

DA AUTONOMIA INTELECTUAL PARA A AUTONOMIA MORAL

Ana Tereza Caffer Cruz ¹
Raul Aragão Martins ²

RESUMO

Este estudo visa compreender o avanço da autonomia intelectual para a autonomia moral, como se dá esse processo no ambiente escolar e quais as influências desse processo para o desenvolvimento do sujeito. A autonomia, importante para a formação do cidadão, precisa ser incentivada pela escola, a fim de viabilizar a socialização entre os sujeitos, que poderá ser promovida, ou não, pela prática do professor. Partindo do pressuposto de que esse é um tema abrangente e seu entendimento pode influenciar positivamente no desenvolvimento humano, o objetivo dessa pesquisa é esclarecer algumas características do processo de autonomia na escola diante de questões abordadas em documentos oficiais direcionados à educação escolar e de teorias que discutem o assunto. Caracteriza-se de uma pesquisa bibliográfica na qual revisamos e estudamos pesquisas publicadas sobre a temática com a finalidade de ampliar a discussão sobre o tema e compreender o processo de autonomia dos sujeitos.

Palavras-chave: Autonomia, Moral, Heteronomia.

INTRODUÇÃO

A palavra autonomia é utilizada com frequência na escola entre os professores. Geralmente, ela vem associada à capacidade dos alunos em realizar seus afazeres acadêmicos e, por vezes, parece ser entendida como sinônimo de independência. Frases como "o aluno precisa de autonomia para cumprir seus deveres"; "o aluno não pode depender do professor para tudo" ou "o interesse em aprender deve ser do aluno", que repetidamente são citadas na sala dos professores, ilustram a premissa de que há um conhecimento superficial sobre a relevância do assunto. Diante desse cenário e da complexidade que o tema traz, é necessário discutir sobre como se dá esse processo no ambiente escolar e quais as suas influências para o desenvolvimento do sujeito nesse contexto. Gadotti (1992, p.10) descreve que autonomia é um termo derivado do grego e

1 Mestranda em Educação no do PPG Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. Email: ana-tereza.cruz@unesp.br

2 Professor Associado do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP/São José do Rio Preto e do PPG Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. Email: raul.martins@unesp.br

significa *autogoverno* ou *governar-se a si próprio*. Sendo assim, o sujeito autônomo é aquele que se autogoverna, que tem o domínio sobre si mesmo.

Mediante essa definição, nos deparamos com a problemática de que a autonomia é importante para a vida cidadã e deve ser incentivada pela escola, a fim de viabilizar a socialização entre os sujeitos (GADOTTI, 1992). Mas, de qual autonomia estamos falando, intelectual ou moral? Será que as discussões trazidas pelos documentos oficiais sobre o tema são suficientes para auxiliar a prática do professor e promover o processo de autonomia no contexto escolar? Partindo do pressuposto de que esse é um tema abrangente e seu entendimento pode influenciar positivamente no desenvolvimento humano, objetivamos esclarecer algumas características do processo de autonomia na escola diante de questões abordadas em documentos oficiais direcionados à educação escolar e de teorias que discutem o assunto. Nesta perspectiva este artigo discute o desenvolvimento destes dois tipos de autonomia, a intelectual e a moral, e suas implicações para a área da Educação. Para realizarmos esta tarefa nos apoiamos na teoria de desenvolvimento de Piaget (1975, 1932/1994) expondo, inicialmente, a autonomia cognitiva, para, em seguida, expor sobre a autonomia moral. Finalizamos o texto com as implicações para a Educação.

AUTONOMIA COGNITIVA (INTELECTUAL)

O Caderno de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN diz que a função da educação básica "é garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente" (BRASIL, 1997, p. 28). Nessa perspectiva, o aluno precisa desenvolver diversas competências que devem ser exploradas no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, construir hipóteses sobre determinado assunto, saber argumentar, ser crítico, criativo, saber trabalhar em grupo, enfim, ser capaz de atuar em diferentes contextos. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, que deve contribuir com a objetividade desejada no desenvolvimento do aluno.

Nos PCNs a autonomia é entendida "como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas" (BRASIL, 1997, p. 61-62). De maneira geral, o professor precisa inserir em sua prática diária a valorização de ações que estimulem a responsabilidade dos alunos e a participação deles

nas atividades escolares. Como princípio didático, o documento define a autonomia como "uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos". Sendo assim, o sujeito autônomo é aquele capaz de posicionar-se, de elaborar projetos pessoais, de participar cooperativamente de atividades coletivas, de organizar-se, de governar-se e de ter uma relação emancipada no contexto em que está. Ainda de acordo com esse documento, a autonomia integra diferentes dimensões da vida e envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos. Porém, na escola, a autonomia que se destaca é em relação ao conhecimento.

Quando falamos da autonomia em relação ao conhecimento, podemos pensar, a princípio, apenas em uma autonomia intelectual em que o importante é que o sujeito saiba o que ele quer saber, como fazer, saiba buscar informações e conhecimento para resolver problemas relacionados aos afazeres acadêmicos. Porém, no PCN (BRASIL, 1997) é reconhecido que a autonomia intelectual não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral que aborda a capacidade ética e emocional do indivíduo, envolvendo questões de autorrespeito, respeito mútuo, segurança, dentre outras. Desta forma, não há como dissociar o desenvolvimento da autonomia quando pensamos na integralidade do sujeito.

Em consonância a essas ideias, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), que é um documento normativo direcionado à educação escolar, visa a formação integral do ser humano, através de princípios que favoreça o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Sendo assim, traz algumas aprendizagens consideradas essenciais para que o sujeito desenvolva competências gerais, preconizadas no documento, que o preparem para o pleno exercício da cidadania. A BNCC reconhece que a educação precisa trabalhar os valores morais e estimular ações que transformem a sociedade, tornando-a mais justa e melhor para se viver.

AUTONOMIA MORAL

Ao considerarmos que a escola precisa pensar na integralidade do aluno como formadora para a cidadania, é necessário falar sobre moralidade e, para isso, o caderno sobre Ética dos PCNs (BRASIL, 1997) discute que é necessário considerar a educação moral no ambiente escolar. Durante muito tempo, pensou-se que as questões morais deveriam ser projetos a parte das disciplinas acadêmicas, como se fossem algo extra, além dos conteúdos. Se o objetivo da escola é formar um cidadão respeitoso, capaz de governar

a si próprio e de conviver em sociedade, respeitando o seu lugar e o do outro, não é possível separar as dimensões intelectuais e morais. Para isso, não bastam discursos sobre valores, é necessário vivenciar e experimentar essas condições em seu cotidiano e a escola, nessa ótica, se mostra um ambiente propício.

Pascual (1999) reforça a ideia de que os campos cognitivos e afetivos não podem estar dissociados e que as premissas da Psicologia Genética, fundamentadas no pensamento piagetiano sobre o processo de autonomia cognitiva e moral, pode redirecionar os desafios da educação nesse sentido. No texto "Autonomia intelectual e moral como finalidade para a educação contemporânea" (1999), o autor apresenta conceitos da teoria piagetiana concluindo que ela pode auxiliar educação escolar para a formação integral do sujeito, bem como as relações interpessoais que se estabelecem nesse contexto. Partindo desse pressuposto, apresentaremos algumas questões sobre a moralidade, considerando o pensamento de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1964/1976/1992) para entendermos melhor a relação entre essas teorias e o tema abordado.

A moralidade em Piaget e Kohlberg: considerações gerais

Para Kohlberg (1964/1976/1992) assim como para Piaget (1932/1994), o desenvolvimento da moralidade está ligado, sobretudo, ao desenvolvimento cognitivo e afetivo e às interações sociais estabelecidas ao longo da vida. Utilizando-se de um instrumento denominado *Moral Judgment Interview (MJI)*, que se constitui de uma série de dilemas morais hipotéticos, Kohlberg construiu uma tipologia na qual se organizam três grandes níveis, compostos, cada um, por dois estágios.

O primeiro nível seria o pré-convencional (estágios 1 e 2), durante o qual predominam as noções egoístas, nas quais se busca apenas pelos interesses pessoais; o segundo nível é o convencional (estágios 3 e 4), as noções morais se vinculam ao cumprimento das convenções sociais, para que o sujeito seja aceito e bem-visto pelos outros, fase heterônoma; por fim, o terceiro nível é o pós-convencional (estágios 5 e 6), no qual prevalece o respeito pelas instituições sociais e pelos direitos humanos (Quadro 1) (BIAGGIO, 1997).

Quadro 1 - Estágios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg

Estágio 1 - Orientação para a punição e a obediência.

Neste estágio, a moralidade de um ato é definida em termos de suas consequências físicas para o agente. Se a ação é punida, está moralmente errada; se não for punida, está moralmente correta. "A ordem sócio-moral é definida em termos de status de poder e de possessões ao invés de o ser em termos de igualdade e reciprocidade" (Kolberg, 1971, p.164). Assim, freqüentemente neste estágio se responde que o marido estava certo em roubar o remédio caso não tenha sido apanhado em flagrante e preso.

Estágio 2 - Hedonismo instrumental relativista.

A ação moralmente correta é definida em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa. A igualdade e a reciprocidade emergem como "olho por olho, dente por dente". Os sujeitos neste estágio podem dizer que um marido deve roubar para salvar a vida da mulher porque ele precisa dela para cozinhar, ou porque ele poderia vir a precisar que ela salvasse a vida dele, por exemplo.

Estágio 3 - Moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais.

O comportamento moralmente certo é o que ganha a aprovação de outros. Trata-se da moralidade de conformismo a estereótipos, por exemplo: "É papel de todo bom marido salvar a vida da sua mulher". Há uma compreensão da regra "Faça aos outros aquilo que você gostaria que lhe fizessem", mas há dificuldade de uma pessoa se imaginar em dois papéis diferentes. Neste estágio, surge a concepção de equidade através da qual há a concordância de que é justo dar mais a uma pessoa mais desamparada.

Estágio 4 - Orientação para a lei e a ordem, autoridade mantendo a moralidade.

Há grande respeito pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção da ordem social. Deve-se cumprir o dever. A justiça não é mais uma questão de relações entre indivíduos, mas entre o indivíduo e o sistema. A justiça tem a ver com a ordem social estabelecida e não é uma questão de escolha pessoal moral. O estágio 4 é o mais freqüente entre adultos. Neste estágio, mesmo quando respondem que o marido deve roubar o remédio, as pessoas enfatizam o caráter de exceção dessa medida e a importância de se respeitar a lei, para que a sociedade não se torne um caos.

Estágio 5 - A orientação para o contrato social democrático.

Este é o primeiro estágio que pertence ao nível pós-convencional. As leis não são mais consideradas válidas pelo mero fato de serem leis. O indivíduo admite que as leis ou costumes morais podem ser injustos e devem ser mudados. A mudança é buscada através dos canais legais e contratos democráticos. Neste estágio, os sujeitos geralmente trazem a idéia de que deveria haver uma lei proibindo o abuso do farmacêutico.

Estágio 6 - Princípios universais de consciência.

Neste estágio, o pensamento pós-convencional atinge seu nível mais alto. O indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles. Se as leis injustas não puderem ser modificadas pelos canais democráticos, o indivíduo ainda resiste a elas. É a moralidade da desobediência civil, dos mártires e dos revolucionários, e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios ao invés de se conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade.

Fonte: BIAGGIO (1977).

A teoria de Kohlberg (1981) liga-se as abordagens cognitivo-evolutivas, tendo como um dos pontos centrais a teoria dos estágios. De acordo com o autor o desenvolvimento sociomoral, assim como o desenvolvimento cognitivo, ocorre em estágios (LEPRE, 2005; BATAGLIA, MORAIS; LEPRE, 2010). A sequência dos estágios, tanto para Kohlberg quanto para Piaget, seria invariante e universal, desse modo, todas as pessoas passam pela mesma sequência de estágios, independentemente do tipo de aprendizagem que recebem, no entanto nem todos alcançam os estágios mais elevados (LEPRE, 2005; BIAGGIO, 2006; BATAGLIA, MORAIS; LEPRE, 2010).

Kohlberg (1992) deixa claro que os seus estágios são etapas de raciocínio de justiça, centrados em aspectos de retidão e não de emoções ou ações. Biaggio (2006) elucida que em relação aos estágios de moralidade, Kohlberg se aproxima de Piaget ao perpassar a dimensão de heteronomia-autonomia, e se distancia ao apresentar uma conceituação mais precisa e discriminada desses estágios. Kohlberg, ao realizar suas pesquisas com adolescentes, chegou à conclusão de que a heteronomia e autonomia, expostas por Piaget (1932/1994), foram insuficientes para classificar e categorizar todos os tipos de raciocínio moral (LEPRE, 2005).

Os estágios de raciocínio moral, propostos por Kohlberg, são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações. Este autor destaca que sua definição de moralidade e desenvolvimento moral deriva das definições de Hare (1982), para quem o centro da moralidade é a justiça ou os princípios de justiça. "Essa centralidade da justiça deriva também do trabalho de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento do julgamento moral, no qual ele definiu a moralidade como uma atitude de respeito pelas pessoas e pelas regras, aliando-se, portanto, a Kant" (BIAGGIO, 2002, p. 37).

É importante ressaltarmos o paralelismo existente entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento do raciocínio moral. Ou seja, o desenvolvimento de um raciocínio moral avançado dependeria de um raciocínio lógico avançado. Dessa forma entendemos que só estariam aptos a construir um raciocínio moral autônomo, do nível pós-convencional (estágios 5 e 6) aqueles que já tivessem alcançado o pensamento operatório formal. No entanto, devemos considerar que embora essa condição seja necessária, ela não é suficiente, já que vários indivíduos apresentam um estágio lógico mais alto que seu estágio moral, mas nunca um estágio moral mais alto que seu estágio lógico (LEPRE, 2005)

O raciocínio moral é essencialmente um processo de tomada de perspectiva, assumindo, em cada estágio, uma nova estrutura lógica paralela à dos estágios de Piaget e que é uma estrutura de justiça, progressivamente mais compreensiva, diferenciada e equilibrada (KOHLBERG, 1984). Os estágios de desenvolvimento moral traduzem, pois, formas cada vez mais elaboradas e racionais de justificar as decisões e de solucionar os conflitos.

Para Kohlberg (1981), os conflitos de valores podem ser racionalmente solucionáveis, é possível atingir um conjunto de princípios éticos universais. O conflito de valores é uma etapa do diálogo que visa atingi-lo com um acordo universal, no nível de uma generalidade superior pelo reconhecimento de princípios éticos universais. Assim, a autonomia moral é alcançada nos dois últimos estágios de desenvolvimento moral, traduzindo-se numa racionalização de ideais, fruto da interação do indivíduo com o meio social.

A importância dos vários grupos sociais, incluindo a escola, possibilita a criação de oportunidades de descentralização social, permitindo aos indivíduos a apreciação de outras perspectivas e o colocar-se no papel do outro, e que favorecem o desenvolvimento moral. Desse modo, o egocentrismo intelectual e moral da criança caracteriza a moralidade autônoma, fazendo com que o colocar-se na perspectiva do outro torna-se inseparável da autonomia, e através dela, o pensamento realiza a sua natureza relacional (BRANCO, 2003).

É importante ressaltarmos o paralelismo existente entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento do raciocínio moral. Ou seja, o desenvolvimento de um raciocínio moral avançado dependeria de um raciocínio lógico avançado. Dessa forma entendemos que só estariam aptos a construir um raciocínio moral autônomo, do nível pós-convencional (estágios 5 e 6) aqueles que já estivessem alcançado o pensamento operatório formal. No entanto, devemos considerar que embora essa condição seja necessária, ela não é suficiente, já que vários indivíduos apresentam um estágio lógico mais alto que seu estágio moral, mas nunca um estágio moral mais alto que seu estágio lógico (LEPRE, 2005).

A educação moral deveria enfrentar problemas morais que possuem consequências para os sujeitos levando em consideração o contexto social no qual os indivíduos interagem e tomam decisões. A moralidade, por natureza, é social, sendo que o desenvolvimento de sujeitos morais só poderá ser concreto com o surgimento de uma

sociedade moral. A educação moral kohlbergiana, vai além do simples favorecimento efetivo do desenvolvimento moral, pois possui como preceito a educação moral democrática na qual o intuito está em proporcionar aos indivíduos uma consciência moral desenvolvida e voltada à autonomia, responsabilidade e cooperação, ou como proposto por Kohlberg, uma educação para uma sociedade justa (RAVELLA, 2010).

IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Porém, autonomia difere da liberdade completa. Autonomia significa a capacidade de considerar os fatores relevantes para decidir o melhor caminho da ação. Não existe moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir de maneira irrefletida.

Constanci Kamii (1987) coloca a autonomia em uma perspectiva de vida em grupo. Para ela, a autonomia significa o indivíduo ser governado por si próprio, o contrário de heteronomia, que significa ser governado pelos outros. A autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos.

No âmbito intelectual, a autora, seguidora de Jean Piaget, acredita que a escola deve partir dos esquemas de assimilação da criança, propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilíbrios sucessivos, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Para construir esse conhecimento, as concepções infantis combinam-se às informações advindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos, mas, como resultado de uma interação, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura ativamente compreender o mundo que o cerca, e que busca resolver as interrogações que esse mundo provoca.

É aquele que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de bondade.

Por fim, propõem-se uma educação que procure desenvolver a autonomia moral e Intelectual de seus alunos. Piaget e seus seguidores mostram a importância de que as crianças ajam corretamente por escolha própria, e não pela pressão de castigos ou de recompensas. Que tenha respostas corretas, não por que alguém lhe mostrou, mas porque as encontrou. Não queremos educar crianças como em experiências de laboratório, como os ratos são condicionados. É importante que as crianças tenham consciência de seus atos, que estejam cientes de suas consequências e que reflitam sobre eles.

A educação quando autoritária reforça a heteronomia da criança e dificulta a formação de pessoas livres, pois de acordo com (PIAGET, 1998, p.56) “[...] é livre o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, sentido da experiência e necessidade de coerência lógica se colocam ao serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e que não depende de nenhuma autoridade externa.”

Com essas preocupações, a autonomia seria o objetivo da educação, sendo favorecida com métodos que privilegiassem a cooperação, numa relação de respeito mútuo e de investigação.

REFERÊNCIAS

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997. Available from http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100005&lng=en&nrm=iso. access on 09 July 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721997000100005>.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlbert**: ética e educação moral. São Paulo: Moderna. 2002.

BRANCO, Maria Luísa. A construção da autonomia moral: a contribuição da teoria do desenvolvimento do ego de Jane Loevinger. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2003, vol.13, n.25 pp.5-12. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2003000200002&lng=en&nrm=iso. ISSN 1982-4327. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2003000200002>. Acesso em: 12/06/2021

HARE, R. M. (1982). Ethical theory and utilitarianism. In **A. Sen & B. Williams (Orgs.)**, **Utilitarianism and beyond** (pp.23-38). Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

KADOOKA, A; LEPRE, R. M; EVANGELISTA, V. M. A. Considerações sobre a Educação Moral de Kohlberg. **Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Presidente Prudente, 2015.

KAMII, Constance. 1987. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget por atuação. Campinas: 6º ed..Papirus; 124p.

KOHLBERG, L. Essays on moral development, Vol. 1. The philosophy of moral development. São Francisco: Harper & Row, 1981.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: De Desclée, 1992 [1984].

LEPRE, Rita Melissa e MARTINS, Raul Aragão. Raciocínio moral e uso abusivo de bebidas alcoólicas por adolescentes. **Paidéia (Ribeirão Preto)** [online]. 2009, vol.19, n.42 pp.39-45. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000100006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1982-4327.

<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2009000100006>. Acesso em: 20/06/2021

MOESSINGER, P. **La psychologie morale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SAMPAIO, L. R. A Psicologia e a Educação Moral. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 27 (4), 584-595, 2007.