

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ÉTICA HABERMASIANA, A TEORIA DE PIAGET E A FORMAÇÃO ÉTICA DO PEDAGOGO NO BRASIL

**Bruna Assem Sasso**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), [bru.sasso@hotmail.com](mailto:bru.sasso@hotmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho é de natureza bibliográfica, cujos objetivos foram, a partir da teoria cognitiva de Piaget, procurar entender qual o real sentido da “ética discursiva” que Habermas releva para, então, traçar aproximações e/ou distanciamentos entre eles. Além disso, também se buscou situar a formação ética do pedagogo, a fim de, sobretudo, discutir a aplicabilidade das referidas teorias na realidade da formação do educador. Conjecturou-se apresentar a teoria cognitiva de Piaget numa visão dinâmica e dialógica, principalmente em relação à linguagem, o que, por sua vez, não pôde garantir uma total convergência com a ética habermasiana. Por fim, destaca-se a necessidade de se vivenciar a ética nos cursos de Pedagogia, compreendendo-a como fato crucial para uma formação qualitativa.

**Palavras-chave:** Habermas, Jurgen; Piaget, Jean; Formação Ética; Curso de Pedagogia.

## SOME THOUGHTS ABOUT HABERMAS’ ETHICS, THEORY OF PIAGET AND ETHICAL EDUCATION OF TEACHER IN BRAZIL

**ABSTRACT:** This is a bibliographical work, whose objectives were, from Piaget’s cognitive theory, to look for understanding what the true mean of “discursive ethics” that Habermas emphasized in order to, then, to outline approaching and/or distance between them. Beyond that, one looked for setting teacher’s ethic breeding, in order to, overall, to discuss applying of referred theories into reality of educator training. One conjectured to show Piaget’s cognitive theory into a dynamic and dialogic view, mainly in relation to language, which, by the way, could not support a total convergence with Habermas’ ethics. Finally, one outlined the necessity of living ethics in Pedagogy courses, understanding it as a crucial fact to a qualitative approach.

**Keywords:** Habermas; Piaget; Ethic breeding; Pedagogy course.

## 1. Introdução

Segundo Pegoraro (2008), Habermas lança raízes nas teorias da linguagem e também na teoria do desenvolvimento da consciência moral de Kohlberg. Ao passo que, de acordo com Hersh; Paolitto e Reimer (2002), a teoria de Piaget é a base conceitual a Kohlberg; e o próprio Piaget (1996; 1923/1999; 1966) alertara sobre a ingenuidade de se pensar que seria suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento; o fato de a ética habermasiana ter sido construída a partir de uma profunda estima e respeito pela linguagem, chegando a criticar o procedimento teórico de Kant o qual “propõe uma ética solipsista ou monológica” (PEGORARO, 2008, p. 136), suas ‘raízes’ podem parecer contraditórias. Destarte, os objetivos deste texto detêm-se em, a partir da teoria cognitiva de Piaget, buscar entender qual o real sentido da “ética discursiva” que Habermas releva para, então, traçar aproximações e/ou distanciamentos entre eles. Além do mais, para não se deter apenas à questão do papel da linguagem no desenvolvimento infantil, ter-se-á como objetivo específico a pretensão de situar a formação ética do pedagogo, a fim de, sobretudo, discutir-se a aplicabilidade das referidas teorias na realidade da formação do educador.

O estudo realizado foi de natureza bibliográfica. Não obstante, antes de iniciar a análise proposta, um esclarecimento em relação ao material bibliográfico faz-se necessário; a base de discussão da teoria de Piaget é, principalmente, em cima das obras do próprio autor e/ou de autores dissidentes dele; já a teoria de Habermas sobre a ética discursiva será analisada a partir do capítulo “*J. Habermas: ética discursiva*” do livro de Olinto A. Pegoraro, de 2008, intitulado como “*Ética dos maiores mestres através da história*”, em que o autor nos expõe a dificuldade de sintetizar a ética discursiva de Habermas por ser “mais ampla que uma teoria moral” (p. 136). Uma vez que as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) colocam a ética como um entre aqueles princípios que deverão fundamentar a prática pedagógica, na tentativa de se contextualizar a formação universitária no Brasil, especialmente buscando-se situar a formação universitária e ética do pedagogo, será realizada uma breve análise de textos recentes (o documento oficial já referido [BRASIL, 2006] e outros dois artigos [OLIVEIRA; MORAIS-SHIMIZU, 2011 e SAVIANI, 2009], a saber) e de um capítulo de livro (PIAGET, 1996), os quais contemplam essa temática. A escolha de todo o material supracitado fora por conveniência.

## 2. Resultados e discussões

De acordo com Dongo Montoya (2006), as pesquisas de Piaget sobre as origens do pensamento e da linguagem são objeto de críticas, interrogações e leituras parciais que exigem maiores esclarecimentos. É importante destacar que o debate atual – sobre o qual é preciso situar o trabalho deste autor –, a respeito de a explicação das origens da linguagem e do pensamento, não se restringe a aquele da falsa alternativa do determinismo social ou do determinismo biológico, nem daquele dos reducionismos psicológicos e sociológicos; mas debruça-se à questão de saber como as novas formas de ação humana se organizam a partir de formas anteriores e como nesse processo participam fatores endógenos e exógenos. É possível perceber que há no percurso da pesquisa de Piaget uma evolução do seu pensamento científico no sentido de “continuidade com reconstrução”, uma vez que as suas primeiras conquistas são incorporadas num sistema maior como consequência de reconstruções em função de novas descobertas.

Assim sendo, de início, apesar de Piaget procurar fundamentar uma teoria interacionista da formação do pensamento e da

linguagem, escapa-lhe a explicação psicológica endógena da evolução do pensamento, pois recorre simplesmente à interação social como elemento explicativo (troca e cooperação entre indivíduos) na formação do pensamento lógico.

Mas, posteriormente, com os processos e mecanismos internos e mais profundos (como a “coordenação de esquemas de ação”, “reação circular”, “interiorização de esquemas”, “auto-regulação”, “equilíbrio”, etc.) reformula sua explicação sobre a construção dos esquemas conceituais, não se restringindo a um reducionismo social. Dongo Montoya (2011) chega a mostrar a possibilidade de se postular um novo paradigma que possibilite a relativização dos determinismos exógenos e endógenos, exigindo se pensar o desenvolvimento humano enquanto dialético, contínuo e descontínuo nos diferentes planos de ação, levando-nos a aceitar a solidariedade entre as coordenações intra-individuais e as coordenações inter-individuais.

Em uma nota da terceira edição do livro *Pensamento e linguagem*, de Vigotski (2005), fica-nos evidente que “a crítica de Vigotski, baseada nas primeiras obras de Piaget, pouco se aplica às formulações posteriores de Piaget no que diz respeito às suas teorias.” (p.11).

A própria questão da fala egocêntrica, na teoria de Piaget, é uma evidência da referida evolução. Inicialmente, nomeada e conceituada pelo autor (PIAGET, 1923/1999), fora também reconhecida em a sua importância, apesar de ter sido acompanhada de discordâncias em relação a algumas interpretações, por Vigotski (2001). Porém, somente após 25 anos Piaget (1966) ter tido acesso às considerações de Vigotski, lamentou, expressando seu forte desejo por um encontro pessoal em que pudessem discutir diversos pontos relevantes.

À luz de seus estudos posteriores, Piaget (1966) enfatiza suas considerações sobre as

formas da linguagem egocêntrica, e admite, inclusive, ser razoável pensar na transformação da linguagem egocêntrica em linguagem interna, cumprindo, assim, papel de instrumento para organizar seus pensamentos, para poder, posteriormente, representá-los na prática. Sasso e Morais-Shimizu (em prelo) evidenciam, então, que na perspectiva piagetiana, a fala egocêntrica é um acontecimento dialogal, indo inclusive ao encontro das explicações propostas por estudiosos de Vigotski e seus dissidentes, que buscam redimensionar a compreensão da fala egocêntrica com o foco embasado, especialmente, nos trabalhos do Círculo de Bakhtin. Isto porque as afirmações dos trabalhos encontrados acerca dessa temática não negam ou excluem as explicações possíveis através da Epistemologia e Psicologia Genéticas (pelo contrário – quando analisada e compreendida minuciosamente), sobretudo acerca do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, quando concebem a fala dirigida ao próprio sujeito como dialógica.

Apesar disso (de a possibilidade de se ter uma explicação dialógica da fala egocêntrica por suprimir a dicotomia interno/externo, social/privado), o papel da linguagem não é ressaltado por Piaget, por justamente intervir como condição necessária para o desenvolvimento do pensamento, porém não suficiente, uma vez que se trata apenas de uma das manifestações da função semiótica, ao lado das demais. Assim, na abordagem piagetiana, a transmissão verbal, apenas, não é suficiente e eficaz para a aquisição de conhecimentos, pois são ainda importantes as possibilidades de interação do sujeito com os objetos e outros sujeitos de o seu meio, a exploração, a experimentação e manipulação de materiais que atendam suas necessidades, e, sobretudo, as relações que deverão ser estabelecidas sobre estes aspectos.

Piaget (1966) reconhece o papel da

linguagem no enriquecimento dos sistema já elaborado socialmente, no entanto deixa claro que os progressos do pensamento, sobretudo, representativo são decorrentes da função semiótica no geral. Alerta-nos ainda sobre a ingenuidade de se pensar que seria suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento (PIAGET 1923/1999; 1996; 1966).

Ao passo que de acordo com Hersh; Paolitto e Reimer (2002), a teoria de Piaget é a base conceitual a Kohlberg, e, de acordo com Pegoraro (2008), Habermas lança raízes nas teorias da linguagem e também na teoria do desenvolvimento da consciência moral de Kohlberg. A partir de agora, buscar-se-á, então, entender qual o real sentido da “ética discursiva” que Habermas releva para, a partir da teoria cognitiva de Piaget, traçar aproximações e/ou distanciamentos entre eles.

Dentre as principais características da ética discursiva de Habermas está a ideia de que ela é cognitiva justamente porque as questões práticas são susceptíveis da verdade, isto é, a verdade encontrando-se na realidade do mundo da vida, pode ser conhecida através da linguagem; e o fato de a sua universalidade, por a linguagem transcender os limites de uma época e de uma cultura. De um lado, a ética discursiva emerge do mundo da vida, de suas contradições, das situações individuais marcadas por interesses diferentes, às vezes conflitivos, e, por outro lado, aparece a força organizadora do discurso, que, feito a partir de interesses diferentes e de mundos plurais, visa, por via procedimental, encontrar um consenso moral universal entre todos os participantes do discurso.

Assim, a discussão envolta desta ética será acerca das condições nas quais uma norma pode ser aceita como válida, deslocando o problema ético da questão do bem para a questão do justo, da felicidade pessoal para a validade prescritiva da norma.

Há maneiras diferentes de compreender os

termos moral e ética, sendo que uma delas é tratar ambos como sinônimos, acreditando-se que os dois se referem aos deveres legais do homem e aos hábitos de conduta instituídos por uma sociedade. Habermas faz uma nítida distinção entre moral e ética, podendo-se perceber que os pressupostos de a sua ética discursiva enquadra-se perfeitamente na teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral (PIAGET, 1932/1994), base, inclusive, da teoria do desenvolvimento da consciência moral de Kohlberg – sobre a qual Habermas lança raízes. Sobre a referida distinção, de maneira geral, a tradição reservou o termo moral para designar a moral bíblica ou os princípios morais elaborados pela teologia; já o termo ética fala dos princípios éticos universais da filosofia grega como, por exemplo, *toda ação humana visa alcançar uma finalidade*. Yves de La Taille (apud OLIVEIRA; MORAIS-SHIMIZU, 2011), estudioso dissidente de Piaget, faz distinção entre os termos “moral” e “ética” por meio de perguntas existenciais. Para ele a moral está ligada à pergunta “o que devo fazer?”, acreditando que todo ser humano tem um sentimento de obrigatoriedade que expressa a moralidade. Já a ética está ligada à pergunta “que vida eu quero viver?” que é o anseio de todo homem em ser feliz e se expandir. Para esse autor, as relações entre a ética e a moral se evidenciam na medida em que o sentimento de obrigatoriedade tem como força a expansão de si mesmo, isto é, a representação de si como um valor positivo, e essa seria a energética da ação moral.

Destarte, partindo de um ponto de vista universal, de um lugar de observação e de julgamento pelo qual as contendas podem ser arbitradas imparcialmente e por consenso, Habermas deseja construir uma teoria ou instância de validação da norma existente feita por “nós” e não por uma consciência solitária, solipsista e intimista.



Não é ignorando o contexto das interações mediatizadas pela linguagem, bem como a perspectiva de cada participante, que nós adquirimos um ponto de vista imparcial mas unicamente por uma abertura universal das perspectivas individuais dos participantes. (HABERMAS, 1992, apud PEGORARO, 2008, p. 140).

A função da ética proposta por Habermas não tem a função de criar princípios abstratos e normas práticas, mas conciliar as que já existem através do debate que visa alcançar um consenso entre os participantes. Parte, portanto, de um procedimento dialógico para chegar a um entendimento sobre normas existentes, mas em conflito, e que podem se tornar válidas e aceitas por todos os participantes através do debate argumentativo.

De acordo com Piaget (1975/1945), apesar de a estrutura do pensamento não derivar da estrutura da linguagem, isso não levaria a subestimar o papel da linguagem na construção de representações propriamente ditas. Assim como a capacidade de classificar e ordenar assimetrias não se retira dos objetos exteriores, nem mesmo da sintaxe da linguagem, mas das formas classificatórias e ordenadoras próprias às coordenações cada vez mais móveis e complexas dos esquemas sensório-motores; as relações interindividuais partem das relações centradas nas ações particulares para coordenações descentradas, dos pontos de vista de relações unilaterais de coação intelectual e de coação moral para relações de reciprocidade e de cooperação propriamente ditas. Desta forma, a evolução da ação do indivíduo depende da evolução das relações nas quais este se encontra inserido, e isso reciprocamente; sendo que, nessa evolução, a ideia de socialização se encontra intimamente relacionada com a cooperação (operar com): socializar significa compartilhar noções e

signos com uma comunidade de falantes e ao mesmo tempo distingui-los das próprias idiossincrasias e dos pontos de vista particulares.

Kohlberg já trouxera grande contribuição sistematicamente para a legitimação de condutas democráticas. Ao encontro disso, Tognetta e Vinha (2007), cujo referencial é a teoria de Piaget para o desenvolvimento tanto cognitivo como o moral, dentre outras coisas, propunham a criação de espaços democráticos para a participação de todos os envolvidos no processo de educação; e argumentam sobre a prática de assembleias nas escolas como propícias para viabilizar o desenvolvimento dos participantes. Segundo as autoras, é possível constatar que temas sobre regras contratuais, que devem preservar e propiciar ao sujeito respeito por si próprio e pelo outro, ou seja, o bem-estar de todos, precisam ser discutidas e negociadas quando surgir uma necessidade, como conflitos não solucionados ou insatisfações recorrentes diante de determinados comportamentos, podem ser debatidos por meio das assembleias. Assim os alunos passam a ter papel ativo, deixando de ser somente aqueles que estavam destinados a obedecer.

A ética habermasiana fora construída a partir de uma profunda estima e respeito pela linguagem, chegando a criticar o procedimento teórico de Kant por propor uma ética monológica (como sendo um imperativo único). Isso porque, para Habermas, o discursivo reflexivo é a instância comunicativa que integra a esfera da racionalidade teórica e a racionalidade prática; a complexidade das relações dos seres humanos – inseridos nas múltiplas esferas do mundo real e portadores de interesses individuais e coletivos – é retomada no horizonte da racionalidade discursiva. Assim, a relação entre o princípio da universalização e o mundo da vida real se estabelece no discurso reflexivo que fazemos sobre nossa pertença ao mundo vivido.

Para Habermas (1987 apud PEGORARO, 2008) “falar é *ipso facto* levantar uma pretensão de validade; qualquer pessoa que realiza um ato de fala é obrigada a exprimir pretensões universais à validade e de supor que é possível honrá-las” (p. 141-142). Isso significa que quem afirma alguma coisa pretende dizer a verdade e o ouvinte precisa aceitar que o interlocutor tem esta intenção, pois sem esta mútua confiança e expectativa o discurso fica sem sentido. Esse ponto é um tanto quanto perigoso ao se pensar que *todos que realizam um ato de fala, exprimem pretensões universais* em uma expectativa e confiança mútuas com o interlocutor, uma vez que para Piaget, em a sua incessantemente busca por dar significação para o termo “egocentrismo infantil” – não de forma corrente ou “moral”, mas de certo modo epistêmica –, concebe-o como sendo, justamente, a dificuldade de o sujeito (sobretudo, das crianças menores) em se advertir das diferenças dos pontos de vista entre os interlocutores. Assim, admite que “pode acontecer que a criança fale sem procurar agir sobre o interlocutor”, pois, na verdade, haverá uma “indiferenciação do ponto de vista próprio e dos outros pontos de vista” (PIAGET, 1923/1999, p. 71-72). Outrossim, para Piaget (1947/2005), é justamente por acreditar que todas as pessoas pensam como ela que a criança permanece inteiramente restrita a seu ponto de vista.

Esta é a questão: precisamos verificar para quem ela fala na realidade. Talvez para os outros. Pensamos, pelo contrário, em virtude das pesquisas precedentes, que é antes de mais nada para si mesmas, e que a palavra, antes de pretender socializar o pensamento, procura acompanhar e reforçar a atividade individual. [...]

E embora fale incessantemente aos seus vizinhos, raramente se coloca no ponto de vista deles. Fala-lhes como se estivesse

sozinha, como se pensasse em voz alta. Fala, assim, para si mesma, numa linguagem que não tem o cuidado de marcar explicitamente as nuances e perspectivas; que, especialmente, afirma todo o tempo, mesmo na discussão, em lugar de justificar. (PIAGET, 1923/1999, p. 37 e 38).

Deste modo, o “núcleo” e a “alma” da construção habermasiana, que se estabelecem na confiança no potencial de racionalidade, na veracidade e autenticidade nas proposições linguísticas e nas falas dos participantes dos procedimentos em vista de construir um consenso, veem-se frágeis à luz da teoria de Piaget – uma vez que o próprio Piaget (1966) criticara outro autor, Vigotski - a saber -, por sua excessiva ênfase em relação ao aspecto biossocial e seu otimismo no que tange aos processos adaptativos não considerando a relação entre o egocentrismo intelectual. Não há, portanto, segundo ele, como se garantir ou saber a intencionalidade, somente por a oralidade (atos de fala), as emissões de pretensões à validade e reconhecimento dos interessados, principalmente ao relevar o caráter cognitivo nesta relação. Neste sentido, poder-se-á ter um distanciamento entre a ética habermasiana e a teoria piagetianas; podendo, até mesmo, aquela ir de encontro ao pensamento de Piaget.

Claro que, sim, ao se considerar que o interlocutor pode agir sobre o ouvinte, e este sobre aquele e ambos sobre o modo de falar, o compromisso característico dos atos discursivos estarão ligados às exigências de validade cognitivamente verificáveis. Porém, ao depositar sobre a racionalidade da linguagem, sua pretensão à veracidade e sua verificabilidade como sendo a alma da ética, pode-se ter aí, então, uma divergência – quiçá, a principal – com a teoria de Piaget, já que, bem como mencionado anteriormente, o papel da linguagem não é ressaltado por esse autor.

Outrossim, para não se deter apenas ao papel da linguagem no desenvolvimento infantil, mas ter-se essa questão como norte para se buscar a aplicabilidade dessas teorias na realidade da formação do educador, buscar-se-á contextualizar a formação universitária no Brasil, procurando situar a formação universitária e ética do pedagogo.

No Brasil, o curso de Pedagogia forma profissionais para o exercício da docência, especialmente com crianças no início do processo de formação escolar (Educação Infantil e/ou primeiros anos do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano), o que aponta para a sua relevância no papel de contribuir para a formação de sujeitos éticos, que atuem com responsabilidade em todos os âmbitos da sociedade.

De acordo com Saviani (2009), na história da formação de professores, haveria dois modelos de formação docente, sendo que o primeiro, “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”, seria cuja formação do professor esgotar-se-ia na cultura e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar, e o segundo, “modelo pedagógico-didático”, considerando que a formação do professor só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático, contrapõe-se ao anterior. Entretanto, para o autor, bem como é registrado nos dicionários, *dilema* tratar-se-ia de uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis” (p.151), sendo exatamente essa a situação da formação de professores diante do confronto entre os dois modelos, uma vez que, tudo indica que, na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. Seja a moral, seja a ética, são valores impossíveis de ser aprendidos automaticamente. Para tanto, é necessário que as ações dos estudantes de cursos de Pedagogia tenham esses valores como norteadores do

projeto pessoal e social dos educadores que pretendem ser.

Piaget (1996) evidencia os procedimentos da educação moral e parte do pressuposto de que, sem uma psicologia precisa das relações das crianças entre si e delas com os

adultos, toda a discussão resulta estéril. Assim, segundo o autor, para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros, pois são justamente as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste.

A ética não é inata; e a educação é o espaço para formar sujeitos éticos, que se comprometam na construção de uma sociedade cada vez melhor. De acordo com Oliveira e Morais-Shimizu (2011), em especial no ensino superior, os estudantes precisam receber formação ética, pois todos enfrentarão problemas morais em suas atividades profissionais, cujas resoluções pedirão o uso de valores éticos; e, infelizmente, a maior parte dos professores não compreende – quiçá – a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacional de se trabalhar a ética como tema transversal. Isso porque, apesar de um dos fins da educação ser, por excelência, a formação de cidadãos autônomos e críticos, e que atuem de modo a promover a justiça, a solidariedade, a paz e todos os demais valores socialmente desejáveis; pesquisas mostram que os cursos de Pedagogia não têm promovido a formação ética de seus alunos, ou quando o fazem, é de forma muito breve e sem aprofundamento, o que resulta no despreparo dos futuros profissionais em educar para a ética.

Piaget (1996) evidencia os procedimentos de educação do ponto de vista

de suas técnicas gerais, e cita a obra de Durkheim como modelo de pedagogia moral fundada na autoridade. Para este, de acordo com Piaget, a regra se impõe ao indivíduo sob a pressão dos grupos, e *ser autônomo* significa não libertar-se dessa pressão dos grupos, mas compreender sua necessidade de aceitá-la livremente. Porém, quanto à adesão aos grupos e à autonomia, Durkheim conta para constituí-las, com um ensino puramente oral; um ensino fundado, igualmente, no respeito ao adulto. Piaget, então, discorda de Durkheim, pautado em alguns argumentos:

De um lado, a educação moral, fundada sobre o respeito exclusivo ao adulto ou às regras adultas, desconhece esse dado essencial da psicologia de que existe na criança não uma, mas duas morais presentes; assim, os procedimentos educativos fundados somente no respeito unilateral negligenciam a metade, e não a menos importante, dos profundos recursos da alma infantil. De outro lado, parece ignorar-se que a moral adulta civilizada, precisamente a das sociedades às quais se procura adaptar a criança, assemelha-se muito mais à moral das crianças entre si (a moral do respeito mútuo e da cooperação) que à moral da autoridade a qual se recorre para forçar o espírito da criança. (PIAGET, 1996, p. 12).

Ainda no presente, as instituições de ensino superior, inclusive aquelas relacionadas à formação de professores, se preocupam em maior parte – quando não exclusivamente – com a formação técnica e científica dos estudantes, com aulas expositivas e que não – ou com muito pouco – contam com a participação dos alunos, sem a preocupação de buscar a participação e o interesse de alunos “ativos”, lembram a pedagogia moral de

Durkheim, que segundo Piaget (1996), “quer chegar à moral da cooperação por meio da autoridade” (p. 11); isto porque, apesar de terem (ou não) a intenção de se formar sujeitos críticos que contribuam com seus conhecimentos e posturas para uma transformação social, não direcionam, se quer, as suas opções didáticas, para que sejam embasadas e condizentes a uma escolha epistemológica sobre o que é “aprendizagem”. Assim, não se condizem, na verdade, contradizem a “intenção” da “ação”; sendo escasso o número de universidades com programas voltados para o desenvolvimento de atividades com programas voltados para o desenvolvimento ético e moral dos estudantes (os quais relacionar-se-iam mais à indissociabilidade entre os conteúdos culturais-cognitivos e a prática didático-pedagógica).

Não se pretende, com isso, indicar que o modelo de formação docente “dos conteúdos culturais-cognitivos” deve se sobrepôr ao “pedagógico- didático” – ou vice-versa. Pelo contrário. Sendo exatamente a situação supra posta de confronto entre os dois modelos da formação de professores (a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente) a raiz do dilema da formação do pedagogo, claro que a saída do dilema seria a recuperação da referida indissociabilidade (entre a forma e o conteúdo). Haveria, portanto, uma grande necessidade de se vivenciar a ética nos cursos de Pedagogia, não como mais uma disciplina na grade curricular, mas envolvendo todas as esferas da universidade, através de relações democráticas onde todos têm direito a vez e voto.

### 3. Considerações finais

O objetivo deste artigo deteve-se em entender qual o real sentido da “ética discursiva” que Habermas lança para, a partir da teoria cognitiva de Piaget, traçar aproximações e/ou distanciamentos entre eles.



Além disso, para não se deter apenas à questão do papel da linguagem no desenvolvimento infantil, teve-se como objetivo específico a pretensão de situar a formação universitária e ética do pedagogo, a fim de, sobretudo, discutir-se a aplicabilidade das referidas teorias na realidade da formação do educador.

Procurou-se, então, apresentar a teoria cognitiva de Piaget numa visão dinâmica e dialógica, inclusive em relação à linguagem, o que, por sua vez, não se pôde garantir uma total convergência entre a ética habermasiana e a sua teoria; sobretudo pelo fato de a transmissão verbal, apenas, para Piaget, não ser suficientemente eficaz para o êxito almejado por Habermas.

Segundo Araújo (2005), tanto a linguagem como a moralidade somam-se e se entrelaçam na construção de si mesmo e na dos outros, a ponto de ao se tratar da linguagem e da moralidade na constituição do eu, implicar estabelecer interação entre sujeitos de uma mesma comunidade linguística e o seu entorno sociocultural. Bem como se evidenciou, a teoria de Piaget é a base conceitual a Kohlberg, e vai de encontro às considerações da teoria linguística onde há uma supervalorização e confiança na linguagem. O encontro de duas concepções epistemológicas tão divergentes, resultaria em subjeções de um tipo muito eclético. Dessa forma, apesar de a ética discursiva de Habermas ter tido suas raízes na teoria do desenvolvimento da consciência moral de Kohlberg, e ir ao encontro dela sob vários aspectos, demonstrando sua forte influência para o seu constructo, ao também relevar a teoria linguística, cuja fundamentação se dá com uma profunda estima e respeito pela linguagem para a constituição do sujeito, suas “raízes” são divergentes.

Em as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), a palavra moral não é mencionada, mas seu significado está no uso da palavra ética, pois é possível notar que no documento a ética está

relacionada diretamente à ação, e é o meio para alcançar uma sociedade justa. Pode-se constatar, entretanto, com base nos estudos de Oliveira e Morais-Shimizu (2011), que não há uma formação adequada voltada para as questões éticas nos cursos de graduação em Pedagogia; e, apesar de a legislação brasileira destacar a necessidade da formação ética, ela

não oferece subsídios para os professores lidarem com essa dimensão (uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, mesmo indicando que essa graduação deve proporcionar níveis elevados de desenvolvimento moral, não mostram os meios para atingi-los). Assim, de acordo com as autoras, os professores são obrigados, por lei, a educar para a ética, ainda que os mesmo não tenham recebido essa formação.

Pode-se conjecturar, a partir disso, que formação ética do pedagogo, em relação, inclusive, à aplicabilidade das referidas teorias na realidade da formação do educador, não é privilegiada. Assim, destaca-se a urgente e notável necessidade das universidades se preocuparem com a ética dos estudantes, compreendendo-a como fato crucial para uma formação qualitativa, onde os futuros profissionais da educação deverão formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento ético, político, econômico e cultural do país em que vivem, e com os valores socialmente desejáveis, tais como a justiça e a liberdade.

Destarte, estas seriam, somente, considerações iniciais de uma possível interpretação sobre a ética discursiva de Jürgen Habermas com base na teoria de Jean Piaget. De certo que, ao se assumir as ideias aqui explanadas, certamente poderão suscitar outras questões ainda inexploradas com relação ao objetivo geral deste texto; o que requerer-se-á outras análises - minuciosas e aprofundadas -, que poderão ser realizadas a partir desta.

#### 4. Referências

ARAÚJO, L. A. de. A linguagem e a moralidade na constituição do eu. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006. Da instituição das Diretrizes

Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 29 de set.2014.

DONGO MONTOYA, Adrián Oscar. Aquisição da linguagem e pensamento: para além dos reducionismos endógenos e exógenos. In: DONGO MONTOYA, A. O.; MORAIS-SHIMIZU, A.; MARÇAL, V. E. R.; MOURA, J. F. B. (Org.). Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 117-135.

DONGO MONTOYA, A. O. Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. In: Psicologia em Estudo. Maringá, v. 11, n.1, p. 119-127, jan-abr. 2006.

HERSH, R. H.; PAOLTTO, D; P.; REIMER, J. El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg (Curta edición). Madrid: Narcea, 2002.

OLIVEIRA, J. B.; MORAIS-SHIMIZU, A. A formação ética do pedagogo. In: I Fase do XXIII Congresso de Iniciação Científica da Unesp, 2011.

PAULA, M. F. de. A formação universitária no

Brasil: concepções e influências. In: Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.1, p.71-84. Mar, 2009.

PEGORADO, O. A. Habermas: ética discursiva. In: \_\_\_\_\_. Ética dos maiores mestres através da história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. cap. 7. p.136-148.

PIAGET, J. A representação do mundo na criança. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005. (Original publicado em 1947).

\_\_\_\_\_. A linguagem e o pensamento da criança. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1923).

\_\_\_\_\_. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (Org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. cap. 1. p. 1-35.

\_\_\_\_\_. O juízo moral na criança. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).

\_\_\_\_\_. A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975. (Original publicado em 1945).

\_\_\_\_\_. Comentários de Piaget sobre observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: "A linguagem e o pensamento da criança e "O raciocínio na criança". In: Apêndice da edição italiana de VYGOTSKY, L. S. Pensiero e Linguaggio. Firenze: Giunti, 1966.

SASSO, B. A.; MORAIS-SHIMIZU. A. Algumas considerações sobre a fala egocêntrica em Piaget e Vigotski: convergências e divergências. In: I Coloquio Internacional "Vigencia del Constructivismo Hoy", 2014, PUC-Peru. Anais e Programação del I Coloquio Internacional "Vigencia del

Constructivismo Hoy?”. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, (em prelo).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil:** Uma visão construtivista. 2. reimpressão. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2003.

REVISTA  
PROFISSÃO  
DOCENTE ONLINE