

## EDUCAÇÃO MORAL E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS A PARTIR DE HABERMAS E KOHLBERG

Luiz Câmara \*

Marcelo Andrade \*\*

### RESUMO

O artigo aponta para uma educação que atente para a diversidade cultural nas sociedades contemporâneas. Trata-se de um ensaio teórico motivado pela constatação da existência de relações conflitivas no cotidiano escolar, causadas, em geral, pela falta de reconhecimento e respeito às diferenças identitárias. Para fundamentar uma educação moral para a diversidade, buscou-se aprofundar o diálogo entre a ética do discurso de Jürgen Habermas e a psicologia do desenvolvimento de Lawrence Kohlberg. A fim de superar alguns limites universalistas de Habermas e Kohlberg para o enfrentamento de problemas relativos às diferenças, suas abordagens foram cotejadas, respectivamente, com as críticas de Charles Taylor e Carol Gilligan. A partir dessa fundamentação teórica, o artigo assinala a importância de práticas pedagógicas que possibilitem que as diversas culturas se expressem e sejam reconhecidas como manifestações legítimas das diferentes identidades que configuram uma sociedade plural.

**Palavras-chave:** Habermas. Kohlberg. Educação moral. Diversidade.

### ABSTRACT

The article focuses on education that is attentive to the cultural diversity in contemporary society. It constitutes a theoretical essay motivated by the observation of the existence of conflictive relations in the school quotidian, caused, in general, by lack of recognition and respect for identity differences. In order to form a foundation for a moral education

---

\* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (2011). Doutorando em Educação pela PUC-Rio. *E-mail:* luizccamara@hotmail.com

\*\* Doutor em Ciências Humanas – Educação (2006) pela PUC-Rio. Cumpriu o Programa de Doutorado Parcial no Exterior (2005) na Universitat de València, Espanha. Professor do Departamento de Educação da PUC-Rio. *E-mail:* marcelo-andrade@puc-rio.br

for diversity, it was sought to deepen the dialogue between the discourse ethics of Jürgen Habermas and developmental psychology of Lawrence Kohlberg. With the aim of overcoming some universalist limits of Habermas and Kohlberg in facing problems regarding differences, their approaches were collated, respectively, with the criticisms of Charles Taylor and Carol Gilligan. On the basis of this theoretical foundation, the article stresses the importance of pedagogic practices that enable diverse cultures to be expressed and recognised as legitimate manifestations of different identities, configured in a plural society.

**Keywords:** Habermas. Kohlberg. Moral education. Diversity.

## Introdução

Este artigo se propõe a apresentar uma reflexão sobre as possibilidades de uma educação moral que se atente para a diversidade cultural presente nas sociedades contemporâneas e, em especial, no contexto escolar. Trata-se do resultado de uma pesquisa teórica que objetivou fundamentar uma investigação mais ampla sobre a resolução de dilemas morais referentes à injustiça, ao preconceito e à discriminação no cotidiano de uma escola de ensino médio da cidade do Rio de Janeiro<sup>1</sup>.

A pesquisa foi motivada pela constatação da existência de muitas relações conflitivas no cotidiano escolar, causadas, em grande parte, pela falta de reconhecimento e respeito às diferenças identitárias, bem como, pelos limites na formação docente para lidar com esses conflitos. Essa realidade motivou a necessidade de se compreender que valores fundamentam as ações dos jovens e adolescentes que estão cursando o ensino médio, quando confrontados com as diferentes formas de diversidade (etnia, gênero, orientação sexual, geração, religião, origem geográfica,

---

<sup>1</sup> A pesquisa institucional contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) foi desenvolvida em um programa de pós-graduação em educação e contou com diferentes etapas e instrumentos metodológicos. Foram realizadas observações em duas escolas, grupos focais e entrevistas individuais, culminando com a elaboração de duas dissertações de mestrado, defendidas em 2011, além de outros artigos acadêmicos.

entre outras). A pesquisa partiu da hipótese de que uma maior compreensão do pensamento, ações e reações dos jovens estudantes pode contribuir para orientar professores, orientadores e coordenadores no planejamento de suas intervenções pedagógicas, objetivando a construção e reconstrução da moralidade e de posturas de respeito à alteridade.

O momento de vida dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, por estarem na adolescência, caracteriza-se pela presença de muitas dúvidas e, ao mesmo tempo, de muitas “certezas”, o que poderia ser interpretado como uma contradição própria da idade. Por outro lado, observa-se que o mundo adulto constantemente é alvo de questionamentos e a presença de regras e normas provoca, em geral, reações de desconforto e desobediência (LA TAILLE, 2000). A juventude e a adolescência também são momentos de construção e afirmação da própria identidade e da identidade do grupo de pertencimento, o que pode dificultar o reconhecimento e respeito pelas diferenças que se apresentam tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. Os valores e crenças adquiridos no ambiente familiar, muitas vezes, são colocados em dúvida e precisam ser reafirmados, ou quando não, substituídos por outros para que o/a adolescente se torne um adulto com princípios que orientem suas ações e relações interpessoais.

São muitos os exemplos de práticas de preconceito e discriminação nas escolas (ANDRADE, 2009), algumas das quais concretizadas por meio do *bullying* e frequentemente denunciadas pelos meios de comunicação. Neste sentido, pesquisa realizada em 2009, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) para o INEP, em 500 escolas públicas do Brasil, em entrevista a mais de 18,5 mil alunos, pais, mães, diretores, professores e funcionários, revelou que 99,3% dos entrevistados demonstram algum tipo de preconceito relativo às diferentes características identitárias: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, orientação sexual, socioeconômica e necessidades especiais (FIPE, 2009). Ainda segundo esta pesquisa, as principais vítimas dessas práticas discriminatórias são estudantes negros, pobres e homossexuais, os quais em muitos casos são discriminados, não apenas por seus colegas, mas também por dirigentes, professores e funcionários das escolas. Contudo, a pesquisa revela que a percepção do preconceito nem sempre é clara, posto que “os respondentes,

na média, não aceitam a diversidade como parecem perceber e possuem intenções comportamentais associadas ao nível de contato com os grupos estudados que efetivamente denotam discriminação” (FIPE, 2009, p. 352).

A Pesquisa Nacional da Saúde Escolar – 2009, realizada pelo IBGE, com alunos do 9º ano do ensino fundamental na faixa etária de 13 a 15 anos, de 6.780 escolas públicas e privadas, revelou que 30,8% dos entrevistados foram vítimas de *bullying* no período de 30 dias que antecederam a pesquisa, sendo que 25,4% disseram ter sofrido raramente ou algumas vezes e 5,4% que sempre sofrem este tipo de violência<sup>2</sup>. Em geral, as agressões são motivadas pela presença de algumas características socialmente estigmatizadas (GOFFMAN, 1980).

Estas pesquisas corroboram tanto as observações da pesquisa institucional a que este estudo teórico buscou fundamentar quanto os relatos de quem vivencia o cotidiano das escolas. Esta realidade coloca aos professores e gestores educacionais o desafio de proporcionar espaços e práticas de diálogo sobre a tensão entre as exigências de igualdade e o respeito às diferenças. O espaço e o tempo da escola podem ser repensados de forma que as diversas características individuais e de grupo sejam conhecidas e reconhecidas enquanto expressões legítimas das várias identidades que estão em processo de constituição. Uma educação moral que possibilite a formação de sujeitos eticamente autônomos e sensíveis às diferenças nos parece ser o caminho que possibilitará um avanço rumo a relações interpessoais e sociais mais respeitosas das diferentes identidades que configuram uma sociedade plural.

Para fundamentar uma educação moral para a diversidade, buscamos, nos limites deste ensaio, um diálogo entre a filosofia moral de Jürgen Habermas e a psicologia do desenvolvimento de Lawrence Kohlberg. O primeiro opta por uma fundamentação da moralidade que não privilegia conteúdos morais substantivos, mas sim procedimentos de análise dos diferentes conteúdos que cada cultura particular possa vir a propor. O segundo constrói, a partir de observações empíricas, uma explicitação do processo de desenvolvimento moral desde a infância

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>>. Acesso em: 15 ago 2010.

até a fase adulta, que nos permite pensar intervenções pedagógicas que contribuam com a superação das dificuldades de convivência com as diversidades no ambiente escolar.

### **Habermas: do eu penso para o nós argumentamos**

A ética do discurso de Habermas apresenta alguns elementos substantivos para fundamentar uma educação moral que se atente para as diferenças dentro do cotidiano escolar. Não há, aqui, a pretensão de esgotar todos os elementos da reflexão moral de Habermas, o que seria inviável dentro dos limites e do que se propõe este ensaio, mas apenas os aspectos mais significativos para a reflexão ora apresentada.

A ética do discurso encontra-se inscrita nas éticas deontológicas e cognitivistas que vêm, desde Kant, defendendo a ideia de que as questões práticas (do agir) podem ser objeto de fundamentações racionais. Ao corroborar Kant, Habermas (2003) propõe um caminho dialógico e uma consequente superação do caráter monológico da moral kantiana, mantendo sua pretensão de universalidade, mas se afastando de uma possível subjetividade dos princípios de orientação das ações humanas. Segundo Cortina (1993, p. 170), trata-se do necessário câmbio do “*eu penso*” para o “*nós argumentamos*”. Cumpre registrar que, para a filósofa, uma ética que tem como centro o diálogo em nada se opõe ao caráter normativo do fenômeno moral, tal qual cumpre a ética kantiana. Como toda ética deontológica, a ética do discurso busca os fundamentos racionáveis para o fato de que exista e de que deva existir os juízos normativos centrados no dever. Assim, Habermas (2003, p. 86) estabelece um “princípio” que necessita pressupor um acordo entre todos os indivíduos possivelmente envolvidos nas consequências da aceitação de determinada norma de ação, propondo que “de acordo com a ética do Discurso, uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto participantes de um discurso prático, a um acordo quanto à validade dessa norma”.

É importante ressaltar que, em decorrência do estabelecimento desse princípio, segundo o qual a aceitação das normas depende do diálogo, cada indivíduo realiza sua reflexão não apenas levando em conta

os interesses de todos os envolvidos, mas, além disso, entra num processo de cooperação com os demais na busca de um consenso.

Habermas (2003, p. 79) define como comunicativas as interações, nas quais há acordo sobre a coordenação dos planos de ação, sendo que este acordo se baseia no “reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade”, compreendidas como pretensão de verdade, correção e sinceridade. Os envolvidos nessas interações devem aceitar como pressuposto que seus interlocutores dizem o que acreditam ser verdadeiro e correto.

A necessidade do diálogo entre todos os concernidos, para a validação das normas, é defendida por Habermas (2003), por considerar que a “*vontade comum*” só pode ser constituída na argumentação com apresentação de razões. É a partir daí que o consenso deve ser construído. A participação de todos possui uma dupla importância: (1) permite que cada um reveja a perspectiva de seus próprios interesses pela confrontação com os interesses dos demais e (2) possibilita que sua perspectiva esteja exposta às críticas dos outros.

A expressão “ética do discurso”, segundo Habermas (1999), pode suscitar, entretanto, interpretações equivocadas, o que exige que se esclareça como sua teoria se relaciona com questões relativas ao uso pragmático, ao uso ético e ao uso moral da razão prática.

O *uso pragmático da razão* é aquele que se dirige aos problemas práticos<sup>3</sup>, os quais devem ser solucionados em função de um determinado fim já reconhecido e aceito pelo agente. Neste caso, a decisão que se deve tomar está já, em parte, determinada pelo objetivo final que se quer alcançar. A vontade, neste caso, já está condicionada por desejos e valores. O que entra em seu cálculo são as técnicas e estratégias, de origem empírica, que se referem ao melhor modo de se proceder para a solução mais eficiente possível do problema que se apresenta.

O *uso ético da razão prática*, por sua vez, refere-se às escolhas relativas ao tipo de vida que se queira levar e ao tipo de pessoa que se deseje ser. Habermas (1999) toma emprestado de Taylor (2005) a terminologia “valorização forte” para distinguir a orientação ética de uma orientação pragmática (que seria uma valorização fraca). As valorizações fortes

---

<sup>3</sup> O termo é utilizado aqui significando um fazer cotidiano.

dizem respeito à compreensão de si, ao caráter e à própria identidade. Por se referir a decisões existenciais, as escolhas do uso ético da razão possuem importância especial e necessitam, conseqüentemente, que sejam fundamentadas. Consideradas decisões axiológicas de importância são tratadas, pela tradição aristotélica, como decisões que indicam e orientam uma forma de vida que seja possível de ser fundamentada e identificada com o ideal de bom, não apenas com o possível ou o oportuno.

Distinguindo-se do uso pragmático e do uso ético, o *uso moral da razão prática*, por sua vez, muda o sentido da reflexão sobre “o que devo fazer”. Agora entram no cálculo das escolhas os interesses dos outros, o que pode conduzir a conflitos que devem ser regulados com imparcialidade, em função não do que é útil ou bom para mim, mas do que é justo para todos os envolvidos. Seguindo a tradição da ética kantiana, o uso moral da razão prática prima pela busca de critérios de justiça que possam ser aceitos e fundamentados racional e universalmente. A centralidade da reflexão moral é determinada pelo “respeito simétrico que cada um revela em relação à integridade de todas as outras pessoas” (HABERMAS, 1999, p. 106). Neste sentido, somente com a possibilidade de generalização sob a perspectiva de todos é que determinada máxima pode adquirir a concordância geral e ser digna de reconhecimento moral amplo.

A partir dessa distinção entre os três usos da razão prática, Habermas (1999) explicita que a ética do discurso se propõe a elaborar uma teoria do uso moral da razão, uso que pode ser fundamentado a partir de argumentos racionalmente construídos. Falta, entretanto, às pretensões de validade dos enunciados morais a referência a um único mundo objetivo, fundada no uso comunicativo da linguagem, que os enunciados factuais dispõem. O que garante, portanto, que uma norma bem fundamentada em um discurso prático deva ser reconhecida com pretensão de validade universal? O que abona as pretensões de validade morais, se estas são levantadas para relações de um mundo social que não é independente dos atores morais?

É de outra maneira que as convicções morais são colocadas à prova – “não pelo sucesso da manipulação de processos autônomos, mas pela solução consensual de conflitos de ação, que só pode ser bem-sucedida contra o pano de fundo de convicções normativas *intersubjetivamente partilhadas*” (HABERMAS, 2004, p. 289, grifos do autor). O “pôr à

prova” ocorre em um contexto semelhante ao do próprio discurso, “no *médium* da comunicação linguística” (HABERMAS, 2004, p. 289). A possível resistência, que coloca à prova a validade de tais enunciados, tem sua origem na falta de consenso com os outros indivíduos e só pode ser vencida por processos de aprendizagem moral, os quais possibilitam que as partes em conflito ampliem o mundo social, que cada vez mais se torna seu, e se incluam de forma recíproca.

Desse modo, partilhamos da suposição de que a moral que deve ser considerada válida se estende a um mundo social comum, o qual deve incluir, em condições de igualdade, todas as pessoas, suas diferentes identidades e suas pretensões. Este mundo social deve ser visto, todavia, mais como uma tarefa do que como um dado, pois “na dimensão social, os envolvidos devem apenas produzir uma perspectiva do nós inclusiva<sup>4</sup>, mediante a adoção recíproca de suas perspectivas” (HABERMAS, 2004, p. 294).

Neste sentido, o princípio da ética do discurso não pretende fornecer normas substantivas e justificadas, mas presta-se ao exame da validade de normas propostas e consideradas como hipóteses quando surgem conflitos de ação em determinadas situações. O discurso prático só tem sentido quando os agentes consideram como sua a tarefa de buscar soluções consensuais em uma matéria controversa, a qual interessa a todos.

Por possuir este caráter puramente formal e procedimental, a ética do discurso é alvo de muitas críticas por pensadores que atribuem importância fundamental aos ideais e crenças na orientação das ações. Para Taylor (2005), a ética defendida por Habermas não apresenta fundamentos que justifiquem a necessidade de agir moralmente e nos mobilizem para tal. O filósofo canadense argumenta que somente um bem que seja colocado como meta superior a se atingir, a saber, uma perspectiva de uma boa vida, pode motivar os seres humanos a agirem moralmente. A crítica de Taylor chama a atenção para o importante problema da motivação, questão que não nos parece ser uma preocupação central da ética do discurso. Taylor (2005)

---

<sup>4</sup> Essa perspectiva pode ser compreendida a partir do conceito piagetiano de “descentração”, que se refere ao processo de considerar cada vez mais as perspectivas dos outros, rumo a uma hipotética inclusão completa de todas as perspectivas possíveis.

parece não levar em conta, igualmente, a distinção que Habermas (1999) faz entre os usos moral e ético da razão prática. Este não desconsidera a importância das escolhas que se referem à forma de vida que se queira viver, as quais são fruto das relações com todos aqueles que compartilham nosso espaço social e das identidades coletivas forjadas historicamente. Ao fazer a distinção entre esses dois usos da razão prática, Habermas (1999) deseja escapar do equívoco de se colocar uma concepção de vida boa como o referencial a ser imposto a minorias culturais, ainda que esta concepção seja partilhada por um grande número de pessoas ou mesmo por diversas culturas.

Numa perspectiva semelhante à de Taylor (2005), Cortina (1996, p. 60) argumenta que “é quase impossível averiguar o que é justo se não tivermos uma ideia precedente dos ideais de uma vida digna ou boa, assim como é impossível esboçar um ideal de felicidade sem levar em conta as exigências de justiça”. Reconhecendo a necessária inter-relação entre o bom e o justo, Cortina (1996) defende também a delimitação dos conceitos. Argumenta que o justo se refere ao que é exigível e como tal se torna obrigação moral para qualquer ser racional que queira pensar e agir moralmente. “Donde podemos concluir que é moralmente justo aquilo que satisfaz aos interesses universalizáveis” (CORTINA, 1996, p. 62). Moralmente justo é algo que se faz sempre necessário e assim universalizável para todo ser racional que queira ser moral, isto é, que não queira estar aquém de uns mínimos de justiça que garantam a dignidade humana. Por sua vez, o bom ou a concepção de vida boa é aquilo que causa felicidade, ou seja, autorrealização por alcançar os fins que nos propusemos intencionalmente ou não. O bom não pode ser exigido dos outros seres racionais, pois se trata fundamentalmente de uma realização subjetiva, pessoal e intransferível, o que é bom para um pode não ser bom para outros.

Pizzi (2005) vê na argumentação de Cortina (1996) uma revisão crítica da ética do discurso. A ética do discurso, como argumentamos, trata-se de uma revisão crítica do deontologismo kantiano. Se para Kant a universalidade dos princípios morais estaria preestabelecida pela reflexão solitária e necessária de todos os seres racionais, para a ética discursiva, o formalismo solipsista kantiano deve ser substituído pelo procedimento do acordo consensual entre todos implicados mediante um diálogo em condições de simetria.

Tal como Taylor (2005) e Cortina (1996), Pizzi (2005) defende que a limitação do procedimentalismo dialógico habermasiano estaria em sua omissão sobre formas concretas de vida boa, de modelos comunitários de virtude, de propostas tangíveis de felicidade. Se uma proposta ética quer ser uma articulação entre fins particulares e fins universais não pode, segundo Pizzi (2005), desconsiderar as formulações do que venha a ser uma vida boa ou feliz nos diferentes contextos que pretende ser aplicada. Sendo assim, a teorização de Cortina (1996) seria uma nova planificação na descrição e na justificação daquilo que podemos denominar como a dimensão moral da ação comunicativa proposta por Habermas. No entanto, o diferencial de Cortina (1996) estaria em não reduzir a reflexão sobre o âmbito das normas morais (ética) ao âmbito da reflexão sobre as normas jurídicas (direito), tal como crítica apresentada em seus comentários ao trabalho *Facticidade e validade* (HABERMAS, 1998).

Em que pese às críticas de Taylor (2005) e Cortina (1996), vale registrar, no entanto, que a preocupação de Habermas, ao propor uma ética procedimental, é responder àqueles que já estão motivados a agir moralmente, pressupondo que tenham a capacidade e abertura de espírito para colocarem em suspenso suas próprias crenças, ou seja, suas “avaliações fortes” e, discutindo os argumentos apresentados por seus interlocutores, busquem o consenso possível, o qual poderá exigir que revejam seus próprios valores. Poder-se-á objetar, ainda, que este agente moral é uma idealização, um sujeito que não existe concretamente.

É aqui que a filosofia moral de Habermas se encontra com a psicologia do desenvolvimento de Kohlberg, pois esta oferece caminhos para se compreender como ocorre o processo de aprendizagem moral pelo qual a criança, em estado de anomia, faz seu percurso para se tornar um adulto moralmente autônomo.

### **Kohlberg: da heteronomia aos princípios**

O psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg aprofunda a ideia dos estágios do desenvolvimento moral e estabelece três níveis de juízos morais, os quais se subdividem em dois estágios cada um. Kohlberg (1992) concorda com Piaget no entendimento de que os níveis e estágios

se desenvolvem em uma sequência e se constroem por um processo de aprendizagem a partir da interação do indivíduo com seu meio social e cultural. Para fundamentar que o nível seguinte é mais amadurecido que o anterior, o psicólogo do desenvolvimento moral toma como critério o princípio de justiça, em consonância com a filosofia moral habermasiana, compreendido como regulação igualitária e recíproca dos direitos e deveres, que proporciona o equilíbrio das ações e relações sociais.

Fundamentados em diferentes perspectivas filosóficas sobre a moralidade, Kohlberg (1992) considera que existem quatro grupos de orientações morais: (1) ações baseadas em normas e regras estabelecidas com o objetivo de manter a ordem moral e social; (2) ações referenciadas nas consequências boas ou más para o bem estar dos agentes e dos demais envolvidos; (3) ações definidas pela imagem de um “eu ideal” e virtuoso, pelos motivos ou virtudes do agente moral; (4) ações referenciadas na liberdade, igualdade e reciprocidade que determinam o ideal de justiça. Ao optar por esta última orientação não desconsidera que todas podem ser utilizadas por um indivíduo para pautar suas ações, todavia afirma que em sua essência a estrutura da moralidade é a justiça.

El sentido de justicia de una persona es lo que es más distintivo y fundamentalmente moral. Uno puede actuar moralmente y cuestionarse todas las normas, se puede actuar moralmente y cuestionarse el bien mayor, pero no se puede actuar moralmente e cuestionarse la necesidad de justicia (KOHLBERG, 1992, p. 197).

Kohlberg considera, assim, que existem alguns pressupostos filosóficos ou metaéticos que devem ser aceitos para que um estudo, como o seu, que se utilize dos conceitos de níveis e estágios de desenvolvimento seja efetuado. Esses pressupostos posicionam o pesquisador frente a questões que não possuem caráter científico, nem ético-normativo, mas analítico e crítico, questões lógicas, epistemológicas ou semânticas, sobre, por exemplo, o significado de expressões como “moralmente correto” e de termos como “bom”. São questões metaéticas no sentido de se perguntar criticamente sobre o lugar de onde e a partir de que visão de moralidade o pesquisador parte. A explicitação destes pressupostos

filosóficos<sup>5</sup> possibilita, ao mesmo tempo, a compreensão de seus critérios de classificação dos raciocínios morais, bem como sua concepção de uma possível moralidade que possa ser considerada universal, o que não o isenta de possíveis discordâncias e críticas.

Como uma teoria cognitivista e evolutiva, os estudos de Kohlberg consideram que a criança ou o adolescente não se adapta simplesmente ao ambiente, mas são por ele estimulados e provocados a reorganizar suas estruturas de pensamento. Neste sentido, existem fatores sociais que contribuem para o desenvolvimento das estruturas de raciocínio moral, como: (1) as “oportunidades de troca de papéis”, ou seja, a inserção em ambientes sociais nos quais possa se colocar no lugar dos outros e estar consciente de seus pensamentos e sentimentos; (2) a “atmosfera moral”, compreendida como a percepção que os membros de determinada instituição (família, escola, entre outras) possuem do modo como são tratados os direitos e os deveres fundamentais, e de como é administrada a cooperação social; e (3) a possibilidade de vivenciar conflitos cognitivos e morais, que podem ocorrer quando se é exposto a situações que provocam contradições internas na estrutura de raciocínio utilizada para a resolução de problemas.

Para Kohlberg (1992), o desenvolvimento do raciocínio moral se situa em uma sequência mais ampla de desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo, dentro da qual se encontram também o desenvolvimento do raciocínio lógico e da percepção social. Ele adverte, entretanto, que assim como o raciocínio lógico formal não é suficiente para garantir um raciocínio moral avançado, este último também não é suficiente para a conduta moral, os quais dependem, também, de fatores motivacionais. Porém, sua teorização se propõe a identificar os níveis de desenvolvimento do raciocínio, não do agir moral.

A partir de suas pesquisas empíricas longitudinais, Kohlberg (1992) estabelece três níveis de raciocínio moral, definidos em função da relação dos indivíduos com as convenções sociais e morais estabelecidas.

---

<sup>5</sup> São nove os pressupostos filosóficos com os quais Kohlberg (1992) fundamenta sua teoria do desenvolvimento moral: (1) neutralidade das definições da moralidade; (2) fenomenalismo da moralidade; (3) universalismo; (4) prescritivismo dos juízos morais; (6) formalismo; (7) principalidade; (8) construtivismo; (9) pressuposto da justiça.

No primeiro nível, denominado *pré-convencional*, encontram-se, segundo Kohlberg, a maioria das crianças menores de nove anos, alguns adolescentes e muitos adolescentes e adultos que cometem crimes ou contravenções. Neste nível, o indivíduo não compreende as normas e convenções bem como sua importância para o convívio em sociedade e as vêem como algo externo a eles. No nível *convencional*, no qual se encontra a maioria dos adolescentes e adultos de muitas sociedades, há a conformidade e manutenção da autoridade, das normas e acordos sociais, pelo simples fato de estarem estabelecidos enquanto tais. Ocorre aqui uma identificação entre o “eu”, as regras e as expectativas dos outros, em especial das autoridades. No terceiro e mais elevado nível de moralidade, que é alcançado apenas por uma minoria de adultos, o indivíduo, em geral, mantém e compreende as regras e normas sociais e morais. No entanto, esta aceitação está baseada em princípios que fundamentam as regras e normas. Este nível é denominado *pós-convencional*, pois o indivíduo se posiciona além da regra, além da convenção social, avaliando e validando-as mais a partir de princípios do que pelo fato de serem acordos já estabelecidos.

Os seis estágios, por sua vez, foram delineados a partir da aplicação de dilemas morais por Kohlberg e seus colaboradores, os quais fazem referência a quatro problemas ou aspectos de justiça. Seus dilemas tratam de problemas referentes à *justiça distributiva*, ou seja, a forma como são distribuídos os bens desejáveis da comunidade, que se utiliza de operações de igualdade, mérito ou equidade. Tratam também de questões de *justiça comutativa*, centradas em acordos voluntários e contratos estabelecidos. Um terceiro problema de justiça tratado em alguns dos dilemas se refere à *justiça corretiva* que administra a restituição ou compensação em função de um direito violado. Por fim, em sua descrição dos estágios, Kohlberg identifica um aspecto da justiça que se aplica aos três anteriores, que é a questão da *justiça processual*, derivada das preocupações com o equilíbrio das perspectivas que, por sua vez, possibilita a verificação da validade do raciocínio moral, pelas operações de reversibilidade e universalidade.

Na descrição dos estágios morais, há ainda que considerar cinco operações de justiça: (1) igualdade, (2) equidade, (3) reciprocidade, (4) troca de papéis e (5) universalidade da justiça, que se desenvolveriam idealmente apenas no sexto e mais maduro estágio de desenvolvimento. A

*operação de igualdade* pode ser definida pelo reconhecimento de que todas as pessoas possuem o mesmo valor moral e tem idêntico direito aos bens e à consideração de seus interesses. A *operação de equidade* é compreendida como uma distribuição desigual que objetiva compensar uma desigualdade pré-existente à situação atual, através de uma distribuição de bens ou consideração de interesses de forma desproporcional, privilegiando aqueles que anteriormente estavam em desvantagem. A *reciprocidade* é uma operação de justiça que implica igualdade e equidade e considera o justo como o merecido, em função do mérito, da virtude ou do desvio da conduta. Neste sentido, a recompensa ou o castigo devem ser distribuídos em consonância com o grau de bem ou mal de determinada postura. A *operação de troca de papéis* possibilita que o agente moral leve em conta as perspectivas dos outros, buscando e aceitando a solução para determinado dilema independentemente de sua situação particular. A *universabilidade* é uma operação que se encontra estreitamente vinculada à igualdade e à equidade, pois se refere ao questionamento sobre a possibilidade de todos poderem considerar como válida ou correta determinada postura ou ação.

Estas cinco operações e os quatro problemas ou aspectos da justiça (distributiva, comutativa, corretiva e processual) são utilizados como critérios que constituem as descrições dos estágios, juntamente com as perspectivas sociomorais sobre as normas, ou seja, a postura considerada boa ou aceitável, as razões para se agir corretamente e a percepção social. Neste sentido, cada estágio é descrito a partir da discussão das perspectivas sociomorais, das operações e dos problemas de justiça.

A teoria dos níveis e estágios do desenvolvimento moral deve ser vista como uma tentativa de reconstrução dos raciocínios morais a partir dos critérios de justiça. Em cada estágio, os dilemas morais são resolvidos com um maior grau de generalidade e universalização desses critérios, sendo que o sexto e último estágio é uma construção teórica, que segundo Kohlberg (1992, p. 272), mesmo que não se encontre evidências empíricas de sua existência, deve ser mantido como um estágio “para se definir a natureza e o ponto final do tipo de desenvolvimento que estamos estudando”.

A teoria kohlbergiana tem sido reconhecida como uma importante perspectiva cognitiva e estrutural, entre outras razões, por considerar vários aspectos psicológicos e filosóficos e basear-se em dados empíricos

colhidos em diferentes culturas, o que de certo modo atenua o risco de uma postura etnocêntrica em sua interpretação. Entretanto, foram muitas as críticas feitas desde sua divulgação.

A psicóloga norte-americana Carol Gilligan dirige sua crítica à ênfase que Kohlberg dá à justiça em sua teoria e propõe o cuidado e a responsabilidade como referência para se compreender o desenvolvimento da moralidade. Em sua crítica, assinala que para a descrição dos seis estágios, Kohlberg (1992) baseou-se empiricamente em estudos feitos exclusivamente com homens, desconsiderando a visão feminina. Consequentemente, ao realizarem julgamentos morais a partir do critério do cuidado com os outros e do interesse em se manter as relações interpessoais, as mulheres são subavaliadas pela escala de Kohlberg (1992), pelo equívoco, segundo a pesquisadora, de suas respostas serem interpretadas como se tomassem por base para a ação moral o desejo de agradar ou obter o reconhecimento dos outros.

Gilligan (1997) leva em conta a experiência das mulheres e elabora uma estrutura de desenvolvimento e uma concepção de moralidade diversa da descrita por Kohlberg (1992). Para ela, os problemas morais surgem menos de direitos em disputa do que de responsabilidades conflitantes e exige um modo de pensar mais contextual do que abstrato. Segundo sua concepção, o insucesso das mulheres em seu desenvolvimento dentro dos limites do sistema de Kohlberg (1992) deve-se à diferente estruturação que fazem do problema moral.

Na visão de Gilligan (1997), a tendência dos estudiosos do desenvolvimento de tomarem como referência para suas pesquisas a experiência masculina tem sua origem em Freud, que edificou sua teoria do amadurecimento psicosssexual, e teve como culminância a elaboração do conceito de “complexo de Édipo” a partir da vivência de crianças do sexo masculino. Após tentativas frustradas de ajustar a mulher à sua concepção de homem, Freud foi obrigado a reconhecer diferenças no desenvolvimento feminino, cuja consciência considera menos impessoal e mais dependente das emoções do que o pensamento masculino. Como consequência, segundo Gilligan (1997), para Freud as mulheres demonstram um sentido de justiça menor e são mais propícias a serem influenciadas por sentimentos em seus juízos do que os homens.

Gilligan (1997) aponta que, também Piaget, em seu estudo sobre as regras dos jogos infantis, considera que os rapazes, ao deixarem a infância com maior propensão à elaboração legal de regras e à resolução de conflitos por critérios de justiça, são mais desenvolvidos que as moças, já que elas possuiriam uma atitude mais flexível, condescendente, mais preocupadas com as relações. Para a psicóloga norte-americana, Kohlberg (1992) se mantém no mesmo caminho ao eleger a moralidade dos direitos (justiça) como uma moralidade pós-convencional, portanto mais amadurecida, classificando a moralidade da responsabilidade (cuidado) como convencional, por conseguinte mais imatura.

Gilligan (1997) argumenta que a suposta inferioridade moral da mulher, que se manifesta em sua resistência em elaborar juízos concisos, pode ser resultado de sua sensibilidade para com as necessidades e pontos de vista dos outros, de sua preocupação em manter a coesão das relações humanas. Por outro lado, a maturidade, segundo as teorias que privilegiam a experiência masculina, é intrinsecamente vinculada à autonomia pessoal, sendo considerado como uma fraqueza feminina e indício de dependência, o interesse em manter os relacionamentos. Essa visão aparece de forma mais explícita nos estereótipos de masculinidade e feminilidade, que sugerem que o pensamento autônomo e a capacidade para decidir com clareza e agir com firmeza são qualidades masculinas e indesejáveis para as mulheres. Entretanto, olhando por outra perspectiva, tais estereótipos

refletem um conceito de idade adulta que é, ela própria, desajustada, valorizando a separação do ser individual em detrimento da relação com os outros e inclinando-se mais para uma vida autônoma de trabalho do que para a interdependência com o amor e o carinho (GILLIGAN, 1997, p. 34).

Gilligan (1997) assevera que, ao basear-se nas experiências masculinas para explicar o desenvolvimento da moralidade, a teoria de Kohlberg tem dificuldade de ajustar sua lógica à experiência das mulheres, que segundo ela, interpretam os problemas morais priorizando as relações interpessoais. Desse modo, surge um problema de interpretação que obscurece a compreensão do desenvolvimento feminino, o qual está marcado por uma concepção característica das relações humanas.

Diferentemente de Kohlberg (1992), que distingue seus três níveis de desenvolvimento moral – *o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional* – tendo como referência o modo como as convenções e normas sociomorais são compreendidas, Gilligan (1997) propõe outra referência e outra classificação de níveis de desenvolvimento que não se definem pela compreensão e relação entre convenções e normas, mas a partir da relação entre a preocupação consigo mesma e com os outros. Para ela, o modo como as mulheres elaboram o problema moral

liga o desenvolvimento do seu pensamento moral a mudanças no seu entendimento de responsabilidade e relacionamento, tal como os conceitos de moralidade, como justiça, ligam o desenvolvimento à lógica da igualdade e da reciprocidade. Logo, a lógica subjacente a uma ética da preocupação com os outros é uma lógica psicológica das relações, em contraste com a lógica formal de honestidade que é uma lógica de regras de justiça (GILLIGAN, 1997, p. 119).

Gilligan (1997) postula que também há uma sequência no desenvolvimento da “ética da preocupação com os outros” que se inicia com uma postura egocêntrica, que ela designa “*preocupação com o próprio eu*”. Após a superação dessa fase egocêntrica, os outros aparecem como aqueles que merecem os cuidados das mulheres, que excluem a si próprias de suas preocupações. É a fase do “*cuidado com os outros*”, nível de desenvolvimento do raciocínio moral, em que a o autossacrifício é valorizado como o ideal de virtude feminina. A terceira perspectiva se dá com a superação do conflito e do desequilíbrio entre o autossacrifício em função dos outros e o egocentrismo, e coloca a ênfase na dinâmica das relações superando esta tensão, dando origem a uma nova forma de compreender as relações como uma “*interconexão do eu com o outro*”. Gilligan (1997) considera que o desenvolvimento de uma ética do cuidado é fruto de uma progressiva e mais adequada compreensão da relação de interdependência entre o eu e o outro.

As ponderações que Gilligan (1997) apresenta em sua crítica à teoria do desenvolvimento de Kohlberg (1992) não podem ser desconsideradas, pois chama a atenção para possíveis e importantes diferenças de raciocínio

e da visão de moralidade entre diferentes identidades, no caso estudado, a diferença de gênero. Uma teoria que privilegie uma dessas maneiras de pensar e de se posicionar frente aos problemas morais em detrimento da outra deve ser questionada e revista.

Ao apresentar a preocupação com a manutenção das relações e do cuidado com os outros, Gilligan (1997) afirma que a sua perspectiva não exclui a de Kohlberg. No entanto, ela questiona algumas classificações de raciocínios morais consideradas menos amadurecidas e oferece novas perspectivas de entender a moralidade. Todavia, há que se considerar que, como a própria autora reconhece (GILLIGAN, 1997, p. 199), seus dados “foram colhidos num momento particular da história, a amostragem foi pequena e as mulheres não foram selecionadas para representarem uma população maior”, o que limita a possibilidade de generalização. Biaggio (2002) adverte, igualmente, que alguns pesquisadores que se dedicaram a investigar a presença de diferenças de gênero nas avaliações de Kohlberg (1992) não encontraram evidências que as comprove. Segundo Eckensberger (*apud* BIAGGIO, 2002), estudos feitos em Israel, entre 1970 e 1980, demonstram estágios de desenvolvimento mais amadurecidos em meninas do que em meninos. Biaggio (2002, p. 85) afirma, ainda, que o apoio à hipótese de Gilligan (1997) foi parcial e acrescenta que “uma interação entre orientação moral e tipo de dilema foi encontrada, com dilemas pessoais eliciando mais combinação de cuidado com justiça, e dilemas impessoais mais orientação para a justiça”.

Ao responder às críticas de Gilligan (1997), Kohlberg (1992) concorda que sua teoria reflete uma maior compreensão do desenvolvimento da personalidade masculina do que da feminina e que sua pesquisa inicial partiu da concepção piagetiana da moralidade como justiça e do conceito de autonomia como ideal do desenvolvimento moral. Concorda também que a maior parte de seu trabalho foi baseada nas análises longitudinais dos dados de sua primeira amostra composta apenas de homens.

Nunca afirmé de forma directa que los hombres tengan un sentido de la justicia más desarrollado que las mujeres. [...] sugerí que las mujeres jóvenes y adultas podrían estar menos desarrolladas que los hombres en la secuencia de estadio de la justicia, por las mismas razones que

los hombres de clase trabajadora estaban menos desarrollados que los hombres de clase media (KOHLBERG, 1992, p. 330).

Para Kohlberg (1992), as perspectivas de justiça e de cuidado são utilizadas de forma entrelaçada na busca de soluções para os problemas morais e não há diferenças significativas entre as experiências que promovem o desenvolvimento dos raciocínios de justiça e as que proporcionam o desenvolvimento da responsabilidade e do cuidado com os outros.

A orientação para o cuidado e a responsabilidade, defendida por Gilligan (1997) como referência para o desenvolvimento da moralidade, poderia ser interpretada no mesmo sentido das ações denominadas “supererrogatórias”, que como nos lembra Habermas (2004), são consideradas boas e corretas, mas não podem ser igualmente exigidas de todos, e sim decididas em função de motivações individuais. De modo semelhante, a relação entre as perspectivas do cuidado e da justiça poderia, igualmente, ser compreendida como a relação entre os mínimos e máximos éticos (CORTINA, 2005, 2008; ANDRADE, 2009), sendo as orientações de justiça interpretadas como os mínimos éticos, sem os quais não é possível considerar a moralidade de uma ação, e a preocupação e cuidado com os outros conforme máximos éticos, que podem ser esperados e desejados, entretanto isentos do caráter de obrigatoriedade.

O destaque dado à crítica de Gilligan se deve a sua relação com a temática do preconceito e discriminação de gênero e ao seu questionamento à pretensão de universalidade da teoria kohlberguiana. Essa pretensão é também partilhada por Habermas, e criticada pelos relativistas éticos. Neste sentido, a filosofia moral habermasiana e a teoria do desenvolvimento de Kohlberg, ao partilharem pressupostos comuns, são, de certo modo, alvo das mesmas críticas que não devem ser desconsideradas.

### **Habermas, Kohlberg e uma educação para a diversidade**

Habermas (2003) reconhece que há um paralelo entre a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg e a sua filosofia moral, o que, por um lado, demonstraria que os princípios da ética do discurso são

corroborados pelas observações e conclusões empíricas da psicologia do desenvolvimento e, por outro, explicitaria os fundamentos filosóficos desta. Um discurso prático, segundo o princípio da ética do discurso, exigiria que os sujeitos envolvidos tivessem a capacidade de se colocar em uma posição de observador imparcial das diversas situações e posições apresentadas. Para tal, deve-se pressupor que estejam no sexto estágio de desenvolvimento moral de Kohlberg, o qual considera as regras a partir de princípios universais de justiça, que, segundo a ética do discurso, dependem da anuência de todos os envolvidos para serem aceitos como moralmente válidos.

Para Habermas (2003), ao chegar ao nível pós-convencional de desenvolvimento moral e no estágio seis, o mundo social organizado e fundamentado por sistemas normativos estabelecidos, seja por costume ou tradição, é vivenciado como hipotético e colocado a distância pelos sujeitos. Os sistemas normativos perdem sua fundamentação e necessitam de outro embasamento, o qual, só pode ser obtido com a reorganização e análise da validade das normas e princípios anteriormente aceitos em processo discursivo que possibilite sua universalização. Independentemente das divergências entre os sujeitos, oriundas de seu pertencimento social, político ou cultural, só é possível se colocar em um “ponto de vista moral”, o qual se subtraia à controvérsia, quando numa posição de aceitação da validade das visões diferentes, mesmo que radicalmente divergentes.

Ao lembrar que Kohlberg considera a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro como um aprendizado, no qual as estruturas cognitivas presentes no sujeito nos estágios anteriores são reformuladas, Habermas (2003) afirma que a ética do discurso está em concordância com esta concepção construtivista da aprendizagem. Ao avançar de um estágio para o outro, o sujeito resolve os problemas morais de modo mais elaborado que no anterior, sendo capaz de compreender o seu próprio desenvolvimento moral como uma aprendizagem.

Segundo Habermas (2003, p. 155), a formação discursiva da vontade é compreendida “como uma forma de reflexão do agir comunicativo”, que provoca uma mudança de atitude dos envolvidos, ao deixar em suspenso a validade de uma norma controversa, a qual só merecerá ser considerada válida, após ser objeto de contestação entre os que a propõem e os que a

ela se opõem. Neste sentido, o consenso almejado é também fruto de uma construção, que ocorre por uma reestruturação dos modos de pensar dos participantes do discurso prático.

Na concepção de Kohlberg (1992, p. 20), toda prática educativa deve ter como ponto de partida “as ideias de justiça e o direito de toda criança e adulto à liberdade e dignidade humanas” e ter o seu desenvolvimento como objetivo. Ao identificar que a partir de um conflito cognitivo provocado pela discussão de dilemas morais hipotéticos ou reais, há um processo de maturação do raciocínio moral em direção a estágios mais elevados, Kohlberg (1992) se dedica a pensar e elaborar propostas de intervenções educativas, em consonância com o ponto de vista de Dewey (1980), segundo o qual a educação moral dever ser compreendida como desenvolvimento e não como adaptação à moralidade socialmente estabelecida.

Em sua proposta de educação moral, baseada na teoria dos estágios de raciocínio e no pressuposto de que a discussão de situações dilemáticas, hipotéticas ou reais provoca conflitos que mobilizam as estruturas cognitivas em direção a estágios mais maduros de raciocínio moral, Kohlberg (1992) propõe que sejam incorporados aos programas acadêmicos das escolas a prática do diálogo a partir de dilemas morais, bem como sejam revistas as relações interpessoais no espaço escolar. Considerando, com Durkheim (2008), que a moralidade é, em sua essência, social e que os sujeitos não se desenvolvem moralmente sem que a sociedade também avance, a escola deveria se transformar em uma “comunidade justa”<sup>6</sup>, dentro da qual, seu funcionamento e os problemas sejam sempre discutidos abertamente e todas opiniões sejam consideradas. Kohlberg (1992) assevera, então, que juntamente com a inclusão da discussão de dilemas morais no programa das escolas uma atenção deveria ser dada à sua “atmosfera moral”.

Segundo Biaggio (2002), uma das virtudes dessa metodologia é a promoção de uma educação moral que escapa da doutrinação e do relativismo, o que é uma preocupação deste ensaio sobre o diálogo entre Habermas e Kohlberg. Busca-se fugir da doutrinação ao provocar o

---

<sup>6</sup> Nome dado às experiências de educação moral desenvolvidas por Kohlberg e seus colaboradores em algumas escolas norte-americanas e por diferentes pesquisadores em outros países.

desenvolvimento de estruturas de julgamento em detrimento da adesão a crenças e valores determinados, bem como do relativismo ao postular a ordenação hierárquica dos estágios a partir de critérios de justiça. Ao se conceber a educação moral no contexto de uma escola constituída como uma comunidade justa, Kohlberg (1992) compartilha da visão durkheimiana pela qual o “currículo oculto” (suas regras, estrutura de autoridade, procedimentos disciplinares e valores comuns) deve ser explicitado e levado em conta na educação moral. Entretanto, enfatiza as relações democráticas e solidárias entre os companheiros, que a seu ver minimiza as tendências conformistas e conservadoras do coletivismo do pensamento de Durkheim.

Já se passaram quatro décadas desde que Kohlberg e seus colaboradores iniciaram suas primeiras experiências de educação moral, utilizando como metodologia a discussão de dilemas morais. Ao se olhar para a realidade das escolas, sua dificuldade de lidar com as relações interpessoais e, entre outros aspectos, a maneira como são geridas, poder-se-ia apostar que este é um caminho possível a ser seguido para se colocar em prática o que propõem a LDB, os PCN e as DCNEM (BRASIL, 1999) quando tratam do papel e compromisso da escola com a formação integral dos estudantes, principalmente no que se convencionou chamar de temas transversais em ética. A elaboração e articulação de alternativas possibilitariam que tanto estudantes como professores e gestores participassem da construção de um espaço escolar no qual todos se desenvolvessem intelectual e moralmente. Neste sentido, uma proposta de educação moral, baseada na discussão e busca de solução de dilemas hipotéticos ou reais, sobre os temas da identidade e da alteridade poderia ser considerada uma aposta que merece ser feita.

De modo semelhante, a ética do discurso poderia ser tomada como referência para se pensar práticas educativas que poderiam contribuir com a superação de alguns dos problemas e dificuldades enfrentadas por gestores, professores e estudantes no cotidiano escolar. Entretanto, seguindo os alertas de Bannell (2006) e Casagrande (2009) não se trata de transpor os conceitos filosóficos, sociológicos e antropológicos derivados do pensamento habermansiano para a prática pedagógica, posto que Habermas, em seus escritos, não se refere especificamente à escola.

O referencial teórico da ética do discurso, ao ser incorporado pelos agentes educacionais no cotidiano escolar, pode provocar mudanças nas práticas de ensino e nas relações entre professores e estudantes. Ao pressupor que são as práticas discursivas que constituem e intermedeiam a construção do conhecimento, o conhecimento escolarizado deixa de ser considerado absoluto e pode ser questionado, tornando-se objeto de investigação em discursos argumentativos entre professores e estudantes. Do mesmo modo, as regras e normas, que orientam as relações e o funcionamento da instituição, passam a ser vistas como produção coletiva e, conseqüentemente, como responsabilidade de todos. Desse modo, as sanções podem deixar de ser punitivas e passarem a ser recíprocas, no sentido de se repor ou corrigir o dano causado à coletividade pela falta cometida.

De um ponto de vista mais amplo, os referenciais teóricos de Kohlberg e Habermas ao serem incorporadas pela prática pedagógica e pela gestão escolar, visando à superação de preconceitos e discriminações, podem provocar mudanças tanto nas práticas de sala de aula, como nas decisões relativas à definição do currículo e objetivos educacionais, que passariam a ser fruto de um processo discursivo que envolveria professores, estudantes, familiares, lideranças comunitárias, representantes do poder público e outros agentes sociais envolvidos.

Contudo, em função do caráter universalista de ambas as teorias, alguns questionamentos necessitam ser enfrentados. Como a ética do discurso e a psicologia do desenvolvimento tratam as questões referentes às diferenças? A ética universalista de Habermas e a pretensão de universalidade dos estágios de Kohlberg consideram as diversidades culturais, relativas às diferenças de sexo, etnia, orientação sexual, entre outras? E como esta preocupação com as diferenças se relaciona com o cotidiano escolar?

Ao explicitar a diferença entre o uso ético e o uso moral da razão prática, Habermas (1999) reconhece que as identidades individuais são forjadas por identidades sociais e culturais que são coletivas, e as escolhas sobre o tipo de vida que se queira viver são pessoais e ao mesmo tempo influenciadas pelo grupo de pertencimento. Neste sentido, as reflexões éticas são particulares e se referem às diferentes identidades culturais. Por outro lado, sua filosofia moral, embora conhecida como ética do discurso

se refere ao uso moral da razão, que se guia por critérios de justiça, que buscam resolver os possíveis conflitos que possam surgir entre os indivíduos ou grupos, não em função do que poderia ser útil ou bom para alguns, mas do que deve ser considerado justo para todos.

É importante lembrar que Habermas (1998, 2003, 2004) utiliza a justiça como um conceito ponte entre, por um lado, possíveis consensos axiológicos particulares para alguns contextos e culturas e, por outro, a possibilidade de se construir um consenso universalmente aceito. A justiça, portanto, não é tomada como um conceito substantivo, derivado de alguma tradição ou cultura particular, mas retirada de seus contextos concretos, ganhando uma forma procedimental. Neste sentido, ao fundamentar uma moralidade procedimental, a ética do discurso procura fugir de uma possível posição etnocêntrica, a partir da qual determinados estilos de vida, etnia, gênero, orientação sexual, entre outros, seriam considerados melhores que outros e colocados como referência para uma moralidade supostamente universal.

Ao buscar no conceito de justiça, compreendido como regulação igualitária e recíproca dos direitos e deveres, pode-se supor que a teoria do desenvolvimento de Kohlberg (1992) deixaria aberta a possibilidade de se evitar as interpretações etnocêntricas que poderiam decorrer de sua pretensão universalista. Segundo seus estudos empíricos, as diferentes culturas, apesar de serem constituídas por normas e costumes que variam, possuem formas universais de estabelecer juízos e valorações baseadas na justiça. Assim, Kohlberg (1992) concorda com o relativismo cultural e rejeita, todavia, o relativismo ético<sup>7</sup>. Isto significa que o reconhecimento da diversidade cultural não elimina a possibilidade de se encontrar princípios e métodos racionais que possam conciliá-las na busca da convivência respeitosa com as diferenças. No mesmo sentido, o formalismo psicológico de sua teoria define um ponto de vista moral não egoísta o que possibilita que se considere com equidade o bem estar de cada um. Uma posição com a qual se possa estar de acordo racionalmente sem que se aceite, necessariamente,

---

O relativismo cultural considera que os princípios morais substantivos são culturalmente mutáveis. O relativismo ético afirma que essas diferenças são logicamente inevitáveis e, como consequência, há a impossibilidade de se encontrar princípios e métodos racionais que possam conciliá-las.

os conteúdos ou princípios substantivos de determinado pensamento moral, que está intimamente ligado às origens e perspectivas culturais.

Neste sentido, em uma moralidade de princípios, que teoricamente seria atingida no último e mais elevado estágio, segundo Kohlberg (1992), a escolha não está prescrita por “absolutos”, que excluiriam as diferenças, pois há o entendimento de que os valores implícitos nos princípios necessitam ser interpretados sempre que se depararem com situações e contextos concretos. As operações de justiça (igualdade, equidade, reciprocidade e troca de papéis) são tomadas pelo agente moral como referências para se resolver os problemas e conflitos. A busca pela universalidade, neste último estágio, implicaria a aceitação de algumas concepções de valor que possam ser aceitas por todos independentemente de seus distintos objetivos ou ideais de bem.

Um destaque especial deve ser dado às operações de equidade e de troca de papéis, através das quais são construídos os raciocínios morais. Estas duas operações tocam de forma especial nas questões e problemas relacionados às diferenças, e garantem, de certo modo, que as características, pontos de vista e interesses específicos de alguns indivíduos ou grupos, geralmente desconsiderados por serem avaliados como inferiores, não sejam discriminados ou segregados. Por um lado, a equidade, ao garantir uma distribuição desigual a fim de compensar uma desigualdade pré-existente à situação atual. Por outro, a troca de papéis por possibilitar que o agente moral leve em conta as perspectivas dos outros, buscando e aceitando uma solução para determinado dilema independentemente de sua situação particular.

Mesmo levando em conta as críticas e acusações de serem tendenciosas e etnocêntricas, devido a sua pretensão de universalidade, pensamos ser possível, utilizando-se dos referenciais da ética do discurso de Habermas e da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, considerar e respeitar as diferentes identidades culturais, posto que, a nosso juízo, ambas as teorizações oferecem instrumentos teóricos que possibilitam que o preconceito e a discriminação sejam expostos e denunciados a partir de alguns fundamentos morais que poderiam ser aceitos pelos pontos de vista

de diferentes culturas. Dentre estes fundamentos apostamos na justiça, entendida como procedimental, e no direito à vida e à dignidade humanas, como máximas de valor inegociável.

## Referências

ANDRADE, M. *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2009.

BANNELL, R. I. *Habermas e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BIAGGIO, A. M. B. *Lawrence Kohlberg – ética e educação moral*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CASAGRANDE, C. A. *Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

CORTINA, A. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos, 1993.

\_\_\_\_\_. *Ética civil e religião*. São Paulo: Paulinas, 1996.

\_\_\_\_\_. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. *Aliança e contrato: política ética e religião*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

DEWEY, J. *Teoria da vida moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DURKHEIM, É. *A Educação moral*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

FIPE. *Relatório analítico final: projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber; étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual*. São Paulo: MEC/INEP, 2009.

GILLIGAN, C. *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Brasil: Zahar Editores, 1980.

HABERMAS, J. *Facticidad y validez: sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

\_\_\_\_\_. *Comentários à Ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

\_\_\_\_\_. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

\_\_\_\_\_. *Verdade e justificação*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Sevilla: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2000.

PIZZI, J. Ética de mínimos e ética de máximos: uma alternativa ao procedimentalismo, In: \_\_\_\_\_. *O conteúdo moral do agir comunicativo*, São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005. p. 261-309.

TAYLOR, C. *As fontes do self: A construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

*Data de registro: 23/06/2012*

*Data de aceite: 19/02/2014*