



Educação em Direitos Humanos e a moralidade pós-convencional

Human Rights Education and post-conventional morality

Educación en Derechos Humanos y moral posconvencional

Ricardo Costa Galvanese¹

Resumo: Quais são as estruturas racionais necessárias à compreensão dos princípios que organizam o discurso dos Direitos Humanos e que conseguem sustentar a construção lógico-moral dos procedimentos de Educação em Direitos Humanos? Para responder a este problema, o presente artigo toma como objeto o desenvolvimento dos padrões de racionalidade moral numa perspectiva kohlberguiana. Tendo em vista a lógica moral subjacente aos Direitos Humanos, emprega como metodologia a pesquisa bibliográfico-documental baseada em técnicas de revisão narrativa de literatura e objetiva demonstrar a necessidade de fundamentação da Educação em Direitos Humanos em padrões pós-convencionais de cognição moral. Após uma breve descrição do cenário de ataques promovidos pelo bolsonarismo contra os Direitos Humanos e contra o Estado Democrático de Direito, são caracterizadas, em linhas gerais, as teorias de Piaget e Kohlberg sobre o desenvolvimento da racionalidade moral e após explorar alguns limites e possibilidades da pesquisa kohlberguiana, conclui que esta proporciona à Educação em Direitos Humanos uma fundamentação indispensável, pois revela que o discurso sobre os Direitos Humanos só é adequadamente decodificado e, portanto, compreensível, na medida em que esteja ancorado numa racionalidade moral pós-convencional.

Palavras-chave: educação; Direitos Humanos; moralidade pós-convencional

Abstract: What are the rational structures necessary to understand the principles that organize the discourse on human rights and that can support the logical-moral construction of Human Rights Education procedures? To respond to this problem, the present article takes as its object the development of standards of moral rationality from a kohlbergian perspective, taking into account the moral logic underlying human rights, using bibliographic-documentary research as a methodology based on narrative literature review techniques and aims to demonstrate the need to base Human Rights Education on post-conventional

1. ricardo.galvanese@unisantos.br. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos, graduado em Filosofia pela mesma instituição. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Política (GPEP/UNISANTOS). Professor da Graduação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos. <https://orcid.org/0009-0007-7537-2959>.

standards of moral cognition. After a brief description of the scenario of attacks promoted by bolsonarism against human rights and the Democratic State of Law, Piaget and Kohlberg's theories on the development of moral rationality are characterized, in general terms, and after exploring some limits and possibilities of kohlbergian research concludes that this provides Human Rights Education with an indispensable foundation as it reveals that the discourse on human rights is only adequately decoded and therefore understandable to the extent that it is anchored in a moral rationality post-conventional.

Keywords: education; human rights; post-conventional morality

Resumen: ¿Cuáles son las estructuras racionales necesarias para comprender los principios que organizan el discurso sobre los derechos humanos y que pueden sustentar la construcción lógico-moral de los procedimientos de Educación en Derechos Humanos? Para dar respuesta a esta problemática, el presente artículo tiene como objeto el desarrollo de estándares de racionalidad moral desde una perspectiva kohlbergiana, teniendo en cuenta la lógica moral que subyace a los derechos humanos, utilizando como metodología la investigación bibliográfica-documental basada en técnicas narrativas de revisión de literatura y tiene como objetivo demostrar la necesidad de basar la educación en derechos humanos en estándares posconvencionales de cognición moral. Después de una breve descripción del escenario de ataques promovidos por el bolsonarismo contra los derechos humanos y el Estado Democrático de Derecho, se caracterizan, en términos generales, las teorías de Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo de la racionalidad moral y después de explorar algunos límites y posibilidades de la investigación de Kohlberg se concluye que este proporciona a la Educación en Derechos Humanos una base indispensable, ya que revela que el discurso sobre los derechos humanos sólo se decodifica adecuadamente y, por lo tanto, es comprensible en la medida en que está anclado en una racionalidad moral posconvencional.

Palabras clave: educación; derechos humanos; moral posconvencional

Com a eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência da República em 2018, o Brasil mergulhou num período sombrio de retrocesso civilizacional (Amado, 2022). O fascismo social (Santos, 2006), que estrutura e formata as relações e a organização da sociedade brasileira, ganhou de novo, após um incipiente e precário processo de redemocratização, uma expressão política (Victor, 2022). O contínuo ataque à ordem constitucional e às instituições do Estado Democrático de Direito, que caracterizou o período do Governo Bolsonaro (Nobre, 2020; Leira, 2023), pressupõe e reproduz aquilo que Umberto Eco chamou de Fascismo Eterno, ou seja, não simplesmente “um regime e sua ideologia”, mas “um modo de pensar e de sentir, uma série de hábitos culturais, uma nebulosa de instintos obscuros e de pulsões insondáveis” (Eco, 2020, p. 23). Neste cenário o que fica sob risco é a dignidade da pessoa humana e a correspondente perspectiva dos Direitos Humanos. A estrutura do discurso de Jair Bolsonaro, pautada pelo ódio e pela noção de guerra cultural (Mello, 2020; Rocha, 2021), é repleta de exemplos desse desprezo pelos princípios subjacentes à universalização dos direitos fundamentais da pessoa humana. O ex-presidente, que ao longo de trinta anos pautou sua vida política pela defesa da ditadura cívico-militar de 64 e pela apologia da tortura, da morte e da repressão política, já chegou a afirmar que os Direitos Humanos são o “esterco da vagabundagem” (UOL, 2017).

O Informe da Anistia Internacional de 2019, primeiro ano do governo bolsonarista, já denunciava que medidas administrativas e legislativas colocavam em práti-

ca a “retórica abertamente contrária aos Direitos Humanos do presidente Bolsonaro” (Anistia, 2020, p. 22). Este processo de ataques aos Direitos Humanos intensificou-se nos anos seguintes, gerando um intenso retrocesso democrático e uma grave degradação política (Avritzer; Kerche; Marona, 2022), bem como, num verdadeiro assédio às instituições democráticas, um avanço do autoritarismo e uma sistemática desconstrução do Estado Democrático de Direito (Cardoso JR.; Silva; Aguiar; Sandim, 2022), que culminou, segundo relatório da Polícia Federal (Brasil, 2024) na tentativa de golpe de Estado no final de 2022 e início de 2023.

A derrota de Jair Bolsonaro no pleito eleitoral de 2022 não pôs fim ao ataque aos Direitos Humanos e à racionalidade moral que os sustentam. A liderança de Bolsonaro é um sintoma de algo muito mais profundo (Casara, 2020), ela é a expressão política de uma sociedade marcada pela desigualdade social e pelo autoritarismo, intensificados pela virulência do neoliberalismo e pela precariedade das instituições democráticas. Essa matriz social violenta continua a pautar a vida política brasileira notadamente pelo discurso de ódio que sustenta as agressões aos Direitos Humanos e à dignidade da pessoa humana. Discurso este que estrutura e organiza o movimento bolsonarista (Bogéa, 2021; Lynch, Cassimiro, 2022; Rocha, 2023).

Diante deste quadro constitui-se como imperativa a construção de estratégias educacionais de resistência democrática e de defesa dos Direitos Humanos que não somente se oponham à orientação neofascista do bolsonarismo (Guéron, 2022), mas que também colaborem na criação de referenciais civilizacionais pautados pela dignidade da pessoa humana e pelo Estado Democrático de Direito (Rocha, 2024), por meio de procedimentos de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018).

Esta empreitada educacional pressupõe uma teoria pedagógica que não somente possua consistente fundamentação psicológica, epistemológica e ética, mas que tenha capacidade de organizar o discurso dos Direitos Humanos por expressar a racionalidade intrínseca deles. Neste sentido, o presente artigo traz para o debate sobre a Educação em Direitos Humanos as contribuições do pesquisador norte-americano Lawrence Kohlberg¹ relativas ao desenvolvimento do raciocínio moral para a fundamentação de uma perspectiva pedagógica efetivamente ancorada na defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana.

A compreensão dos processos de formação da personalidade moral (Puig, 2006) revela-se como fundamental para que não se inviabilize o salto de qualidade que a humanidade começou a dar com a “invenção da infância” (Ariès, 1981), ou seja, com a compreensão dos primeiros anos de vida como uma fase privilegiada e estratégica para a futura realização da própria pessoa e para o bem-estar da sociedade. Entender como se dá o processo de “aprendizagem da moral” constitui-se, então, como um desa-

fiu voltado não somente para possibilitar aos educandos melhores condições nos seus contraditórios, complexos e sempre imprecisos processos de personalização, como também enquanto estratégia subsidiária ao desenvolvimento da racionalidade moral pautada pela perspectiva dos Direitos Humanos e pela defesa do Estado Democrático de Direito, ou seja, no desenvolvimento estratégias de Educação em Direitos Humanos, entendida como processo de formação do ser humano na sua condição de sujeito de direitos, conforme do definição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: • apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; • afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; • formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; • desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; • fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2018, p. 11).

Diante de um cenário de recrudescimento do extremismo de direita, de ascensão do neofascismo e de crise da democracia a educação é desafiada a assimilar a perspectiva dos Direitos Humanos de modo que possa canalizar as mais elevadas expectativas da humanidade na sua trajetória de reconhecimento da dignidade da pessoa humana e de superação de toda forma de violência, constituindo-se como Educação em Direitos Humanos (Cristofolletti, Dibbern, 2017; Candal, 2014; Cardoso, 2023; Godoy, 2007; Melo, 2021).

É nesta perspectiva que a educação se reencontra consigo mesma, como um processo cientificamente estruturado de humanização, sem ser tragada pelas “demandas do mercado”, sem ser oprimida pela colonização efetuada pelo sistema social, viabilizando-se como instância emancipatória e crítica, formadora de consensos que possibilitem a transformação social. É precisamente neste âmbito que se impõe a reflexão propriamente pedagógica na sua condição eminentemente científica, que consegue, com rigor e método, devolver à sociedade e especialmente aos educadores os recursos comunicacionais através dos quais eles consigam gestar novos acordos axiológicos e políticos que proporcionem a humanização das interações sociais. Trata-se de reconhecer a reflexão sobre a Educação, conforme define Maria Amélia Santoro Franco, como: “Uma ciência pedagógica que, em seu fazer social, assumase como instrumento

político de emancipação dos homens, na direção de reorganizar condições de maior dignidade e igualdade entre os homens” (2003, p. 67).

Lawrence Kohlberg, ao desenvolver uma teoria cognitivo-evolutiva sobre a construção do juízo moral, possibilita à pedagogia e aos educadores em geral um alicerce sólido e de reconhecido valor científico (Biaggio, 2002), para a elaboração de estratégias educacionais ancoradas no complexo processo de desenvolvimento moral que se revelam indispensáveis na fundamentação de procedimentos de Educação em Direitos Humanos.

Quais são as estruturas racionais necessárias à compreensão dos princípios que organizam o discurso dos Direitos Humanos e que conseguem sustentar a construção lógico-moral dos procedimentos de Educação em Direitos Humanos? Para possibilitar uma reflexão conceitualmente rigorosa sobre este problema, o presente artigo toma como objeto o desenvolvimento dos padrões de racionalidade moral numa perspectiva kohlberguiana, tendo em vista a lógica moral subjacente aos Direitos Humanos. O seu objetivo é demonstrar a necessidade de fundamentação dos procedimentos de Educação em Direitos Humanos em padrões de racionalidade moral pós-convencional. Para atingir este objetivo, a metodologia empregada é a da pesquisa bibliográfico-documental baseada em técnicas de revisão narrativa da literatura.

Quanto à fundamentação epistemológica, o território de construção discursiva dos pressupostos epistemológicos do presente artigo situa-se na área de intersecção da Filosofia da Educação com a Filosofia Moral e com a Filosofia da Política. É no encontro destas áreas do campo do pensamento filosófico que são elaborados os recursos argumentativos e conceituais que emolduram a análise da teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento da racionalidade moral aqui tratada. Esta é constituída no âmbito científico, mas transita sobre um território originalmente filosófico.

Isto fica claro especialmente quando se considera que a caracterização e categorização do desenvolvimento do raciocínio moral, aqui analisadas e propostas, supõem no campo da Filosofia Política a valorização da democracia e sua superioridade em relação a outras formas autocráticas de organização do poder político (Bobbio, 2000; 2004), ao mesmo tempo que pressupõem, na esfera da Filosofia Moral, que a elevação da densidade racional da cognição moral constitui-se como um elemento de valor a ser apreciado (Habermas, 1991; 2012) e que transitam sobre o território da Filosofia da Educação na medida em que compreendem a educação numa perspectiva pedagógica crítico-dialética que, integrando na práxis teoria e ação no contexto das contradições subjetivas, intersubjetivas e sociais, concebe o desenvolvimento da moralidade como orientado por uma intencionalidade emancipatória (Adorno, 1995; Freire, 1987; Gadotti, 2024) .

A seguir, num primeiro momento, se procurará caracterizar, em linhas gerais, a principal referência conceitual de Kohlberg, qual seja, a teoria de Jean Piaget sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo e o processo de construção do juízo moral na criança. Em sequência será feita, de forma sucinta, uma apresentação da Teoria dos Estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Por fim, se explorará alguns limites e possibilidades pedagógicas da teoria de Kohlberg na fundamentação da Educação em Direitos Humanos.

O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget

Não é possível compreender adequadamente a teoria kohlberguiana do desenvolvimento do raciocínio moral sem situá-la no contexto paradigmático que está na sua origem, qual seja, a Epistemologia Genética elaborada por Jean Piaget². Este autor investigou a forma pela qual o ser humano constrói o conhecimento, ou seja, como se dá a gênese do saber humano, a partir do processo de desenvolvimento que cada um experimenta na sua história de maturação pessoal. Para tanto ele fundamentou na psicologia uma teoria epistemológica, isto é, uma sistematização conceitual sobre as condições e possibilidades do conhecimento humano.

Para Piaget, conhecer é a capacidade de organizar, estruturar e explicar a realidade, a partir daquilo que se vivencia nas experiências com objetos de conhecimento, em outros termos, é o processo em que se estabelece um “sistema de relações”, no qual novas aquisições sobre a realidade vão adquirindo significado. Assim, conhecer é constituir uma “totalidade de sentido”, uma organização geral, dentro da qual as informações ganham significação. Como explica John Flavell:

A cognição, como a digestão, é organizada. Todo ato inteligente pressupõe algum tipo de organização dentro da qual ocorre. A apreensão da realidade sempre envolve relações múltiplas entre as ações cognitivas e os conceitos e os significados que estas ações exprimem (1975, p. 46).

Esta “organização” é viabilizada através de dois processos cognitivos básicos: a “assimilação” e a “acomodação”. O equilíbrio entre ambos constitui a “adaptação” intelectual, pela qual o conhecimento, na busca de coerência lógica e de correspondência com a realidade, se estrutura. Há, assim, uma dupla articulação na construção do conhecimento, de um lado entre organização e adaptação e, de outro, entre assimilação e acomodação. Conforme o próprio Piaget esclarece:

A organização é inseparável da adaptação: são dois processos complementares de um único mecanismo; o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo (...)

O 'acordo do pensamento com as coisas' e o 'acordo do pensamento consigo mesmo' expressam esta invariante funcional dupla de adaptação e organização. Estes dois aspectos do pensamento são indissolúveis: é se adaptando às coisas que o pensamento se organiza e é ao se organizar que ele se estrutura às coisas (1987, p. 18).

Pela assimilação ocorre a inserção de representações de coisas e fatos num "sistema de relações", de modo que adquiram significado para o sujeito cognoscente. A acomodação constitui-se pela mudança no sistema de relações que se adapta às representações assimiladas. Assim, o conhecimento constrói-se numa dinâmica contínua que envolve a contextualização das informações recebidas e a reorganização deste contexto pelas informações mesmas, aí inseridas. A noção de "equilíbrio" expressa exatamente esta dinâmica, esta evolução do pensamento por meio da utilização destes processos de autorregulação dos esquemas mentais.

Segundo Piaget, é através destes processos de organização/adaptação e assimilação/acomodação que a capacidade cognitiva da criança evolui. Esta evolução se dá por meio de quatro grandes etapas ou períodos: o sensório-motor, o pré-operatório, o período das operações concretas e por último, a fase das operações formais.

O primeiro, sensório-motor, estende-se até o segundo ano de vida e é caracterizado pelo egocentrismo, pela imitação mecânica e pelo comportamento reflexo. Nele a adaptação é realizada somente em termos perceptivos, físicos, pois a criança não adquiriu ainda a capacidade de manipulação simbólica das coisas e fatos.

O período pré-operatório situa-se, aproximadamente, entre o segundo e o sexto ano de vida. A criança, então, já consegue utilizar símbolos e imagens mentais, consegue representar intelectualmente o mundo. A capacidade intuitiva manifesta-se e o pensamento apresenta certo grau de organização, porém a criança ainda não é muito hábil para formar classes de objetos, estabelecer interligações entre fenômenos, nem tem plena noção de continuidade temporal.

A fase das operações concretas, terceira da série, tem início por volta dos sete anos e prolonga-se até o começo da adolescência (doze anos, mais ou menos). Nesta etapa a criança torna-se capaz de se colocar no lugar do outro, isto é, supera o egocentrismo infantil e desenvolve um quadro de referências conceituais suficientemente racional e estável. São os primeiros passos na direção da organização lógica do pensamento.

O quarto período, das operações formais, situa-se entre os treze e os quinze anos, desembocando na plena capacidade intelectual. Nele o agora adolescente consegue desenvolver o raciocínio abstrato e, em consequência, pensar de forma hipotético-dedutiva, ou seja, retirando conclusões lógicas de proposições possíveis, mas não necessariamente reais. Trabalhando conceitualmente com muitas variáveis na explicação

dos dados, mostra-se capaz de lidar de forma racional, a partir de princípios abstratos, com inúmeras situações cognitivas e existenciais. Terminada esta fase de transição, o adolescente já se encontra equipado com o aparato cognitivo que utilizará ao longo de toda a sua vida adulta.

Piaget, através do seu método de entrevistas clínicas e tendo como objeto as regras de jogos infantis, procurou também caracterizar as fases através dos quais a criança experimenta a evolução da sua capacidade moral (Piaget, 1994). Igualmente são encontradas quatro etapas: pré-moralidade, heteronomia moral, semiautonomia moral e autonomia moral. Estas etapas pressupõem, mas não se confundem com as etapas anteriormente descritas, que se referem à capacidade cognitiva.

A primeira etapa, a pré-moral, estende-se até os cinco anos, aproximadamente, nela não há ainda plena noção de regra moral. A capacidade de emitir juízos de valor moral, que envolvem conceitos de liberdade, justiça e responsabilidade, não se desenvolveu ainda. Note-se que, do ponto de vista cognitivo, a criança encontra-se nos períodos sensório-motor e pré-operatório.

A segunda etapa, da heteronomia moral, vai dos cinco aos oito anos em média, nela a criança obtém, então, a capacidade de compreender regras morais, porém estas se apresentam de forma exterior (são oriundas do mundo adulto) e absoluta (são inquestionáveis). A coação e o respeito unilateral fazem com que, nesta etapa, as relações entre crianças e adultos sejam profundamente desiguais. A conduta infantil é nitidamente submissa. Esta origem “exterior” da norma não permite que ela penetre na consciência e nas intenções da criança. Ela permanece egocêntrica, não consegue colocar-se no lugar dos outros, a capacidade de analisar a situação numa perspectiva estranha a sua não se desenvolveu ainda. O que se dá é somente uma adaptação aparente ao mundo normativo dos mais velhos.

Com a etapa da semiautonomia moral, a terceira, situada mais ou menos entre os oito e os treze anos, a capacidade de autodeterminação da criança vai se consolidando; do ponto de vista cognitivo, ela encontra-se no período das operações concretas e passa a relativizar as normas morais objetivas, oriundas dos adultos. Começam a se formar, em sua consciência moral, normas subjetivas, calcadas na sua própria experiência e na sua incipiente capacidade de discernimento a respeito da justiça. Entretanto, um certo egocentrismo ainda compromete a autenticidade dos seus juízos morais.

A autonomia moral é o estágio final deste processo ético-evolutivo, atingido pelo adolescente, aproximadamente aos treze anos. Nele, o indivíduo com plena capacidade lógico-formal, estabelece para si mesmo uma orientação moral baseada em consensos intersubjetivos e em princípios. A coação dá lugar à cooperação, o respeito unilateral à exigência de respeito mútuo e o egocentrismo à descentração empática. Se está, então,

diante de um indivíduo moralmente maduro, capaz de criticamente fazer suas aquelas regras morais que melhor atenderem às exigências da justiça, no equacionamento das relações com os demais, segundo princípios éticos abstratos e universais.

Piaget conclui, assim, por duas orientações básicas, que se fazem presentes não só no processo de desenvolvimento moral da criança, mas também na própria evolução da organização da sociedade, a heteronomia e a autonomia:

A análise dos juízos morais da criança colocou-nos a obrigação de discutir o grande problema das relações entre a vida social e a consciência racional. Nossa conclusão foi que a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, porque a sociedade não é coisa única. A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e o seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irreduzível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação (Piaget, 1994, p. 294).

Piaget possibilita desta maneira uma sistematização da gênese do raciocínio moral, que servirá de referência para ulteriores investigações e elaborações teóricas, tanto no campo da Pedagogia Moral, quanto no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento Moral, dentre estas últimas destacam-se as contribuições de Lawrence Kohlberg.

Cabe, porém, a título de esclarecimento, chamar a atenção aqui para o fato de que Piaget não emite juízos de valor sobre nenhuma etapa de desenvolvimento do raciocínio moral, mas simplesmente e de forma bastante objetiva, procura revelar o conteúdo e entender a dinâmica interna delas. Para Piaget, como para Kohlberg, não se pode “pular” nenhuma etapa de desenvolvimento moral. Pelo contrário, são as vivências intensas de cada etapa que revelam os limites da mesma e que possibilitam ao sujeito avançar para um patamar de reorganização do seu pensamento moral que dê conta dos novos desafios. Desafios estes que as interações com o ambiente humano colocam e que não conseguem ser adequadamente solucionados pelos recursos cognitivos típicos da etapa anterior, fazendo, portanto, com que o indivíduo avance para estágios mais elevados de elaboração do raciocínio moral.

O desenvolvimento da moralidade segundo Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1992) dá continuidade às pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento moral, aperfeiçoando as técnicas de entrevista clínica (baseadas em um novo recurso, dilemas morais destinados a provocar a manifestação da estrutura do juízo moral desenvolvido pelo entrevistado), ampliando o universo etário, reformulando a metodologia de organização dos dados e os nexos conceituais que expressam a dinâmica de evolução da consciência moral. O resultado é o desmembramento das etapas de Piaget em seis estágios, agrupados em três níveis básicos de desenvolvimento moral, pré-convencional, convencional e pós-convencional, numa faixa etária que se estende, pelo menos, até o início da idade adulta. Porém, não há em Kohlberg, ao contrário de Piaget, um exato paralelismo entre o desenvolvimento da cognição e o desenvolvimento da cognição moral, a primeira constitui-se como condição necessária, mas não suficiente da segunda.

A pesquisa de Kohlberg além de agrupar o desenvolvimento do raciocínio moral em três níveis, identificou dentro de cada um deles dois estágios distintos, totalizando, portanto, seis estágios. Esta categorização recebeu duas estruturações diferentes: a primeira, mais simples, foi publicada em 1969 e apresentava os atributos essenciais de cada estágio e a segunda versão, editada em 1983, procurava sistematizar os estágios conforme três aspectos básicos: a) O *conteúdo* do que é considerado correto; b) As razões ou *justificativas* apresentadas para agir de forma correta; c) A *perspectiva sociomoral* adotada. Não há diferenças substanciais entre as duas formulações, reaparecendo em ambas fundamentalmente os mesmos traços de estruturação da cognição moral, porém a segunda explícita de forma mais clara a lógica interna de cada estágio. Este longo trabalho de sistematização consolidou a pesquisa de Kohlberg como uma importante referência teórica para a compreensão científica dos padrões de organização da cognição moral (Habermas, 1991; Freitag, 1992).

Assim, há um primeiro nível de desenvolvimento moral, chamado de “pré-convencional” no qual a criança já possui a noção de bem e mal, certo e errado, mas o seu conteúdo está associado aos efeitos da ação (punição, recompensa, troca de favores etc.) ou ao poder daqueles que determinam as normas, integrantes geralmente do mundo adulto. Este nível é constituído por dois estágios: o da orientação por “punição e obediência” e o da orientação “instrumental-hedonista”.

O estágio 1, “punição e obediência”, é caracterizado, na primeira versão elaborada por Kohlberg, pelo respeito diante da autoridade ou do prestígio dos superiores e pelas tentativas de evitar conflitos ou punições. As consequências físicas da ação (prazer ou dor) determinam se ela é boa ou má, independentemente da opinião ou do valor ético de tais consequências. As sanções neste, como no estágio seguinte, são

compreendidas na forma de “penalidade”, especialmente como subtração das gratificações físicas. Portanto, a ideia subjacente de vida boa ou justa é associada nesta etapa inicial à maximização do prazer, através da obediência.

A segunda versão, apresentada em 1983, identifica o primeiro estágio como o da “moralidade heterônoma”, no qual: a) Quanto ao conteúdo: é considerado correto abster-se de violar regras que acarretem punições, bem como deve-se obedecer por obedecer e evitar danos físicos em pessoas ou bens. b) Quanto às justificativas: a razão dada para defender esses valores consiste em evitar punições e sanções da autoridade. c) Quanto à perspectiva sociomoral: é utilizado o egocentrismo, neste a criança não considera o interesse alheio ou não reconhece que o ponto de vista dos demais difere do seu. Percebe os aspectos físicos da ação, mas não a sua dimensão psicológica. Não consegue ainda distinguir entre a própria ótica moral e a perspectiva da autoridade.

O estágio 2, “instrumental-hedonista” (ainda no nível pré-convencional), tem como principal característica, a compreensão da norma correta como aquela que possibilita o atendimento das necessidades da própria pessoa e, às vezes, dos demais. As relações humanas são interpretadas em termos de mercado, de troca. A vida boa e justa é aquela que proporciona o máximo de prazer, através das trocas entre equivalentes.

Kohlberg, na segunda versão, identificou este estágio pelo “individualismo”, pela “intenção instrumental” e pela “troca”. Nos seguintes termos: a) É considerado correto seguir regras somente quando estão em sintonia com o interesse imediato próprio. Deve-se agir para atender às próprias carências, deixando os outros agirem da mesma maneira. Começa então a surgir a noção de lealdade em relação a atos ou acordos firmados com colegas. b) As justificativas dadas consistem em servir o próprio interesse, em atender a uma necessidade pessoal num mundo no qual os outros também têm seus interesses e necessidades. c) A perspectiva sociomoral adotada é individualista e concreta. Tendo em vista o conflito de interesses, o sujeito passa a relativizar o correto, submetendo-o aos desejos e carências do indivíduo.

O segundo nível é o “convencional”, sendo composto pelos estágios três e quatro. Neste, o fundamental em termos morais é satisfazer as expectativas da família, do grupo social ou da nação à qual o indivíduo pertence, colocando-se de lado as consequências óbvias e imediatas. Procura-se não só conformar-se à ordem vigente, mas mantê-la, preservá-la, apoiá-la e justificá-la, identificando-se, com lealdade, às pessoas e grupos nela envolvidos. Dois estágios compõem este nível: o terceiro, na sequência seguida, que é o da orientação “bom moço/boa moça” (ou da “concordância interpessoal”) e o quarto, da orientação “lei e ordem”.

Assim, o estágio 3, orientação “bom moço/boa moça”, tem como comportamento correto e justo aquele no qual o indivíduo agrada ou ajuda os outros e é por eles apro-

vado. A aceitação alheia passa a ser critério de justiça. Há muita conformidade com imagens estereotipadas de conduta “natural” ou “normal”, tendo em vista o comportamento social médio. Passa-se a julgar as ações pelas intenções e a sanção moral é identificada, neste e no estágio seguinte, pelo sentimento de “vergonha”, entendida como reação da consciência moral frente à subtração do afeto e do reconhecimento social.

A versão reformulada, de 1983, identifica este estágio pela “conformidade interpessoal”. Nele pode-se observar que: a) É considerado correto comportar-se conforme o que as pessoas próximas esperam, atendendo as suas expectativas em papéis sociais tais como o de filho, irmão, amigo etc. Ser bom é importante e significa ter bons motivos, preocupar-se com os outros, mantendo relações mútuas de confiança, lealdade, respeito e gratidão. b) A razão apresentada é a necessidade de ser uma boa pessoa a seus próprios olhos e aos olhos dos demais. Há um desejo intenso de manter as regras e a autoridade que apoia o comportamento considerado bom. c) A perspectiva adotada é a do indivíduo integrado às outras pessoas com as quais mantém vínculos significativos. Sentimentos, acordos e expectativas grupais e comunitários têm prioridade sobre os interesses individuais. O sujeito relaciona os pontos de vista valendo-se da ótica do outro, pondo-se no lugar do outro. Não se trata, no entanto, de adotar a perspectiva impessoal do sistema, há ainda uma identificação “personalizada” do outro.

O estágio 4, orientação “lei e ordem”, caracteriza-se pela preocupação com a preservação da autoridade e da harmonia social, considerando as expectativas dos outros de forma, agora sim, impessoal e genérica. O comportamento justo consiste em cumprir o próprio dever, em encenar fielmente seu papel social. Se, no estágio anterior, o enfoque recaía sobre o grupo de referências primárias, de pessoas próximas, tem-se em vista aqui, as necessidades de manutenção do sistema social como um todo.

Kohlberg, na segunda versão de sua Teoria dos Estágios, apresenta esta quarta etapa como aquela do “sistema social” e da “consciência”. Neste estágio: a) O correto é empenhar-se pela sociedade (ou grupo, instituição etc.) entendida enquanto tal e cumprir com as obrigações assumidas. As leis precisam ser respeitadas e seguidas, exceto em casos extremos, nos quais elas estejam em conflito com outras normas sociais. b) As razões apresentadas para justificar tal conduta são: manter as instituições como um todo, evitar o desmoronamento do sistema (considerado inevitável, se cada um quiser fazer o que bem entender) ou simplesmente cumprir as obrigações conforme foram ensinadas. c) O sujeito adota a perspectiva sociomoral do sistema, o qual define papéis e regras. Desse modo a perspectiva formal, normativa e impessoal do sistema se diferencia do ponto de vista dos acordos concretos e motivações interpessoais, que são próprios do estágio anterior.

Chamado por Kohlberg de “pós-convencional”, integrado pelos estágios cinco e seis, o terceiro nível é o da regulação do comportamento por princípios morais universalmente válidos, independentes da autoridade de grupos, pessoas ou instituições ou da identificação com os mesmos. Como os anteriores, este nível apresenta dois estágios básicos: o da orientação “legalista-contratual” e o da orientação por “princípios éticos universais”.

O reconhecimento da existência de componentes aleatórios no âmbito das regras; as expectativas de cada um e de todos como ponto de partida para o consenso; o dever entendido como um acordo; a defesa da vontade e do bem-estar da maioria; o respeito aos direitos das minorias e às intenções dos demais são traços que dão identidade ao estágio 5 (orientação “legalista-contratual”). Assim, a ação justa é aquela definida em termos de direitos individuais gerais e de padrões de conduta consensualmente analisados e aprovados pela sociedade. O justo é o que brota do livre acordo e que é reconhecido por todos os envolvidos como tal. Em decorrência, a validade das leis é condicionada pelos argumentos que a sustentam, tendo em vista a sua utilidade social. A sanção moral, a partir de agora, não é vista mais como “penalidade” (pré-convencional) ou “vergonha” (convencional), mas como “culpa”, ou seja, como reação da consciência moral frente aos próprios atos incorretos.

Com a reformulação de 1983, o quinto estágio passou a ser identificado pela noção de *contrato social e direitos individuais*, caracterizando-se da seguinte forma: a) É correto aceitar o fato de que as pessoas defendem uma variedade de valores e opiniões (e que a maioria destes é relativa ao grupo), respeitando-os simplesmente porque fazem parte do contrato social. Porém, entende-se, que alguns valores universais, como a vida e a liberdade, devem ser defendidos independentemente da opinião da maioria. b) As razões apontadas são a obrigação em relação à lei, pois o seu respeito é condição para o bem-estar de todos, e ao contrato social. Há uma preocupação constante com a fundamentação racional das leis, tendo em vista a perspectiva utilitarista do “maior bem para o maior número de pessoas”. Existe o sentimento de um compromisso contratual, no qual se entrou por livre e espontânea vontade, com relação à família, amigos, colegas de trabalho etc. c) A perspectiva empregada é a da prioridade do indivíduo racional e socialmente responsável em relação às convenções sociais. O indivíduo racional tem consciência da existência de valores e direitos prioritários em relação aos vínculos sociais, à legislação estabelecida e aos contratos. Neste estágio, ele integra as perspectivas pela busca do consenso, através de mecanismos formais e imparciais de acordo e leva em conta tanto o ponto de vista moral, quanto o legal, reconhecendo que, por vezes, eles estão em contradição.

O estágio 6 (orientação por “princípios éticos universais”) é aquele da maturidade do raciocínio moral. Nele o sujeito consegue transcender as orientações decorrentes dos papéis sociais, passando a nortear a própria conduta por princípios universais. O comportamento justo se dá, então, de acordo com a consciência do sujeito, mas fundamentado na confiança e no respeito aos demais. Estes princípios éticos abstratos, autonomamente escolhidos, por não se confundirem com regras concretas, apelam à compreensão lógica, à necessidade de universalidade e de consistência racional. Expressam, destarte, o pleno desenvolvimento da capacidade cognitiva humana (exercício pleno das aptidões típicas do estágio das operações formais, lógico-abstratas de Piaget) e são, em substância, princípios universais de justiça, de reciprocidade, de igualdade quanto aos Direitos Humanos e de respeito à dignidade constitutiva de cada ser humano entendido como pessoa, ou seja, como fim em si mesmo.

Este estágio dos princípios éticos universais, adquire, na versão reformulada de 1983, os seguintes aspectos sistemáticos: a) É considerado correto seguir princípios éticos auto-selecionados. Leis particulares e acordos sociais são válidos somente quando se fundamentam em tais princípios. Portanto, quando há contradição entre as leis e os princípios, opta-se pelos últimos. b) As justificativas para agir de modo moralmente correto fundamentam-se na validade de princípios morais universais, que são assim entendidos porque universalizáveis no sentido dos imperativos categóricos kantianos (Kant, 1969), segundo os quais se deve agir de tal maneira que a regra da ação do indivíduo possa ser tomada sempre como lei universal e que o ser humano, individual e coletivamente, seja tratado sempre como um fim e nunca como um meio, e na convicção de haver um compromisso com esses princípios. c) A perspectiva sociomoral assumida é a de um ponto de vista propriamente ético, ou seja, a de qualquer ser racional que reconhece como natureza da moralidade o fato de que a pessoa humana é portadora de uma dignidade inalienável, que o ser humano é um fim em si mesmo e que precisa ser tratado como tal, seja ele tomado individual ou coletivamente.

Em suma, conforme observa Freitag, ao sintetizar a Teoria dos Estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg:

Os dois primeiros estágios são típicos de uma consciência moral para a qual o valor moral reside em acontecimentos externos, quase físicos [...] e não em pessoas e princípios. Nos dois estágios subsequentes, a consciência moral atribui valor moral à conformidade da ação em relação às expectativas e aos papéis socialmente definidos pelos outros (grupo). Somente nos últimos dois estágios a consciência moral passa a atribuir valor moral à coerência interna do ator e aos padrões, direitos e deveres que ele próprio define para orientar sua ação (Freitag, 1992, p. 200).

Deve-se, no entanto, entender que essa tabela de estágios tem que ser interpretada numa perspectiva essencialmente hermenêutica, isto é, como uma estrutura de organização do desenvolvimento da cognição moral que permite compreender a maneira com os sujeitos morais atribuem sentido à sua própria ação e julgamento morais. Segundo Kohlberg, os estágios “*no deben verse como cajas para clasificar o evaluar a las personas, dentro de los niveles de conciencia moral, sino formas de estructuras hermenéuticas para entrar en comunicación sobre su forma de juzgar y actuar moral*” (Kohlberg, 1992, p. 225).

A compreensão deste processo de desenvolvimento moral constitui, pois, um fundamento essencial para todo e qualquer procedimento de Educação em Direitos Humanos que pretenda atingir adequadamente seus objetivos, pois localiza e caracteriza o tipo de racionalidade moral subjacente à lógica interna da noção de Direitos Humanos, qual seja a da moralidade pós-convencional.

Colocando em outros termos, o estabelecimento de um elenco de direitos que seriam universais (porque universalizáveis no sentido kantiano) e ancorados na noção de dignidade inalienável da pessoa humana carece de significação lógica para aqueles que organizam a sua cognição moral somente a partir das noções de autoridade, punição, recompensa e interesse próprio (nível pré-convencional) ou dos conceitos de expectativa alheia, aprovação grupal, regra estabelecida e papel social (nível convencional). Cabe à Educação em Direitos Humanos contrapor a essas noções e conceitos princípios logico-morais pós-convencionais que, criando conflitos cognitivos (Blatt, M., Kohlberg, L., 1975), possibilitem a compreensão dos processos de cognição moral intrínsecos ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana e à defesa dos direitos fundamentais que decorrem desta.

Limites e possibilidades da teoria de Kohlberg na fundamentação da Educação em Direitos Humanos

A teoria de Kohlberg não ficou imune às críticas, notadamente, pela sua pretensão de validade universal, pelo seu recorte de gênero e sua desconsideração pelos afetos (Campbell, Christopher, 1996; Gilligan, 1982; Flanagan, 1983).

A crítica à Teoria dos Estágios do raciocínio moral de Kohlberg não elimina, porém, o seu valor, mas tão somente circunscreve-o. Ajuda a delimitar seu território de validade. Trata-se de não esperar, dessa elaboração conceitual, mais do que ela pode efetivamente oferecer. Pois, seu valor reside exatamente nesta oferta.

Assim, se ela está contaminada ainda por um certo positivismo por um lado, por outro, ela consegue explorar parte da positividade disponível, ou seja, daquilo que está posto e que pode ser observado com um certo grau de objetividade no âmbito

das possibilidades de evolução do raciocínio moral. Isto é, ela consegue categorizar, ainda que de forma transitória e localizada, padrões de organização da racionalidade moral, que vão de patamares mais simples a mais complexos, de mais centrados no próprio interesse a mais abertos às exigências da justiça, de mais concretos e singulares a mais abstratos e universais. É pouco relevante se isto reflete ou não uma natureza humana universal, uma estrutura psicológico-moral generalizável ou uma essência pré-determinada. O que importa, dentro do momento histórico atual, das condições econômicas, sociais, políticas e culturais vigentes, é que um raciocínio moral que incorpora a complexidade, que se orienta pela justiça e que busca legitimar o conceito de direitos humanos como valor universal garante um elevado nível de civilidade e de satisfação à humanidade no que se refere às expectativas de reconhecimento de direitos (Honneth, 2003).

A Teoria dos Estágios de Kohlberg possui uma validade limitada ao território discursivo dentro do qual circula atualmente uma parcela significativa da humanidade, qual seja, aquela parcela que vive dentro do modo de produção capitalista, submetida ao poder do Estado democrático-liberal burguês e que se referencia na cultura ocidental moderna. O erro ocorre quando não se percebe este recorte e se confunde esta parte com o todo da humanidade. Nesse território mais restrito, sobre o qual efetivamente se debruçou a investigação kohlberguiana, a validade dessa elaboração conceitual é bastante elevada e traz contribuições importantes, dentre elas, a elucidação da dinâmica de determinados padrões de raciocínio moral e de suas relações com a noção de Direitos Humanos. É neste espaço discursivo que ela revela todo o seu valor e validade.

Também não se deve esperar da Teoria dos Estágios de Kohlberg aquilo que ela não pode dar, qual seja, uma compreensão antropológico-filosófica pautada pela fluidez, contradição e inefabilidade da experiência existencial e pessoal humana. A pretensão dessa teoria é clara e bastante humilde, retratar padrões de organização do raciocínio moral, situados dentro de um determinado recorte territorial e histórico. Não se trata de desvelar a multifatorialidade da moralidade humana, mas de delimitar, no espaço da objetividade possível, a dimensão psicológica da organização lógica da moral, sem adentrar nas condicionantes afetivas, teológicas, filosóficas, pessoais ou existenciais dela.

Diante deste quadro, de aceitação da legitimidade relativa e circunstanciada da teoria kohlberguiana, é possível extrair ricos recursos analíticos dela. Por exemplo, a partir dessa categorização, fica claro que raciocínios morais pré-convencionais, muito vinculados ao autoritarismo, como aquele do estágio 1 ou ao mercado capitalista, típico do estágio 2, não conseguem compreender o discurso de defesa da dignidade da pessoa humana como fundamento de direitos, que é típico do raciocínio pós-con-

vencional. A escala de estágios kohlberguiana ajuda a compreender essa incomunicabilidade moral, que se constitui como um desafio àquela práxis educativa centrada na noção de Direitos Humanos. Trata-se de construir, a partir da sistematização proposta por Kohlberg, pontes de diálogo e caminhos pedagógicos que, ao problematizarem a precariedade argumentativa de uma moralidade pré-convencional, possibilitem, pelo conflito cognitivo (Blatt, M., Kohlberg, L., 1975), o desenvolvimento do raciocínio moral para níveis mais elevados. Isto explica também por que a comunicação entre indivíduos que possuem convicções extremistas e antidemocráticas, como as fascistas, e pessoas que defendem os Direitos Humanos, por vezes, parece impossível e realmente às vezes o é, na medida em que não exista a compreensão de que as mensagens estão sendo emitidas em codificações racional-morais distintas, conforme explicita Márcia Tiburi (2016) em seu livro “Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro”.

O mesmo tipo de desafio educacional surge quando há um choque entre um padrão de raciocínio moral centrado na manutenção do sistema social vigente, típico do estágio 4, e outro, típico do estágio 5, que tem como premissa a relatividade da lei e da ordem instituídas (tendo em vista o caráter meramente convencional delas) e a inviolabilidade de certos direitos fundamentais. Outra vez, se impõe a busca de estratégias educacionais de reflexão crítica que, ao evidenciarem a arquitetura argumentativa de ambos, coloquem em crise o padrão de cognição atrelada não à justiça, mas à manutenção da ordem dominante.

Outro problema, e talvez um dos principais, que se coloca para a reflexão sobre a Educação em Direitos Humanos a partir da teoria kohlberguiana é a questão da democracia na experiência escolar (Lima, 2013; Apple, Beane, 2001; Laval, Vergne, 2023). Assim como o Estado fascista, pelo seu caráter violento e autoritário, induz a um raciocínio moral pré-convencional, e o Estado Democrático de Direito, pelo seu fundamento participativo e constitucional, pautado nos Direitos Humanos, demanda um raciocínio pós-convencional, da mesma forma uma escola autoritária estimula uma moralidade de estágio 1, ao passo que uma escola democrática, que se constitui como uma “comunidade justa” (Power, Higgins, Kohlberg, 1989) provoca uma reflexão moral típica de estágio 5 ou 6 (Schilling, 2014; Puig, 2000).

Portanto, tendo em vista a categorização dos estágios de desenvolvimento do raciocínio moral, se revela como imperativa para a Educação em Direitos Humanos, uma reorientação da institucionalidade e das práticas escolares no sentido da sua democratização (Laval, Vergne, 2023). Sem esta mudança não se criam situações de crise cognitiva, responsáveis pelo desenvolvimento do raciocínio dos educandos (e dos educadores...) em direção a patamares mais elevados de coerência lógico-moral. Isto

se dá, precisamente, porque a escola democrática caracteriza-se pela organização de processos pedagógicos nos quais alunos professores e demais integrantes da comunidade escolar são chamados a debater e tomar decisões em conjunto sobre questões que surgem no cotidiano da instituição e que afetam os direitos de todos os envolvidos, sendo, portanto, continuamente desafiados a reelaborar seus padrões de argumentação e raciocínio moral (Puig, 2000).

Trata-se de democratizar as relações entre os membros da escola, cada um podendo participar da elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisão a respeito de problemas concretamente ocorridos na instituição. Estabelecem-se, assim, relações de cooperação, diálogo e autonomia as quais abrem novos horizontes de organização da cognição moral:

Relações de cooperação, de diálogo, levam à autonomia, ou seja, à capacidade de pensar, sem coerção de alguma 'autoridade' inquestionável. Relações de cooperação são relações entre iguais, baseadas e reforçadoras do respeito mútuo, condição necessária ao convívio democrático (Brasil, 1997, p. 92).

A principal vantagem da organização escolar democrática, em termos de desenvolvimento do raciocínio moral e de incorporação da lógica dos Direitos Humanos, é a de focalizar a qualidade das relações entre os agentes da instituição escolar, pressupondo que as relações sociais realmente experienciadas, são os melhores e mais eficazes "mestres" da moralidade. É na coerência entre a experiência escolar e os valores que o aluno amadurece moralmente:

Para que servem belos discursos sobre o Bem, se as relações internas à escola são desrespeitosas? De que adianta raciocinar sobre a paz, se as relações vividas são violentas? E assim por diante. Então, o cuidado com a qualidade das relações interpessoais na escola é fundamental (Brasil, 1997, p. 92).

Em suma, processos educacionais pautados pela perspectiva dos Direitos Humanos e do Estado Democrático de Direito, neles fundamentado, transitam num território discursivo que só pode ser adequadamente codificado e decodificado, compreendido e comunicado por padrões de raciocínio moral pós-convencional, que não surgem espontaneamente, mas de crises de cognição moral, geradas pelas interações sociais que revelam as limitações de perspectivas morais centradas tão somente no interesse próprio ou nas convenções sociais. Esta é a principal contribuição que a Teoria dos Estágios de Kohlberg, legítima e validamente, oferece a todos que entendem a importância e a urgência da Educação em Direitos Humanos e da assimilação dos Direitos Humanos pela educação.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AMADO, Guilherme. **Sem máscara: o governo Bolsonaro e a aposta pelo caos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- ANISTIA INTERNACIONAL 2020. **Informe Anual 2019**. Publicação: fevereiro de 2020. Disponível em: <https://anistia.org.br/informe-anual/direitos-humanos-nas-americas-retrospectiva-2019/>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- APPLE, Michael; BEANE, James. (orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1981.
- AVRITZER, L.; KERCHE, F. e MARONA, M.(orgs.). **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo de Piaget à Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 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**, Natal, v. 15, n. 1, 25-32, jan./abr., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/Lq64kGkRDfSxWV4HfQWdKZH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.
- BIAGGIO, Angela Maria Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- BIAGGIO, Angela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BLATT, M., KOHLBERG, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. **Journal of Moral Education**, 4, 129-161, fev, 1975.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política: a Filosofia Política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Campus / Elsevier, 2000.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: GEN, 2004.
- BOGÉA, Diogo. **Psicologia do bolsonarismo: por que tantas pessoas se curvam ao mito?** Rio de Janeiro: Oficina de Filosofia, 2021.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Polícia Federal. **RELATÓRIO Nº 4546344/2024 2023.0050897-CGCINT/DIP/PF**. Brasília: MJSP, 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/wp-content/uploads/2024/11/relatorio-pf-tentativa-de-golpe.pdf>. Acesso em 26 nov. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais Curriculares**. Brasília: MEC, 1997.
- CAMPBELL, Robert L.; CHRISTOPHER, John Chambers. Moral development theory: a critique of this Kantian presuppositions. **Development Review**, v.16, n.1, p. 1-47, 1996. Disponível em: <https://campber.people.clemson.edu/kantmordev.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.
- CANDAU, Vera M. *et. al.* **Educação em Direitos Humanos e a formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CARDOSO, Fernando da Silva (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos, experiências e perspectivas contemporâneas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2023.
- CARDOSO JR. José Celso; SILVA, Frederico A. Barbosa da; AGUIAR, Monique Florêncio de; SANDIM, Tatiana Lemos (orgs.). **Assédio Institucional no Brasil: avanço do autoritarismo e desconstrução do Estado**.

Brasília, DF: EDUEPB, 2022. Disponível em: [https://aut.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Assedio-Institucional-no-Brasil - Avanco-do-Autoritarismo-e-Desconstrucao-do-Estado.pdf](https://aut.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Assedio-Institucional-no-Brasil-Avanco-do-Autoritarismo-e-Desconstrucao-do-Estado.pdf) . Acesso em: 07 jul. 2022.

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; DIBBERN, Thais Aparecida. A educação em Direitos Humanos diante da ascensão do “novo fascismo”. **Revista Sociais & Humanas**, Santa Maria, RS, v. 30, n. 3, p. 9-30, 2017.

ECO, Umberto. **Fascismo eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

FLANAGAN, O. Virtue, sex, and gender: some philosophical reflections on the moral psychology debate. **Ethics**, v. 92, n. 3, p. 499-512, 1982.

FLAVELL, John Hurley. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1975.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Global, 2024.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GODOY, Rosa (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

GUÉRON, Rodrigo. **A vingança dos capatazes: o bolsonarismo como fascismo**. Rio de Janeiro: Nau, 2022.

HABERMAS, Jürgen. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

KANT, Immanuel. **Fundamentos da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

KOHLBERG, Lawrence. **The philosophy of moral development**. San Francisco: Harper & How Publishers, 1981.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del Desarrollo Moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LEIRA, Torkjell. **A arte de matar uma democracia: a história do Brasil de Bolsonaro**. São Paulo: Rua do Sabão, 2023.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governança democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2013.

LYNCH, Christian; CASSIMIRO, Paulo Henrique. **O populismo reacionário: ascensão e legado do bolsonarismo**. São Paulo: Contracorrente, 2022.

MELO, Milena Barbosa de. **Educação em Direitos Humanos: elementos educacionais e culturais**. Curitiba: InterSaberes, 2021.

MELLO, Patrícia Campos. **A máquina do ódio: notas de uma repórter sobre fake News e violência digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

- NOBRE, Marcos. **Ponto final**: a guerra de Bolsonaro contra a democracia. São Paulo: Todavia, 2020.
- PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987
- PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- POWER, F.C., HIGGINS, A, KOHLBERG, L. **Kohlberg's Approach to Moral Education**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- PUIG, Josep Maria. **A Construção da Personalidade Moral**. São Paulo: Ática, 2006.
- PUIG, Josep Maria *et al.* **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.
- ROCHA, Alfredo Johnson *et. al.* **Educação e Direitos Humanos em tempos de resistência** [recurso eletrônico]. Cachoeirinha: Editora Fi, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1omd400weRAXIEJtB997jCxizKq3J5qQ/view>. Acesso em: 17 set. 2024.
- ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia: Caminhos, 2021.
- ROCHA, João Cezar de Castro. **Bolsonarismo**: da guerra cultural ao terrorismo doméstico. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- SCHILLING, Flávia. **Educação e Direitos Humanos**: percepções sobre a escola justa. São Paulo: Cortez, 2014.
- TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- UOL. Congresso em Foco. 2017. **Em meio à polêmica do ENEM, Bolsonaro chama Direitos Humanos de "esterco da vagabundagem"**. 05/11/2017. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/direitos-humanos-e-%E2%80%9Cesterco-da-vagabundagem%E2%80%9D-diz-bolsonaro>. Acesso em: 05 nov. 2017.
- VICTOR, Fábio. **Poder camuflado**: os militares e a política, do fim da ditadura à aliança com Bolsonaro. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

‘Notas de fim’

- 1 Lawrence Kohlberg (1927-1987), pesquisador e psicólogo norte-americano, doutorou-se pela Universidade de Chicago em 1958 com uma tese sobre “O desenvolvimento dos modos de pensamento e opção moral entre dez e dezesseis anos” na qual retoma a conceituação de desenvolvimento do raciocínio moral piagetiana, desdobrando as etapas desta em seis estágios. Nos anos seguintes, sediado na Universidade de Harvard, amplia longitudinalmente e interculturalmente a sua investigação até tornar-se uma das principais referências da Psicologia do Desenvolvimento Moral contemporânea.
- 2 Jean Piaget (1896-1980), pesquisador e psicólogo suíço, desenvolveu inúmeras pesquisas no âmbito do que ele chamou de Epistemologia Genética, investigando o surgimento, a natureza e a construção do conhecimento nas suas estruturas, processos e estágios de desenvolvimento. Formado em Ciências Naturais em Neuchâtel, sua cidade de origem, vai para Zurique desenvolver estudos no campo da Psicologia, segue então para Paris, onde conhece o legado intelectual de Alfred Binet sobre mensuração da inteligência infantil, retornando à Suíça, assume a direção do Instituto Jean-Jacques Rousseau da Universidade de Genebra onde desenvolveu sua teoria sobre a gênese do conhecimento humano. Nesta mesma instituição cria o Centro Internacional de Epistemologia Genética a partir do qual difundiu suas pesquisas mundo afora. Foi um dos pensadores mais criativos e instigantes da contemporaneidade e seu trabalho teve repercussões em inúmeras áreas do conhecimento científico e filosófico.