentes e adultos da sociedade contemporânea. O termo "convencional", que pode explicar esse nível, significa conformidade e manutenção das normas mediante a identificação com a ordem social ajustada, a fim de ser preservada a lealdade para com a família, o grupo ou a nação.

Podendo ser alcançado apenas por uma minoria de adultos, está o nível pós-convencional, caracterizado pelo entendimento e aceitação das normas da sociedade com base em princípios morais gerais que transcendem essas regras. Nesse patamar do desenvolvimento moral o indivíduo tem diferenciado o seu "eu" das normas e expectativas, definindo seus valores de forma autônoma e justa.

Em cada um desses três níveis morais estão inseridos dois estágios. O segundo deles é sempre uma forma mais avançada, organizada e complementar em relação ao desenvolvimento da perspectiva iniciada no primeiro estágio do nível.

Segundo Kohlberg (1992) o desenvolvimento moral pode ser motivado por intermédio de um programa específico de Educação Moral.

Kohlberg (1992) defende a idéia de que o contato do indivíduo com um estágio imediatamente superior ao próprio impulsiona a evolução moral, visto que os sujeitos tendem a assimilar o raciocínio moral a partir desse estágio posterior. Esse movimento dá-se por meio de uma reflexiva organização que surge das contradições percebidas na estrutura de seu estágio atual; assim, as experiências de conflito cognitivo podem ser eliciadas pela exposição de situações que suscitem contradições internas nas estruturas do pensamento moral. A partir desse princípio básico, Kohlberg elaborou dois tipos de programas educacionais: a discussão de dilemas morais em grupos e a construção de comunidades justas.

O Programa de Educação Moral baseado na discussão de dilemas morais em grupo tem como pressuposto, segundo Freitag (1992), o intuito de promover em seus participantes a ascensão a níveis ou estágios da moralidade superiores aos atingidos antes de iniciada a discussão. Para que alcance tal resultado, é necessário que alguns membros do grupo já tenham atingido pelo menos um estágio acima da média do grupo e que a discussão ocorra em um clima descontraído e sem coerção, dando a todos os participantes a oportunidade de se manifestar e assegurando o diálogo entre todos. É necessário que este tenha quatro características básicas: permitir a livre expressão de cada participante; centrar as argumentações em justificativas morais; ocorrer entre estudantes com certa maturidade etária e competência perceptiva e argumentativa, que estejam dispostos a debater, e contar com a motivação do professor, que deve possuir habilidade para conduzir os debates com base na escola da moralidade de Kohlberg. O educador, dentro desse programa de Educação Moral, deve ser o condutor do debate e o introdutor, no mesmo, de pontos de vista representativos.

Quanto aos dilemas utilizados nesse programa de Educação Moral, devem ser simples, abertos a soluções variadas; apresentar ao menos dois aspectos morais distintos (castigo, autoridade, direitos civis), e oferecer uma escolha entre duas ou mais ações.

Freitag (1992) aponta que surgiram diversas críticas em relação aos programas de Educação Moral baseadas na discussão de dilemas em classe, críticas essas que abrangem os problemas surgidos na prática, como o treinamento de professores, a própria Educação Moral dos alunos e a ausência de um êxito visível e imediato.

Com isso, Kohlberg e seus colaboradores sentiram a necessidade de introduzir uma nova estratégia de Educação Moral, com a qual procuram eliminar a artificialidade dos dilemas morais e de suas soluções pelo debate, substituindo-os pelo debate de situações práticas do cotidiano, que necessitassem de soluções e ações morais verdadeiras. Conforme Freitag (1992), o programa de Educação Moral baseado na construção de comunidades justas

tem como objetivo substituir as discussões sobre dilemas morais hipotéticos por discussões reais sobre problemas e temas centrais no cotidiano escolar.

Foram realizados alguns projetos e implantações desse programa em escolas norte-americanas, por Kohlberg e seus colaboradores. As experiências demonstraram a viabilidade de implementação do sistema de autogestão dos alunos para alguns aspectos da vida escolar, tendo se verificado que são capazes de construir regras e regulamentar conflitos provenientes de sua transgressão. As experiências, porém, não provaram ser eficientes em seu principal objetivo, ou seja, a promoção dos estágios da consciência moral para o nível de moralidade pós-convencional.

PSICANÁLISE E COGNITIVISMO: DOIS OLHARES DIFERENTES SOBRE A MORAL

Buscamos, agora, entender como cada uma dessas linhas psicológicas respondem às seguintes indagações: qual o significado da moralidade? Como se dá o seu desenvolvimento no ser humano? Quais recursos podem ser utilizados para tornar os homens mais morais?

Seguindo este rumo, a primeira marca distanciadora pode estar pautada justamente no que a moral significa, segundo cada uma dessas concepções. Com base nisso, devemos notar que, enquanto para a Psicanálise a moral é uma necessidade biopsicológica de cada ser humano, sem a qual ele estaria entregue apenas à satisfação egoísta de seus instintos antagônicos de vida e de morte, os quais o conduziram facilmente à autodestruição, na visão do Cognitivismo, a moralidade existe entre os homens porque possibilita uma melhor convivência entre eles, caracterizada pelo sentimento de bem, de confiança e de boa vontade nas relações sociais.

Podemos extrair dessas concepções de moral a maneira pela qual esta tem seu desenvolvimento no ser humano, segundo cada abordagem.

Considerada pela Psicanálise como condição intrínseca ao homem, a moral desenvolve-se na criança de duas maneiras: primeiramente, como uma herança filogenética inconsciente, proveniente de um crime primitivo e, secundariamente, na vivência ontogenética do Complexo de Édipo, que traz como resultado a formação do superego, proveniente da identificação da criança com seus pais e que conduz a forma pela qual erigirá seu "caráter" moral. Oculto nesse desenvolvimento está a grande força impulsionadora da necessidade de ser moral: o sentimento de culpa de cada ser humano, proveniente de seus desejos, em especial os incestuosos, instigados pelo ser instintivo que vive em seu interior.

De acordo com o Cognitivismo, a moral é construída mediante o intercâmbio da criança com o meio em que ela vive, mas também pela formação de suas estruturas cognitivas. Essa interação entre as estruturas do organismo e o meio ambiente tende sempre a um maior equilíbrio, o qual é representado pelo pensamento lógico. Tudo isso implica em transformação ordenada em estágios de desenvolvimento, que são universais e seguem uma seqüência invariável. Assim, como o desenvolvimento cognitivo percorre uma seqüência de estágios, o desenvolvimento do julgamento moral também, sendo o cognitivo condição fundamental para a moralidade, mas não suficiente.

Piaget (1932/1977) estabelece basicamente duas fases de desenvolvimento moral, havendo uma progressão gradativa da primeira para a seguinte: a da heteronomia, na qual a criança segue as regras morais como imutáveis e exteriormente orientadas, não tendo nenhum valor em si mesmas, apenas a obrigação de serem cumpridas devido ao sentimento de dever emanado das relações coercitivas; e a da autonomia, na qual, pelo intermédio das relações de cooperação, a criança não só percebe o valor da regra moral para a boa convivência social, como também sua qualidade de poder ser modificada pelo consenso mútuo em prol do bem-estar de todos. A regra passa, então, a ser interiormente orientada, tendo sempre como aliado o sentimento de bem.

Posteriormente, esses estágios do desenvolvimento do julgamento moral estabelecidos por Piaget foram redefinidos por Kohlberg (1992), que postulou a existência de um longo caminho a ser percorrido entre a autonomia moral e a moralidade adulta. O pesquisador descreve três níveis de desenvolvimento moral, cada qual abarcando dois estágios, passíveis de surgir em qualquer ser humano e dependentes de fatores como a maturação cognitiva e as interações sociais. Percebemos assim, que enquanto para a Psicanálise o desenvolvimento moral é guiado pelos laços emocionais da criança, tendo um teor inato e inconsciente, para o Cognitivismo são a razão e as relações sociais os fios condutores da moralidade.

Perguntamo-nos, neste momento, de que meio o ser humano pode lançar mão para auxiliar na própria formação moral e na de seus semelhantes? Novamente, as diferentes linhas teóricas nos fornecerão diferentes respostas.

A Psicanálise é bem cética em relação ao desenvolvimento dessa missão. Segundo Freud (1913, 1923, 1930) pouco se pode intervir na formação do caráter moral dos indivíduos, visto que, além da marca já calcada do sentimento primordial de culpa da humanidade em seus inconscientes, cada ser está agrilhado a algo maior do que ele mesmo: os seus instintos, que são tão carregados de vitalidade que o acompanharão até o findar de sua existência. O homem, no entanto, não permanece impassível diante dessa força instintiva, possuindo recursos com os quais procura defender-se: o ego, o superego e as restrições civilizatórias. Porém, tais meios não são tão eficientes a ponto de garantir a libertação plena dos indivíduos com relação aos seus instintos, que sempre o acompanharão, minando a eficiência de qualquer tipo de educação voltada para a moral. O maior responsável por desempenhar esse papel é o superego de cada um, a partir do qual o caráter será formado, essencialmente na relação familiar.

Não obstante, para a Psicanálise, o educador, os pais ou outros adultos não deixam de representar figuras importantes para a criança. A eles pode ser atribuído um sentido muito especial pelo que significam diante dos desejos e fantasias infantis. Suas falas e seus modos de agir podem repercutir na formação da criança, o que faz com que os adultos não tenham controle sobre os efeitos que produzem sobre seus filhos ou alunos. Por tal motivo, não há muito que se possa fazer, pois que o inconsciente reina sobre as relações interpessoais.

Para Freud (1923, 1927, 1930), o máximo que pode ser feito na formação da criança é não aumentar mais ainda sua tendência a ser mais um neurótico civilizado. Por isso os educadores devem ser informados de que a tentativa de suprimir as pulsões da criança com medidas repressivas, além de ser inútil, pode gerar efeitos como a neurose. Ao educador resta apenas uma tarefa bastante difícil: auxiliar a criança a buscar o equilíbrio entre o prazer individual e as necessidades sociais. A Psicanálise não deixou uma receita pronta para atingir esse fim; talvez, até mesmo por não tê-la encontrado.

Oferecendo maior oportunidade de escolha e de ação ao próprio indivíduo, temos o Cognitivismo. Sendo as relações sociais de fundamental importância para o desenvolvimento da moral nessa abordagem, a educação é portadora de grande poder, tendo em suas mãos a condução desse processo, seja em direção à heteronomia ou à autonomia moral. A autonomia moral, que é o ápice da moralidade segundo Piaget (1932/1977), deve ser construída e não formada; e essa construção dá-se pelo envolvimento da criança em relações nas quais ela possa participar ativa e reflexivamente.

De acordo com Piaget (1932/1977), para proporcionar à criança esse envolvimento, as relações de cooperação, na família, na vida social e principalmente, na escola, já são suficientes. Dessas relações nasce o sentimento de respeito mútuo caracterizado pela reciprocidade de consideração de um indivíduo pelo outro, os quais espontaneamente mudarão seus comportamentos em detrimento das regras consideradas como boas para todos. Com base nisso, não é preciso a instituição na escola de uma disciplina direcionada apenas para a Educação Moral, já que esta pode estar presente em qualquer atividade escolar que dê oportunidade à criança de participar de forma socialmente autêntica, seja no recreio, na hora da saída ou mesmo na aula de matemática.

Kohlberg (1992) sugere que a chamada Educação Moral pode, sim, fazer parte dos currículos escolares, com o intuito de estimular nos jovens o desenvolvimento de estágios mais avançados de julgamento moral; porém, para que seja eficiente, na disciplina devem ser apresentados dilemas morais conflituosos cotidianos e interessantes que, ao despertarem a atenção e participação dos alunos, levem-nos a debatê-los de forma a alterar suas estruturas cognitivas e morais previamente estabelecidas, incitando à elaboração de estruturas mais avançadas (o que ocorreria principalmente quando debatem com pessoas de níveis morais mais elevados).

Mas, para Kohlberg (1992) como para Piaget (1932/1977), a maneira mais eficaz de tornar os homens mais morais ainda está em deixá-los perceber o quão recompensador é o ato de ser moral pelo simples fato de ser moral.

Chegamos enfim, a uma importante questão: o que é ser moral?

A Psicanálise afirma que ser moral é ser capaz de abrir mão do puro prazer devido às exigências da realidade que a vida impõe ao homem, e o Cognitivismo sugere que é conseguir colocar-se no lugar do outro, com a intenção de se abster de seu próprio eu em detrimento de um ideal muito maior: o bem-estar comum.

Analisamos, assim, componentes de uma mesma realidade complexa - a moralidade - que se complementam.

As diferentes perspectivas de moral no âmbito da Psicologia consistem em diversas formas de explicar como surge a moral e como o indivíduo adquire determinados valores éticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIAGGIO, A. M. B. Desenvolvimento moral: análise psicológica. **Revista de Psicologia Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 7-40, 1972.
- FERRAZ, F.R.C. **Freud e o campo da ética**: sobre a gênese do desenvolvimento da consciência moral. 1993, p.29-102. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo.
- FREITAG, B. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. Campinas: Papirus, 1992.
- FREUD, S. Totem e Tabu (1912). In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. Vol XIII, p.13-83.
- FREUD, S. O ego e o id (1923). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. Vol XIX, p.13-88.
- FREUD S. O Futuro de Uma Ilusão (1927). In: FREUD, S. **Pequena coleção das obras de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol IX, p.13-71.
- FREUD S. O Mal Estar na Civilização (1930). In: FREUD, S. **Pequena coleção das obras de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol VIII, p.13-109.
- KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha: Editorial Desclee de Brower, 1992.
- PÉREZ DELGADO, E.; SERRA-DESFILIS, R.; CARBONELL-VAYA, E. Jalones historicos en la Psicologia del desarrollo de lo moral. **Revista de la historia de la Psicología**, v. 7, n. 2, p. 69 - 89, 1986.
- PÉREZ-DELGADO, E; GARCIA MARTINEZ, R; GIMENO COLLADO, A. Lo moral em diferentes teorias psicológicas. In: DELGADO,E. E GARCIA-ROS,R. (orgs.) **La Psicologia del desarrollo moral**. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A, 1991.
- PIAGET, J. Os Procedimentos da Educação Moral (1930). In: MACEDO,L.(org.) **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.1-36.
- PIAGET, J. **O julgamento moral na criança** (1932). São Paulo: Mestre Jou, 1977.
-