

PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A ESCUTA NO PROCESSO DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MORAL

RESUMO: Este artigo relaciona o desenvolvimento moral com o processo de escuta. Uma relação relevante na educação em que a escuta como uma das principais ferramentas para possibilitar e promover a Educação Integral. Entretanto, qual a qualidade de escuta entre os educadores? Como é o seu desenvolvimento da competência moral? A qualidade de escuta influencia na promoção do desenvolvimento moral de um grupo se quem os conduz nesse caminho não possui habilidades de escuta e competência moral suficientes para tal? Tais questionamentos direcionaram a relação entre esses conceitos, cujo resultado indica que a fala impositiva e a ausência da escuta deixam de favorecer um ambiente potencial para o desenvolvimento moral ocorrer assim como o prejudica, mantendo a heteronomia, restringindo os sujeitos que compartilham deste ambiente aos estágios mais baixos do desenvolvimento moral.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento moral. Escuta. Educação. Psicologia.

ABSTRACT: This article explores the relationship between moral development and the process of listening. This connection is significant in education, where listening is a key tool for enabling and fostering Integral Education. However, questions arise: What is the quality of educators' listening? How is their moral competence developed? Does the quality of listening impact the promotion of moral development in a group if the facilitators lack adequate listening skills and moral competence? These inquiries guide the discussion of these concepts, revealing that an authoritarian approach and the absence of listening hinder the creation of an environment conducive to moral development. Such conditions perpetuate heteronomy, confining individuals in this environment to the lower stages of moral development.

KEYWORDS: Moral development. Listening. Education. Psychology.

INTRODUÇÃO

A Educação Integral propõe um modelo educacional que orienta práticas e ações pedagógicas, buscando uma abordagem completa e abrangente, na qual nenhum aspecto essencial seja deixado de lado (Liblik, 2012). Nesse contexto, ao invés de limitar-se apenas ao aspecto cognitivo, que historicamente foi o foco predominante da educação brasileira, a Educação Integral amplia sua abordagem para englobar a formação completa do sujeito. Isso inclui dimensões afetivas, sociais, culturais, motoras, além de promover a convivência democrática e a participação ativa (Souza; Mezzari; Silva, 2021). Assim, podemos concebê-la como um ideal educacional a ser perseguido, capaz de proporcionar

uma formação mais abrangente e complexa, tanto para estudantes quanto para educadores.

Da mesma forma, com entendimento amplo, aberto e diverso, o conceito de Educação Integral pode ser considerado em constante movimento, como aponta Menezes (2012). Assim, seu foco se dá no desenvolvimento de visões mais abrangentes e plurais, que promovam a integração dos conhecimentos e o acolhimento dos sujeitos com suas particularidades, singularidades e diversidades. Cavaliere (2002, p. 262) explica que “uma das bases da concepção de educação integral é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais”.

Logo, tais autores(as) (Cavaliere, 2002; Liblik, 2012; Souza; Mezzari; Silva, 2021; Menezes, 2012) são unânimes ao considerarem que os objetivos e atribuições da Educação brasileira foram ampliados nas últimas décadas, não só do ponto de vista teórico, no que se refere aos debates acadêmicos sobre a função e potencialidades da Educação, mas também do ponto de vista mais prático, no que tange à organização curricular normativa do sistema educacional brasileiro.

As diretrizes e documentos oficiais que foram sendo promulgados desde o processo de redemocratização do país, como as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) (Brasil, 1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (Brasil, 1997), o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) e as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (DNEDH) (Brasil, 2007; 2012; 2013), são congruentes com o projeto da Educação Integral. A partir desse arcabouço legal, fica evidente que “aspectos antes não considerados agora são tratados [oficialmente] como partes constitutivas e inter-relacionadas de um processo de formação que, na verdade, é complexo e abrangente” (Souza; Mezzari; Silva, 2021, p. 161).

Dessa forma, tornou-se responsabilidade das instituições de ensino promover um desenvolvimento que vá além do aspecto cognitivo, abrangendo as diversas dimensões do crescimento e formação pessoal. Esse enfoque busca não apenas apoiar a construção dos objetivos pessoais e futuros, mas também considerar o desenvolvimento integral de todos os envolvidos na comunidade escolar — crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e as comunidades locais.

E um desses outros aspectos de formação, historicamente dispensado ou posto como algo secundário à Educação brasileira, é o chamado *desenvolvimento moral*. Nas vezes em que foi evocado no âmbito curricular, o desenvolvimento moral foi associado aos discursos de *formação ética, moral e em valores* (Brasil, 1996; 2007; 2013; Silva;

Martins, 2022), de *Educação Moral e Cívica* (Menin, 2002), de *temas transversais* (Brasil, 1997) e de *currículo oculto* (Araújo, 2018). Embora tenham diferentes bases teóricas e proposições práticas, tais discursos coadunam em seu objetivo geral de promoção do desenvolvimento do sujeito em fase de escolarização no seu aspecto moral [5].

Como ressalta Lepre (2015, p. 9), ainda que o tema da moralidade tenha sido objeto de diversas áreas de conhecimento, tais como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia e o Direito, foi na Psicologia que “o estudo do tema encontra respaldo em pesquisas empíricas e no desenvolvimento de métodos apropriados à sua investigação”. A *abordagem cognitivo-evolutiva* do desenvolvimento moral, fundada pelo psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1927-1987) e baseada na tradição piagetiana, consolidou um campo próprio para o estudo dos processos psicológicos envolvidos no fenômeno moral, investigando como se dá o desenvolvimento do respeito às regras pelas pessoas, o modo como a consciência se obriga a respeitá-las e a sua evolução ao longo da vida – que é o desenvolvimento moral (Silva, 2022). Assim, para tratar do tema, utilizamos como referência o trabalho de Kohlberg (1982; 1984), autor que inclusive apresentou possibilidades para direcionar a abordagem do tema na prática educacional (Kohlberg; Power; Higgins, 1997).

Kohlberg propôs um modelo de desenvolvimento moral universal, pelo qual todas as pessoas passam, e estruturalista, constituído por níveis e estágios, os quais são distribuídos progressiva e hierarquicamente de acordo com a sua qualidade moral. Sendo a teoria de Kohlberg incluída no grupo das teorias chamadas de *interacionistas*, a evolução nesses estágios é colocada sempre como *possibilidade*, pois ela depende da qualidade das relações que o sujeito tem com o meio.

Considerando a perspectiva identificada por Kohlberg sobre o desenvolvimento da moral organizado em estágios, o psicólogo alemão Georg Lind avança nesses estudos considerando a possibilidade da aprendizagem da moral. Sendo a moral aprendida e desenvolvida, pode também, portanto, ser ensinada. Lind (2024) apresenta, assim, o conceito da *competência moral*.

Kohlberg sugere que o desenvolvimento moral implica em transformações fundamentais das estruturas cognitivas, que são totalidades organizadas em um sistema de relações. Essas transformações conduzem a formas mais elevadas de equilíbrio, que resultam de processos de interação entre o organismo e o ambiente (Bataglia *et al.*, 2010).

Sendo assim, o desenvolvimento moral implica em questões psicológicas, educacionais e filosóficas.

Lind (2024) apresenta a discussão acerca da moralidade defendendo a ideia de que boa parcela da humanidade se questionada diria que deseja agir corretamente, mas também afirma que muitas vezes é difícil fazê-lo. Dessa forma, a principal questão do desenvolvimento moral é a competência moral, que é antes de tudo uma habilidade e não uma predisposição genética. Ora, sendo uma habilidade, ela pode ser aprendida.

Lind (2024, p. 59) define a competência moral como “a capacidade de resolver problemas e conflitos apenas por meio de deliberação e discussão, sem usar violência, trapaça ou submeter à decisão de uma autoridade”.

Nesse ínterim, o processo de escuta apresenta-se como necessário. É uma base fundamental no processo de desenvolvimento da competência moral. As dinâmicas que compõe o processo de desenvolvimento da competência moral baseiam-se em relações respeitadas, democráticas, em que “falar e ouvir os outros é essencial para resolver problemas e conflitos pacificamente e para vivermos juntos em uma sociedade livre” (Lind, 2024, p. 31). O que faz da habilidade da escuta essencial.

As relações são constituídas de encontros que se estabelecem nos mais diversos espaços e trazem junto formas de escutar e dizer influenciadas pela história de vida das pessoas e por fatores ambientais, sociais, históricos e culturais. Essas relações foram estabelecendo princípios entre a fala e a escuta no decorrer do tempo (Alves; Bertacini, 2024).

Através da escuta há a possibilidade de reconhecimento do outro como ser humano, como sujeito de direitos, identificando e distinguindo suas potencialidades elevando, assim, a qualidade das relações que potencializam o desenvolvimento moral: “Escutar é reconhecer, e reconhecer é instrumento fundamental de transformação subjetiva e política.” (Dunker; Thebas, 2019, p. 209).

A escuta é a forma mais viável de se acessar e entender as histórias que habitam os espaços educacionais. Cada pessoa possui uma história pregressa que precisa ser conhecida e reconhecida nos ambientes escolares. Para isso, é preciso dar voz. Perrenoud (2000) destaca que o diálogo, fundamentado na fala e na escuta atenta, é essencial para o ensino, pois permite trocas e o avanço no desenvolvimento moral.

Afinal, qual a qualidade de escuta entre os educadores? Como se dá o desenvolvimento da competência moral? A qualidade de escuta pode influenciar na promoção do desenvolvimento moral de um grupo se quem os conduz nesse caminho não

possui habilidades de escuta e competência moral suficientes para tal? Esses questionamentos levaram-nos a debruçar sobre os dois temas, desenvolvimento moral e escuta a fim de estabelecer relações entre ambos. Para tratar de uma proposta de Educação Integral, sobretudo nesse aspecto moral que a constitui, é imprescindível disponibilizar lugares de fala e espaços de escuta.

Pode-se verificar cotidianamente a comunidade escolar lidando com questões complexas, amplas, sem perceber. O foco no desenvolvimento de uma educação técnica, que não direciona atenção às ações de intencionalidade dos fenômenos mais subjetivos que se apresentam a todo o tempo, vão na contramão de uma proposta de Educação Integral. Essas questões necessitam de uma intervenção estratégica, de forma que abordem os fenômenos que se apresentam com a devida atenção, convertendo o contexto desestruturado em um desenvolvimento moral.

Vive-se, hoje, uma crise regressiva das relações em que a monopolização do processo de fala conecta-se diretamente com a desconstrução dos processos de escuta, culminando na qualidade dessas relações. Há um movimento no sentido de suprimir o outro, o diferente, a ponto de desencadear ações de agressividade, violência e barbárie. Charlot (2020, p. 13) explica que “aquele que nega a humanidade do outro, rompe o vínculo de pertencimento a um mundo comum e, ao mesmo tempo, coloca a si próprio fora da humanidade”.

Considerando o cenário atual, tanto social quanto educacional, é elementar pensar na implementação de práticas que valorizem a escuta e o desenvolvimento moral em ambientes educacionais e, assim, a utilização de uma linguagem respeitosa, sem julgamentos prévios que possam considerar a perspectiva de cada pessoa.

Dado o exposto, este artigo tem como objetivo relacionar a teoria sobre desenvolvimento moral com a escuta. Essa relação é feita conceitualmente, com base no referencial consultado, a partir da integração desses dois aspectos que se interagem significativamente no âmbito da Educação Integral, em que nos subsidiam em revisão da literatura especializada.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO LAWRENCE KOHLBERG

Segundo Biaggio (2006), a preocupação com o tema da moralidade não é de hoje. Na verdade, há registros de que ela tem sido pensada e teorizada desde a Antiguidade,

quando já se questionava como o ser humano nasce sem princípios morais e vai se transformando em uma pessoa que respeita os outros e vive em sociedade. E a busca por respostas para essa questão, que nasceu no âmbito da Filosofia, foi transposta para as Ciências modernas, tal como a Psicologia (Lepre, 2015).

Como mencionado, foi a partir do trabalho de Kohlberg (1982; 1984) que se erigiu um campo de estudos sistematizado sobre a questão moral: a Psicologia Moral. Antes, a moralidade foi objeto de estudo da Psicologia a partir das abordagens *psicanalítica* e *behaviorista*. No entanto, no fim da década de 1960 e início de 1970, esse cenário foi alterado: “nos últimos 30 anos, o enfoque cognitivista tomou conta do campo da moralidade, sendo praticamente abandonados os estudos empíricos na linha behaviorista [...] e psicanalítica” (Biaggio, 2006, p. 21).

Biaggio (2006) explica que essas teorias psicológicas, antes as mais representativas na abordagem do tema, a Psicanálise e o Behaviorismo, apresentavam perspectivas *heteronômicas* na relação entre o sujeito e a moral, que a compreendem como sendo algo que vem de fora, da sociedade, e, então, que é internalizada passivamente pelo sujeito. Assim, Kohlberg foi, segundo Biaggio (2006), um dos responsáveis por estabelecer a ideia de que o sujeito tem papel ativo no processo de desenvolvimento moral, inspirando-se no construtivismo do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980).

A teoria de Kohlberg (1982; 1984) sobre o desenvolvimento moral tem sua fonte na pesquisa de doutoramento que defendeu em 1958 na Universidade de Chicago, Estados Unidos, na qual buscou expandir para a adolescência o estudo de Piaget sobre o juízo moral na criança, relatado em livro homônimo de 1932 (Piaget, 1932/1994). Nesse livro, o autor suíço aborda três estudos que tratam da construção da prática e da consciência das regras do jogo infantil e a relação da criança com as regras morais. A partir do método de observação e de entrevista, Piaget (1932/1994) interrogou crianças sobre as regras de jogos e sobre o desempenho de personagens em histórias-estímulo. Os resultados encontrados evidenciaram um modelo psicogenético de desenvolvimento moral por tendências[6] no caso da moralidade, em paralelo ao famoso modelo de desenvolvimento cognitivo piagetiano por estágios: a passagem da tendência moral de *heteronomia*, período em que a criança respeita as regras mediante o poder que exercem sobre ela, para a tendência de *autonomia*, momento em que a criança passa a compreender as regras como necessárias para se viver em sociedade e seu respeito se dá por auto escolha, o que

só acontece com o desenvolvimento cognitivo e a partir da vivência de relações de cooperação (Silva, 2022).

Em sua pesquisa de doutorado, Kohlberg considerou que o modelo por tendências piagetiano não atendia à complexidade do raciocínio moral dos adolescentes, logo, que este seria mais longo e complexo, que também se daria pela evolução em estágios, tal como no modelo cognitivo piagetiano. A partir disso, o autor descreveu um modelo de desenvolvimento moral composto por três níveis – *pré-convencional* (moral autocêntrica), *convencional* (moral sociocêntrica) e *pós-convencional* (moral baseada em princípios éticos universalizáveis) – e seis estágios, sendo dois estágios respectivos a cada nível, tal como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg

Nível I: pré-convencional	Estágio 1: Orientação por obediência e punição
	Estágio 2: Orientação egoísta, por interesse individual
Nível II: convencional	Estágio 3: Orientação pelas expectativas do grupo
	Estágio 4: Orientação pela manutenção da ordem social vigente
Nível III: pós-convencional	Estágio 5: Orientação pelo utilitarismo e contrato social
	Estágio 6: Orientação por princípios éticos universalizáveis

Fonte: Silva (2021)

De acordo com o Quadro 1, cada um dos níveis e respectivos estágios são explicados da seguinte forma:

O primeiro nível moral, chamado de *pré-convencional*, característico entre crianças, é constituído pelos Estágios 1 e 2, em que o raciocínio do que é certo ou errado baseia-se no medo da punição (autopreservação) ou em interesses individuais. No segundo nível, o *convencional*, comum entre adolescentes e adultos é constituído pelos Estágios 3 e 4, o raciocínio baseia-se na conformidade às convenções e regras sociais determinadas por grupos ou autoridades, procurando manter a ordem social vigente. O terceiro e último nível, o *pós-convencional*, atingido por uma quantidade mínima de adultos, concerne aos Estágios 5 e 6, cujo raciocínio moral rompe com o contexto sócio-legal e baseia-se na reciprocidade e em princípios éticos universalizáveis, isto é, as regras só são aceitas se estiverem fundamentadas em princípios e valores morais, o que atribui a elas o caráter de mutabilidade (serem mudadas se injustas) (Silva, 2021, p. 13).

Esses estágios correspondem a diferentes tipos de raciocínios morais, mas que são distribuídos progressiva e hierarquicamente de acordo com a sua qualidade moral. Trata-se de um modelo de desenvolvimento estrutural, cuja definição de estágio não considera

os conteúdos morais, mas a maneira de raciocinar sobre os conteúdos. Ou seja, uma pessoa pode ser classificada em qualquer um dos estágios, independente da resposta. O que importa é a justificativa dada por ela para sua decisão.

É válido ressaltar, também, a relação de paralelismo que há entre o desenvolvimento cognitivo e o moral. Kohlberg (1982; 1984) incorporou o conceito de estágio cognitivo na conceituação de seus estágios morais[7], transpondo a teoria piagetiana sobre as estruturas cognitivas para a moralidade: ter um “raciocínio moral avançado dependerá da existência de raciocínio lógico avançado. Existe um paralelo entre o estágio lógico do indivíduo e seu estágio moral” (Kohlberg, 1982, p. 33, tradução minha), de modo que um (cognitivo) é condição necessária para o desenvolvimento do outro (moral), embora não seja fator de suficiência. E isso acontece porque o desenvolvimento moral, assim como o desenvolvimento cognitivo, também depende da qualidade das relações com o meio.

Assim como a teoria de Piaget, a teoria de Kohlberg está incluída no grupo das teorias chamadas de *interacionistas*, pois “[...] pressupõe transformações básicas das estruturas cognitivas, enquanto totalidades organizadas em um sistema de relações, as quais conduzem a formas superiores de equilíbrio, resultantes de processos de interação entre o organismo e o meio” (Bataglia, Morais; Lepre, 2010, p. 26). A característica interacionista é, inclusive, o que diferencia o construtivismo de Piaget (1932/1994) e o enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg (1984) de outras abordagens. Todavia, tanto a passagem da heteronomia para autonomia como a evolução nos estágios kohlberguianos são colocadas como *possibilidade*, pois dependem da qualidade das relações que o sujeito tem com o meio.

Nesse sentido, embora haja autores(as) (Dellazzana-Zanon *et al.*, 2013) que considerem que Kohlberg apenas se inspirou nas ideias de Piaget e propôs uma teoria própria, que diverge daquela de seu predecessor, na verdade várias das ideias originais piagetianas estão conservadas em sua teoria. E uma dessas ideias que foram mantidas pelo autor é justamente o princípio do construtivismo:

Para o construtivismo, a formação da consciência moral é entendida como uma construção do sujeito em interação com seu meio e não como mero produto das influências do ambiente. Assim, de acordo com esta perspectiva, as relações sociais são fundamentais para que a criança se desenvolva moralmente. Ao nascer, a criança traz em sua carga hereditária, a título de possibilidades, os elementos necessários à elaboração da consciência moral. Para que essas possibilidades se atualizem, é necessário que ocorram trocas com o meio; sem que se estabeleçam essas trocas não há nem conhecimento nem ética possíveis (Dellazzana-Zanon *et al.*, 2013, p. 343).

Como Biaggio (1997, p. 4, grifos nossos) descreve, “Kohlberg e seus colaboradores identificaram o *conflito cognitivo* como o processo através do qual procede a maturação em direção a estágios mais elevados”, que se assemelha ao processo de desequilíbrio cognitivo da teoria piagetiana, de modo que é por meio do conflito que o processo na qual a formação humana acontece e, por conseguinte, expor o sujeito a situações que geram o conflito pode dar chances ao seu desenvolvimento acontecer.

Para a perspectiva piagetiana, compartilhada por Kohlberg, entende-se que “para alcançar a autonomia” ou os níveis e estágios mais altos do desenvolvimento moral, “é preciso que [...] a criança possa ter possibilidades de exercer a cooperação e a consciência de necessidade de regras boas e justas, ou seja, que possa ter boas experiências que a levem ao desenvolvimento autônomo” (Pereira; Morais, 2016, p. 105). Logo, “esse processo envolve momentos de adaptação e readaptação à sociedade, nos quais as vivências e a reflexão oportunizam ao sujeito a construção de capacidades para julgar, posicionar-se e agir diante dos conflitos e controvérsias que fazem parte do seu cotidiano (Santos; Trevisol, 2016, p. 20).

Nesse sentido, a Educação escolar, principal espaço formal de formação de crianças e jovens depois da família, torna-se lugar privilegiado para a promoção do desenvolvimento moral: “a escola e os profissionais que nela atuam possuem papel relevante nesse processo, pois se acredita que, por meio da convivência nos diferentes espaços e das experiências vividas na escola, o aluno constrói conceitos relativos à sua moralidade” (Santos; Trevisol, 2016, p. 19).

Como as autoras seguem ressaltando:

[...] compreende-se que o papel dos processos educativos é fundamental, pois as mediações escolares e pedagógicas têm a potencialidade de favorecer essas conquistas por meio de um planejamento de atividades que mobilizem os alunos para a reflexão, o posicionamento e a ação. [...] se a autonomia moral deve ser uma finalidade, os procedimentos educativos devem privilegiar atividades que envolvam situações de problematização em pequenos grupos, nas quais o diálogo e as ações democráticas sejam priorizados (Santos; Trevisol, 2016, p. 21).

E essa potencialidade da Educação não passou despercebida por Kohlberg. Além da definição de um modelo de desenvolvimento, a obra produzida por Kohlberg é muito mais ampla e, segundo seus estudiosos e estudiosas, ela pode ser dividida em até quatro vertentes: “[...] uma teoria psicológica do desenvolvimento moral; embasamento na filosofia moral; a educação moral; e mensuração do nível de juízo moral” (Menin;

Bataglia, 2017, p. 93), respectivamente, uma vertente psicológica, uma vertente filosófica, uma vertente educacional e uma vertente metodológica.

INTEGRANDO CONCEITOS: A ESCUTA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL

O desenvolvimento moral tem grande relevância na consolidação da proposta de Educação Integral. Contempla, efetivamente, aspectos comumente não considerados na elaboração dos currículos e planejamentos escolares que tendem, historicamente, a considerar apenas o aspecto cognitivo. Essa perspectiva leva a uma educação conteudista e esquece que o que faz de nós uma sociedade é a forma como nos relacionamos. E a proposta aqui é discutir algumas possibilidades em que se possa ir em busca desse desenvolvimento utilizando a escuta como base.

Quando Lind apresenta a proposta da competência moral, traz junto com ela conceitos que sustentam a importância da relação entre os sujeitos, o respeito e a importância de considerar a perspectiva do outro. A exemplo o conceito de democracia:

De acordo com o ideal moral da democracia, a convivência humana deve ser regulada por deliberação, consulta mútua e discussão com base em princípios morais comuns como a cooperação, a justiça, a liberdade, a verdade e os direitos humanos básicos (Lind, 2024).

Se a competência moral é a capacidade de resolver conflitos apenas por meio da deliberação e discussão, só precisamos escutar o outro?

Parece simples. Mas todos sabem que não é. Dunker (2020, p. 15), no *livro Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação*, denuncia a posição secundária ocupada pela escuta em nossas vidas, dentro e fora da escola:

Depois de gerações formadas para disputar a fala, depois de anos avaliando a participação de alunos pela sua disposição a falar, estamos nos dando conta de que a faculdade de escutar também devia fazer parte de nossos currículos, objetivos e habilidades.

Uma das consequências desse histórico de formação para a disputa da fala é a presença frequente de profissionais da Educação que falam em excesso, escutam pouco e possuem baixa qualidade de escuta. Entretanto, antes de Dunker (2020), esse é um diagnóstico já evidenciado há algum tempo, e, ainda assim, os rumos da dinâmica educacional, relacionados à escuta, resistem em ser redirecionados.

A escuta talvez resida, segundo Dunker (2020), na intersecção entre dois mundos: o da educação formal e o da educação informal; entre o ato de educar e o de cuidar, entre

aprender e ensinar. Este ponto de transição sutil, subjetivo, também é o ponto mais vulnerável e desafiador dessa prática. Um aspecto que acentua a necessidade de discutir sobre o tema. Este assunto deve ter seu entendimento normalizado, para além do senso comum, em alguns contextos específicos, como a escola, por exemplo. A escuta não deve ser reservada apenas ao psicanalista, terapeuta ou profissional de saúde mental. Tornou-se essencial para o educador.

Talvez por sua existência um tanto quanto intangível, não há até o momento, um instrumento válido que possa medir a potência da escuta de uma pessoa, contexto, ambiente ou grupo. Há escalas que indicam e verificam a existência de perfis e posturas que sugerem uma aderência à tática de escutatória - conforme expressão utilizada por Rubem Alves, remetendo a um contraponto dos exercícios de oratória - que objetiva a valorização da perspectiva do outro a partir de sua fala.

De acordo com Dunker e Thebas (2019, p. 25):

Escutar o outro é escutar o que realmente ele diz, e não o que nós, ou ele mesmo gostaria de ouvir. Escutar o que realmente alguém sente ou expressa, e não o que seria mais agradável, adequado ou confortável sentir. Escutar o que realmente está sendo dito e pensado, e não o que nós ou ele deveríamos pensar e dizer.

O ato de escutar não é meramente passivo; ele instiga o sujeito, provocando-o a expressar-se, confrontando-o com seu não-saber, com suas incertezas sobre si mesmo e sobre o mundo. A escuta é uma atividade dinâmica, que requer ação, um conhecimento que nos capacita a nos posicionar diante de uma realidade na qual desejamos participar ativamente e na qual reivindicamos o direito de ter voz (Bastos, 2009).

A escuta atenta é um mergulho no universo das pessoas, acompanhando suas jornadas entre alegria e dor, transmutando o sofrimento em uma força transformadora para o mundo e para nós mesmos. Freud, pioneiro da psicanálise, descreveu sua prática como a arte de converter o sofrimento neurótico em uma miséria comum. Por outro lado, um palhaço — figura que carrega a leveza e a profundidade da vida — poderia dizer que sua arte consiste em transformar essa miséria cotidiana em experiências valiosas e significativas. Aprender a escutar com qualidade exige mais do que técnica e prática; demanda uma postura de abertura, curiosidade e vontade de experimentar novas perspectivas (Dunker; Thebas, 2019).

Segundo Dunker (2020), escutar é desafiador, pois implica renunciar ao controle sobre os outros. Envolver-se na fascinação da ignorância, transformando-a em curiosidade, é essencial para a prática da escuta. Requer esforço, reconhecimento de nossa

própria ignorância e transformação de nossas dúvidas em algo construtivo. A dúvida representa o princípio ético da era moderna. Não é por acaso que Hamlet hesita antes de vingar seu pai, Fausto vacila diante do pacto com Mefistófeles e Robinson Crusóé questiona a presença de estrangeiros em sua ilha. A única exceção é Dom Quixote, ele não tem dúvida! Esse é o paradigma da loucura.

Com a subjetividade do tema, exemplos práticos sobre como implementar os processos de escuta nas rotinas educacionais são importantes. Assim, Dunker e Thebas (2019) trazem uma proposta que explora diferentes dimensões da escuta, os quatro “agás”: Hospitalidade, Hospital, Hospício e Hospedeiro. Essa abordagem sugere uma prática da escuta fundamentada em aspectos que dialogam entre si, ampliando nossa compreensão sobre sua complexidade.

A escuta hospitaleira nos convida a reconhecer que, em certos momentos da vida, somos como viajantes em terras desconhecidas, onde é essencial compreender e respeitar as singularidades culturais do outro. Essa abordagem destaca a importância de acolher o outro com empatia e abertura.

Por sua vez, a metáfora do hospital associa o ato de escutar à possibilidade de cura. Nesse modelo, escutar é mais do que simplesmente ouvir: é analisar profundamente as mensagens, interpretar os sinais e padrões presentes, acolher as estranhezas e explorar a riqueza oculta nas palavras. A escuta torna-se, assim, um processo terapêutico e transformador.

A metáfora do hospício traz à tona a ideia de que a vida é permeada por ilusões, especialmente a ilusão de controle sobre nós mesmos. Confrontar nossa própria loucura é desafiador, exigindo coragem e disposição para navegar na incerteza. Na prática da escuta, isso envolve a sensibilidade para silenciar no momento certo, ouvir com atenção, e formular perguntas que promovam reflexão e autodescoberta.

Por fim, a escuta hospedeira destaca o acolhimento das palavras do outro, que são recebidas e processadas na mente de quem escuta. Elas permanecem ali, interagindo com outras informações até que se transformem em compreensão. É nesse instante que o entendimento acontece, muitas vezes de forma inesperada, trazendo consigo um momento de autopercepção e conexão profunda.

Assim, temos:

1 - Hospitalidade: acolher o que outro diz na sua linguagem e no seu tempo próprio; 2 - Hospital: cuidar do que se disse, como se cuida da relação entre os que se encontram debilitados; 3 - Hospício: permitir ser que se é, abrindo-se ao estrangeiro, em nós e no outro, com todas as incoerências e contradições; 4

- Hospedeiro: carregar, compartilhar e transmitir a experiência vivida. (Dunker e Thebas, 2019, p. 92)

A hospitalidade na escuta implica reconhecer que, em determinados momentos, somos convidados a explorar territórios desconhecidos, onde a empatia e o respeito pelas particularidades culturais do outro são indispensáveis. Já a metáfora do hospital enfatiza a escuta como um espaço potencial para a cura. Nesse contexto, escutar envolve mais do que ouvir; é investigar profundamente a mensagem, decifrar padrões e repetições, acolher estranhezas e valorizar os significados ocultos nas palavras proferidas.

Alves e Bertacini (2024) explicam que a prática da escuta requer a criação de espaços estruturados e metodologias organizadas que promovam momentos de fala e escuta eficazes. Isso inclui:

1 - Disponibilização de espaços de escuta e lugares de fala: Planejar aulas que coloquem os estudantes no centro, promovendo atividades coletivas que favoreçam a expressão individual e interação. Essa dinâmica permite ao educador observar, orientar e dialogar durante o processo.

2 - Integração de valores no planejamento: Incorporar valores técnicos, científicos e cidadania no aprendizado, como sustentabilidade em atividades práticas, reforçando a formação integral.

3 - Espaços institucionais para escuta: Criar ambientes legítimos para diálogo, como reuniões e eventos institucionais, para que a comunidade escolar compartilhe suas perspectivas sobre temas relevantes.

4 - Feedbacks individuais sistematizados: Além de feedbacks em grupo, momentos individuais permitem avaliar o progresso, ajustar dificuldades e potencializar habilidades de cada estudante.

Essas ações fomentam reflexão, auto responsabilidade e cooperação entre os participantes do processo educativo, fortalecendo o aprendizado e o engajamento.

Um aluno silenciado e um dos atores escolares (docente, gestor ou funcionário) que não escuta e ainda põe a falar impositivamente sugere claramente uma relação unilateral, que pouco contribui para a promoção do desenvolvimento moral. Ao contrário disso, um aluno autorizado a falar, expressar-se, que encontra acolhimento em uma escuta atenta, respeitosa e atenciosamente, evidenciam uma relação em que o respeito mútuo pode reger essa interação e, assim, levar ao desenvolvimento moral.

Para que esse posicionamento possa ocorrer, faz-se necessário um processo de ressignificação que possibilite um olhar a uma Educação que entenda o sujeito como autor

de sua própria história, em que “cada ator do ambiente escolar é levado a entender-se como sujeito ativo e, dessa forma, posicionar-se como potencial transformador de sua realidade interna e externa, em interações com o contexto” (Alves, *et al.*, 2020 p. 156).

É notável a importância das relações interpessoais de qualidade para a efetividade dos processos educacionais e da educação moral em particular, pensando-a no âmbito da Educação Integral. Como aponta Biaggio (2006), levando em consideração o expressivo crescimento e representatividade de situações relacionadas à violência urbana, nepotismo, guerras, situações de racismo, homofobia, discriminações de várias naturezas, dentre outras situações desafiadoras que se apresentam cotidianamente, torna-se ainda mais evidente a necessidade de formação moral das pessoas, futuras cidadãs.

Lind (2024) aponta que os métodos tradicionais de educação moral, atualmente conhecidos e implementados não funcionam, pois estão pautados em um formato de transmissão ou instrução de um conteúdo, pré-estabelecido e não no desenvolvimento à partir das compreensões e realidades do sujeito.

Para que haja um desenvolvimento moral é importante que haja o desenvolvimento da competência moral. Se o desenvolvimento moral se dá pelas transformações das estruturas cognitivas do aspecto moral, essas transformações podem ser evidenciadas pelo desenvolvimento da competência moral, considerando a capacidade de resolver problemas e conflitos através da deliberação e discussão, que se deve basear em princípios morais. Assim, falar e ouvir aos outros é essencial para resolver problemas e conflitos de forma pacífica e para vivermos juntos numa sociedade livre. Se isso não for possível, só poderemos resolvê-los utilizando a violência, a trapaça ou submetendo à decisão de uma autoridade (Lind, 2024).

Considerando o exposto, quando não há a disponibilidade de escutar a perspectiva do outro, a relação não se estabelece e deixamos escorrer por entre os dedos a oportunidade de nos desenvolvermos como sociedade.

Georg Lind propõe um exercício para o desenvolvimento da competência moral, o Método Konstanz de Discussão de Dilemas (KMDD). Consiste na exposição do grupo a situações controladas de discussões. São histórias que trazem situações dilemáticas e que não têm, necessariamente, uma resposta certa. Essas atividades possibilitam o exercício da fala, escuta, empatia, e argumentação, fortalecendo atitudes democráticas de forma que possam discutir acerca de situações e divergindo opiniões de maneira respeitosa.

Lind (2024) explica ainda que não estamos sujeitos inteiramente às nossas emoções morais; podemos educá-las. O fato de que muitas vezes nossos sentimentos não são conscientes, não significa que não sejam produtos de sistemas cognitivos altamente complexos, nos quais são armazenadas nossas experiências e raciocínio. Isso implica que, embora sejam inatas, as emoções podem mudar e se desenvolver a partir das nossas vivências. Dessa forma, podemos buscar experiências educativas. Podemos aplicar nosso discernimento e racionalidade para aprimorar nosso senso moral, desenvolver o nível de competência moral e proporcionar um desenvolvimento moral do sujeito, assim como praticamos para aperfeiçoar uma habilidade física.

Desta forma, podemos considerar que as diferenças comportamentais das pessoas são em grande parte devido às diferenças na sua competência moral. E ressaltar, portanto, a relevância e urgência do tema. Ao reconhecermos que a moralidade é uma capacidade, a comunidade, os professores e pais, não precisam mais escolher entre a completa ausência de educação moral ou a doutrinação de valores. Ao contrário, está posto uma tarefa legítima e moralmente imperativa de promover essa capacidade (Lind, 2024).

É importante, portanto, considerar alguns aspectos que compõem um contexto educacional favorável para promoção do desenvolvimento da competência moral. É preciso organizar um trabalho intencional com ações complementares que possam proporcionar um ambiente sociomoral cooperativo, positivo e que, de forma institucional, se constituam atividades educativas organizadas pela escola e pelas classes, com o pressuposto da participação democrática nas Desta forma, caminhamos para a construção de um clima escolar saudável que nos permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola (Vinha *et al.*, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento moral desempenha um papel essencial na Educação, que, conforme Charlot (2020, p. 23), “é concebida como atualização da essência humana, universal e atemporal, luta contra tudo o que degrada o homem em animal”. Freire (2015, p. 47) complementa ao destacar que “‘ser’ no mundo significa transformar e transformar o mundo, e não se adaptar a ele. Como seres humanos, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança”.

Atualmente, vivemos um cenário de diversidade sem precedentes, onde as escolas enfrentam desafios inéditos relacionados ao sofrimento de seus alunos. Esse sofrimento, muitas vezes silencioso, disruptivo, apático ou violento, reflete-se em fenômenos como medicalização em massa, criminalização e pressões artificiais por desempenho. Após décadas tratando o sofrimento como uma questão puramente individual, dissociada do diálogo e da escuta, e reduzida a processos bioquímicos, chegamos a um ponto crítico, marcado por um colapso disruptivo do modelo neoliberal.

Nesse contexto, a prática da escuta surge como uma ferramenta fundamental, tanto para diagnosticar e intervir na crise regressiva que enfrentamos quanto para transformar o sofrimento escolar contemporâneo. Escutar significa reconhecer e valorizar o saber e a trajetória de cada indivíduo, considerando suas vivências, sejam elas marcadas por riqueza ou pobreza, gênero, raça ou outras experiências, promovendo um ambiente mais inclusivo e transformador (Dunker, 2020).

A conexão entre esses conceitos evidencia a urgência de viabilizar espaços de escuta no ambiente escolar, possibilitando o desenvolvimento moral. Precisamos construir esses espaços de sobrevivência na escola, especialmente diante de uma realidade marcada por poucas referências e crescentes episódios de violência. Observamos o retorno acelerado de formas antigas de barbárie, além do surgimento de novas manifestações, como a “cyberbarbárie”, caracterizada por assédio nas redes, discurso de ódio e *cyberbullying*. A barbárie, segundo Charlot (2023), é a recusa em reconhecer o outro como humano, como semelhante.

Portanto, é imprescindível implementar ações que promovam o desenvolvimento moral, substituindo comportamentos prejudiciais por atitudes baseadas no respeito, na coletividade e na cooperação. A escuta, como uma ferramenta acessível a todos, desempenha um papel vital na concretização desse objetivo.

Dessa forma, a interação entre o desenvolvimento moral e a prática da escuta estabelece uma base indispensável para a Educação Integral, que busca formar o sujeito em sua totalidade, promovendo um ambiente educativo mais humanizado e transformador.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cristiane P.; BERTACINI, Fábio L. de A. A importância da escuta ativa para a comunicação construtiva na educação. In: DIAS, Lucas Almeida; BENETTI, Eduardo

Silva; SILVA, Eliezer Botelho da (Orgs.). **Educação & cidadania: desafios contemporâneos**. Bauru: Gradus Editora, 2024. p. 17-22.

ALVES, C. P.; PINTO, M. R. S. V.; BIDÓIA, J. F. Resignificação da educação. In: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P. (Org.). **Humanização e educação integral: refletindo sobre rotas alternativas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 155-173.

ARAÚJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, p. 29-39, 2018.

ASSIS, E. R. de; CARNEIRO, K. T.; BRONZATTO, M.; CAMARGO, R. L. de. Lawrence Kohlberg e os anos de chumbo: demandas por justiça e a procura pela moralidade pós-convencional. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 276-297, 2018.

BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 10, n. 1, p. 1-27, 1997.

BIAGGIO, A. M. B. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 1, p. 5-20, 1999.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

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.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1997.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2013.

CAVALIERI, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez., 2002.

DELLAZZANA-ZANON, L. L., BORDINI, G. S., SPERB, T. M.; FREITAS, L. B. de L. Pesquisas Sobre Desenvolvimento Moral: Contribuições da Psicologia Brasileira. **Psico**, v. 44, n. 3, p. 342-351, 2013.

DUNKER, C. **Paixão da ignorância**: a escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DUNKER, C.; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A.; OLIVEIRE; W. F. O. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KOHLBERG, Lawrence. A reply to Owen Flanagan and some comments on the Puka-Goodpaster exchange. **Ethics**, v. 92, n. 3, p. 513-528, 1982.

KOHLBERG, L. **The psychology of moral development**: the nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row, 1984. Essays on moral development: v. II.

KOHLBERG, Lawrence; POWER, F. Clark; HIGGINS, Ann. **La educación moral según Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa, 1997.

LEPRE, R. M. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos?. In: MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. (Orgs.). **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 9-24.

LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação**, v. 44, e80, p. 1-25, 2019.

LIBLIK, A. M. P.; PETRAITIS, R. A.; REGINA, L. I. L. **Contextos educacionais**: por uma educação integral e integradora de saberes. Curitiba: InterSaberes, 2012.

LIMA, C. **Genealogia dialética da Utopia**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2008.

LIND, G. **Como ensinar competência moral com discussão de dilemas**. Trad. Cristiane Paiva; Patricia U. R. Bataglia. São Paulo: Gradus Editora, 2024.

LOPES, F. A. L.; ARANHA, A. V. S. Pedagogia da utopia: um diálogo entre Paulo Freire e Ernst Bloch. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, v. 4, n. 7, p. 133-158, jul./dez., 2017.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, v. 45, 2012.

MENIN, M. S. de S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun., 2002.

PEREIRA, D. R.; MORAIS, A. de. Desenvolvimento moral: o que a Educação Infantil tem a ver com isso?. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 8, n. 2, p. 105-137, 2016.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

PIAGET, J. Os procedimentos de Educação Moral. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

SANTOS, A. C. B. H. dos.; TREVISOL, M. T. C. A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação. **Rev. educ. PUC-Camp**. Campinas, v. 21, v. 1, p. 19-29, jan./abr., 2016

SILVA, M. E. F. da. Afinal, o que foi o debate Kohlberg-Gilligan?. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 13, n. 1, p. 4-40, 2021.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia**. 2022. 603 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2022.

SILVA, M. R. P. da; DONATO, T. B.; LACERDA, F. D.; PINTO, A. P. A escuta na educação infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 488-503, maio/ago., 2023.

SOUZA, L. L. de; MEZZARI, D. C.; SILVA, M. E. F. da. Conceitos e cenários para uma educação na superação das violências de gênero no contexto da educação integral. In: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. (Orgs.). **Educação (integral) para o século XXI: cognição, aprendizagens e diversidades**. Bauru: Gradus Editora, 2021. p. 161-176.

Apenas 20% dos professores avaliam que modelo de estágio é ideal

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/10/apenas-20-dos-professores-avaliam-que-modelo-de-estagio-e-ideal.shtml>

Dr. Gabor Maté: **The Myth of Normal & The Power of Connection** | Wholehearted - <https://www.youtube.com/watch?v=X0cODqqYyi8> - 17 de out. de 2022 - Acess 28/10/2023 - 27m:10s.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

[5] Com exceção da proposta de Educação Moral e Cívica, que desde sua concepção e aplicabilidade esteve longe de promover, de fato, o desenvolvimento moral, pelo menos segundo a perspectiva teórica que trabalhamos, a abordagem cognitivo-evolutiva de Lawrence Kohlberg, apresentada a seguir. Ademais, a Educação Moral e Cívica antecede os demais discursos educacionais listados, pois foi erigida no período de Ditadura Militar, enquanto os outros já se encontram vinculados ao processo de redemocratização do país.

[6] Preferimos nos referir à heteronomia e à autonomia como tendência morais, ao invés de estágios de desenvolvimento moral, pois para Piaget (1932/1994) não era claro se esse caminho psicogenético corresponde a uma estrutura de moralidade, paralela às estruturas cognitivas, ou seja, como estágios que se assemelham aos seus estágios de desenvolvimento cognitivo.

[7] Segundo Marçal e Bataglia (2018, p. 1-2 apud SILVA, 2022, p. 127), há problemas na incorporação do conceito de estágio cognitivo de Piaget para o campo da moralidade, pois “uma das questões da psicologia moral é se podemos pensar em estádios do desenvolvimento moral do mesmo modo que pensamos em estádios do desenvolvimento cognitivo. Lawrence Kohlberg [...] claramente coloca os estádios e níveis

hierárquicos como se essa transposição fosse facilmente apreendida. Pensamos que a concepção piagetiana de estádios seja bem mais específica e focada na existência de invariantes funcionais”.