

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IRONILDA STRAPAZZON

**FORMAÇÃO MORAL: EDUCAÇÃO PARA
A AUTONOMIA SOLIDÁRIA**

LAGES - SC

2011

IRONILDA STRAPAZZON

**FORMAÇÃO MORAL: EDUCAÇÃO PARA
A AUTONOMIA SOLIDÁRIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade do Planalto Catarinense, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa - Políticas e Processos Formativos em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Ana Maria Netto Machado.

LAGES - SC

2011

Ficha Catalográfica

Strapazzon, Ironilda.

S894f Formação moral: educação para a autonomia solidária /
Ironilda Strapazzon. - Lages (SC), 2011.
123f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto
Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Ana Maria Netto Machado.

1. Educação moral. 2. Valores – estudo e ensino.
3. Ética. I. Machado, Ana Maria Netto. II. Título.

CDD 370.112

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

“FORMAÇÃO MORAL: EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA SOLIDÁRIA”

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 20/12/11

Profa. Dra. Ana Maria Netto Machado - (Orientadora) *Ana Maria Netto Machado*
Prof. Dr. Altair Alberto Fávero - (Examinador Externo – UPF) *Altair Alberto Fávero*
Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa - (Examinador – PPGE/UNIPLAC) *Geraldo Antonio da Rosa*
Profa. Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez - (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente) *Carmen Lúcia Fornari Diez*

Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Ronilda Stragazzon
Ronilda Stragazzon
Lages, Santa Catarina, dezembro de 2011

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo apoio e compreensão nos momentos de distanciamento durante o período do desenvolvimento da pesquisa.

A professora Dra. Ana Maria Netto Machado, que me orientou durante o trabalho, meu reconhecimento pelo seu profissionalismo, competência, seriedade, paciência, dedicação e, principalmente pelo conhecimento compartilhado, pela oportunidade de transpor os meus limites buscando a excelência.

Ao professor Dr. Altair Alberto Fávero, ao professor Dr. Geraldo Antonio da Rosa e a professora Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez, membros da banca examinadora, pela disponibilidade em ler meu trabalho e pelas contribuições enriquecedoras na construção desta pesquisa, meu respeito e gratidão.

Ao corpo docente do programa de Mestrado em Educação, pelo saber compartilhado no decorrer do curso, muito obrigada.

As colegas da turma do Mestrado em Educação: Ana Paula de Jesus, Mara Rúbia Paes de Farias dos Santos e Vera Rejane Coelho, pela amizade, pelos momentos em comum, pelas discussões teóricas e partilha de experiências que muito contribuíram para meu crescimento.

Ao Sr. Roberto Maraschin Primo, Secretário Municipal de Educação de Videira - SC, pela compreensão e incentivo ao estudo, o meu agradecimento.

A Sra. Mara Lucia Secchi Mezaroba, Chefe de Departamento de Orientação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Videira - SC, minha eterna gratidão, pelo apoio, incentivo e compreensão, sendo essenciais para a minha caminhada nesta pesquisa.

A minha amiga e companheira de trabalho, Sra. Lindamar Mattana Laube, Diretora da Escola de Educação Básica Municipal Vilson Pedro Kleinübing, (Videira, SC), pelas palavras amigas, pela convivência, pelo incentivo, pelo apoio e compreensão, principalmente nos momentos difíceis, o meu eterno reconhecimento.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desta pesquisa, o meu agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática a formação moral como condição necessária para promover a autonomia e a solidariedade humana. Apresentamos a contextualização histórica para esclarecer o retorno da moral, proposto por Comte-Sponville. Visa esclarecer os conceitos de moral e ética, destacando a sua relevância no âmbito educacional, a partir de autores como Sócrates (470-399 a.C), Platão (427-347 a.C), Aristóteles, (384-322 a.C) Kant (1999), e comparando com os conceitos de autores contemporâneos como Vázquez (2002), Puig (1998) e Todorov (2010). As teorias psicológicas sobre o desenvolvimento moral do indivíduo permitiram fazer um percurso histórico; os autores que sustentam essas teorias são: Piaget (1994), Kohlberg (Duska; Whelan, 1994) e Puig (1998). Os valores e os limites são condições necessárias para uma convivência harmoniosa em sociedade, em contextos democráticos, bem como, para alcançar a maturidade e a excelência, associadas à possibilidade de alcançar a autonomia moral e solidária. As principais teorias que fundamentam nossas discussões provêm de Araújo (2007), Puig (1998), La Taille (2004 - 2006 - 2008 - 2009), Cortella (2009) e Comte-Sponville (2005) contribuindo de forma relevante para contextualizar nossa problemática, com as ordens tecnocientífica, jurídico-política, moral e ética que limitam e regulam as sociedades. A análise da centralidade do consumismo na sociedade de mercado capitalista é o foco principal de Barber (2009) que, articulado às análises de La Taille (2009) em torno da polarização entre o turista e o peregrino, permitem analisar o cotidiano que compartilhamos, uma cultura do tédio e da vaidade e os descaminhos da Educação. A pesquisa é de cunho bibliográfico, inspirada em perspectiva genealogia, procurando buscar as filiações entre autores e conceitos, a serviço da demonstração da hipótese sintetizada na fórmula da formação moral na direção do fortalecimento da autonomia solidária. Visa contribuir para clarear a teia de relações conceituais requerida para compreender e promover a formação moral, articulando os processos de desenvolvimento individual e os processos sociais.

Palavras-chave: formação moral, educação, moral, ética, valores, autonomia, solidariedade, consumismo.

ABSTRACT

This study is about moral formation as a necessary condition to promote human autonomy and solidarity. It presents the contextualized history to clarify the moral return from Comte-Sponville's proposal. It aims to clarify the moral and ethics concepts, highlighting its relevance in the educational field from the authors such as Socrates (470-399 a.C), Plato, (427-347 a.C), Aristotle, (384-322 a.C), Kant (1999), and comparing to contemporary authors such as Vázquez (2002), Puig (1998) and Todorov (2010). The psychological theories about individual's moral development, allowed to follow a historical route; the authors that support these theories are: Piaget (1994), Kohlberg (Duska; Whelan, 1994) and Puig (1998). The values and limits are essential to have a healthy and harmonious life in society, in democratic contexts, as well as, to reach maturity and excellence, associated to a possible autonomy in moral and solidarity. The main theories here discussed are from Araújo (2007), Puig (1998), La Taille (2004 - 2006 - 2008 - 2009), Cortella (2009) and Comte-Sponville (2005) which helped in a relevant way, to make the subject contextualized with techno-scientific, legal-political, moral and ethics which limit and rule societies. The analysis of the consumption centrality in the capitalist market society is Barber's (2009) main focus that, with La Taille's (2009) analyses around the polarization between the tourist and the pilgrim, allow to analyze the everyday life we share, a culture of boredom and vanity and the Education system wrong ways. This is a bibliographical study, inspired by a genealogical perspective, trying to reach the affiliation between authors and concepts, to demonstrate the synthesized hypothesis in the formula of moral formation towards to sympathetic autonomy reinforcement. In addition, it aims at contribution to make clear the net of conceptual relations required to understand and promote the moral formation, with the processes of individual development and social processes.

Keywords: moral formation, education, moral, ethics, values, autonomy, solidarity, consumption.

SUMÁRIO

RESUMO	5
INTRODUÇÃO.....	8
1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	19
1.1 O RETORNO DA MORAL EM TRÊS DIFERENTES TEMPOS HISTÓRICOS - COMTE-SPONVILLE	19
1.2 ESBOÇO DE UMA GENEALOGIA	24
1.3 RASTREANDO OS CONCEITOS DE MORAL E ÉTICA NO OCIDENTE	29
2 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO MORAL.....	38
2.1 A CONSTRUÇÃO DA MORAL EM PIAGET	38
2.2 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE KOHLBERG	42
2.3 CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL EM PUIG.....	45
3 VALORES E LIMITES - COMO VIVER E CONVIVER EM SOCIEDADE?.....	48
3.1 VALORES - DIMENSÕES AFETIVAS E INTELLECTUAIS - CONTRIBUIÇÕES DE ARAÚJO, PUIG, LA TAILLE E CORTELLA.....	48
3.2 RESPEITAR E TRANSPOR LIMITES: CONDIÇÕES PARA MATURIDADE E EXCELÊNCIA	65
4. O QUE PRECISAMOS PARA UMA SOCIEDADE ÉTICA?.....	84
4.1. DISTINGUIR AS DIFERENTES ORDENS QUE ORGANIZAM AS SOCIEDADES: TECNOCIENTÍFICA, JURÍDICO-POLÍTICA, MORAL E ÉTICA	84
4.2. ROMPER COM A CULTURA DO CONSUMISMO, O REINO DA HETERONOMIA.....	88
4.3 PROMOVER A AUTONOMIA SOLIDÁRIA	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118

INTRODUÇÃO

No decorrer das disciplinas do Mestrado em Educação muitas questões foram sendo discutidas, que permitiram revisitar e re-significar aprendizagens anteriores, ampliando cada vez mais a minha visão sobre os processos educativos. Em uma das disciplinas do primeiro semestre tive a oportunidade de desenvolver um trabalho, recuperando os principais conceitos de Jean Piaget (1896-1980). Entre os desenvolvimentos do autor, a obra que despertou especial interesse durante a minha graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia foi *O juízo moral na criança* (1994). Pouco a pouco, nas discussões de orientação, no contexto do mestrado, fomos definindo o foco da pesquisa no problema da formação moral, que foi crescendo e ganhando forças para a realização desta dissertação.

Para alguns talvez o tema possa parecer, à primeira vista, fora de época ou meio antiquado, já que as expressões da língua vão mudando nas diferentes épocas, muitas vezes para falar dos mesmos problemas com roupagens diferentes, mais inovadoras (de fato ou aparentemente). Por um lado, no linguajar dos professores, a moral é um termo pouco presente. Por outro lado, a preocupação com a conduta dos alunos, com a violência e com a falta de respeito entre as pessoas (sobretudo alunos com relação a professores) fazem parte do dia a dia, causam desânimo, medo e frustração nos docentes. Assistimos na mídia em todos os dias episódios de violência e depredação nas escolas, e não faltam estudos (brasileiros e estrangeiros) sobre a desvalorização da profissão docente. Não só em termos de salários, mas da precariedade das condições de trabalho: excesso de horas de trabalho, condições materiais, insegurança, risco reais de ser ofendido, ameaçado e violentado verbal ou fisicamente. E diante dessas condições, cada vez menos estudantes querem se tornar professores.

Os governos e os pesquisadores estão preocupados e dão atenção a temas como violência na escola, procuram trazer de volta os valores, trazem a discussão dos direitos humanos e da justiça para o meio escolar. De modo que, se inicialmente o tema da formação moral pode causar estranhamento, afirmamos com Zygmunt Bauman (1997, p. 8), que “os grandes temas da ética – como direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e auto-afirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo – não perderam em nada a sua atualidade. Apenas precisam ser vistos e tratados de maneira nova”.

Para que o ser humano se desenvolva moralmente, é importante a presença da moralidade no berço da sociedade. O que se difunde na sociedade atualmente é uma

mensagem contrária à moral, que não valoriza a justiça, a generosidade ou a dignidade. São inúmeras propagandas com mensagens direcionadas a crianças e jovens que traduzem um ambiente moral característico de uma cultura da vaidade. Assim, Yves de La Taille coloca, “que é urgente que as instituições educacionais voltem a falar de moral” (LA TAILLE, 2009, p. 236).

La Taille, no contexto da educação, faz a seguinte reflexão a respeito das novas formas como o tema da moral vem se rerepresentando:

Na minha experiência, em relação à educação especificamente, o que se vê é uma preocupação com valores derivada, na verdade, de uma queixa de comportamento, ou seja, geralmente ligada a aspectos disciplinares e de respeito. Não se trata de uma preocupação *ética* com a formação do cidadão, mas de resolver problemas objetivos, concretos (em realidade, talvez muitas vezes fantasiados, mas que são considerados 'objetivos' por parte dos professores). Assim, acho que há um problema de convivência dentro da escola, mas eu diria que isso vale também para o conjunto da sociedade. Parece-me que existe uma crise de confiança nas relações entre as pessoas: elas consideram as relações humanas cada vez mais violentas, nas quais predominam insensibilidade e desconfiança. Então, penso que a preocupação com o 'tema dos valores' – referimo-nos aqui, claro, a *alguns valores*, porque, a rigor, tudo é valor – revela uma crise, um mal-estar moral e ético. (LA TAILLE, 2009, p. 08).

Mario Sergio Cortella amplia esta colocação de La Taille destacando o papel da educação: “Eu não tenho dúvida de que a educação e a escola cada vez mais precisarão tratar da crise ética para não cair na armadilha de apenas responder à mera queixa moral em relação à conduta” (CORTELLA, 2009, p. 11).

Já na visão de outros autores, a crise de valores está relacionada com a presença ou a ausência da legitimação da moral. Conforme La Taille e Maria Suzana De Stefano Menin:

Em todas as épocas surgem vozes que denunciam a ‘falta de valores’ dos membros de uma sociedade (notadamente dos jovens), a ‘inversão de valores’ que acometeria a maioria dos cidadãos, ou a ‘anomia’ que destruiria as relações humanas. Assim, não é de estranhar que atualmente, existam vozes que fazem esse tipo de avaliação de nossa sociedade. Todavia, como esse tipo de crítica encontra-se em todas as épocas, parecendo traduzir esse mal-estar moral perene, é imperativo perguntarmos se essa crítica tem especial relevância para os dias de hoje. Alguns responderão afirmativamente, trazendo para, do ponto de vista moral, exemplos como a forte presença da violência, da incivilidade, do *bullying*, da força do crime organizado, e de outros problemas mais. Outros negarão, lembrando o avanço da democracia no mundo todo (regime político que só é frutífero se alguns princípios morais, como os da liberdade e da igualdade forem legitimados), a abolição progressiva da pena de morte em muitos países, a incontornável presença dos direitos humanos em variadas ações institucionais, a existência de inúmeras organizações não governamentais a serviço da justiça e da solidariedade, a preocupação crescente com a preservação do meio ambiente, etc. (LA TAILLE; MENIN, 2009, p. 9-10).

Os valores em crise referem-se a um processo de transformação. Para La Taille e Menin: “Alguns autores, dedicados a analisar a ‘pós-modernidade’ ou ‘hipermodernidade’, diagnosticam mudanças na moralidade contemporânea. Porém, nem todos interpretam tal mudança como problema, ou pelo menos como problema grave” (LA TAILLE; MENIN, 2009, p. 10). Os valores em crise causam insegurança, perda de sentido do passado e de perspectiva de futuro, de um vazio na existência do ser humano.

Na linha de pensamento destes autores, perguntamo-nos se esses problemas não seriam consequências (sintomas) de um problema mais profundo que se aborda pouco na formação de professores, e que seria justamente o da formação moral? Até que ponto essa formação é trabalhada suficientemente nas escolas brasileiras? Será que não estamos demasiado ocupados com os conhecimentos disciplinares do currículo e deixamos de lado a formação humana? A formação para o convívio em sociedade? A formação humana para uma ‘vida boa’ como colocam vários dos autores que utilizamos como fonte nesta pesquisa?

São intensas e rápidas as mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, no contexto da globalização econômica, que tem repercutido e transformado o cotidiano das escolas. Cada vez mais é exigido da escola, a cumprir mais tarefas e se considera que ela deixa a desejar com relação a essas expectativas. Entretanto, apesar de tantas condições desfavoráveis, a escola, enquanto instituição de educação formal, ainda é vista como lugar de grandes possibilidades. O professor, de certa forma, continua a ser considerado o responsável por garantir a formação das pessoas que necessitam saber conviver em sociedade. O professor e a escola teriam como função principal auxiliar na construção de seres humanos desenvolvidos intelectualmente, mais felizes e equilibrados, promovendo, assim, os objetivos da Educação. Porém, esta visão que acabamos de formular parece ser mais ampla, por exemplo, do que encontramos na LDBEN¹ nº 9394 de 20 de dezembro de 96, que, no seu título II, chamado Dos Princípios e Fins Da Educação Nacional, artigo 2º, propõe o seguinte:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O detalhamento do que seria o ‘desenvolvimento do educando’ parece restrito nesse artigo, enfatizando o exercício da cidadania e a qualificação do trabalho. Assim, buscamos na LDBEN uma explicação para o que é cidadania e não encontramos, mas observamos que em

¹ LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

todo o documento o termo cidadania é citado por quatro vezes. A palavra ética é citada uma vez, autonomia oito vezes e moral e moralidade não são mencionadas nenhuma vez.

Consultamos a Constituição Federal, no seu Capítulo II - Da Educação Básica - Seção I - Das Disposições Gerais, no artigo 205, e o comparamos com o artigo 2º da LDBEN, onde percebemos que a única diferença (da constituição), está em que a Educação é posta como um direito de todos para a construção da cidadania; os demais termos do artigo são iguais e tem o mesmo significado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É interessante observar que, enquanto a Constituição se refere a direitos e deveres, o documento da Educação só se refere a deveres e não a direitos² (ao menos no artigo que selecionamos). Estaria a educação muito preocupada no cumprimento das obrigações? Constatamos no discurso de muitos diretores e professores, no cotidiano escolar, uma espécie de revolta com relação ao que eles pensam ser excesso de direitos que os jovens adquiriram; muitos educadores justificam o aumento da violência nas escolas por esse tipo de explicação.

Os PCNs³ por exemplo, surgiram dentro de uma proposta construtivista da Educação e expressam que o seu eixo central é a construção da autonomia do educando, visando o pleno exercício da cidadania. O texto dos PCNs destaca que um dos objetivos do ensino fundamental deve ser capacitar os alunos para "compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito" (BRASIL, 1997, vol. 8, p. 7). Esta frase é complexa porque envolve muitos elementos que tendemos a aceitar como desejáveis, mas se trata de um conjunto de ideais difíceis de serem analisados.

O ser humano nasce inacabado e sem um destino previsto, vive num mundo diversificado, então tem que decidir qual é a melhor maneira para viver. Josep Maria Puig

² O termo 'direitos' aparece aproximadamente 80 vezes na Constituição Federal Brasileira em vigor. Na seção sobre Educação há 9 artigos que falam em direitos (do 205 até 214); na parte dedicada à Cultura há dois artigos (215 e 217) e na parte dedicada aos Desportos há um artigo (217). Os direitos aos quais a Constituição se refere são os direitos humanos, individuais e coletivos, políticos, eleitorais, trabalhista, previdenciário, e direitos sociais (a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados).

³ PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

desenvolveu quatro éticas essenciais para viver em sociedade, na obra *Educação e Valores: pontos e contrapontos* (em conjunto com La Taille) e ele destaca a origem da moralidade:

A origem do trabalho moral situa-se precisamente na necessidade de responder a essa indeterminação humana básica e ao leque de possibilidades que nos é oferecido pela citada abertura antropológica. Procurar uma resposta à pergunta ‘Como viver?’ e aplicá-la à vida individual e coletiva é a tarefa central da moralidade. (PUIG, 2007, p. 66).

Para que um indivíduo construa e chegue à cidadania, para que conquiste autonomia, um longo caminho precisa ser percorrido, que envolve provavelmente conhecimentos e experiências sobre, e em torno de moral e ética. Podemos observar as explicações sobre moral e ética trazidas pelos PCNs, especificamente nos Temas Transversais e Ética:

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. (...) Finalmente, deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra ‘moral’ ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a ‘moralismo’. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo assim marcar diferenças com os ‘moralistas’. (PCNs, 1997, vol. 08, p. 69).

Entre ser moral e ser moralista há, entretanto, diferenças importantes a esclarecer e enfatizar, que o documento não explicita, optando por deixar de lado o termo moral, por ser problemático. Evitando a palavra, será que algumas questões importantes não acabam excluídas do debate educacional?

Nessa mesma página, o documento assume que considera moral, educação moral e ética como sinônimos:

Como o objetivo deste trabalho sobre ética é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas: batizou-se o tema de Ética, embora frequentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de ‘educação moral’. (PCNs, vol. 08, p. 69).

Veremos nos próximos capítulos que em todos os tempos considerados, os autores fazem diferenças entre moral e ética. E essas diferenças parecem muito importantes, além de ter implicações. Talvez possamos dizer que encontramos nesses trechos dos PCNs, uma justificativa para o pouco interesse que percebíamos, entre professores, pelo problema da

moral nas escolas (ao menos ao uso dessa palavra), até realizar um bom número de leituras⁴ sobre o assunto.

Pareceria que, para evitar uma tendência moralista, presente na Educação (prescrições, receitas, conselhos sobre o agir dos alunos etc.), de modo geral considerada indesejável, porque associada à repressão política⁵ e ao autoritarismo, a opção parece ter sido afastar a palavra e seus significados da escola. Assim, os PCNs constatam e também admitem que se substitua o termo moral por outras palavras que não façam lembrar essa vertente, que é censurável quando se adota uma perspectiva democrática “politicamente correta”⁶.

La Taille reforça que os PCNs, em relação aos temas transversais colocam o tema ética e não moral, por associá-lo ao período da ditadura militar, quando no Brasil havia nos currículos escolares a disciplina de Educação Moral e Cívica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) apresentam um documento (um dos chamados ‘temas transversais’) intitulado ‘Ética’. Seu conteúdo pode associar-se a uma definição de ética, pois traduz uma posição pedagógica que preza o desenvolvimento da autonomia moral. Porém, poderia muito bem se chamar de Educação Moral, porque é disso que se trata (a questão dos deveres é central). A escolha do título ‘Ética’ deveu-se essencialmente ao perigo político que havia em ‘requestrar’ os termos de uma proposta anterior bem conhecida de todos. Enquanto consultor da elaboração dos PCNS, cheguei a propor que o documento tivesse no título a referência à moral, mas fui voto vencido. Aliás, não insisti muito, consciente de que as palavras infelizmente têm peso considerável e exagerado na vida política (vide o atual ‘politicamente correto’). (LA TAILLE, 2006, p. 66).

A justificativa de La Taille para não ter insistido na inclusão do termo moral nos PCNs, ou ter aceitado que o termo fosse retirado dos PCNs é compreensível. Entretanto, parece que a ausência do termo moral no documento legal acarreta consequências que não parecem muito favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral da juventude, a qual poderia ser um foco importante da educação escolar. Um autor contemporâneo, o francês André Comte-Sponville, explora essa diferença assinalada nos PCNs (embora ele não parta

⁴ Pesquisamos no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nos níveis de educação infantil, educação básica, ensino médio e superior entre os anos de 2005 e 2009, pelo assunto formação moral e consideramos aspectos relacionados à moral, ética, valores, autonomia e cidadania. Encontramos um total de 69 dissertações e 30 teses no intervalo de cinco anos, totalizando uma média de 15 dissertações e 6 teses por ano. Muitas delas mencionam no próprio título o nome de autores como Platão, Kant, Piaget, Kohlberg, Puig, La Taille, Habermas, Winnicott, Nietzsche e Sêneca.

⁵ A repressão política ocorreu no período da Ditadura no Brasil: 1964 - 1985.

⁶ “Politicamente correta” ou “politicamente correto”, “correção política” ou “*politically correct*”, expressão de origem norte-americana, mas que com o passar do tempo se espalhou por diversos países do mundo. Foi criada por conservadores para designar de forma pejorativa uma política de ensino julgada de ‘esquerda e radical’, que consistia em reler obras clássicas da literatura, da filosofia ou da história da arte a partir de um critério multiculturalista. (Cf. DERRIDA; ROUDINESCO, 2004).

desse documento nem o mencione). O autor utiliza a palavra ‘moralizador’ ao invés de ‘moralista’. Assim ele se expressa:

Mas, precisamente, é essencial à moral que não seja a mesma coisa ser *moral* e ser *moralizador*. A diferença é tão simples que, às vezes, nem dá para perceber. A diferença é a seguinte: ser moral é cuidar do seu dever; ser moralizador é cuidar do dever dos outros – o que é muito mais fácil, admito, muito mais agradável, mas completamente diferente. Alain⁷ dizia: ‘A moral nunca é para o vizinho’. Ele tinha razão. Dizer ao vizinho ‘Você deve ser generoso’ não é prova de generosidade. Dizer ao vizinho ‘Você deve ser corajoso’ não é prova de coragem. Ora, ser moralizador é exatamente cuidar da moral do vizinho. Não é moral, portanto. (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 65).

Outros autores também assinalam diferenças que parecem muito pequenas, mas que podem criar confusões, e por isso mesmo é importante explicitá-las, como faz acima Comte-Sponville. Alguns assuntos vão se associando a outros, evidenciando a complexidade da temática da formação moral. Esse é nosso desafio nesta pesquisa, contribuir para clarear a teia de relações envolvidas na formação humana.

Adolfo Sánchez Vázquez, (2002) também buscou uma explicação para a distinção entre moral e moralidade. Estamos cientes que não são exatamente idênticas as distinções trabalhadas por cada um dos autores aqui trabalhados, mas elas dizem respeito ao mesmo campo temático, a seu aprofundamento, e suas colocações podem ser correlacionadas. Vázquez cita a seguinte passagem:

A ‘moral’ designaria o conjunto dos princípios, normas, imperativos ou idéias morais de uma época ou de uma sociedade determinadas, ao passo que a ‘moralidade’ se referiria ao conjunto das relações efetivas ou atos concretos que adquirem um significado moral com respeito à ‘moral’ vigente. A moral estaria em plano ideal; a moralidade, no plano real. (VÁZQUEZ, 2002, p. 66).

A moral então, se transformaria em moralidade; a moralidade seria a moral praticada (as práticas entre pessoas e comunidades, por exemplo). Evidentemente moralidade não é o mesmo que moralista nem moralismo. Moral e moralidade são dois termos que têm uma grande aproximação, mas é o termo moral o que corresponde ao conceito empregado tradicionalmente.

Se a palavra moral adquiriu um significado pejorativo associado ao moralismo, Comte-Sponville (2005) traz uma distinção importante: ser moralista é cuidar mais do dever dos outros do que do próprio e, também, se relaciona com a necessidade de ‘deixar viver’ o

⁷ Alain Touraine, sociólogo. (Cf. COMTE-SPONVILLE, 2005).

outro com seus costumes, mesmo que sejam diferentes dos meus, sem por isso julgá-lo menos do que eu sou. La Taille, nessa mesma linha, afirma que é preciso cuidar para não exagerar na atitude do ‘deixar viver’, para ela não chegar ao ponto de ficar indiferente ao que acontece ao outro (LA TAILLE, 2008). Estamos aqui em cheio na arte da convivência em sociedade, diante da qual a escola tem importante responsabilidade na formação das crianças e jovens.

Mesmo quando distantes no tempo, as reflexões sobre moral continuam atuais e relevantes em nossa realidade. Diariamente somos envolvidos por questões relacionadas à moral e à ética. Como, por exemplo, naquelas situações de conflito, seja interpessoal ou no interior do próprio sujeito (consciência). Quando ele precisa tomar decisões, escolher o que é melhor para ele ou para os outros, seja na vida privada, no trabalho ou na comunidade.

O homem para Immanuel Kant: “Não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até aos conceitos do dever e da lei” (KANT, 1999, p. 95). O autor mostra que o homem, por ser basicamente indeterminado, diferente dos outros seres vivos que agem por instinto, se coloca diante da necessidade de escolher caminhos. Quando criança e muito jovem essas escolhas são feitas pelos pais ou adultos responsáveis. Mas, pouco a pouco o próprio sujeito terá de lidar com essas escolhas que às vezes podem se constituir em dilemas. Estas considerações já parecem consistentes para mostrar a necessidade e a importância de estudos que auxiliem na compreensão da moral para o desenvolvimento humano, logo, pertinentes para os educadores.

É importante salientar também que estas questões que situamos a partir da diferença entre moral e moralidade (e os demais termos usados pelos autores) apontam para problemas que atravessam as fronteiras das disciplinas tradicionais e relacionam fortemente aspectos psicológicos e sociais, ou mesmo políticos (indivíduo e sociedade). Ao pesquisar os autores que trabalham a questão da moral, nos deparamos com reflexões vindas de diferentes disciplinas. Partimos de Piaget (de uma obra psicológica), passamos pela filosofia, com Kant e Vázquez (com quem fizemos um breve percurso sobre as concepções de moral nas grandes etapas da história: filósofos da antiga Grécia, época medieval, modernidade), para chegar aos sucessores de Piaget, como Lawrence Kohlberg (psicologia) e Puig (psicologia da educação), encontrando La Taille (psicologia da moral); Comte-Sponville, Benjamin Barber, Bauman, Altair Alberto Fávero, Nadja Hermann (entre outros), autores com forte influência das ciências sociais (filosofia, sociologia, antropologia e/ou política). Como se pode perceber, o tema da moral é tratado a partir de várias disciplinas e tem grande abrangência.

A problemática posta pelo retorno da moral exige compreender o significado, tanto da moral, como da ética e dos valores, analisando as possibilidades da educação promover a

autonomia e a solidariedade. No desenvolvimento da pesquisa, procuramos nos guiar por algumas perguntas: Qual é a relação entre moral, ética e autonomia? Como pode se desenvolver a autonomia em uma sociedade capitalista? A educação moral ainda é necessária na escola?

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, explora a temática da formação moral nos principais autores que tratam do assunto. Revisitando a literatura pertinente, partimos da obra *O juízo moral na criança*, de Piaget, para rastrear os seus antecedentes e mostrar também as teorias que tomaram essa obra e este autor como ponto de partida para novos desenvolvimentos sobre o tema. A pesquisa inspira-se em perspectiva genealógica, procurando buscar as filiações entre autores e conceitos.

A pesquisa tem por objetivos esclarecer os conceitos de moral e ética, destacando a sua relevância para os processos educativos. Contribuir para clarear a teia de relações que envolvem a formação humana. Focalizar o tema da formação moral, articulando os processos de desenvolvimento individual e os processos sociais.

O relacionamento entre os indivíduos é regido por princípios, normas, regras e leis, noções sobre o bem e o mal, certo e errado, justo e injusto, que originam os seus comportamentos, constituindo o que chamamos de moral ou ética. Assim, se faz necessário refletir sobre essas questões enfocando as relações morais presentes na educação e nas escolas. O problema desta pesquisa consiste na compreensão do processo de formação moral, da ética e dos valores como elementos fundamentais para uma educação capaz de promover a autonomia solidária.

O interesse deste trabalho justifica-se pela relevância dos estudos sobre a moralidade para o âmbito educacional e para a formação das novas gerações. É necessário retomar as pesquisas sobre o desenvolvimento moral, ético e a formação de valores, para que as relações do ser humano, consigo mesmo e com outrem, sejam regidas pela solidariedade, pelos princípios democráticos de igualdade, de liberdade, e com critérios de justiça que são frequentemente discutidos na sociedade atual, mas, concretamente, não vigoram como desejável.

Um dos fenômenos pouco trabalhado nas escolas e na formação de docentes é a questão da moralidade e da ética. Para muitas questões ainda não há respostas, como os conflitos e problemas complexos enfrentados na sociedade e na escola. E a meta de formar indivíduos autônomos fica, de modo geral, no papel, como ideal. Para entender os processos que podem levar à tão desejada autonomia, que não resulte num individualismo competitivo,

mas que promova a solidariedade, compreender os processos de construção da moral e da ética pode ser um caminho promissor.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Após a Introdução, no primeiro capítulo, apresentamos uma contextualização histórica para justificar o retorno da moral, que envolve três períodos históricos: a curta duração, a média duração e a longa duração, para isso nos baseamos em Comte-Sponville. Após apresentamos um esboço de uma genealogia e a seguir rastreamos, de maneira sucinta, os conceitos de (educação) moral e ética no Ocidente, desde a Antiga Grécia, passando pela Idade Média, Idade Moderna, para chegar aos pesquisadores do século XXI, com suas problematizações contemporâneas. Nesse percurso são revisitados autores clássicos, como os filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles, a referência incontornável de Kant para a temática da moral, articulando os conceitos estabelecidos na tradição com problematizações de autores contemporâneos como Vázquez, Puig e Tzvetan Todorov, entre outros.

No segundo capítulo trabalhamos as teorias psicológicas do desenvolvimento moral. Inicialmente, apresentamos a teoria da moral de Piaget, os principais teóricos que o sucederam como Kohlberg e Puig. Essas teorias são passagem obrigatória, mas se mostram insuficientes para lidar e compreender a formação moral que as sociedades do século XXI requerem, por isso, a necessidade de extrapolar a dimensão psicológica, sendo os trabalhos de Puig relevantes pela sua capacidade de articular as teorias psicológicas e sociais no âmbito específico da educação.

No terceiro capítulo, abordamos os valores e os limites como elementos centrais e necessários para uma convivência harmoniosa em sociedade, em contextos democráticos, bem como, para alcançar a maturidade e a excelência, associadas à possibilidade de alcançar a autonomia moral. Os principais teóricos que fundamentam nossas discussões são: Ulisses Ferreira Araújo, Puig, La Taille e Cortella.

No quarto capítulo abordamos a temática da moral a partir dos desenvolvimentos de dois autores principais que fazemos dialogar, Barber e mais uma vez La Taille. O primeiro contribui com aprofundada análise da centralidade do consumismo na atual etapa de capitalismo globalizado, em que as relações tendem a se estabelecer em torno da lógica econômica de mercado e o indivíduo, acima de tudo consumidor, termina por ser também consumido. O segundo também aborda o consumismo, porém, a partir de exemplos de mobilidade geográfica no mundo globalizado, explicitando a perda do sentido da vida e do respeito de si, a partir da polarização entre os comportamentos típicos do turista e do peregrino.

Finalmente apresentamos as Considerações Finais e as Referências.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

1.1 O RETORNO DA MORAL EM TRÊS DIFERENTES TEMPOS HISTÓRICOS - COMTE-SPONVILLE

Foi a partir de Comte-Sponville que compreendemos como e porque vem se dando o que ele chama de retorno da moral⁸. Este autor considera que o tema da moral passou a ganhar destaque desde os anos de 1980. Esse retorno do interesse pela temática corresponde à evolução das mentalidades, quando se tornou uma questão da atualidade e de grandes debates, ficou na moda e gerou, também, certo número de confusões. Para evitar confusões e esclarecer o sentido da moral, Comte-Sponville, em sua obra *O capitalismo é moral? Sobre algumas coisas ridículas e as tiranias do nosso tempo*, explica porque teríamos tido esse ‘Retorno da Moral’, título de um dos capítulos do livro:

É um retorno da moral essencialmente no *discurso*. Não é que as pessoas sejam, de fato, mais virtuosas; é que, de moral, elas *falam* mais – e podemos emitir pelo menos a hipótese de que falam tanto quanto mais, a bem dizer, falta moral na realidade dos comportamentos humanos... É possível. Em todo o caso, falam de moral. E esse retorno da moral na primeira linha dos discursos e das preocupações já é um fenômeno de sociedade que merece ser levado em conta. (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 19).

Dessa maneira, o autor elabora três níveis de explicações diferentes, mas complementares, enquadradas em três tempos ou durações históricas distintas⁹: explicações de ‘breve duração’, de ‘média duração’ e de ‘longa duração’.

A explicação de ‘breve duração’ refere-se a um período de vinte a trinta anos, o tempo de uma geração; este processo ocorreu com mudança de gerações. Como exemplo, Comte-Sponville menciona a ‘geração 68’¹⁰ (da qual ele fez parte), cujos lemas, ‘é proibido

⁸ Nas escolas o tema aparece indiretamente, pelo interesse no trabalho com valores, justiça, direitos humanos e as preocupações sobre o *bullyng* e outros tipos de violência.

⁹ Tal perspectiva foi estabelecida e é atribuída ao historiador francês Fernand Braudel. (Cf. ROJAS, 2002).

¹⁰ Na década de 1960, os movimentos de juventude se propagaram pelo mundo e fizeram de 1968 um ano marcado por profundas transformações culturais, entrando para a história por suas ideologias e utopias. Na época, no Brasil, regido pelo regime militar (1964-1985), o clima era de repressão. Com o aumento da repressão ao movimento estudantil, principalmente após a passeata dos 100 mil, no Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1968, o movimento passou a adotar novas formas de luta, na medida em que as passeatas eram dissolvidas com violência. O Ato Institucional n. 5, promulgado em 13 de dezembro, de 1968, foi um marco na institucionalização da repressão, com a cassação de direitos políticos e a implantação de um Estado de exceção.

proibir!’¹¹ ou ‘vivamos sem tempos mortos, fruamos sem limites!’ que vigoraram entre os anos 1960 e 1970. Foi uma época em que os jovens acreditavam que tudo era política e política era tudo, parecia que uma boa política seria exclusivamente a moral. Uma época em que a política substituía a moral e bastava para tudo, “a moral - repressiva, castradora e culpabilizadora – parecia-nos imoral. Não precisávamos dela. A política a substituía e bastava para tudo” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 22).

La Taille e Cortella, na obra *Nos labirintos da Moral*, estruturada em forma de diálogo também se referem à geração de 1968. Cortella coloca que os adolescentes de hoje são filhos dos adolescentes dos anos 1960 e ele pergunta a La Taille:

Então, retomando, acho que na década de 1960 nós ‘renovamos o guarda-roupa’, demolimos valores, entramos numa rota de normalidade e acabamos perdendo o impulso. Acho que foram utopias complacentes que feneceram. Do ponto de vista da nossa conversa, acho que nos faltaram virtudes, sobretudo a da coragem. Desenvolvemos a amizade, a benevolência apareceu como um valor de natureza religiosa, mas nos faltou a coragem. O que você pensa disso? (CORTELLA, 2009, p. 37).

La Taille reflete e se questiona sobre a geração dos anos 1960 (da qual ele também fez parte), porque não estava definido o limite entre o aperfeiçoamento coletivo e o aperfeiçoamento profissional. Para La Taille, na época se acreditava na:

[...] ideia de que para a melhoria do ser humano era necessária e suficiente a melhoria do grupo. Historicamente, até o século XVIII, acreditava-se que para melhorar a sociedade era preciso melhorar os indivíduos, daí o estímulo às virtudes. No século XIX, a equação se inverte: acredita-se que para transformar os indivíduos, é preciso transforma a sociedade. (LA TAILLE, 2009, p. 38).

Dialogando com Cortella, La Taille coloca que o movimento *hippie* passava a ideia de que não precisava fazer um trabalho de aperfeiçoamento individualizado, mas bastava fazer parte de determinado grupo, e o grupo ter a ideologia do bem e isso era o suficiente. La Taille

Com o Decreto 477, instrumento que institucionalizou a repressão nas universidades, líderes estudantis foram expulsos e perseguidos, muitos deles presos e mortos sob tortura (Arns, 1985).

¹¹ O lema “é proibido proibir” que, para os jovens franceses era um princípio de rebeldia nos protestos contra o conservadorismo e a favor da liberdade, espalhou-se pelo mundo e motivou os jovens no Brasil. Movimento estudantil que ocorreu na França. A Universidade de Sorbonne, ocupada pelos estudantes, começa outra batalha, em que as maiores ‘armas’ foram as palavras. Surgiram frases que expressavam a política ‘libertária’ desejada pelos jovens universitários: ‘A imaginação ao poder’, ‘É proibido proibir’, ‘Abaixo a universidade’ e ‘Abaixo a sociedade espetacular mercantil’. O Maio de 1968 mudou profundamente as relações entre raças, sexos e gerações na França, e, em seguida, no restante da Europa. No decorrer das décadas, as manifestações ajudaram o Ocidente a fundar idéias como as das liberdades civis democráticas, dos direitos das minorias, e da igualdade entre homens e mulheres, brancos e negros e heterossexuais e homossexuais.

relata que participou, no Brasil, do movimento estudantil, na década de 1970, o que lhe mostrava uma perfeição individual, conforme o autor:

[...] nos precipitamos em nos considerar moral e eticamente perfeitos porque pertencíamos ao grupo do bem. A gente era legal porque era *hippie*, porque gostava de Beatles, porque concordava que era preciso fazer amor e não a guerra, porque o lema daquela geração era ‘paz e amor’, porque falava ‘É proibido proibir’ – sem pensar muito, aliás, o que significa ‘proibido proibir’. (LA TAILLE, 2009, p. 38-39).

Comte-Sponville analisa o período final dos anos 1990/2000, vinte e trinta anos depois de 1968 e observa uma mudança de cenário. Os jovens não se preocupam com a moral, mas usam um novo termo para se referirem ao retorno da moral, como os direitos humanos, humanitarismo, solidariedade, entre outros. A moral e a política são duas coisas diferentes, necessárias, mas cada uma delas tem algo de essencial. De acordo com Comte-Sponville:

Tanto assim que essa primeira explicação que eu queria propor para esclarecer esse retorno da moral pode ser empiricamente descrita, de fora, como a passagem de uma geração a outra, digamos da geração do tudo política (a geração 68) à geração do tudo moral (a ‘geração moral’, que também é, e isso é uma espécie de paradoxo, a ‘geração Mitterrand’)¹²; mas, quanto ao fundo, é principalmente o sinal de uma crise considerável da política. É na medida em que os jovens de hoje têm cada vez menos a sensação de poder influir coletivamente sobre o seu destino comum – o que é a verdadeira função da política – que eles tendem a encerrar-se no terreno dos valores morais. (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 24-25).

Comte-Sponville relata alguns movimentos de massa da juventude, ricos de sentido, nesse período, como as Jornadas Mundiais da Juventude, em torno de João Paulo II reunindo milhões de jovens em Paris, Roma e Toronto. O Abade Pierre¹³ não era visto como personalidade espiritual, mas como personalidade moral. O dalai-lama é o contrário, personalidade que se destaca não pela sua luta pelos direitos no Tibete, mas como um líder espiritual. De acordo com o que Comte-Sponville (2005, p. 29) menciona, há uma mudança em torno da moral, “é passar de uma questão a *outra*: é passar de uma questão essencialmente moral (‘O que você faz pelos mais pobres?’) a uma questão essencialmente espiritual (‘Qual o sentido da sua vida?’)”.

¹² François Maurice Adrien Marie Mitterrand (1916-1996), político que serviu dois mandatos (1981-1995) como presidente da França.

¹³ Abbe Pierre (1912-2007), cujo nome é Henri Grouès, nascido em Lyon (França), foi um sacerdote católico conhecido como fundador do movimento Emaús, com o objetivo de ajudar as pessoas pobres, sem-teto e os refugiados.

Outro exemplo dado por este autor é a obra *O alquimista*, de Paulo Coelho, que ficou na lista das mais vendidas¹⁴ em todas as categorias por mais de um ano e, que relata a busca por uma vida mais espiritualizada. A política e a moral não seriam mais o motor da sociedade, mas seria a procura por uma espiritualidade, ou seja, a geração espiritual. É curioso que ele não se refere à disseminação de seitas como a Igreja Universal, por exemplo, e tantas outras, que corroboram seu argumento.

Para o retorno da moral, a explicação de ‘média duração’, segundo Comte-Sponville, está ligada ao desmoronamento do bloco soviético e ao triunfo do capitalismo e com a Guerra Fria. O que se pode afirmar é que o bloco soviético “era uma alternativa social, política e econômica ao capitalismo: outro sistema socioeconômico, logo também outro sistema político, o socialismo no sentido marxista do termo” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 33).

Nesse contexto, mudanças ocorreram em todas as sociedades do mundo, passando o destaque de uma questão política para uma questão mais moral ou civilizacional. Comte-Sponville cita como exemplo o caso de Osama Bin Laden¹⁵ na contemporaneidade: “O que Bin Laden simboliza, por conseguinte, não é uma alternativa social ou econômica ao capitalismo, mas outros valores, outros ideais, outras regras - não um sistema socioeconômico, mas outra moral, ou até outra civilização” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 34). Entre as escalas e suas durações existe uma relação de complementação, uma está interligada com a outra.

A explicação de ‘longa duração’ para o retorno da moral corresponde a um processo que vem ocorrendo desde a Renascença, acelerou-se com o Iluminismo no século XVIII, e continuou nos séculos XIX e XX. Era um processo de secularização, de laicização e de descristianização em alguns países, principalmente no Ocidente. Comte-Sponville, menciona a expressão de Friedrich Nietzsche (1844-1900): ‘Deus está morto! Fomos nós que o matamos’ (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 35-36).

Assim ele desenvolve o argumento dizendo que, nos séculos passados as sociedades acreditavam numa crença divina para justificar suas atitudes. E atualmente os indivíduos podem continuar acreditando em Deus. Para Nietzsche, Deus estava socialmente morto. É neste momento em que entra o retorno da moral visto que anteriormente, quando se questionava “o que devo fazer?”, era Deus que responderia a essa pergunta, através dos seus

¹⁴ Não só no Brasil, mas na França no final dos anos de 1990.

¹⁵ Osama Bin Laden (1957-2011) principal líder da organização terrorista *Al-Qaeda*, apontada como a responsável pelos ataques de 11 de setembro de 2001, contra as torres gêmeas do World Trade Center, um dos símbolos da supremacia econômica dos EUA.

sacerdotes, com os mandamentos da Igreja. Devido à adoção da laicidade¹⁶ nas sociedades, a resposta para a pergunta anterior ficaria relacionada com a questão moral, e cada indivíduo teria de buscar sua resposta, sendo que Deus não fazia mais parte da sociedade. Comte-Sponville afirma:

De modo que cada um de nós é remetido a essa questão – ‘que devo fazer?’ – como sua questão pessoal mais íntima, que ninguém mais (nem Deus, nem padre, nem secretário geral de partido...) pode responder em seu lugar e que, por conseguinte, adquire com isso uma importância maior ainda. Muito ingênuos eram os que acreditavam que o ateísmo suprimia a questão moral! O contrário é que é muito mais verdadeiro: necessitamos tanto mais de moral quanto menos temos religião – porque temos de responder à questão ‘que devo fazer?’, quando Deus não responde mais. É por isso que, hoje, necessitamos terrivelmente de moral! (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 40-41).

Se acreditamos que Deus não existe (na perspectiva laica), o autor nos faz pensar sobre o que nos é permitido ou não: “A religião, para dizê-lo com outras palavras, inclui uma moral, que por incluí-la, a torna secundária¹⁷. Se a religião desaparece, a questão moral retorna ao primeiro plano” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 41).

Importante é destacar que as três explicações sobre o retorno da moral não constituem uma questão de moda. Conforme o autor: “É uma questão de fundo, que vai nos ocupar durante as décadas vindouras e na qual nossa civilização vai jogar ao menos uma parte do seu destino” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 42).

Com tais explicações para esclarecer o retorno da moral, a passagem de uma geração para outra, a crise política, o desmoronamento do bloco soviético, a derrota socialista e, com a morte social de Deus, isso nos levaria a encarar a moral como uma questão pessoal. Também exigiria maior autonomia, pois deveríamos responder a nós mesmos a pergunta: ‘que devo fazer?’ (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 40). E não mais esperar que os outros nos digam o que fazer.

¹⁶ A laicidade é a forma institucional que toma nas sociedades democráticas a relação política entre o cidadão e o Estado, e entre os próprios cidadãos. No início, onde esse princípio foi aplicado, a Laicidade permitiu instaurar a separação da sociedade civil e das religiões, não exercendo o Estado qualquer poder religioso e as igrejas qualquer poder político. O autor está falando da França que é o país onde a laicidade está mais presente. No caso do Brasil, a laicidade não tem o mesmo peso que na França. Ao contrário, a religiosidade parece ter estado presente nos 500 anos de colonização. Seria um tema a ser melhor pesquisado, mas não é o foco principal desta pesquisa.

¹⁷ Esta afirmação do autor pode ser útil para compreender porque praticamente se dispensou o trabalho com moral nas escolas, uma vez que seria difícil afirmar que a escola pública brasileira é efetivamente laica. Tem vindo à tona na mídia nos últimos anos o quanto as escolas ensinam biologia dentro de uma perspectiva criacionista, e o quanto o evolucionismo darwiniano é pouco trabalhado, ou mesmo rejeitado.

A consideração acima talvez deva ser relativizada, uma vez que foi formulada no contexto da cultura francesa, caracterizada por um traço laico acentuado, enquanto que o Brasil é um país com intensa e múltipla religiosidade. Feita esta ressalva, no mundo globalizado em que vivemos Deus parece ter encontrado um substituto que dispensa o ser humano de se fazer essa pergunta fundamental: o Deus mercado. Agora já não é mais de Deus! Também não é o homem por si próprio! É o marketing, a propaganda, as ferramentas eficazes do mercado de consumo capitalista que nos ditam continuamente e sem trégua o quê fazer, o quê comprar, o quê escolher, qual a marca ou o modelo de cada produto que devemos consumir.

1.2 ESBOÇO DE UMA GENEALOGIA

A genealogia compõe a história do desenvolvimento de um ramo qualquer da atividade humana, referindo-se à procedência, origem e as relações entre suas partes; aqui nos detemos especificamente no sentido que assume no campo da filosofia. Michel Foucault (1926-1984) investigou a história sobre diversos problemas da sociedade, tais como a sexualidade e a loucura, por exemplo, com o objetivo de identificar as relações de poder que deram origem a idéias, valores ou crenças. Utilizou-se do método genealógico, como um modo de problematizar e relacionar as práticas sociais, umas com as outras, sobretudo, no que tange a aspectos como o saber e o poder (LEMOS; JUNIOR, 2009).

Esta perspectiva metodológica inspirou este trabalho e orientou seu desenvolvimento, durante o qual procuramos identificar autores e conceitos relativos à moral e à moralidade, trabalhados por diferentes autores em diferentes momentos históricos, utilizando como critério o fato de um referenciar o outro, isto é, seguindo a teia de referências presentes nas obras. Dessa forma, consideramos os legados e heranças que vão sendo retomados pelos autores, ao escolherem suas referências. Assim, partindo de Piaget, recuperamos autores que o antecederam e também que o sucederam, construindo uma teia conceitual sobre a temática focada.

Na contemporaneidade, são vários os estudiosos que desenvolveram e desenvolvem trabalhos embasados nos estudos de Piaget. Por sua vez, este teve como influências teóricas, para trabalhar o desenvolvimento do conceito de moral, os filósofos Levy-Bruhl, Émile

Durkheim, Pierre Bovet, Paul Fauconnet e Kant. Os principais teóricos que o sucederam foram Kohlberg, Puig e La Taille, entre outros com menor expressão.

Piaget realizou as primeiras pesquisas e estudos para verificar como os seres humanos constroem o conhecimento e como desenvolvem a moralidade (construtivismo, epistemologia genética). Por meio de entrevistas e observação de crianças, analisou as regras do jogo, transportando-as para as regras morais. Afirmou que “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23).

Sua obra *O Juízo Moral na Criança*¹⁸, publicada pela primeira vez em 1932 (em língua francesa), foi editada em português em 1994. Apesar de ser única a obra de Piaget sobre a moralidade, mostrou-se de extrema relevância para a educação em geral e é praticamente passagem obrigatória para quem quer tratar do tema. Vejamos como se referem a essa obra os sucessores de Piaget.

La Taille (2006, p. 17) afirma que “Lawrence Kohlberg procurou complementar e sofisticar a teoria moral de Piaget. E o fez acentuando ainda mais a ênfase no papel da razão”. A obra de Kohlberg é muito referenciada pelos autores brasileiros, La Taille comenta que a teoria de Kohlberg pode ser considerada a mais completa com relação à psicologia moral e ele é o autor mais citado na literatura pertinente nas décadas de 1970 e 1980. Refere La Taille:

Kohlberg assume os pressupostos piagetianos, a saber: há um desenvolvimento do juízo moral que se dá por estágios, cada estágio corresponde a uma forma *sui generis* de equacionar as questões morais, a seqüência dos estágios é sempre a mesma (não há pulo ou inversão), tal seqüência vai de uma menor para uma maior capacidade de aplicar a reversibilidade ao campo dos problemas morais, logo, o desenvolvimento cognitivo é condição necessária do juízo moral (mas não condição suficiente para a ação moral, pois ainda resta o problema da motivação), o desenvolvimento do juízo moral depende de construções endógenas realizadas pelo sujeito. (LA TAILLE, 2006, p. 100-101).

La Taille fez também o prefácio da edição brasileira de *O Juízo Moral na Criança* e assim escreveu sobre o seu significado: “não se trata apenas de estudar a moralidade infantil em si, mas sim de, através dela, pensar a moralidade humana” (LA TAILLE, 1994, p. 10). Nessa obra, Piaget descreveu o desenvolvimento moral como uma mudança de conduta heterônoma para autônoma e estudou principalmente os processos mentais responsáveis pelo conhecimento.

¹⁸ PIAGET, Jean – *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977, foi a 1ª edição publicada na língua portuguesa. As primeiras obras foram traduzidas tendo no título o termo “juízo” e as obras posteriores com o termo “juízo”, mas o conteúdo em ambas as edições é o mesmo.

Esta passagem, da conduta heterônoma para a conduta autônoma do sujeito, que Piaget analisou, tem interesse especial neste trabalho, porque está posto como objetivo da educação (em documentos legais para todos os níveis) desenvolver uma formação que promova a autonomia.

Puig se manifesta com relação à obra de Piaget, a qual teve importante contribuição para a compreensão do desenvolvimento moral, e ressalta, também, a passagem do nível heterônomo para o nível autônomo. Dentre os autores estudados, Puig é aquele que mais traz o tema da moral para o campo da educação propriamente dita, escrevendo sobre ‘educação moral’. Mas ele é, dentre os autores estudados, o que mais se interessa pela formação integral do indivíduo, abordando a influência da educação para a estruturação da personalidade moral. Puig (1998, p. 45), considera que a obra de Piaget, permite pensar uma educação moral que:

[...] tem como objetivo prioritário construir personalidades autônomas. É por isso que a intervenção educativa deve estar centrada na passagem da moral heteronômica para a moral autônoma. Para que esse objetivo seja atingido, deve-se proporcionar experiências que favoreçam o abandono da moral autoritária e convidem a valorizar e adotar a moral do respeito mútuo e da autonomia (cf. Piaget, 1967).

A construção da personalidade moral interfere na educação moral e destina-se à formação moral da identidade, através de um trabalho reflexivo sobre as práticas vivenciadas pelos indivíduos em situações do seu cotidiano e assim poderá haver a reconstrução das formas da vida social. Refere Puig que, “A construção da personalidade moral é uma obra compartilhada, feita junto com os outros, e impulsionada por normas de valor que a orientam, ainda que nunca a determinem completamente” (PUIG, 1998. p. 20).

Puig relacionou moral e personalidade a fim de construir a teoria educativa para a construção da personalidade moral, com base no construtivismo, estudos que Piaget e Kohlberg não fizeram. Ele considera quatro éticas necessárias para viver:

Aprender a viver exige uma educação completa, uma educação que inclua todas as facetas humanas. Uma educação que inclua os principais âmbitos da experiência humana e a aprendizagem ética que cada um deles pressupõe: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo. (PUIG, 2007, p. 67-68).

Percebemos que os teóricos aqui estudados, desenvolveram seus estudos lendo uns aos outros, constituindo um emaranhado conceitual complexo. Piaget buscou Kant, para fundamentar suas pesquisas sobre como o sujeito constrói o conhecimento, por meio dos

estágios de desenvolvimento que estabeleceu. Kohlberg continuou e aprimorou a pesquisa de Piaget, detalhando os estágios e níveis de desenvolvimento moral.

Ronald Duska e Mariellen Whelan (1994) escreveram uma obra apresentando os trabalhos de Piaget e Kohlberg. Puig retoma os estudos de Kohlberg, Piaget e Kant, para desenvolver seus trabalhos.

La Taille menciona os trabalhos de Puig, Kohlberg, Piaget e Kant, além de trazer Comte-Sponville e Paul Ricoeur, entre outros. La Taille também faz trabalhos compartilhados, uma obra *Educação e valores: pontos e contrapontos*, (2007), com Araújo e Valéria Amorim Arantes e, outra *Nos labirintos da Moral*, (2009), com Cortella. Nessas obras ele explora um conjunto de temáticas abrangentes, como a discussão sobre valores e limites que analisaremos adiante.

Com essa passagem rápida apresentando o campo teórico percebemos que o conhecimento é transmitido de geração em geração, constatamos a importância da integração e das culturas na sociedade e, principalmente, o diálogo (profissional) entre os autores contemporâneos. Nesta etapa preliminar do trabalho, antes de aprofundarmos o pensamento dos autores sucessores de Piaget no tema da moral, já podemos demarcar algumas distinções básicas entre moral e ética.

De acordo com Puig, “A moral é, portanto, um produto cultural cuja criação depende de cada sujeito e do conjunto de todos eles” (PUIG, 1998, p. 70). A moral como resultado de uma produção cultural, em que o indivíduo não pode simplesmente escolher e decidir sobre o quer, mas depende de todos para que (a moral) se construa, elabore novas e diferentes formas de vida e de valores adequados a cada situação. E nas palavras de Vázquez, a moral consiste num sistema de normas, princípios e valores que controlam as relações entre os indivíduos, além de serem “[...] dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal” (VÁZQUEZ, 1998, p. 84). Vázquez difere de Puig quando diz que o sistema de normas deve ser aceito de forma livre e consciente pelo indivíduo e não imposta pelos outros.

Já a ética, para este mesmo autor “... é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano” (VÁZQUEZ, 2002, p. 23). Assim esta deveria oferecer o entendimento racional das diferentes formas de comportamento entre os homens.

La Taille converge com Vázquez, considerando que a moral deve ser entendida como um fenômeno social, e a ética como uma reflexão filosófica ou científica. Mas ele propõe uma pergunta importante: “Chamamos de moral os sistemas de regras e princípios que respondem

à pergunta ‘como devo agir?’” (LA TAILLE, 2006, p. 49). A moral remete, para este autor, para o sentimento de obrigatoriedade. “Reservamos o conceito de ética para as respostas à pergunta ‘que vida eu quero viver?’”, portanto, à questão da felicidade ou ‘vida boa’” (LA TAILLE, 2006, p. 49). Ele declara que se inspira no pensamento de Paul Ricoeur, que assim sintetiza: “Moral são normas, deveres, e ética é uma vida boa” (LA TAILLE, 2009, p. 35). Reencontramos nas perguntas de La Taille o pensamento dos antigos gregos exposto inicialmente: ética envolvendo concepção do que seria o bom (felicidade).

Para Comte-Sponville, o que vem a ser a moral? A moral seria autônoma: um conjunto de obrigações ou proibições que impomos a nós mesmos. Mas qual seria a sua origem? A moral tem origem histórica e cultural, foi criada para atender as normas necessárias da humanidade em determinado tempo, e ela é relativa ao:

[...] o conjunto das normas que a humanidade criou (de maneira ao mesmo tempo diferente e convergente em todas as civilizações do globo) para resistir à selvageria de que se originou e à barbárie que, de dentro, não pára de ameaçá-la. [...] a moral não é tudo (muitas ações, felizmente, não dependem dela: elas não são nem moralmente proibidas, nem moralmente exigíveis). É por isso que ela tampouco é nada. (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 64-65).

Comte-Sponville entende “por ‘moral’ tudo o que se faz por dever e por ‘ética’ tudo o que se faz ‘por amor’” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 67). Pudemos perceber que moral e ética são conceitos articulados um ao outro, no pensamento de todos os autores estudados. Apenas nos PCNs encontramos um tratamento que parece superficial e equivocado, negando as diferenças entre os conceitos, o que pode ter implicações relevantes para as práticas educativas.

Avançamos com Barber¹⁹ que, a partir da obra, *Consumido: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos*, mostra como o etos infantilista priva a sociedade de cidadãos responsáveis e substitui bens públicos por mercadorias privadas. Complementamos com Bauman²⁰ que trabalha também sobre o consumismo, enfatizando a transformação das pessoas em mercadorias. Neste sentido, continuamos com La Taille que trabalha a cultura do tédio em oposição à cultura do sentido, e à cultura da vaidade em oposição à cultura do respeito (‘respeito de si’)

¹⁹ Autor norte-americano que descobrimos pela indicação de Fávero durante o exame de qualificação da dissertação. Diferentemente dos demais autores que empregamos nesta pesquisa, Barber não é citado nem cita nenhum dos demais autores; está, pois, fora da teia de referências. Entretanto, sua crítica ao consumismo mostrou-se pertinente e relevante para o desenvolvimento da nossa temática.

²⁰ De origem polonesa.

1.3 RASTREANDO OS CONCEITOS DE MORAL E ÉTICA NO OCIDENTE

Neste item procuramos rastrear, muito brevemente, algumas das mais representativas definições de moral e ética, desde a Antiguidade, a fim de contextualizar o tema historicamente. Para isso, nos valem da obra de Vázquez para as conceituações anteriores a Kant, com uma breve incursão na clássica obra *Ética a Nicômacos*, de Aristóteles. A partir de Kant, autor no qual Piaget se inspirou, sempre que foi possível procuramos pesquisar diretamente nos originais dos autores tratados ou em traduções do original. No percurso deste item, procuramos diferenciar moral e ética, conforme os diferentes autores.

A moral e a ética foram objetos de estudo desde os filósofos antigos até os estudiosos da contemporaneidade. A Grécia é considerada o berço da civilização do Ocidente, da qual nós fazemos parte e sua cultura permanece influente na atualidade. Na antiga Grécia, as ideias dos grandes filósofos, como Sócrates (470-347 a. C), Platão (427-347 a.C) e Aristóteles (384-322 a.C), entre outros, associavam as noções filosóficas a outros conceitos, como, por exemplo, a política e a comunidade, dimensões que formavam a *pólis*²¹.

Começamos a explorar o tema observando o significado etimológico das palavras moral e ética, o que fazemos, por meio do trabalho de Vázquez:

Certamente, *moral* vem do latim *mos* ou *mores*, ‘costume’ ou ‘costumes’, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem. *Ética*, vem do grego *ethos*, que significa analogicamente ‘modo de ser’ ou ‘caráter’ enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem. Assim, portanto, originariamente, *ethos* e *mos*, ‘caráter’ e ‘costume’, assentam-se num modo de comportamento que não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirido ou conquistado por hábito. É precisamente esse caráter não natural da maneira de ser do homem que, na Antiguidade, lhe confere sua dimensão moral. (VÁZQUEZ, 2002, p. 24).

A partir desta explanação vemos que moral e ética são conceitos fortemente conectados. Porém, ‘costume’, nesta passagem, aponta para as relações entre as pessoas (regidas por normas e hábitos que variam conforme cada cultura) e ‘caráter’ parece referir-se à esfera intra-psíquica. A compreensão de moral sem manteve ao longo dos séculos, fiel ao

²¹ *Pólis* é o que chamamos, ao estudarmos a Grécia Antiga, de Cidades-Estado. Os moradores das *Pólis* eram os “politikos” (cidadãos), aqueles que exerciam a civilidade.

seu sentido etimológico, embora alguns autores tragam novos elementos e enriqueçam o conceito, como veremos.

As doutrinas éticas nasceram e se desenvolveram em diversas sociedades no decorrer de diferentes épocas, explicando o comportamento moral apresentado nos relacionamentos entre os seres humanos. Princípios, normas, regras e valores fazem parte da moral. Mas, conforme o desenvolvimento das sociedades e sua cultura, estes também mudam. Na antiga Grécia, em Atenas, os filósofos pré-socráticos se preocuparam com a ética, com os problemas políticos e morais do homem.

Conforme Vázquez, a ética de Sócrates era centrada na razão.

Portanto, a ética socrática é racionalista. Nela encontramos: a) uma concepção do bem (como felicidade da alma) e do bom (como o útil para a felicidade); b) a tese da virtude (*araté*) - capacidade radical e última do homem - como conhecimento, e do vício como ignorância (quem age mal é porque ignora o bem; por conseguinte, ninguém faz o mal voluntariamente), e c) a tese, de origem sofista, segundo a qual a virtude pode ser transmitida ou ensinada. (VÁZQUEZ, 2002, p. 269-270).

Vemos nesta concepção antiga uma expectativa de que adquirindo conhecimento, a virtude estaria garantida. Observando o desenvolvimento da ciência, do conhecimento nos milênios que nos separam de Sócrates, poderíamos dizer que a sua tese perdeu força e não se confirmou. Mais adiante, veremos a partir de Comte-Sponville, que a ciência (o conhecimento) não pode deliberar sobre o que é bom ou mau, sendo necessária a intervenção da dimensão política ou jurídica para dizer à ciência o que deve ou não deve fazer.

Percebemos que na visão de Sócrates, a ética era baseada na razão humana, o que levaria o indivíduo ao desenvolvimento (conhecimento), demonstrando a importância e a necessidade dos valores. Este conhecer poderia ser algo relacionado ao bem e ao bom, em benefício do próprio homem, surgindo à virtude, que é importante para a tomada de decisões. Assim o conhecimento depende da Ciência e a moral depende de cada indivíduo. Atualmente, pouco se ouve comentar na área da educação sobre o termo virtude, mas este termo está inserido (de forma oculta) no processo formativo do indivíduo.

Vázquez coloca que, para Platão, a ética envolve a política e dela depende: “encontramos na ética de Platão a estreita unidade da moral com a política, dado que, para ele, o homem se forma espiritualmente somente no Estado²² e mediante a subordinação do indivíduo à comunidade” (VÁZQUEZ, 2002, p. 271).

²² Platão, em *A República*, constrói um Estado ideal à semelhança da alma (racional). O estado ideal deveria ser dividido hierarquicamente em três classes sociais: os filósofos, que governariam com prudência a república; os

Nessas condições, o homem era bom apenas enquanto bom cidadão político e realizado na comunidade a qual pertencia, segundo os ditames do Estado. Aquilo que o homem possuía de bem seria também o bem do Estado (da *pólis*). O indivíduo participaria da comunidade como um elemento a mais e a sua cidadania seria pouco reconhecida. Seria somente o homem político (do sexo masculino) o que serviria ao Estado. As mulheres, as crianças, os escravos e os pobres não eram tidos como cidadãos éticos porque não tinham uma vida política e uma vida privada.

Aristóteles entendia que o indivíduo deveria cultivar suas virtudes, pois seria a base para uma *pólis* boa e uma vida voltada para o bem comum. “Logo, a felicidade é algo final e auto-suficiente, e é o fim que visam as ações”. (ARISTÓTELES, 2001, p. 24).

Sobre a ética de Aristóteles, Vázquez afirma que “[...] como a de Platão - está unida à sua filosofia política, já que para ele – como para seu mestre – a comunidade social e política é o meio necessário da moral. Somente nela pode realizar-se o ideal da vida teórica na qual se baseia a felicidade” (VÁZQUEZ, 2002, p. 273). Vemos que nestas definições dos filósofos da Grécia antiga, moral e ética conectam fortemente o indivíduo à comunidade ou à sociedade, são o elo, e a formação individual depende dos outros.

Com a decadência do mundo antigo grego-romano e com a crise social surgiu, como relata Vázquez, a ética epicurista²³ e a ética estoica²⁴, que ele assim descreve: “Para ambos, a moral não mais se define em relação à *pólis* mas ao universo. O problema moral é colocado sobre o fundo da necessidade física, natural, do mundo. Por isto, tanto no estoicismo quanto no epicurismo, a física é a premissa da ética” (VÁZQUEZ, 2002, p. 274). O sentido de física assume aqui um sentido natural, de acordo com a razão, com a nossa consciência para a realização das atividades no mundo e o indivíduo pode ter sua moral sem necessitar da comunidade.

Na Idade Média predominaram no mundo ocidental a moral e a ética cristã, regulando o comportamento dos homens, visando uma ordem sobrenatural e tendo Deus acima de tudo. De acordo com Vázquez, “A ética cristã – como a filosofia cristã em geral - parte de um

guerreiros, que defenderiam com fortaleza o Estado; os artesãos e os comerciantes, que guiados pela temperança, seriam encarregados dos trabalhos materiais e utilitários. Na ética platônica, o trabalho físico dos artesãos ocupou degrau social inferior e se exaltaram as classes dedicadas às atividades superiores (a contemplação, a política e a guerra). De acordo com as ideias dominantes e com a realidade política e social daquele tempo, não havia lugar algum, no Estado ideal, para os escravos, porque eram desprovidos de virtudes morais e de direitos cívicos. (Cf. VÁZQUEZ, 2002).

²³ A ética epicurista visava que homem alcançasse o bem, retirado da vida social, sem cair no temor do sobrenatural, encontrando em si mesmo ou rodeado por um pequeno círculo de amigos, a tranquilidade da alma e a auto-suficiência. (Cf. VÁZQUEZ, 2002).

²⁴ Na ética estoica, o indivíduo define-se moralmente sem a necessidade da comunidade como cenário na vida moral. (Cf. VÁZQUEZ, 2002).

conjunto de verdades reveladas a respeito de Deus, das relações do homem como o seu criador e do modo de vida prático que o homem deve seguir para obter a salvação no outro mundo” (VÁZQUEZ, 2002, p. 276). Para Vázquez:

Deus, criador do mundo e do homem, é concebido como um ser pessoal, bom, onisciente e todo-poderoso. O homem, como criatura de Deus, tem seu fim último em Deus, que é o seu bem mais alto e o seu valor supremo. Deus exige a sua obediência e a sujeição a seus mandamentos, que neste mundo humano, terreno, têm o caráter de imperativos supremos. (VÁZQUEZ, 2002, p. 276).

Esta concepção mostra que a relação entre os homens perde valor, à medida que cada indivíduo deve obediência diretamente ao ser superior. Veremos mais adiante que autores contemporâneos, como La Taille e Comte-Sponville, consideram que o sentido da moral perdeu força nesse período, pois as respostas, sobre como agir ou como viver, eram esperadas de Deus, e por isso os homens tinham menos necessidade de se preocupar com elas.

Esta ética teocêntrica vai ceder diante da tendência antropocêntrica, entendida como ética moderna que será, conforme Vázquez:

[...] a ética dominante desde o século XVI até os começos dos séculos XIX. Embora não seja fácil reduzir as múltiplas e variadas doutrinas éticas deste período a um denominador comum, podemos destacar a sua tendência antropocêntrica – em contraste com a ética teocêntrica e teológica da Idade Média – que atinge o seu ponto culminante na ética de Kant. (VÁZQUEZ, 2002, p. 279).

Já na época moderna, a sociedade se caracteriza por mudanças de ordem econômica, social, política e religiosa. O homem afirma seu valor social em diversos campos da sociedade, passando a ocupar papel central no lugar que era anteriormente ocupado por Deus:

O homem aparece, portanto, no centro da política, da ciência, da arte e também da moral. Ao se transferir o centro de Deus para o homem, este acabará por apresentar-se como absoluto, ou como criador ou legislador em diferentes domínios, incluindo nestes a moral. (VÁZQUEZ, 2002, p. 280).

Na época moderna Kant destacou-se como um dos grandes filósofos. Vázquez cita a seguinte passagem de Kant: “O homem como sujeito cognoscente ou moral é ativo, criador e está no centro tanto do conhecimento quanto da moral” (VÁZQUEZ, 2002, p. 282).

O homem pode despertar para os vícios, com instintos que direcionam para um lado e a razão que direciona para outro lado. Mas, para Kant, “A maior parte dos vícios deriva daquele estado de civilização que violenta a natureza; e é nossa destinação, como seres

humanos, sair do estado natural de barbárie animal. A arte torna-se natureza” (KANT, 1999, p. 95-96). No contexto do pensamento de Kant, deveríamos então sair do estado de barbárie, mas ainda não saímos. Os atos ou atitudes é que seriam bárbaras e não as pessoas ou os povos. O bárbaro e o civilizado o são em maior ou menor grau. A barbárie é considerada negativa e a civilização positiva.

Em obra recentemente escrita, logo, em um contexto histórico bem diferente daquele de Kant, Todorov, (1939), em *O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações* (2010), trata da tradicional oposição entre bárbaros e civilizados. E ele converge em alguns aspectos com a visão kantiana, mas partindo de um suposto diferente: a pluralidade das culturas. Todorov ressalta essa pluralidade ao afirmar que “nenhuma cultura traz em seu bojo a marca da barbárie, nenhum povo é definitivamente civilizado; todos podem tornar-se bárbaros ou civilizados. Esse é o caráter próprio da espécie humana” (TODOROV, 2010, p. 65). Um caráter, portanto, indeterminado, como considerava Kant (1999).

La Taille converge com Todorov e Kant sobre a barbárie e a civilização. O autor assim escreveu sobre o deixar viver:

A famosa expressão ‘viver e deixar viver’ traduz uma certa filosofia de vida que, escrita de maneira menos elegante, significa dizer que cada um deve viver sua vida e não se intrometer na vida dos outros. Como Zweig, creio que se trata de uma máxima, *mais humana que todos os imperativos categóricos*²⁵. Porém, sua expressão um tanto vaga pede que ela seja mais bem equacionada. Se ‘deixar viver’ for interpretada como total indiferença em relação aos demais, portanto como justificativa para a falta de solidariedade, de compaixão, de compromisso pelas coisas públicas, representará uma péssima postura ética. Em compensação, se for interpretada simultaneamente como cuidado para não atrapalhar ou violentar os outros e com tolerância para com seus costumes, aí, sim, parece-me que será uma boa máxima. (LA TAILLE, 2008, p. 76-77).

La Taille entende que ‘viver e deixar viver’, envolve o cuidado que se deve ter para não fazer do conhecimento que se tem um saber único e universal, julgando assim os outros pelo que cada um vive. Com essa afirmação ele está se referindo a padrões culturais, a diferentes costumes, a comunidades de pertencimento, cada uma com os valores que pratica e considera bons para a sua vida. Ele afirma que não se pode violentar ou atrapalhar os outros

²⁵ O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. O imperativo categórico é, portanto, único, que é este; Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal. (Cf. KANT, 1986).

em função de crenças particulares. Precisa-se sempre lembrar o respeito à individualidade do outro.

Voltando ao pensamento de Kant, a moralidade para ele se refere ao caráter do ser humano para agir com as máximas que são estabelecidas na família, na escola e na sociedade. Para ter um bom caráter, é preciso antes domar as paixões:

A etapa suprema é a consolidação do caráter. Consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática. *Vir propositi tenax*, diz Horácio; eis aí um bom caráter! Se, por exemplo, prometi algo a alguém, devo manter minha promessa, mesmo que isso acarrete algum dano. Porque um homem que toma uma decisão e não a cumpre, não pode ter confiança em si mesmo. (KANT, 1999, p. 87).

Kant ressalta que tudo o que se opõe à moral deve ser excluído dos propósitos. Ele dá o exemplo: “De fato, um homem que viveu sempre no vício e queira converter-se num instante não pode consegui-lo; pois não pode acontecer o milagre de que, num piscar de olhos, ele possa se tornar o que o outro é, o qual viveu honestamente e pensou corretamente a vida inteira” (KANT, 1999, p. 88).

De acordo com Kant, para que se solidifique o caráter moral das crianças, “É preciso ensinar-lhes, da melhor maneira, através de exemplos e com regras, os deveres a cumprir. Esses deveres são aqueles costumeiros, que as crianças têm em relação a si mesmas e aos demais” (KANT, 1999, p. 89).

Significa que a moral consiste em ter deveres consigo mesmo e com os demais. É interessante lembrar aqui o trecho citado na introdução do texto dos PCNs, que propõe evitar o uso do termo moral (e substituí-lo pela palavra ética), porque ele pode escorregar para o moralismo que, conforme vimos antes, de acordo com Comte-Sponville, implica ocupar-se dos deveres dos outros apenas, e não dos seus.

Isso parece problemático no texto do documento, sobretudo, se prestamos atenção ao que nos diz Kant (1999), os deveres para consigo mesmo, que as crianças devem receber, se referem à dignidade interior da sua vida, ou seja, à dignidade da natureza humana. Por exemplo, deixamos de ter essa dignidade quando nos envolvemos com embriaguez, vícios, intemperança, superioridade em relação ao outro, sordidez e mentira. Os deveres para com os demais consistem em oferecer para as crianças uma educação baseada no respeito e com atenção aos direitos humanos, além de praticá-los. No dizer de Kant:

Deve-se inculcar desde cedo nas crianças o respeito e a atenção aos direitos humanos e procurar assiduamente que os ponha em prática. Por exemplo, se uma criança encontra outra, pobre, e a afasta rudemente do seu caminho ou bate nela etc.,

não se deve dizer ‘Não faça isso; isso machuca, tenha dó, é um pequeno infeliz’ etc.; ao contrário, precisa ser tratada com a mesma arrogância e deve-se fazê-la sentir vivamente quanto sua conduta é contrária ao direito de humanidade. (KANT, 1999, p. 90).

Quanto à educação religiosa, Kant mostra-se contrário às práticas religiosas impostas pelo medo, e enfatiza que somente pelo entendimento e respeito à lei do dever para com Deus é que a religião cumprirá seu papel. Kant destaca: “A religião que estiver fundamentada unicamente na Teologia nada pode conter da moralidade” (KANT, 1999, p. 99). Cabe aqui lembrar uma das explicações de Comte-Sponville com relação ao retorno do interesse pela moral atualmente, que trouxemos no primeiro capítulo: “[...] necessitamos tanto mais de moral quanto menos temos religião...” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 40) para responder à pergunta ‘o que devo fazer?’ A consciência moral seria, para Kant, uma lei dentro de nós que guia as nossas ações. Daí derivando a autonomia, um guia interior para tomada de decisões na vida.

Vázquez explora aspectos da ética de Kant, que ocuparam lugar importante na teoria de Piaget. A ética de Kant:

[...] é uma ética formal e autônoma. Por ser puramente formal, tem de postular um dever para todos os homens, independentemente da sua situação social e seja qual for o seu conteúdo concreto. Por ser autônoma (e opor-se assim às morais heterônomas nas quais a lei que rege a consciência vem de fora), aparece como a culminação da tendência antropocêntrica iniciada no Renascimento, em oposição à ética medieval. Finalmente, por conceber o comportamento moral como pertencente a um sujeito autônomo e livre, ativo e criador, Kant é o ponto de partida de uma filosofia e de uma ética na qual o homem se define antes de tudo como ser ativo, produtor ou criador. (VÁZQUEZ, 2002, p. 283).

Isto é, se Deus define o que devemos fazer, a lei que rege nossa consciência e condutas vem de fora, e nós devemos obedecê-la. No contexto antropocêntrico o que dita à lei viria de dentro do sujeito, por isso, ao invés de obedecer ele teria liberdade de ser ativo e criador. Teríamos aí a tão falada autonomia que está presente nos documentos educacionais brasileiros. Mas, será que nossa educação está conseguindo formar homens e mulheres ativos, produtores, criativos, isto é, autônomos²⁶?

No panorama dado por Vázquez sobre as teorias da moral e da ética, ele chega à ética contemporânea que consideraria fatos que ocorreram no século XIX, mas que ainda refletem

²⁶ E problematizando um pouco mais, nessa concepção, está posta uma polaridade: ou a lei que rege as condutas vem de fora? Ou ela vem de dentro? Os estudos de autores contemporâneos que exploramos adiante consideram um conjunto de fatores como determinantes das ações, que extrapola essas duas possibilidades classicamente postas.

atualmente. Em sua obra, *Ética*, trata das principais doutrinas contemporâneas no âmbito da ética que seriam o Existencialismo, o Pragmatismo, a Psicanálise, o Marxismo, o Neopositivismo e a Filosofia Analítica. Neste trabalho não pretendemos abranger todas essas correntes. Entretanto, à medida que os autores escolhidos nesta pesquisa invocam, eventualmente, algumas dessas correntes, outros autores e noções podem fazer-se presentes, para enriquecer a discussão. Um exemplo são as considerações de Vázquez sobre a contribuição da psicanálise freudiana para o estudo da moral:

Sublinhando que o comportamento moral do homem, que se apresenta como consciente, obedece a forças ou impulsos que escapam ao controle da sua consciência, Freud dá uma contribuição importante à ética, pois convida-a a levar em consideração essa motivação, pela qual é obrigada a chegar a esta importante conclusão, a saber: se o ato propriamente moral é aquele no qual o indivíduo age consciente e livremente, os atos praticados por uma motivação inconsciente devem ser excluídos do campo da moral. A ética não pode ignorar esta motivação e, por isto, deve mostrar que é imoral julgar como moral o ato que obedece a forças inconscientes irreversíveis. (VÁZQUEZ, 2002, p. 290).

Estas considerações fazem lembrar a visão trazida inicialmente, também por Vázquez, sobre o pensamento racionalista de Sócrates: “quem age mal é porque ignora o bem; por conseguinte, ninguém faz o mal voluntariamente” (VÁZQUEZ, 2002, p. 269-270). Também a passagem de Todorov trazida anteriormente a propósito do potencial de todo e qualquer ser humano, individual ou coletivamente, de agir de forma bárbara ou civilizada. São questões profundas, que não são o foco central do trabalho, mas estão presentes, como pano de fundo, mas lembram que, ao lidar com a formação moral, não podemos fazê-lo de maneira tecnicista, ou resolver a questão a partir de conteúdos programáticos simplificados; pois estamos tratando dos fundamentos das práticas que fazem de nós seres humanos.

É importante não ignorar estas questões de fundo, pois provocam reflexão. No campo do julgamento, interessa entender que precisamos restringi-los aos comportamentos que interferem no bem-estar da sociedade, deixando de lado os comportamentos que dizem respeito à vida privada do sujeito (estes não precisamos julgar). Os moralistas impiedosamente condenam indivíduos que se comportem de maneira diferente da sua (mesmo que essa ação se dê na esfera privada e não prejudique outras pessoas). Essa discussão, trazida por La Taille, envolve muitos outros conceitos como a tolerância (e também a liberdade e os limites – estes tão polêmicos em nosso meio escolar) que precisa existir e, com ela, a aceitação de que as pessoas são diferentes, agem diferente e nem por isso deixam de ter o seu valor. Precisa-se deixar viver, insiste La Taille.

Neste item recuperamos os antecedentes do estudo que serviu de ponto de partida para esta pesquisa, a obra de Piaget sobre o desenvolvimento moral. No próximo item apresentamos os seus principais sucessores que, como veremos, constituem uma espécie de teia conceitual, porque vários deles (autores) se leram mutuamente ou, até, escreveram em co-autoria.

2 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO MORAL

2.1 A CONSTRUÇÃO DA MORAL EM PIAGET

Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado teórico do século XX, nascido em Genebra (Suíça) com formação em Biologia, Psicologia e Epistemologia. Os primeiros estudos psicológicos que foram realizados para se conhecer como os indivíduos adquirem a moralidade encontram-se em sua obra “*O Juízo Moral na Criança*” (1994). Na qual estudou os aspectos específicos do juízo moral e os processos cognitivos relacionados a eles, através de jogos de regras; observou o jogo de bolas de gude²⁷ para o caso dos meninos e a amarelinha para o das meninas, por meio de entrevistas e observação das crianças.

Apesar de ser única essa obra de Piaget sobre a moralidade, sua importância para a educação faz com que seja muito citada. La Taille destaca no prefácio à edição brasileira de *O Juízo Moral na Criança*, a importância do estudo do livro de Piaget:

O Juízo Moral na Criança marcou sua época, e devemos saudar a nova edição brasileira deste belo livro. Permite-nos resgatar a memória da ciência psicológica. E ajuda-nos a prosseguir pensando a moralidade humana. Não basta que a Sociologia explique a guerra; é também preciso explicar o guerreiro. (PIAGET, 1994, p. 20).

Em relação às regras morais, Piaget considera três aspectos: 1) a criança respeita as regras porque são transmitidas pelos adultos e são herdadas das gerações anteriores; 2) as normas não possuem caráter moral, mas é o respeito às regras que tem cunho moral e 3) o respeito mútuo que ocorre através dos acordos entre jogadores. No que se refere à construção das regras do jogo, Piaget verificou dois níveis:

1º) A *prática* das regras, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente. 2º) A *consciência* da regra, isto é, a maneira pela qual às crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo. (PIAGET, 1994, p. 24).

²⁷ É importante informar que nas escolas públicas francesas o jogo de bolas de gude ainda é muito presente. Há uma grande variedade de bolas de vidro que podem ser compradas facilmente e cada uma tem seu nome. Há uma classificação que as crianças conhecem e utilizam, e cada tipo de bola tem valor diferente, conforme o tamanho, transparência, cor etc.

Sobre a prática das regras, Piaget distingue quatro estágios sucessivos; conforme Puig, (1998, p. 51): “1) o estágio motor e individual” (crianças menores de dois anos de idade); “2) o estágio egocêntrico” (crianças entre dois e cinco anos de idade); “3) o estágio da cooperação (aparece entre os sete e oito anos de idade)” e o “4) o estágio de codificação das regras” (inicia-se entre os onze ou doze anos)”.

Em relação à consciência da regra e dos resultados das suas pesquisas, Piaget estabeleceu três estágios: a anomia, uma fase inicial na vida social da criança, na qual não há consciência da regra, ocorre por volta dos cinco ou seis anos de idade. A heteronomia ocorre com crianças entre nove e dez anos e, nessa fase, as crianças têm interesse especial por atividades coletivas e regradas. A criança, nesta fase, ainda não tem a compreensão de como se originam as regras e nem do combinado entre os jogadores. Mas, ela segue as regras. Interagindo com o adulto a criança sempre ocupa a posição de quem deve obedecer. A autonomia é concepção adulta do jogo. Ela corresponde à consciência das regras e tem caráter racional e autônomo.

Para verificar a prática e a compreensão das regras morais, Piaget pesquisou os deveres morais. Conforme o autor:

[...] chamaremos de *realismo moral* a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso. (PIAGET, 1994, p. 93).

A partir de seu estudo acerca das regras, Piaget constatou que a coação adulta representa o tipo de relação dominante na vida da criança pequena, dada a assimetria da relação pai e filho ou adulto e criança. É uma etapa necessária para o desenvolvimento das operações mentais, mas está relacionada com a cooperação, que é necessária para conquistar a autonomia moral e o realismo moral, dando ênfase ao juízo moral.

De acordo com La Taille:

Esse realismo tem três características: 1) é considerado bom todo ato que revela uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram; 2) é ao pé da letra, e não no seu espírito, que as regras são interpretadas; 3) há uma concepção objetiva da responsabilidade, ou seja, julga-se pelas conseqüências dos atos e não pela intencionalidade daqueles que agiram. (LA TAILLE, 1992, p. 51).

O dever moral para Piaget envolve três situações diferentes: o dano material, a mentira e o roubo. Na fase do realismo moral, a criança julga mais culpado alguém que sem querer

quebrou dez copos, do que alguém que tenha quebrado somente um durante uma ação ilícita. Neste caso, ela leva em consideração a quantidade de material danificado como critério de culpa. A mentira para a criança é julgada pela distorção da verdade, sem entrar em questão o querer enganar o outro. Piaget pesquisou estes aspectos contando histórias às crianças, em pares, (de duas em duas); depois analisava as respostas obtidas com relação ao roubo, verificando se a criança levava em consideração a intenção ou o resultado material e, também, comparava os roubos com intenções egoístas, aos roubos com boa intenção.

Quanto à noção que a criança tem de justiça, Piaget constatou em suas pesquisas que a relação infantil permite obter consciência quanto ao que é justo e injusto, assim, a conduta heterônoma vai dando lugar ao desenvolvimento de uma conduta autônoma. Inicialmente, os atos cometidos por outros são julgados pelas consequências materiais, como mencionado acima, e não pela intenção. Assim, também, a noção de justiça se baseia primeiramente na obediência à autoridade e visa a evitar castigos. A função do castigo na moral heterônoma é expiatória.

A observação do início de condutas autônomas só é possível em torno dos sete anos. Elas serão fortalecidas e mais presentes, a partir dos dez ou onze anos. A criança se desenvolve e começa a ter a ideia de justiça baseada na igualdade. A justiça deixa de ter um caráter retributivo²⁸ e se torna distributiva²⁹. A responsabilidade por todo e qualquer ato passa a ser julgada pela intenção. Como resultado, a noção de justiça supera a fase do igualitarismo para basear-se na equidade.

Antes mesmo de a criança admitir punições expiatórias, existe, na teoria de Piaget, a justiça imanente, presente nos primeiros anos de vida da criança. De posse desse tipo de pensamento, a criança admite a existência de punições automáticas, que surgem das coisas ou situações.

Sobre a cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça, Piaget explica:

Há duas noções distintas de justiça. Dizemos que uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta. Dizemos, por outro lado, que uma repartição é injusta quando favorece uns à custa de outros. Nessa segunda acepção, a ideia de justiça implica apenas a ideia de igualdade. Na primeira acepção, a noção de justiça é inseparável daquela de sanção e define-se pela correlação entre os atos e sua retribuição. (PIAGET, 1994, p. 157).

²⁸ Justiça retributiva apresenta a punição como uma consequência natural do ato. (Cf. PIAGET, 1994).

²⁹ A justiça distributiva é baseada nas noções de justiça da igualdade ou de equidade. (Cf. PIAGET, 1994).

O autor descreve as noções de justiça, a retributiva e a distributiva. Uma se refere à sanção injusta, quando se recompensa um culpado, ou ainda, quando não se aplica a sanção de maneira dosada, proporcional à falta cometida. Aqui a noção de justiça é inseparável da punição e se define pela relação entre o ato e sua retribuição.

A primeira noção de justiça tem uma ligação muito marcante com a autoridade adulta. Sendo esta uma noção primária, é muito carregada de elementos egocêntricos e outros, que serão superados no decorrer do desenvolvimento mental e social do indivíduo. A justiça retributiva está ligada às sanções expiatórias, arbitrárias. A segunda noção está relacionada à negação de uma divisão injusta, que favorece uns, desfavorecendo outros. Neste caso, a noção de justiça implica diretamente a ideia de igualdade.

Piaget esclarece que também no campo do desenvolvimento da noção de justiça a importância da sanção expiatória decresce com a idade, conforme a cooperação vence a coação do adulto. A segunda noção de justiça (distributiva) está muito ligada à cooperação, a qual tem efeitos positivos em seu desenvolvimento.

Piaget se refere a duas morais: a heteronomia e a autonomia. A prática da primeira, enquanto irracional, é obrigatória no cumprimento da regra. A distinção consciente e o descobrir que se pode refletir a respeito da regra vão dando consistência ao juízo e à conduta. Na fase denominada de heteronomia é que se começa a perceber o interesse infantil em participar de atividades coletivas e regradas. As crianças não têm compreensão da origem das regras, como dito acima, nem do acordo mútuo existente entre os jogadores. Mas, mesmo assim, seguem as regras como algo sagrado e imutável.

Na fase da autonomia, a criança apresenta uma concepção, ou seja, consciência das regras e, além disso, compreende que essas são elaboradas através de acordos mútuos entre as pessoas e o seu cumprimento visa ao bem-estar da atividade. O que se pode verificar é que a moralidade é construída e que os componentes de respeito permitirão à criança desenvolver seus ideais em benefício da sociedade.

2.2 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE KOHLBERG

Lawrence Kohlberg (1927-1987) nasceu em Nova York (Estados Unidos). Influenciado pela teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, seu trabalho refletiu e desenvolveu as ideias deste, ao mesmo tempo criando um novo campo na psicologia, o desenvolvimento moral. Kohlberg foi professor na Universidade de Chicago, bem como na Universidade Harvard. Especializou-se na investigação sobre educação e argumentação moral, sendo mais conhecido pela sua teoria dos níveis de desenvolvimento moral.

Recorremos a Ronald Duska e Mariellen Whelan (1994) para pesquisar sobre o ideário de Kohlberg e também nos baseamos nas numerosas considerações dos outros autores trabalhados, sobre o pensamento de Kohlberg. Este deu continuidade e ampliou as pesquisas de Piaget, no campo da psicologia do desenvolvimento moral. Estudou o juízo de jovens e adultos a partir de dilemas morais. Para o autor, os estágios evoluem através de estruturas do pensamento, assumindo uma série de desenvolvimentos propostos por Piaget. Kohlberg detalhou muitos os processos formulados por Piaget.

Kohlberg classificou o juízo moral dos indivíduos em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional. De acordo com Duska e Whelan, ele postulou seis estágios que ordenou em pares, de modo que a cada um dos três níveis corresponde um par de estágios. “As orientações próprias de cada um desses níveis são caracterizadas por diferenças no alcance de visão sobre o sistema social e pelas diferenças na capacidade de pensar em termos que superem a situação imediata e concreta” (DUSKA; WHELAN, 1994, p. 61).

O nível pré-convencional contempla aqueles que não compreenderam ainda normas morais e não as respeitam.

Neste nível o jovem está atento às normas culturais, aos rótulos de bem e de mal, de certo e de errado, mas o interpretam baseando-se nas consequências hedonísticas/físicas da ação (punição, recompensa, troca de favores) ou, então, com base no poder físico daqueles que estipularam as normas. (DUSKA; WHELAN, 1994, p. 56).

Este nível abrange dois estágios: primeiro, a orientação para a punição e obediência; normalmente ocorre aproximadamente entre os cinco e oito anos de idade e o indivíduo considera que as consequências físicas da ação determinam sua bondade ou maldade, independente dos significados ou valores. O segundo estágio é a orientação relativista

instrumental, que acontece por volta dos oito e quatorze anos de idade. O indivíduo age de maneira individual satisfazendo suas necessidades, não se preocupa com os outros, se podem ou não ter seus interesses e necessidades satisfeitos.

De acordo com Duska e Whelan (1994), Kohlberg assim definiu o nível convencional:

Neste nível, a manutenção das expectativas da família, do grupo ou da nação do indivíduo é percebida como válida em si mesma, sem levar em conta as conseqüências óbvias imediatistas. A atitude não é somente de conformidade às expectativas pessoais e a ordem social, mas é uma atitude de lealdade ao grupo, de manter, sustentar, e justificar a ordem de forma ativa, identificando-se com as pessoas ou grupos envolvidos. (DUSKA; WHELAN, 1998, p. 69-70).

O segundo nível aborda o terceiro e o quarto estágios. No terceiro temos a orientação interpessoal do bom menino e da boa menina. Costuma aparecer na pré-adolescência e na adolescência e pode se prolongar por toda a vida. Os indivíduos neste estágio consideram que o comportamento correto é aquele que agrada aos outros. E estes (indivíduos) recebem aprovação sendo gentis e simpáticos. O quarto estágio é denominado de orientação à lei e à ordem constituída. Inicia-se na metade da adolescência (alguns casos prolongam-se durante toda a vida). O comportamento correto consiste em cumprir seu próprio dever, respeitar a autoridade e manter a ordem social dominante.

O nível pós-convencional proposto por Kohlberg é assim explicado por Duska e Whelan: “Neste nível, há um esforço claro do indivíduo para definir os valores morais e os princípios que tem validade e aplicação, prescindindo da autoridade dos grupos ou das pessoas que mantêm tais princípios, aos quais não se identifica” (DUSKA; WHELAN, 1998, p. 57).

Este nível de desenvolvimento moral contempla os dois últimos estágios. O quinto estágio compreende a orientação legalista, voltada para o contrato social e surge nos últimos anos da adolescência. O comportamento justo deve considerar os direitos humanos individuais e as normas elaboradas e aceitas pela sociedade. O último estágio corresponde ao princípio ético e universal e acontece aproximadamente depois dos vinte anos de idade. Nele, os indivíduos agem de acordo com a sua consciência e com os princípios éticos universais.

O grande diferencial de Kohlberg está em destacar que só nos estágios mais elevados se dá uma forma de juízo propriamente moral, “Para ele, os estágios superiores são mais maduros que os estágios inferiores porque supõem crescimento e um maior equilíbrio na estrutura formal de raciocínio de cada indivíduo” (PUIG, 1998, p. 47).

Para Kohlberg não importa quais são os valores ou normas estipulados pela sociedade. O que lhe interessou foi elaborar os estágios pelos quais os sujeitos passam até alcançar a consciência dos seus princípios individuais morais, ou seja, para se chegar à autonomia. Kohlberg considera o estágio seis como o mais elevado, que é a orientação ao princípio ético e universal. Neste estágio o indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age conforme eles.

Outra descrição dos estágios estipulados por Kohlberg é apresentada por Puig, à sua maneira:

Os critérios empregados nos estágios superiores são mais universais que os estágios usados nos estágios inferiores. Além da maturidade ou complexidade estrutural dos estágios superiores em relação aos inferiores, Kohlberg assinala outra série de motivos que justificam a conveniência de assumir os últimos estágios. Considera que só nos estágios mais elevados se dá uma forma de juízo propriamente moral, já que o elemento moral aparece quando a pessoa explica por que age de uma determinada maneira e em que circunstâncias justifica sua conduta. (PUIG, 1998, p. 47).

Provavelmente é nesse sentido, que o conhecimento é de certa forma correlato da postura autônoma, porque o indivíduo precisa ter argumentos e sustentação para justificar a sua conduta, que pode ser divergente de outras pessoas próximas de sua comunidade. Se é autônoma, não depende de um consenso (pensar ou agir como a maioria por exemplo).

Duska e Whelan retiram uma consequência das teorias de Piaget e Kohlberg, para a educação moral. Para eles,

[...] a função do educador moral consiste em ajudar o adolescente, o jovem e o adulto a refletir sobre o raciocínio do qual ele se serve para resolver os verdadeiros conflitos morais, a ver os erros de seu raciocínio e a levá-lo a estruturas mais adequadas. Para fazer isso, necessita conhecer o nível atual de raciocínio, forçá-lo a confrontar-se com o nível superior, focalizar-se sobre o raciocínio e ajudar o indivíduo a experimentar o conflito cognitivo que o fará consciente da maior adequação do estágio sucessivo. (DUSKA; WHELEN, 1994, p. 111).

Esta ênfase no conflito interno, e o trabalho realizado por Kohlberg em torno dos dilemas como importantes na formação moral parece promissora para o trabalho educacional.

2.3 CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL EM PUIG

Josep Maria Puig é reconhecido como um dos maiores especialistas em educação moral na Espanha, onde tem vários livros publicados na área. É professor catedrático de Teoria da Educação na Universidade de Barcelona e coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Moral.

Puig relacionou moral e personalidade para construir uma teoria educativa voltada para a construção da personalidade moral, com base no construtivismo. Na obra *A construção da personalidade moral* (1998), de Puig, La Taille destaca no prefácio, a importância desta obra, ressaltando o trabalho diferenciado de Puig, em relação aos trabalhos de Piaget e Kohlberg. Nas palavras de La Taille:

O próprio título da obra já bastaria para nos convencer deste fato: *A construção da personalidade moral*. Com a palavra ‘construção’, já podemos identificar a matriz teórica adotada: o construtivismo (e, decorrentemente, o interacionismo). É o lado ‘clássico’ do título. Todavia, com a palavra ‘personalidade’ percebemos uma novidade: relacionar moral e personalidade, coisa que um Piaget e um Kohlberg não fizeram. Ora, tal relação tem atraído muitos pensadores na área hoje. (PUIG, 1998, p. 13).

Puig classifica as tendências da educação moral como socialização, clarificação de valores, desenvolvimento, como formação de hábitos virtuosos e como construção da personalidade moral. A educação moral como socialização consiste na adaptação dos indivíduos aos processos sociais e ao cumprimento de normas, e a moral requer autonomia da personalidade. De acordo com Puig:

Os autores que de um modo ou de outro podem ser vinculados a posições sociológicas entendem que a educação moral deve inserir os indivíduos na coletividade a que pertencem. Descrevem a formação moral como um processo mediante o qual os sujeitos recebem da sociedade o sistema de valores e normas vigente. Valores e normas que lhes são impostos com uma força alheia à sua consciência e à sua vontade, que lhes são impostos com a autoridade que emana de uma entidade social superior aos indivíduos e que exerce influência e pressão sobre eles. Em síntese, pode-se dizer que educação moral como socialização se baseia em mecanismos de adaptação heteronômica às normas sociais. (PUIG, 1998, p. 29).

Nessa concepção de educação, cabe ao indivíduo cumprir as normas de condutas estabelecidas pela sociedade mesmo sem ter participado na elaboração das mesmas, assumindo os seus valores e respeitando alguma autoridade, com algum poder ocupado de

modo autoritário. Assim, um conflito moral atinge os indivíduos, devido ao que lhes é ditado pelo mundo externo.

Outro aspecto importante abordado por Puig é o fato de que, durante certo tempo, predominou a religião no campo educativo, pregando valores absolutos, vindos da cultura e sociedades ocidentais mais desenvolvidas. Mas, com o passar do tempo, “o núcleo da autoridade passou da esfera da religião para a do porvir determinado pela história ou pela sociedade”, afirma Puig (1998, p. 31). Nesse sentido, prevaleceu a concepção heterônoma de educação moral, na qual o indivíduo não tinha autonomia para tomar decisões, apenas esperava-se que atendessem ao que a sociedade solicitava, exigia e impunha.

Com o trabalho de clarificação de valores, é possível a tomada de consciência dos valores históricos, culturais e sociais em que o indivíduo está imerso, o que vai guiar sua conduta de modo mais ajustado aos seus desejos e valores próprios. Puig destaca a importância do educador neste processo.

Do ponto de vista pedagógico, a clarificação de valores baseia-se na ação consciente e sistemática do educador, que tem por objeto estimular processos de valorização que levem os alunos à compreensão de quais são realmente seus valores, para que possam sentir-se responsáveis e comprometidos com os mesmos. (PUIG, 1998, p. 39).

A educação moral como desenvolvimento, pode ser entendida, no contexto do trabalho teórico de Puig como um domínio progressivo e desejável das formas de pensamento moral. Conforme o autor: “... a educação moral democrática e pluralista talvez alcance seus objetivos se, junto aos aspectos universais da moral, for sensível também às diferenças e aos valores culturais de todos os grupos sociais” (PUIG, 1998, p. 72). A meta da educação moral é promover o desenvolvimento da autonomia.

A educação moral, para formação de hábitos virtuosos consiste exclusivamente em vertentes comportamentais da moralidade, considerando os valores do indivíduo e da sociedade, observando que a cultura é transmitida de geração em geração, bem como o papel ativo da escola e dos educadores na educação moral, com um direcionamento para a formação de virtudes e do caráter. Nas palavras de Puig:

A educação moral como formação de hábitos está fortemente comprometida com o funcionamento correto da vida coletiva da escola, em especial na medida em que tem de proporcionar a todos os alunos um ambiente positivo e penetrante que contribua para a formação de cada um deles. (PUIG, 1998, p. 62-63).

A educação moral como construção trabalha os pequenos e os grandes problemas morais que se apresentam ao longo do desenvolvimento moral de cada indivíduo. A educação moral visa o resgate dos valores (justiça, liberdade, igualdade e solidariedade) para ajudar na construção individual e coletiva dos indivíduos, mostrando a eles o significado desses valores em sua vida. Puig apresenta a seguinte justificação para a construção da personalidade moral:

Por fim, a construção da personalidade moral conclui com a construção da própria biografia como cristalização dinâmica de valores, como espaço de diferenciação e de criatividade moral. Estamos no momento da multiplicidade de opções morais legítimas, que provêm do esforço de cada sujeito para elaborar formas de vida satisfatórias. Trata-se, em definitivo, de edificar uma vida que valha a pena ser vivida e que produza felicidade a quem a vive. Estamos, portanto, no nível mais concreto e individual da construção da personalidade moral. (PUIG, 1998, p. 75-76).

A personalidade é construída com o desenvolvimento de uma consciência moral autônoma e uma identidade moral que seja desenvolvida pelo indivíduo. Essa identidade moral é descrita como a história pessoal do sujeito e o valor que outorga a si mesmo; além do valor que damos ao que somos e ao que gostaríamos de ser. Assim a identidade é o resultado da história do que somos, do valor que damos a ela e do que desejamos ser. De acordo com Puig:

Isso significa que a identidade moral de cada sujeito se forma a partir de: uma diversidade de tradições intelectuais e morais que definem marcos valorativos simultâneos; de uma diversidade de experiências históricas, sociais, culturais e íntimas; uma diversidade de problemas de valor colocados individual ou socialmente; uma diversidade de sensibilidades, desejos e decisões pessoais; e uma diversidade de práticas de subjetivação e de valorização. A identidade moral de cada sujeito se atinge ao fazer história pessoal com tudo isso; isto é, assimilando-a, narrando-a, dando-lhe valor e apontando um projeto. (PUIG, 1998, p. 133).

Concluimos que é por meio da identidade moral que o indivíduo busca formas diferentes de ‘vida boa’ para ser feliz. No próximo capítulo abordamos o ‘como viver’, os valores e os limites como condição para conviver em comunidade e sociedade em contextos democráticos.

3 VALORES E LIMITES - COMO VIVER E CONVIVER EM SOCIEDADE?

3.1 VALORES - DIMENSÕES AFETIVAS E INTELECTUAIS - CONTRIBUIÇÕES DE ARAÚJO, PUIG, LA TAILLE E CORTELLA

Ulisses Ferreira Araújo (2007) discute o processo psicológico de construção de valores no ser humano, mostrando como ele se apropria de alguns valores e não de outros. Para isso também parte do referencial teórico do trabalho psicológico e epistemológico de Piaget. Araújo destaca as seguintes colocações de Piaget sobre valores:

Ao falar de valores, Piaget refere-se a uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, objetos ou pessoas. Nesse sentido, para ele os valores e as avaliações que fazemos no cotidiano pertencem à dimensão geral da afetividade e o valor é o resultado, é construído com base nas projeções afetivas que o sujeito faz sobre os objetos e as pessoas. (ARAÚJO, 2007, p. 19-20).

Por meio dos estudos e pesquisas desenvolvidas, Araújo redefiniu “as ideias de Piaget, afirmando que os valores são construídos com base na projeção de sentimentos *positivos* que o sujeito tem sobre os objetos e/ou pessoas e/ou sobre si mesmo” (ARAÚJO, 2007, p. 20-21). São esses sentimentos positivos os que podem ser transformados em valores. É interessante observar que a afetividade tem sido tema pouco tratado na formação de professores. Os estudos psicológicos foram, de certa forma, deixados de lado pelos educadores, provavelmente em função da forte tendência tecnicista que vigorou nas teorias psicológicas vigentes na década de 1970, que davam demasiada importância às medições de prontidão por meio de testes e outros instrumentos. Aspectos psíquicos como as emoções hoje reaparecem, sobretudo, na literatura de auto-ajuda, por sinal muito lida por professores, mas sem caráter científico. Este tipo de literatura, de auto-ajuda, está entre as preferidas dos professores de Ensino Fundamental pesquisados por Silveira (2010), que podem facilmente associá-las a suas experiências cotidianas.

Para Bourdieu (2009), esse tipo de leitura de auto-ajuda (manuais, Best-sellers, fotonovelas, gibis, revistas de fofocas sobre artistas etc.), não são consideradas leituras legítimas, científicas e são com frequência condenadas. Entretanto, no contexto da pesquisa de Silveira, 2010), que abordou diversos momentos históricos da censura aos livros, estas

leituras, apesar da sua escassa legitimidade, poderiam ser um caminho para acessar leituras acadêmico-científicas, por isso, ao invés de condená-las, seria importante considerá-las como uma iniciação ao prazer da leitura e utilizá-las como objeto de análise e esclarecimento na formação inicial e continuada de professores. A autora pesquisou a leitura de professoras de Ensino Fundamental, (Cf. SILVEIRA, 2010).

Já La Taille é mais radical. Coloca que no Brasil existem textos escritos por diversos autores sobre felicidade, mas com muita seriedade e cientificidade em diversas áreas, principalmente em filosofia e psicologia. Mas, diferentemente de Bourdieu, ele contesta os livros direcionados à auto-ajuda: “Penso nos livros de ‘autoajuda’, que ajudam apenas a quem os escreve. [...] empreendimento impossível de ser realizado. Aliás, se houvesse um livro de autoajuda que realmente ajudasse, não seria necessário publicar tantos” (LA TAILLE, 2009, p. 67). Hugo Assmann e Jung Mo Sung convergem com La Taille, ao destacar que: “Boa parte da infundável oferta de literatura de auto-ajuda opera com esquemas extremamente simplistas e de escasso valor científico” (ASSMANN; MO SUNG, 2000, p. 231).

Por um lado, constatamos um olhar severo por parte dos autores a esta literatura de fácil consumo, mas é importante enfatizar que é nela que valores, emoções e afetos aparecem. Então, é nessas obras que há insatisfação com a sociedade e o clima de mal-estar existencial se mostra. Contudo, ele é tratado de uma maneira superficial que não leva à reflexão aprofundada. Talvez, justamente, faz o contrário, encerra o assunto, como se ficasse com essa leitura.

Por outro lado, é interessante constatar que é nos textos de Piaget, em geral tratados como basicamente cognitivistas, que Araújo foi resgatar conceitos de afetividade (sentimentos) que são fundamentais na construção dos valores no sujeito e de sua identidade.

Talvez coubesse refletir sobre a ideia que se tem do papel da escola, predominantemente voltado à transmissão de conhecimentos disciplinares (currículo) baseados na ciência (no sentido dos aspectos cognitivos apenas). E o discurso que atribui à família a função de educar em um sentido mais amplo, de valores, o que, como vemos no pensamento de Araújo, envolve também os gostos, os sentimentos e a afetividade. Já na visão de Puig, “podemos referir-nos, em primeiro lugar, à família, uma vez que, vista da posição de filho, é o primeiro meio de experiência moral a considerar” (PUIG, 1998, p. 158). Além do meio familiar onde o indivíduo experimenta os primeiros vínculos afetivos essenciais para adquirir os valores e as formas de convivência fundamentais, a escola também representa um local importante para a experiência moral. Conforme Puig:

A passagem para a escola representa uma experiência moral essencial, na medida em que os sujeitos enfrentam realidades sociais complexas em que se entrecruzam relações com iguais, com adultos, com normas e com tarefas socialmente estabelecidas. (PUIG, 1998, p. 158).

Até que ponto a escola não está lavando as mãos com relação à formação integral da juventude? Aprofundemos um pouco mais a questão, com Araújo, que diferencia valores e contravalores:

Se o valor refere-se àquilo de que a pessoa gosta e que valoriza, a valência positiva dos sentimentos torna-se essencial para que o alvo da projeção seja considerado um valor pelo sujeito. Ou seja, uma idéia ou uma pessoa tornar-se-ão um valor para o sujeito se ele projetar sobre ela sentimentos positivos. Na direção contrária, as pessoas também projetam sentimentos negativos sobre objetos e/ou pessoas e ou relações e/ou sobre si mesmas. Nesse caso, o que se constrói, também é uma forte carga afetiva, é o que chamamos de contravalores. Logo, os contravalores referem-se àquilo de que não gostamos, de que temos raiva, que odiamos, por exemplo. (ARAÚJO, 2007, p. 21).

Gostar ou não gostar são as reações mais imediatas do sujeito frente ao mundo. E é nessa esfera, que Araújo mostra que os sentimentos positivos fazem parte dos valores. Araújo exemplifica, dizendo que, quando a criança gosta de determinada pessoa, que pode ser sua mãe, alguém que cuide dela em casa ou na escola, desde que seja bem tratada e respeitada, isso constitui um valor para ela. E os sentimentos negativos, que ele chama de contravalores, se desenvolvem quando a criança é humilhada, desrespeitada e ignorada. Araújo explana como se forma um contravalor e sua relação com os valores e a moralidade:

[...] é importante apontar que, do ponto de vista psicológico, é possível o ser humano construir valores que não sejam morais. Tanto é que o alvo das projeções afetivas *positivas* de uma pessoa podem ser o traficante de drogas, as formas violentas de resolução de conflitos, os espaços autoritários. (ARAÚJO, 2007, p. 22).

Na mídia de todos os dias temos inúmeros exemplos que ilustram os contravalores expressos por Araújo: homofóbicos, *skinheads*³⁰, terroristas, violência, corrupção, tráfico de drogas etc.

Araújo toma como fonte diversos trabalhos, seus e de outros autores³¹ para afirmar “[...] que os valores e contravalores construídos vão se organizando em um sistema de valores

³⁰ *Skinhead* é o nome atribuído a uma sub-cultura caracterizada pelo corte de cabelo muito curto ou rapado (há algumas exceções), um estilo particular de se vestir (que costuma incluir botas e/ou suspensórios), o culto à virilidade, ao futebol e ao hábito de beber cerveja. A cultura *skinhead* é também ligada à música, especialmente *ska*, *skinhead reggae* e *Oi!* Mas também *punk rock* e *hardcore*. Suas origens remetem ao Reino Unido na década de 1960, onde são proximamente ligados aos *rude boys* e os *Mod* da Inglaterra.

e se incorporando à identidade das pessoas, às representações que elas fazem de si”. (ARAÚJO, 2007, p. 23)

Numa linha de raciocínio semelhante à de Araújo, pois os dois partem de Piaget, La Taille trata dos valores morais e os classifica em valores centrais e valores periféricos, para a representação que o indivíduo tem de si e a ação das pessoas. Valores centrais seriam aqueles que ocupam uma posição central e importante em nossa identidade, e valores periféricos seriam os que não têm tanta importância em nossa identidade, em determinado momento e em determinada situação. Araújo explica:

[...] nossos valores centrais são aqueles que, além de construídos com base na ação projetiva de sentimentos positivos, tem uma intensidade de sentimentos muito grande. Por outro lado, construímos alguns valores cuja intensidade de sentimentos é pequena e, por isso, estão ‘posicionados’ na periferia de nossa identidade. (ARAÚJO, 2007, p. 24).

Assim chega-se a uma relação entre a organização de um sistema e a identidade do sujeito, no qual: “O sistema de valores de um sujeito se organiza de maneira bastante complexa e os valores jamais se projetam de modo isolado no objeto da relação” (ARAÚJO, 2007, p. 25).

Conforme Araújo: “De fato, a construção do nosso sistema de valores e da nossa identidade está calcada em princípios de incerteza e de indeterminação³² que fazem com que o posicionamento mais central ou periférico dos valores dependa dos vínculos destes com os conteúdos específicos” (ARAÚJO, 2007, p. 27).

Insistindo no caráter sistêmico dos valores, que não se formariam isoladamente, mas constituiria uma espécie de teia, Araújo refere-se à necessidade de que a escola se constitua como um ambiente ético, e assim todo seu entorno. Ele esclarece que não é um desafio simples de ser encarado. Nesse ponto ele faz sugestões e oferece estratégias para a criação desse ambiente:

[...] a sociedade e os educadores necessitam de metas-alvo para saber para onde devem dirigir suas ações e esforços. Penso que a criação desses ambientes possa se dar, pelo menos inicialmente, alicerçada em três tipos de ações independentes, mas complementares: a) a inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos de natureza ética no currículo das escolas; b) a introdução de sistemáticas que visam à melhoria e à democratização das relações interpessoais no dia-a-dia das escolas; c) uma articulação dessas ações com a família e com a comunidade onde vive a

³¹Araújo, (1999; 2002); Piaget, (1954); Brown, (1996); Blas, (1995); La Taille, (2002; 2006) e Damon (1995).

³² Neste ponto Araújo refere-se à teoria da complexidade de Edgar Morin, que não aprofundaremos aqui.

criança, de forma que tais preocupações não fiquem limitadas aos espaços, aos tempos e às relações escolares. (ARAÚJO, 2007, p. 37-38).

A primeira e terceira sugestões dadas por Araújo estão muito presentes na fala e nas preocupações dos professores de educação básica, e inclusive constam, também, na legislação. Sobre a ética como conteúdo transversal no currículo escolar, os PCNs apresentam o seguinte:

Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo o tipo. Finalmente, encontra-se nos demais Temas Transversais, já que, de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas. (PCNs, 1997 vol. 08, p. 32).

Para justificar a terceira sugestão de Araújo, em articular as práticas com a família e a comunidade onde o indivíduo vive, encontramos nos PCNs a seguinte explicação:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (PCNs, 1997 vol. 08, p. 32).

Já a segunda sugestão, que se refere à democratização das relações interpessoais no dia-a-dia escolar é provavelmente a mais problemática. Em primeiro lugar porque a democracia no Brasil tem escassa tradição. E cabe perguntar se a escola não seria um dos lugares em que a democracia³³ tem mais dificuldade de ingressar.

É nessa perspectiva de democratização da escola que Araújo (2007, p. 50), referenciando Puig, apresenta as assembleias escolares como um caminho que pode ser colocado em prática.

As assembléias são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que os alunos e professores possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar (PUIG, 2000).

³³ Uma preocupação expressa por muitos professores, corriqueiramente, refere-se ao que eles consideram ser atualmente um excesso de direitos dos alunos, o que os faria esquecer-se dos deveres. Essa é uma explicação dada frequentemente para a violência e a falta de respeito nas relações na escola.

E para que as assembleias escolares se concretizem, encontramos nos PCNs, em um dos objetivos da Educação Básica, que fortalece a escola para esta ação: “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (PCNs, 1997, vol. 08, p. 7).

Puig também se ocupa em pensar sugestões para o trabalho na escola, com pontos de convergência com Araújo. Para educar em valores, ele destaca três âmbitos: 1) os vínculos interpessoais, que são as relações entre professores e alunos que surgem em qualquer situação educativa e são transversais e onipresentes; 2) as tarefas curriculares, que são os trabalhos do cotidiano escolar com base numa orientação para a formação em valores, distribuída em todas as disciplinas de maneira transversal, abordando assuntos relacionados à moral; e 3) a instituição escolar, que tem a função de educar moralmente. Em relação à cultura moral, Puig explica:

Na realidade, a cultura moral deve ser entendida como a totalidade do meio que acolhe e cerca completamente os educandos, e o faz de modo que eles fiquem totalmente imersos e sejam inevitavelmente afetados. A cultura moral é uma forma onipresente de educação em valores e, portanto, seu instrumento mais efetivo. (PUIG, 2007, p. 94).

Podemos tentar aproximar a cultura moral posta aqui por Puig com a democratização das relações entre as pessoas na escola sugerida por Araújo. Puig apresenta inclusive dez propostas para uma educação com valores nas escolas, sendo uma das ideias, entre outras, que elas se tornem centros de cultura e civismo abertos à comunidade. No contexto de suas propostas, Puig considera que elas favorecem a instalação de um “clima de convivência cidadã” [...] “um clima de convivência e bem-estar nas escolas e contribui para formar cidadãos ativos de uma sociedade democrática” (PUIG, 2007, p. 104).

O problema da convivência na escola, na comunidade e na própria sociedade parece ser uma das questões centrais quando se trata de entender a formação moral, desde os conceitos da antiguidade até nossos dias. Em função da “indeterminação do ser humano, que não é nem mau nem bom” (KANT, 1999, p. 95), de partida, conforme visto acima, ele precisa decidir sobre o que é bom ou mau e responder à pergunta “como viver?”, a fim de aprender a viver junto com seus semelhantes.

Para trabalhar o que envolve esta pergunta, “como viver ?” e suas respostas, Puig (2007, p. 68) elenca quatro éticas necessárias para aprender a viver: “a auto-ética, a alter-ética, a socioética e a ecoética”. A auto-ética corresponde a aprender a ser, representa o processo formativo que cada um realiza consigo mesmo, para construir uma maneira de ser desejada e construir certo grau de liberdade, autonomia e responsabilidade. Ou seja, utilizar as próprias ferramentas para lidar com as questões que a vida apresenta. Conforme Puig:

Aprender a ser é construir uma ética de si mesmo: a auto-ética. Uma ética que não que deve ser entendida como forma de egoísmo ou de individualismo, mas como produto de condições históricas que permitem maiores graus de individualização em oposição à pressão uniformizadora das éticas tradicionais de caráter heterônomo. (PUIG, 2007, p. 69).

A auto-ética é uma ética que apresenta algumas características essenciais para o indivíduo: a formação de um pensamento autônomo; o desenvolvimento de uma sensibilidade moral que lhe possibilite indignar-se diante de algumas situações consideradas inaceitáveis; a construção de capacidades que regulem a conduta; o exercício das capacidades de auto-observação com transparência e coerência e, por fim, a conscientização de si mesmo e o bem estar com o mundo e no mundo.

Puig a apresenta em primeiro lugar na sua exposição. Entretanto, à luz da leitura dos diversos autores, consideramos que a auto-ética corresponde a um nível avançado de desenvolvimento moral do sujeito que é atingida talvez apenas por alguns.

Já a alter-ética, ou seja, aprender a conviver, diz respeito à função educativa, socializadora, como explica Puig:

Esta parte aponta para a tarefa formativa a ser levada a cabo para superar a tendência à separação e ao isolamento entre pessoas, para se recuperar do excesso de individualismo que valora tudo em função do interesse próprio, para abandonar as imagens do outro que o representam como um objeto e que convidam a usá-lo como se faz com todos os demais objetos. Aprender a conviver é uma tarefa educativa que pretende liberar os indivíduos dessas limitações, ajudando-os a estabelecer vínculos baseados na abertura e na compreensão dos demais e no compromisso com projetos a ser realizados em comum. (PUIG, 2007, p. 70).

A noção de alter-ética posta por Puig faz pensar no modelo de sociedade em que vivemos, onde vigora um individualismo exagerado e uma noção de cidadão que muitas vezes se resume ao direito de ser um consumidor. No sistema capitalista globalizado em que vivemos promover a alter-ética, parece ser um trabalho cada vez mais difícil e desafiador.

Aprender a participar, refere-se à socioética de Puig, implica em reconhecer-se como um cidadão de direitos, mas também um cidadão com deveres. É esforçar-se para ser membro cívico e um cidadão ativo numa sociedade democrática e participativa. Para que a socioética seja possível, de acordo com Puig, são necessárias algumas condições que não dependem inteiramente da educação, mas que sem ela se tornam impossíveis: liberdade de expressão, compromisso com os interesses do conjunto e, sobretudo, democratização do conhecimento.

Ainda sobre a socioética, as orientações são para convivência multicultural e para a convivência planetária. Devemos advogar a favor de uma cidadania cosmopolita, considera Puig:

Não podemos encerrar esta parte sobre a aprendizagem da convivência sem falar de duas questões que hoje são fundamentais: a convivência multicultural e a convivência planetária. A primeira questão pede um duplo esforço: detectar valores comuns às diferentes culturas e favorecer a criação de novas formas de convivência. Quanto à segunda questão, a convivência planetária, ela nos coloca um dilema bem conhecido: somos a favor de uma cidadania local ou cosmopolita? Ensinamos o enraizamento ou defendemos que a primeira lealdade tem de ser para com a humanidade? Muito provavelmente não convém optar, mas advogar por um cosmopolitismo arraigado: pensar no conjunto da humanidade sem perder, no entanto, os vínculos de pertinência ao espaço local. (PUIG, 2007, p. 73-74).

A síntese conseguida por Puig é bem interessante para resolver o conflito entre promover padrões de valores locais ou universais, pois articula ambas as tendências no que chamou de ‘cosmopolitismo arraigado’.

Para que uma educação em valores seja efetiva, é preciso refletir e ter atitudes práticas sobre as possibilidades de compartilhar esses valores na diversidade moral, relacionando-os com os fenômenos do pluralismo moral, do multiculturalismo e da globalização. O compartilhar envolve o enraizamento de uma forma de vida particular e a abertura para o outro que se produz por meio do diálogo.

A última forma de aprender a conviver proposta por Puig é a ecoética. Habitando o mundo estamos nos relacionando com a natureza. Diz o autor que: “Hoje, aprender a viver é também aprender a refazer a relação com a natureza, a fim de salvá-la e salvar a nós mesmos” (PUIG, 2007, p. 74). Aprender a habitar o mundo, de acordo com Puig significa:

Aprender a habitar o mundo significa modificar muitos hábitos da vida cotidiana que não cabe aqui detalhar, mas vamos nos centrar em algumas recomendações gerais das quais todos devem estar conscientes: primeiro, todos fazemos parte da humanidade e estamos atados a um destino comum; segundo, a humanidade precisa colocar limites à sua expansão material e buscar um progresso psíquico, moral e espiritual; terceiro, formamos uma unidade com a natureza e estamos ligados à sua

sobrevivência; quarto, temos de controlar reflexivamente o futuro, mas não podemos controlá-lo totalmente, nem devemos tentar fazer isso; e, por fim, temos de nos responsabilizar por nossos atos para assegurar a vida das futuras gerações. Aprender a viver é reaprender uma maneira sustentável de habitar o mundo. (PUIG, 2007, p. 75-76).

Novamente estas profundas reflexões de Puig levam a repensar nas colocações de Comte-Sponville trazidas na introdução a respeito da decepção que a humanidade vem tendo que aceitar com relação à esperança depositada nos progressos da ciência. Puig sinaliza que o progresso moral da humanidade não acompanhou seu progresso material (conseguido pela capacidade da ciência e da indústria).

Cortella também se refere à ecoética, referindo-se ao comportamento dos seres humanos: “Nós, seres humanos somos muitos arrogantes. Somos tão arrogantes que nos consideramos proprietários do planeta quando não somos. Somos apenas usuários compartilhantes” (CORTELLA, 2009, p. 21). O autor comenta que a arrogância entre os seres humanos é ofensiva a tal ponto em chamar alguém de ‘animal’, explicando que “para cada ser humano que há no planeta, existem sete bilhões de insetos” (CORTELLA, 2009, p. 21). Desta forma relacionou os seres humanos com os animais demonstrando que a conduta dos seres (considerados) humanos é uma forma de vício no sentido moral.

A concepção de Puig, com as quatro éticas apresentadas, visa à convivência entre os semelhantes, aí incluído, com ele próprio. Ela parece muito idealizada quando confrontada com a nossa realidade escolar por exemplo. Parece que estamos muito longe de praticar essas éticas.

La Taille preocupa-se com a realidade e procura historicizar essa vertente individualista que vivemos hoje, mostrando que o individualismo surgiu no século XVIII, para dar valor à pessoa como pessoa, o que naquele contexto provavelmente teve um sentido bem diferente do atual, pelas condições históricas. Mas, são os excessos de individualismo a que chegamos que chamam de volta o tema da ética, como vimos com Comte-Sponville inicialmente. E neste contexto, a clássica oposição entre individualismo X coletividade vem à tona, pendendo, nas reflexões dos autores, para insistir naquelas proposições que beneficiam a maioria: a coletividade e a comunidade. O problema do ‘como viver juntos?’ continua sendo problematizado.

Para Cortella, por exemplo, as ideias de coletividade se opõem ao individualismo. Ele refere que como seres humanos não vivemos como os animais, “[...] mas *convivemos*. Para os humanos, só há *convivência*, porque somos definidos também pela convivência dentro de um

grupo” (CORTELLA, 2009, p. 24). Mas hoje, o individualismo prevalece: as pessoas se retraem nas ‘tribos’ e nos diferentes grupos aos quais pertencem.

Cortella comenta que a coletividade se opõe ao individualismo e questiona a qual grupo a pessoa pode pertencer. Relata os termos usados historicamente como tribo, para grupo, que são definidos conforme os interesses dos indivíduos e a alternativa que a pessoa encontra num determinado grupo. O autor chama a atenção ao risco do ego-narcisismo:

[...] a questão não é pertencer ou não a uma comunidade, mas achar que aquela comunidade é a única que tem validade. Achar que outros modos de ser humano não têm validade. Esse é um dos valores mais perigosos de ser transmitido como vício e não como virtude. A ideia da exclusividade daquele grupo. (CORTELLA, 2009, p. 25).

O autor destaca que atualmente está difícil definir a qual “família” ou lugar se pertence. Como exemplo ele cita o Orkut, mas destaca que este ainda mantém uma relação de individualismo forte. A tecnologia teve muitos avanços e as conexões podem ser feitas de uma pessoa para a outra, sem precisar de intermediações. Para Cortella: “A questão, claro, não é destacar a tecnologia, mas, isso sim, não deixar para trás, por causa dela, condições de relacionamento e de convivência menos exclusivistas” (CORTELLA, 2009, p. 26).

Para La Taille, a ciência e a tecnologia até certo tempo atrás, tinham objetivos maiores, atingir a felicidade e o progresso, mas hoje é a ciência pela ciência e o individualismo prevalece, as pessoas se retraem e se apegam nas tribos ou grupos, dos quais participam. Para o autor: “Vejo hoje com alguma preocupação a maneira como tem sido entendida a alteridade. Parece que o respeito ao outro como diferente acaba não tendo todo o valor moral que seria devido” (LA TAILLE, 2009, p. 27). As pessoas buscam encontrar um lugar no mundo, em um grupo no qual se identifiquem, mas nem sempre conseguem, pois cada vez mais a violência se acentua no mundo, assim temos a volta à intolerância de tempos passados.

Neste contexto é que emerge o problema da tolerância. De onde vem a tolerância? Conforme La Taille: “A problemática da tolerância vem mesmo da religião” (LA TAILLE, 2009, p. 28). Cortella concorda com La Taille e lembra que Locke escreveu um tratado sobre a tolerância, onde ele discutia a convivência em uma sociedade religiosamente dividida. Cortella coloca que: “[...] tolerar é suportar” (CORTELLA, 2009, p. 28). “Eu o suporte, aguento” (CORTELLA, 2009, p. 29). Mas, esse suportar é no sentido de respeitar a individualidade do outro, sem ter contato, mantendo distância.

Os conceitos de comunidade e agrupamento são trazidos por La Taille e Cortella, que procuram diferenciá-los. Eles mostram que as comunidades se formam a partir de um grupo de pessoas que possuem “[...] objetivos partilhados, mecanismos de autopreservação e estruturas de proteção recíproca” (CORTELLA, 2009, p. 32). Enquanto os agrupamentos se configuram por uma “[...] junção de pessoas que têm objetivos que coincidem, mas que não têm mecanismos de proteção recíproca nem estruturas de preservação” (CORTELLA, 2009, p. 32). Logo, as comunidades parecem ter algumas características que talvez lhes dêem maior coesão e duração.

Para Cortella, (2009, p. 34): “Há comunidades escolares que não são mais comunidades, são agrupamentos escolares. Ora, a questão central da ética é a formação de comunidades e não de agrupamentos. E isso vale para o conjunto da vida no planeta”. Com as comunidades transformadas em agrupamentos, mudou também a noção e a forma de conflito existente na escola. E é nesse ponto que Cortella faz uma distinção esclarecedora para compreender o que se passa nas nossas escolas, ao mostrar a diferença entre conflito e confronto. Para Cortella (2009, p. 34) “o conflito é divergência de postura, mas visando a continuidade da relação”. Nas comunidades os conflitos podem ser frequentes, mas eles não dissolverão a comunidade, pois os laços sociais que a constituem farão com que suporte posturas diferentes, que poderão dialogar e encontrar soluções. Mas, quando as pessoas estão simplesmente agrupadas, em um agrupamento, o conflito pode gerar um confronto. A característica do confronto, para Cortella (2009, p. 34) é que ele é a “busca da anulação do outro, é típico da relação que pressupõe ‘eu de um lado e eles do outro’”.

Nesse contexto e na tentativa de compreender como chegamos à situação atual, com tanto individualismo e falta de utopias, Cortella e La Taille discutem sobre os adolescentes de hoje, lembrando que é uma geração que é filha dos adolescentes dos anos 1960, como eles próprios. Eles fazem uma espécie de autocrítica a propósito da geração da década de 1960, referindo-se ao movimento de 1968 e apontando para seus limites. La Taille, respondendo a Cortella afirma:

Olha, eu também me questiono sobre a nossa geração – e talvez se possa falar até em remorso – como pais de filhos que parecem não estar de bem com a vida. Que sejam diferentes de nós até que é bom, mas o fato de que não estejam de bem com a vida faz com que a gente se pergunte o que deu errado. No fundo, a sua pergunta é essa: O que deu errado? Tenho dúvidas em relação a isso. Faltou coragem? Sim, talvez. Acho que faltou discernimento. Não estava clara a fronteira entre o aperfeiçoamento coletivo e o aperfeiçoamento pessoal. (LA TAILLE, 2009, p. 38).

Na sequência, La Taille complementa:

Havia a ideia de que para a melhoria do ser humano era necessária e suficiente a melhoria do grupo. Historicamente, até o século XVIII, acreditava-se que para melhorar a sociedade era preciso melhorar os indivíduos, daí o estímulo às virtudes. No século XIX, a equação se inverte: acredita-se que para transformar os indivíduos, é preciso transformar a sociedade. (LA TAILLE, 2009, p. 38).

Mas, a realidade que vivemos mostra que ao enfatizar o indivíduo ou a sociedade, em ambos os casos esquecemo-nos do outro pólo. La Taille lembra que o movimento *hippie* passava a ideia de que bastava fazer parte do grupo e o grupo terem a ideologia do bem e isso era o suficiente. Ele relata que participou no Brasil, do movimento estudantil, na década de 1970, e isso parecia bastar para ser contra a ditadura. E o autor continua seu raciocínio assim:

[...] nos precipitamos em nos considerar moral e eticamente perfeitos porque pertencíamos ao grupo do bem. A gente era legal porque era *hippie*, porque gostava de Beatles, porque concordava que era preciso fazer amor e não a guerra, porque o lema daquela geração era ‘paz e amor’, porque falava ‘É proibido proibir’ – sem pensar muito, aliás, o que significa ‘proibido proibir’. (LA TAILLE, 2009, p. 38).

Hoje sabemos que não tais atitudes não foram suficientes. E com o avanço da democracia no mundo, continuamos precisando de moral, talvez mais do que antes, como vimos com Comte-Sponville inicialmente.

O mundo mudou muito nas últimas décadas e, conforme Cortella explica, experimentamos uma “‘nostalgia’, é a dor da volta” (CORTELLA, 2009, p. 41). Mas, o que significa essa dor da volta? Queremos voltar para onde? De onde saímos? Para onde vamos? Qual é, afinal, a morada do ser humano? De acordo com Cortella:

A morada do ser humano era a capacidade de todos nos abrigarmos dentro do mesmo lugar, a própria ideia de comunidade. Na nossa casa não cabe mais todo mundo. Nós brigamos, entramos em confronto para ficar dentro dessa casa, há pessoas que queremos que saiam. Essa é a quebra da própria noção de ética. Até o século VI a.C., *ethos*, em grego, servia para designar a morada do humano; depois se passou a usar *eikos*. Mas *ethos* era o lugar onde nos abrigávamos, o espaço da vida conjunta. (CORTELLA, 2009, p. 42).

Experimentamos um mal-estar nos dias de hoje. Na escola esse sentimento está muito presente. A escola não é mais um lugar seguro, um lugar onde se pode confiar no outro, mas o contrário. Assim também as ruas da cidade deixaram de serem lugares onde os indivíduos se sentem bem. O mal-estar paira entre nós e o convívio é difícil. É nesse sentido que esta temática pode contribuir para entendermos esse desconforto generalizado e encontrar caminhos para sair dele. Machado, em *A trama do conhecimento*, (2008) destaca a importância de conhecer a obra *O mal-estar na civilização*, de Freud, para compreender as

barbaridades que ocorrem atualmente. “A moral, a ética, as leis, o direito e a educação, de certa forma, estão voltados para tornar menos penosa essa sina de ter de decidir a cada passo o que é melhor para si, sem que esse melhor lese o melhor para outrem” (MACHADO, 2008, p. 279).

Para La Taille, para tanto, precisamos entender o ‘querer fazer moral’, em suas duas dimensões: afetiva e intelectual. No livro *Moral e Ética: Dimensões Intelectuais e Afetivas*, La Taille trabalha o despertar do senso moral, descrevendo os sentimentos nos levam ao “querer agir moral” (LA TAILLE, 2006, p. 108). Para tanto, ele elege seis sentimentos: o medo e o amor, a confiança, a simpatia, a indignação e a culpa. Esses sentimentos inspiram respeito e La Taille explica porque as crianças respeitam os adultos: “Para dar uma resposta, Bovet,³⁴ seguido nesse ponto por Piaget, fala em afetividade. Sua explicação pode resumir-se como segue: a criança respeita seus pais ou demais pessoas para ela significativas porque lhes inspiram, ao mesmo tempo, medo e amor” (LA TAILLE, 2006, p. 109). As crianças sentem pelos adultos medo e amor, pois a relação é de autoridade. Medo e amor são sentimentos interligados.

Os sentimentos de medo e amor são complementados pelo sentimento de confiança. La Taille descreve a relação entre esses sentimentos: “Confiar em alguém, seja em que área da afetividade humana for, sempre implica fazer considerações sobre a moralidade da pessoa na qual se confia” (LA TAILLE, 2006, p. 110). Portanto, para confiar numa pessoa é importante observar a moral dessa pessoa. Para La Taille: “Com efeito, honra - ou auto-respeito - está relacionada ao *merecer confiança*” (LA TAILLE, 2006, p. 110).

A simpatia abordada pelo autor está relacionada com a compaixão e com a sensibilidade para com as outras pessoas. A simpatia (ou empatia) tem grande relação com a moral. O autor coloca que a simpatia não é exatamente um sentimento, mas ela corresponde a uma dimensão afetiva. La Taille lembra Schopenhauer, que analisou a compaixão como uma forma específica de simpatia:

A compaixão é a capacidade de sensibilizar-se pela dor alheia, seja ela realmente experimentada (compaixão por alguém que perdeu tudo), seja ela virtual (compaixão pela perspectiva de alguém tudo perder). Tal sentimento pode inspirar, é claro, condutas condizentes com a moral: por exemplo, ajudar alguém que sofre, ou deixar de causar um dano antecipado a dor que a vítima não deixará de experimentar. Não há dúvidas, portanto, que a compaixão é um sentimento útil para desencadear boas ações e evitar ações más. Das pessoas cruéis, que intencionalmente causam

³⁴ Pierre Bovet (1878-1965) foi psicólogo e educador suíço. Piaget descreve as ideias que aproximam e afastam a teoria de Bovet com a de Durkheim, na obra *O juízo moral na criança*. (Cf. PIAGET, 1994).

sofrimentos em outrem, costumamos estranhar a falta de sensibilidade à dor alheia, a ‘frieza’ com a qual reagem a essa dor, a falta de ‘humanidade’ de que parecem ser acometidas. A capacidade de experimentar compaixão por outros seres vivos (incluindo animais) parece-nos ser uma qualidade do ser ‘humano’ que merece esse nome. (LA TAILLE, 2006, p. 115).

Em outro contexto, Assmann e Mo Sung abordam a sensibilidade que adjetivam como solidária, envolvendo afetividade, empatia e compaixão:

A sensibilidade solidária é uma forma de conhecer o mundo que nasce do encontro e do reconhecimento da dignidade humana dos que estão ‘dentro-e-fora’ do sistema social; um conhecimento marcado pela afetividade, empatia e compaixão (sentir na pele a dor do/a outro/a). Por isso mesmo, é um conhecimento e uma sensibilidade que estão comprometidos, que vivem a relação de interdependência e mútuo reconhecimento de um modo existencial, visceral, e não somente intelectual (ASSMANN, MO SUNG, 2000, p. 134).

Se Assmann e Mo Sung referem-se à dignidade humana, outro sentimento considerado por La Taille será o seu contraponto que é a indignação, que se relaciona com a noção de direito, de justiça e, automaticamente, com a moral. Para La Taille (2006, p. 123), “a indignação é um sentimento moral despertado pelo fato de direitos terem sido desrespeitados, pelo fato de alguma injustiça ter sido cometida”. A indignação ocorre quando são violados os direitos das pessoas ou quando estas são expostas diante de situações injustas.

Quanto à culpa, trata-se de um sentimento que remete ao querer fazer moral. O autor coloca “a culpa é um sentimento genuinamente moral” (LA TAILLE, 2006, p. 128) E assim define: “[...] a culpa é um sentimento penoso decorrente da consciência de se ter transgredido uma regra moral” (LA TAILLE, 2006, p. 129). Neste contexto ele se refere a Freud, para quem a culpa pode surgir até da intenção de mentir, por exemplo, mesmo que não se tenha mentido. Mas, para sentir culpa é preciso aceitar como legítima determinada regra, por exemplo, a regra de não mentir. O sentimento de culpa “tem o poder de inibir a ação de faltar com a verdade” (LA TAILLE, 2006, p. 129).

La Taille escreve que é capaz de sentir culpa quem já experimentou pelo menos uma vez esse sentimento, e destaca um elemento importante do desenvolvimento moral: “*no início da gênese da moralidade, a transgressão, por ser causa do sentimento de culpa, participa da construção da moralidade*” (LA TAILLE, 2006, p. 132). La Taille destaca a importância do desenvolvimento desses sentimentos na vida do ser humano, ao lado da razão, para a construção de uma personalidade ética:

Todavia, somente acontecerá o desenvolvimento desses sentimentos que, ao lado da razão, presidem o despertar do senso moral, se as primeiras noções morais construídas *penetrarem a personalidade*, se os planos moral e ético se articularem, se for construída, portanto, uma ‘personalidade ética’. (LA TAILLE, 2006, p. 133).

O autor destaca que, para Piaget, o desenvolvimento moral é parte integrante da personalidade moral e, neste ponto ele introduz, também, alguns aspectos da teoria psicanalítica, evocando Freud. A personalidade moral envolveria uma complexa integração que precisa das teorizações de Piaget e também de Freud, aqui importantes teóricos com ênfase na dimensão cognitiva (intelectual) e pulsional (afetiva).

A tese segundo a qual o desenvolvimento moral corresponde a uma progressiva integração da moral à personalidade encontra-se, por exemplo, em Piaget. Segundo ele, a cooperação promove a reforça moral autônoma, porque nesse tipo de relação social a criança *investe sua personalidade*. Tal tese encontra-se claramente em Freud, uma vez que, para ele, o sentimento do dever é decorrência da força de uma instância psíquica, o superego que, ao lado do id e do ego, corresponde à organização psíquica responsável pelas características de cada pessoa. (LA TAILLE, 2006, p. 133).

Dáí que La Taille resume como acontece o despertar do senso moral. Inicialmente, as duas dimensões, afetiva e intelectual são isoladas uma da outra e não representam uma parte tão significativa da organização psíquica da criança. Mas, “na seqüência do desenvolvimento da moralidade, esses elementos sofrerão uma coordenação entre si, coordenação essa decorrente de sua integração à personalidade” (LA TAILLE, 2006, p. 133).

Assim, “o ‘saber fazer moral’ interessa tanto à moral em si quanto à ética”, diz La Taille (2006, p. 71). Nesse sentido, a ética estaria, para este autor, inclusa na moral.

[...] ser moralmente responsável implica em ter liberdade de escolha, a qual implica fazer uso da inteligência. Sem a presença da razão, é a própria moral que desaparece. Logo, a despeito da influência da afetividade sobre as escolhas morais, que situamos no plano ético, a dimensão intelectual está sempre pressuposta, do contrário não se trata mais de moral. (LA TAILLE, 2006, p. 73).

A moral é, então, um objeto de conhecimento, pois requer saber sobre regras, princípios e valores. “[...] esses três conteúdos estão diretamente relacionados à própria definição do que é moral e ao sentido que ela pode ter na vida das pessoas” (LA TAILLE, 2006, p. 75). Nossa moral se aprimora com o conhecimento de novas culturas e oportuniza condições melhores para pensá-la. La Taille comenta sobre o conhecimento cultural, os valores, princípios e regras em diferentes civilizações, os quais muito valoriza:

[...] o conhecimento cultural pode servir de antídoto tanto do dogmatismo (centrar-se em deveres considerados, *a priori*, perfeitos) quanto ao paulatino atrofiamento de sistemas morais fechados sobre si. O conhecimento cultural pode ‘oxigenar’ a reflexão moral. Acrescentaríamos que, hoje, tal conhecimento torna-se necessário, tendo em vista o fato de convivermos com um número cada vez maior de pessoas de culturas diversas. (LA TAILLE, 2006, p. 78).

Atualmente vivemos num mundo com tecnologias avançadas e são diversos os meios como internet, celulares, televisão, rádio, jornais, revistas, livros, entre outros, que fazem com que as informações, de uma forma ou de outra, cheguem até a maioria das pessoas. Assim ficamos sabendo sobre o que se passa em diversos lugares do mundo, como por exemplo, as telenovelas, que com frequência retratam sua trama em cenários de outras culturas (mostrando seus costumes e hábitos) e têm uma ampla difusão no Brasil, grande parte da população as acompanha. Apesar de ter alguns aspectos que poderíamos questionar, elas podem contribuir no sentido de antídoto contra o preconceito e dogmatismo apontado por La Taille. Mas de modo geral, consideramos em primeira instância o conhecimento cultural como ponto básico para o desenvolvimento moral do indivíduo e a escola deveria ser um local apropriado para desenvolver conhecimento visando o exercício da cidadania.

Para explicar como é possível o equacionamento moral, isto é, a necessidade de, “[...] *diante de uma situação na qual as regras, princípios ou valores morais conflitantes aparecem com clareza, destacar estes elementos, ponderá-los e, para tomar a decisão, estabelecer uma hierarquia de valor entre eles*” (LA TAILLE, 2006, p. 81). Para isso o autor usa o exemplo dos dilemas morais (explorados por Kohlberg, como vimos em item anterior), como roubar para salvar uma vida, bem como a resolução desses dilemas.

Outro conceito importante neste contexto é o que La Taille define como sensibilidade moral, que corresponde “[...] à capacidade de perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com toda clareza” (LA TAILLE, 2006, p. 87).

Pensando na situação escolar, aparecem oportunidades relevantes para a escola no sentido de fomentar essa sensibilidade e exercitar o equacionamento moral, conforme explicado acima.

Como vimos em capítulo anterior, as teorias de Piaget e Kohlberg se organizam enfatizando que o desenvolvimento moral dos indivíduos passa por estágios de evolução, desde o nascimento até a idade adulta. Piaget apresentando três estágios: a anomia, a heteronomia e a autonomia. La Taille retoma o estágio da anomia moral de Piaget, para dizer que ele “[...] corresponde ao estágio do desenvolvimento durante o qual a criança ainda não adentrou no universo moral” (LA TAILLE, 2006, p. 97). Já a heteronomia passa, para La

Taille, por duas modalidades: primeiramente é necessária compreensão das regras e o reconhecimento de sua fonte de legitimidade:

Quanto à fonte da legitimação das regras, a moral heterônoma caracteriza-se pela referência à autoridade. É por essa razão que Piaget também chama essa moral de *moral da obediência*: moralmente correto é obedecer às regras que foram impostas pelas pessoas reconhecidas como autoridades legítimas, em geral, os pais. É por essa razão que a moral heterônoma é a moral do respeito unilateral: não há exigência de reciprocidade, ou, dito de outra maneira, o *dever* respeitar não é compensado pela concepção do *direito* de ser respeitado. (LA TAILLE, 2006, p. 98).

Quanto à moral autônoma, ela se refere à justiça e ao respeito mútuo. Na educação dos jovens é necessário direcionar a cultura do sentido acompanhada da educação moral, conforme destaca La Taille: “[...] o respeito moral por outrem pressupõe a construção de representações de si entre as quais as de valor moral ocupam lugar central, uma ‘educação moral’ depende necessariamente de uma ‘cultura do respeito de si’”(LA TAILLE, 2009, p. 223). A moral deve ser objeto de conhecimento e reflexão para que possa estar presente no universo da criança e do jovem, tendo como objeto as regras, os princípios e os valores, assim o indivíduo conquistaria gradativamente sua autonomia. Mas nem todos os indivíduos atingem todas as etapas do desenvolvimento do juízo moral, como apontam as pesquisas e conforme La Taille destaca: “[...] apenas uma minoria conquista a autonomia moral, a maioria ficando pelo caminho, com pouca reflexão pelos temas morais, com seu universo balizado por regras, não por princípios e referenciados em costumes sociais admitidos, *a priori*, como legítimos” (LA TAILLE, 2009, p. 227).

La Taille (2009 p. 237) busca Piaget para fortalecer a teoria da moral heterônoma e autônoma:

[...] é preciso sublinhar que Piaget nunca afirmou que as crianças, a partir dos 9 anos deixam de ser heterônomas para usufruir de plena autonomia. Ele apenas disse que elas começam a pensar uma forma alternativa de legitimação da moral, mas que, na maioria dos jovens e adultos, essa nova forma não vai substituir por completo a anterior, mas vai com ela conviver. Escreveu ele: ‘notemos que essas duas morais se reencontram no adulto’ (1998, p. 33).

Em algumas situações da nossa realidade somos heterônomos ou alienados, pois fazemos o que os outros solicitam sem muita reflexão; em outras situações temos autonomia para decidir o quê, quando e como fazer diante de determinada situação. Possivelmente, a autonomia seja alcançada gradativamente, na medida em que o ser humano vai adquirindo conhecimento, experiência e maturidade. É importante que o indivíduo construa uma espécie

de bússola e não se submeta às mutantes pressões exteriores o tempo todo, mas que se preocupe com o seu interior, consciente de suas ações.

Neste item partimos da formação dos valores, com La Taille, que por sua vez se inspirou em Bovet, Shopenhauer, Freud, chegando até Piaget e Kohlberg. No próximo tópico vamos abordar o problema dos limites envolvidos na formação moral e ética.

3.2 RESPEITAR E TRANSPOR LIMITES: CONDIÇÕES PARA MATURIDADE E EXCELÊNCIA

Esta discussão sobre os limites relativos à moral e à ética será feita a partir dos desenvolvimentos teóricos de La Taille, envolvendo três dimensões educacionais, diferentes e complementares. O primeiro aspecto que abordamos é dos limites em seu sentido restritivo, bem familiar aos educadores. Porém, o segundo aspecto ou dimensão demonstra inovação, pois o autor trata os limites como fronteiras a serem, necessariamente, transpostas, a fim de que o indivíduo se desenvolva e possa atingir a maturidade, a excelência e as virtudes morais. A terceira dimensão requer pensar os limites como fronteiras que a criança possa construir para proteger sua intimidade e privacidade. Os aspectos do desenvolvimento infantil e a educação são enfatizados pelo autor nessas três dimensões.

La Taille enfoca duas facetas para a palavra limites. Na primeira faceta o limite é visto no sentido restritivo (o permitido e o proibido), como demarcação que não deve ser transposta, mas deve ser visto com cuidado, em relação à liberdade. “Não transpor determinados limites é sujeitar-se a uma imposição, seja ela física ou normativa” (LA TAILLE, 2008, p. 51). A segunda faceta diz respeito aos limites como fronteiras a serem respeitadas, ou seja, aquelas coisas que precisam ser obedecidas e, aquelas coisas que são proibidas na nossa vida em sociedade. Por exemplo, no primeiro sentido, o ser humano não pode voar, lutar contra um tigre, ficar sem comer e sem beber, levantar toneladas e correr além de certa velocidade. Trata-se de limites físicos. São esses que o ser humano aceita com maior facilidade, até porque não têm opção.

Viver em sociedade requer algumas restrições, limites, fronteiras e normas, importantes para a vida, para o bem-estar social e para o desenvolvimento da humanidade. Há em toda sociedade limites restritivos e normativos. “Todavia, os limites restritivos que

levantam sérias questões políticas, éticas, existenciais, são os *normativos*, aqueles que a sociedade resolve criar e impor” (LA TAILLE, 2008, p. 52).

É importante distingui-los: “[...] os limites físicos colocam a dimensão do *impossível*, os limites normativos colocam a dimensão do *proibido*” (LA TAILLE, 2008, p. 52). Estes últimos restringem a liberdade em nome dos valores e, em geral, são vividos de maneira sofrida. No que se refere aos limites físicos, o que se percebe é que, em alguns momentos, eles se tornam penosos para quem os realiza, pois há uma repressão de seus desejos. La Taille se refere a Freud, lembrando que para ele não há civilização sem repressão. Segundo La Taille (2008, p. 52-53), citando Freud, ele descrevia o sofrimento do ser humano com relação à proibição, desejos, limites e limitações:

O homem é tentado a satisfazer sua necessidade de agressão contra seu próximo, de explorar seu trabalho, de usá-lo sexualmente, de apropriar-se de seus bens, de humilhá-lo, de lhe causar sofrimentos, de martirizá-lo e de matá-lo. O homem é o lobo do homem; quem teria a coragem, face a todos os ensinamentos da vida e da história, de negar o valor desse adágio? (1971, p. 65).

A citação pode chocar inicialmente. Porém, se pensamos no sistema capitalista no qual praticamente o mundo inteiro vive neste início de século XXI, vemos que a exploração do homem pelo homem não poderia estar melhor descrita, do que nas linhas acima, inspiradas na obra de Freud.

A colocação de limites, portanto, faz parte da educação, sendo um processo civilizado. Entretanto, é de se perguntar se se pode esperar que a educação seja capaz de colocar esses limites? A não-existência dessa prática pode produzir uma crise de valores, ainda que na qualidade do individualismo; porém, este jamais pode ser sacrificado, pois o homem merece respeito, individualmente, seja qual for sua cor, raça ou sexo. O que deixa claro que se tem que respeitar a individualidade do outro ser. La Taille (2008, p. 53), retoma a expressão ‘mal-estar na civilização’, utilizada por Freud para descrever sobre o desconforto vivido pelos indivíduos em sociedade, já que a civilização reprime e restringe limites básicos, privando a liberdade das pessoas. Vejamos:

‘A liberdade individual não é em absoluto um produto cultural. Pelo contrário, ela era maior antes de qualquer civilização [...] A força da liberdade se dirige assim contra certas formas ou certas exigências culturais, ou até mesmo contra a civilização’ (1971, p. 45).

Através da luta contra alguns impulsos básicos e primitivos é que a sociedade vai caminhando rumo à civilização e, para se constituir, se fazem necessárias repressões e restrições. “A colocação de limites, no sentido restritivo do termo, faz parte da educação, do processo civilizador e, portanto, a ausência total dessa prática pode gerar uma crise de valores, uma volta a um estado selvagem em que vale é a lei do mais forte” (LA TAILLE, 2008, p. 53).

O individualismo é um problema muito crítico atualmente, que por diversas vezes abordamos rapidamente nas páginas anteriores, já que vários dos autores pesquisados o tratam (La Taille, Cortella, Puig e Comte-Sponville). La Taille recupera a origem da hipervalorização do indivíduo na Renascença³⁵:

[...] podemos definir filosoficamente o *individualismo* como a afirmação de que o maior de todos os valores é o homem e que, portanto, nunca devemos sacrificá-lo em nome de algo superior, já que não existe nada superior. Tal concepção começa a aparecer na Renascença e ganha força no século XVIII, notadamente com a Revolução Francesa³⁶ e a Declaração dos Direitos do Homem. (LA TAILLE, 2008, p. 54).

Foi através da Revolução Francesa que juridicamente se concretizou, se oficializou que “o valor de cada indivíduo *não depende do grupo social ao qual ele pertence* (LA TAILLE, 2008, p. 54). Vemos neste importante episódio histórico um recuo do valor do grupo social. O valor do homem passa a ser visto nas bandeiras da igualdade³⁷ e da liberdade³⁸ decorrentes da Revolução Francesa (1789). Para o autor, a fraternidade corresponde à generosidade, diferente de igualdade e de liberdade que remetem a leis e à justiça. Não se pode obrigar alguém a ser ou não ser fraterno ou generoso. A generosidade é diferente da justiça, mas complementar, porque busca a felicidade do outro.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) irá, de certa forma, consolidar a ênfase no individualismo. Se por um lado estes documentos representam

³⁵ Durante os séculos XV e XVI intensificou-se, na Europa, a produção artística e científica. Esse período ficou conhecido como Renascimento ou Renascença. Valorização da cultura greco-romana. As qualidades mais valorizadas no ser humano passaram a ser a inteligência, o conhecimento e o dom artístico. A razão e a natureza passaram a ser valorizadas com grande intensidade.

³⁶ A Revolução Francesa começou no século XVIII e iniciou a Era das Revoluções Burguesas, fez parte do movimento revolucionário global, atlântico e ocidental que começou nos Estados Unidos em 1776 passando por Inglaterra, Irlanda, Holanda, Bélgica, Itália, Alemanha, Suíça e culminando na França, em 1789. Teve repercussão em outros países, mas retornou à França em 1830 e 1848. A Revolução Francesa significou o fim do absolutismo e dos privilégios da nobreza. O povo ganhou direitos sociais e estes começaram a ser respeitados.

³⁷ Igualdade significa que nenhum ser humano é superior ao outro, independente do grupo social que pertence, mas por mérito de suas ações até poderá se tornar superior. (Cf. LA TAILLE, 2008).

³⁸ Liberdade não se refere a ausência de leis ou restrições, mas entendidas que as ações humanas dependem das decisões que cada ser humano toma. (Cf. LA TAILLE, 2008).

importante avanço civilizatório, alguns consideram que, também teve como consequência potencializar ou justificar o individualismo excessivo.

La Taille tece comentários sobre a liberdade e igualdade individuais, as quais admite que estão longe de serem universais no Brasil, bem como em outros lugares do mundo, havendo muitas pessoas que ainda não usufruem delas. Inclusive afirma que a constituição brasileira baseia-se no princípio da igualdade. Porém, bem diferente ainda é a prática da liberdade, que pouco se observa. La Taille exemplifica a falta de igualdade nas relações cotidianas, a partir de expressões linguísticas usadas na obra *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell, como ‘O senhor sabe com quem está falando?’ ou ‘Quem o senhor pensa que é?’ (LA TAILLE, 2008, p. 55). Com isto ele tenta mostrar que a igualdade ainda é muito mais ideal do que prática, porque ‘alguns são mais iguais que outros’ (LA TAILLE, 2008, p. 55).

Ao tratar dos limites restritivos, impostos por normas, a igualdade e a liberdade são conceitos que estão implicados e que andam juntos. Refere La Taille que um conceito remete ao outro, podendo complementar-se e, também, se opor um ao outro.

Viver e conviver buscando a felicidade envolve liberdade, igualdade e fraternidade (generosidade), que precisam ser equacionadas entre os indivíduos, para a realização de uma vida boa, de cada um e de todos. Não há, portanto, como não legitimar os limites restritivos. De acordo com La Taille, (2008, p. 58), “‘Todo homem sensato’, escreve Aristóteles, ‘foge do excesso e da falta, procura a boa média e lhe dá a preferência [...] a virtude é uma espécie de média, já que o objetivo a que se propõe é um equilíbrio entre dois extremos’” (1995, p. 60). Para viver é, então, preciso ter equilíbrio em todas as situações. Os limites restritivos devem ser pensados em função do bem-estar e desenvolvimento dos indivíduos e depois do bem-estar dos outros membros da sociedade. Essa equação é difícil porque o bem-estar do indivíduo, com frequência acontece em detrimento da coletividade. E é nessa tensão que a moral e a ética entram em cena.

Há outro aspecto dos limites, abordado por La Taille que é surpreendente. Ele escreve sobre a relação entre limites e criatividade:

Os limites, sempre no seu sentido restritivo, também são necessários ao exercício dessa faculdade humana tão rica, útil e prazerosa que é a criatividade. Faço questão de frisar esse ponto porque, freqüentemente, associa-se a criatividade justamente ao ‘ilimitado’. (LA TAILLE, 2008, p. 59).

A criatividade está presente em todas as ações humanas e é uma exigência da sociedade. Para resolver um problema de matemática ou de física, usamos o raciocínio lógico,

mas, além disso, é também um exercício de criatividade. Para La Taille, o método com que as coisas podem ser feitas ou não envolve limites; ser metódico, seguir passos criteriosos envolve limites, para que metas sejam atingidas.

Ele exemplifica com a área das artes, dizendo que, para se produzir algo, os limites precisam ser respeitados, caso não sejam respeitados, também não se pode criar belas obras artísticas. Para La Taille, os limites têm o mesmo sentido quando relacionados com “[...] à música, à pintura, à dança, etc. A primeira tem harmonia, a segunda tem geometria, a terceira tem corpo, limites a serem respeitados e sem os quais só haveria cacofonia, borrões e pulos desarticulados” (LA TAILLE, 2008, p. 60).

A aplicação deste argumento está ligada à educação. Para ensinar devemos levar em consideração o desenvolvimento da criatividade, usando métodos e técnicas, colocando limites sobre as ações, mas, ele adverte que não precisamos restringir os sentimentos. O professor deve ter clareza de sua dimensão, ser duro com os fatos e suave com as pessoas. Não colocar limites pode demonstrar falta de compromisso e de responsabilidade, em relação aos alunos e ao futuro da humanidade. O problema está em como trabalhar limites, como ser justo ou injusto?

A educação deve ser voltada então, conforme La Taille, ao respeito à pessoa humana. Nada daria o direito de causar sofrimento à vida do outro, por isso a busca incessante de se combater o preconceito, a corrupção, o egoísmo propriamente dito, com o qual o indivíduo quer ‘levar vantagem em tudo’ (LA TAILLE, 2008, p. 79). Isso é um descompromisso com o bem-estar social e do exercício da cidadania. Segundo Bernard Spitz, citado por La Taille, (2008, p. 80), “os verdadeiros malfeitores ou os pequenos malandros são a encarnação de uma perda de senso comum a respeito das fronteiras entre o permitido e o proibido, o resultado de um abandono dos princípios éticos que deveriam inspirar a conduta pública”(1995, p. 170).

La Taille, trabalhando sobre a temática da moral, contribui para a ampliação do nosso entendimento ao desenvolver a ideia do permitido e do proibido, bem como do ‘deixar viver’ como um princípio importante para o convívio em sociedade, com liberdade e com responsabilidade. Conforme o autor, “[...] cada vez que damos liberdade, damos responsabilidade. O valor pedagógico da primeira deve ser avaliado em função da importância da segunda, pois dar liberdade *sem* dar responsabilidade é, na verdade, não dar a liberdade (LA TAILLE, 2008, p. 71).

Neste ponto é importante pensar no sentimento de obrigatoriedade, que faz com que um indivíduo tendo liberdade e responsabilidade, se sinta obrigado a agir de determinada maneira. A esse propósito. La Taille, (2008, p. 84) levanta vários questionamentos sobre a

obrigatoriedade, trazendo sentimentos como a dignidade humana, importante para a moralidade, o que levaria alguém respeitar os limites. Nesse contexto ele menciona alguns elementos de teorias psicológicas e sociológicas, a fim de explicar o sentimento de obrigatoriedade.

Para a psicanálise freudiana, o sentimento de obrigatoriedade tem suas raízes numa instância psíquica inconsciente, responsável pelas condutas morais, o superego. Para o behaviorismo de Skinner, ele é fruto de condicionamentos bem-sucedidos, que criam hábitos de comportamentos que correspondem a uma espécie de ‘segunda natureza’. Para o sociólogo francês Durkheim, o sentimento de obrigatoriedade é consequência de outro, maior, o sentimento do sagrado, despertado por ‘seres’ considerados mais fortes e melhores (como Deus ou a sociedade). Para o construtivismo piagetiano, se a moral for heterônoma, conformista, o sentimento que nos domina pode ser explicado como o faz Durkheim, mas, se a moral for autônoma, o sentimento de obrigatoriedade é explicado pelo respeito mútuo entre duas pessoas que se consideram livres e iguais. Abordagens mais recentes procuraram explicar o fenômeno através de estudos de personalidades: pessoas altamente morais experimentam uma forte relação entre moralidade e identidade e, para elas, agir moralmente equivaleria a agir coerentemente com a imagem que têm de si, agir para preservá-la (De La Taille, 1996a; 1997).

Durkheim relaciona a moral com a disciplina, segundo La Taille, (2008, p. 88), “toda a disciplina tem um duplo objetivo: realizar uma certa regulação nas condutas dos indivíduos, colocar-lhes fins determinados que limitem seus horizontes. A disciplina impõe hábitos às vontades e lhes impõe freios. Ela regula e contém” (Durkheim, 1974, p. 41). Mas, atenção! Ao considerar estas ideias de Durkheim, porque, contrariamente ao que podemos ser levados a pensar, ele foi um grande adversário dos castigos corporais, muito utilizados em sua época, bem como das práticas violentas e humilhantes. “Para Durkheim, a dor, elemento intrínseco às sanções, deve ser moral” (LA TAILLE, 2008, p. 89). Dessa forma, é o sentido restritivo do limite que promove a disciplina no que se refere à formação moral.

Limites e restrições fazem então parte da vida em sociedade. Mas, La Taille compara as posições de Freud e Durkheim sobre moral à visão piagetiana, dizendo que: “Enquanto um Freud ou um Durkheim falam numa moral única, a dos adultos, que paulatinamente é assumida pelas crianças através da introjeção de uma autoridade exterior, Piaget fala em *duas morais*: a heterônoma e a autônoma (LA TAILLE, 2008, p. 90). E a descoberta de Piaget: “é que a criança entra no mundo da moral através da heteronomia, e não da autonomia” (LA TAILLE, 2008, p. 91).

La Taille, ao analisar ‘como viver’ e a necessidade de ‘deixar viver’ o outro, vai também analisar as relações entre autonomia e tolerância:

[...] a arte do ‘deixar viver’ também pressupõe a tolerância: não querer normatizar, julgar todas as idéias e ações alheias, e sempre condenar aquelas que são diferentes das nossas. O intolerante dá prova de rigidez oral e, também, de enorme pretensão ou cegueira, pois baseia-se na crença de que só há uma maneira certa de pensar e agir: a sua. (LA TAILLE, 2008, p. 104).

Este tipo de questão foi discutida anteriormente, a propósito dos valores em vigor nas diferentes culturas. Mas aqui, outro conceito importante entra em cena, que é a noção de tolerância, uma virtude complexa que há séculos é objeto de reflexões filosóficas, e de certa forma também requer limites. La Taille, (2008, p. 104) cita Comte-Sponville: ‘Ao contrário do amor ou da generosidade, que não tem limites intrínsecos nem outra finitude além da nossa, a tolerância é essencialmente limitada: uma tolerância infinita seria o fim da tolerância!’ (1995, p. 77).

A tolerância requer limites, mas devemos observar o universo ideal e moral das pessoas, a cultura, os costumes, as religiões, e outros fatores das sociedades. La Taille, (2008, p. 105), cita Comte-Sponville:

O caso é que a questão da tolerância, que durante muito tempo foi apenas uma questão religiosa, tende a invadir o todo da vida social; ou antes, pois é obviamente o inverso que se tem de dizer, o sectarismo, de religioso que era no início, tornou-se no século XX onipresente e multiforme, agora muito mais sob a dominação da política do que a religião; daí o terrorismo, quando o sectarismo está na oposição, ou o totalitarismo, quando está no poder’ (1995, p. 180).

De acordo com La Taille:

Portanto, a tolerância não é uma questão ética menor, notadamente no mundo atual, no qual diversas culturas, diversas correntes de pensamento, diversas opções políticas, diversas religiões, são obrigadas cada vez mais a conviver. Penso que uma educação moral deva, necessariamente, contemplar esses limites que nos obrigam a deixar o diferente existir e se exprimir. No caso do Brasil, onde a pluralidade cultural é um fato, a tolerância é um imperativo. (LA TAILLE, 2008, p. 105).

Segundo La Taille, “Tolerante ou não, o fato é que todo o brasileiro, como todo e qualquer cidadão do mundo, precisa desenvolver e cultivar essa virtude sem a qual a violência impera e as barbáries floresçam” (LA TAILLE, 2008, p. 106). O autor faz uma análise sobre as décadas de 1920 e 1930 comparando os pensadores Freud e Piaget. Para Freud, era ilusão imaginar que a razão e a civilização diminuiriam as tendências agressivas e selvagens dos homens. E Piaget tinha a finalidade de tornar possível uma convivência internacional baseada no respeito e na paz.

Piaget, citado por La Taille (2008, p. 106-107), quando trabalhava na Sociedade das Nações, na Suíça escreveu sobre a educação internacional:

Não nos enganemos: o espírito internacional não progride atualmente [...] Parece que os homens, com raras exceções, são incapazes de pensar em escala universal, e que o maligno gênio do nacionalismo os cega uns em relação aos outros em pontos nos quais nossos descendentes perceberão a grandeza de nossos tempos. Desse ponto de vista, o círculo vicioso das proteções alfandegárias, dos armamentos ou da hegemonia das culturas nacionais é menos um fenômeno econômico ou sociológico do que um fato propriamente humano e psicológico. Nunca ficou tão claro quanto hoje que as flutuações das matérias das finanças e da indústria dependem em última análise de fatores morais. Jamais se viu a política manifestar tão claramente a miséria afetiva e intelectual do homem, e jamais os ideais nacionais traduziram de maneira tão tosca a falta de universalidade que ainda caracteriza a razão humana (1998a, p. 86).

Percebe-se que Freud e Piaget, tinham conhecimentos de psicologia humana, eles compreendiam a dificuldade para conquistar a paz, conviver entre pessoas e culturas diferentes e promover a tolerância. De acordo com La Taille, (2008, p. 107) para Piaget, “um dos objetivos máximos dessa educação era promover a autonomia intelectual e moral, única capaz de garantir um mínimo de convivência pacífica, um mínimo de tolerância”.

Para tanto, os limites como restrição, são essenciais, como vimos até aqui. Vamos passar agora a analisar outra forma de entender os limites, que é surpreendente. Nesta abordagem dos limites, La Taille traz a noção de fronteiras e de linhas que dividem territórios: “Se existe um limite, é porque há pelo menos dois continentes, concretos ou abstratos, separados por essa fronteira” (LA TAILLE, 2008, p. 12). Como exemplo desta fronteira ele cita o limite de um jardim e a idade das pessoas. A passagem de um ano a outro precisa ser feita, o limite precisa ser transposto para se desenvolver no tempo e na vida. Mas ressalta que hoje o que é considerado um limite, amanhã poderá ser ultrapassado.

‘Limite’ significa também aquilo que pode ou deve ser transposto. Toda fronteira, todo limite separa dois lados. O problema reside em saber se o limite é um convite a passar para outro lado ou, pelo contrário, uma ordem para permanecer de um lado só. Ora, na vida, e na moralidade, as duas possibilidades existem: o dever transpor e o dever não transpor. (LA TAILLE, 2008, p. 12).

Para elaborar e conduzir suas reflexões sobre transpor limites, La Taille, (2008, p.13) parte do pensamento de Alain³⁹, na obra *Pensamentos sobre a educação*, e cita a seguinte passagem desse autor: ‘Passamos toda a infância procurando esquecer a criança que éramos

³⁹ Ver nota 7.

na véspera. O crescimento é isto. E a criança não deseja nada além do que não ser mais criança' (ALAIN, 1948, p.11).

Conforme a citação de Alain, na infância cada etapa é uma superação da fase do desenvolvimento anterior, fase a ser ultrapassada e transposta para outra fase, ou seja, um limite que será vencido pela criança. Assim, o seu desenvolvimento afetivo passa a ser ampliado, tem sucesso ao realizar coisas que antes era impossível ou difícil, como uma criança que começa a engatinhar, depois levanta, fica em pé, dá seus primeiros passos até caminhar corretamente. Crescer e se desenvolver é superar limites.

La Taille recorre à teoria de Piaget para reforçar suas colocações sobre transpor limites:

Como sabemos, para Piaget, não é a pura maturação biológica que explica o desenvolvimento, mas sim as múltiplas interações com o meio físico e social. É ao agir sobre os objetos que a criança os assimila e, conjuntamente, constrói estruturas cada vez mais complexas e abrangentes de assimilação. (LA TAILLE, 2008, p. 14).

La Taille relembra que a teoria do interesse, de Edouard Claparède e Piaget, é baseada nas diversas formas de interesse que desperta nos alunos. Ou seja, atravessar uma fronteira, transpor um limite através da preferência por determinada matéria ou conteúdo. É preciso que os professores “puxem” as aulas, sejam exigentes, que levem seus alunos para além dos seus desejos e conhecimentos. Uma boa educação deve auxiliar a criança a transpor seus limites para que se torne um adulto com maturidade. De acordo com La Taille, (2008, p. 42-43),

Toda criança precisa que um adulto lhe diga, com afeição e sinceridade: ‘Você pode!’. O escritor francês Albert Camus assim escreve a seu professor (primário) após receber o cobiçado prêmio Nobel: ‘É pelo menos uma ocasião para lhe dizer o que você sempre foi, e ainda é, para mim, e para assegurar-lhe que seus esforços, seu trabalho e seu coração generoso estão ainda vivos num de seus pequenos alunos que, apesar da idade, não deixou de lhe ser grato’ (CAMUS, 1994, p. 327).

Além de maturidade, a confiança é essencial no indivíduo para atingir certo grau de excelência, La Taille conceitua: “[...] procurar a excelência nada mais é senão procurar ir além de si mesmo tornar-se melhor do que se é” (LA TAILLE, 2008, p. 34). Encontramos um rico exemplo de excelência em artigo de Ana Maria Netto Machado (2008, p. 279) a propósito da escrita: “[...] escrever é um exercício ético por excelência”. Para buscar a excelência em todos os aspectos, busca que nos acompanha por toda a vida, é preciso superar os limites, pois sempre se pode ser e fazer melhor. Sobre a importância da excelência La Taille afirma.

‘A excelência contribui para manter as sociedades abertas e capazes de mudanças. Ela fornece inovações e estabelece padrões. *Ampliando o espectro de opções e oferecendo um senso de direção, ela contribui para o enriquecimento das oportunidades da vida de todos*’ [grifos nossos] (Dahrendorf, 1997, p. 109). Ou seja, ela é importante para transpor limites, ela mesma é um ‘ir além’. (LA TAILLE, 2008, p. 35-36).

O autor destaca que além do lado social da excelência, o lado pessoal, individual, é muito importante, principalmente para a moralidade, que abrange também a dignidade. Neste ponto, La Taille destaca a teoria da psicologia individual de Alfred Adler⁴⁰ e, em relação à excelência, observa que devemos considerar três aspectos: 1º) que “O essencial está na busca da superação de si próprio, em ‘caminhar de uma situação inferior para uma situação superior’ (LA TAILLE, 2008, p. 37). Ele coloca que a excelência não tem a ver com o que, de modo geral, mostra-se nos meios de comunicação (jogadores de futebol, artistas, cantores, enfim, algumas celebridades); 2º) Refere-se às “diferenças individuais” (LA TAILLE, 2008, p. 37), como: uma pessoa pode buscar superação de limites no esporte, outra no estudo ou em outras relações sociais; e o 3º) “diz respeito às possibilidades concretas que cada um tem de traduzir em sucesso a tendência descrita por Adler” (LA TAILLE, 2008, p. 37-38).

Outro aspecto importante na questão dos limites, relacionado à excelência, é mencionado por este autor, e bem conhecido de todos, parece vir do senso comum, numa primeira percepção. Trata-se do excesso de mimo dado à criança pelos pais, que pode vir a prejudicar o seu convívio social:

[...] o perigo do excesso de mimo, também está em passar à criança a idéia de que, a despeito do que realmente realiza, ela merece ser o centro das atenções, ela é ótima, admirável, merecedora de elogios, enfim, excelente. Tal atribuição incondicional de valor faz com que a criança construa uma auto-estima totalmente artificial e, ao entrar em contato com pessoas estranhas a seu círculo familiar, em geral pouco inclinadas a elogios gratuitos, venha a sofrer um choque que poderá levá-la até à neurose. (LA TAILLE, 2008, p. 38).

Se acima é a criança que é considerada com relação ao problema da excelência, como consequência da superação de si, conseguida transpondo limites (não como barreira, mas passagem), em seguida podemos ver como La Taille se refere aquele que conquistou maturidade e excelência:

⁴⁰ Alfred Adler (1870-1937), psicólogo e psiquiatra austríaco, colocou ênfase na importância das relações entre os indivíduos e os seus jogos de inveja e rivalidades, sendo o criador do conceito de "sentimento e complexo de inferioridade". Apesar de ter integrado a escola de Sigmund Freud, em 1911 torna-se seu dissidente, criticando a sobrevalorização da sexualidade e salientando antes a dimensão social na psicologia. Adler celebrou-se também por ter sido o fundador da psicologia individual, uma espécie de psicologia do indivíduo considerado único e diferente de todos os outros.

[...] consegue sentir-se, em algum nível, perto da excelência, aquele que se sente recompensado pela qualidade de seus feitos, aquele que realmente gosta do trabalho bem-feito, enfim, aquele que procura superar-se, fazer melhor, transpor, na medida do possível, seus próprios limites, costuma viver melhor consigo mesmo e com os outros. Seus atos esposam mais facilmente a moralidade. Aliás, a própria moralidade não dispensa a excelência; pelo contrário, quase sempre a requer. (LA TAILLE, 2008, p. 44).

Por meio da excelência reencontramos a virtude moral, expressão já utilizada por Aristóteles, que consiste em que o bem maior é a felicidade e a excelência humana, “[...] então esta finalidade deve ser o bem do homem” (ARISTÓTELES, 2001, p. 18). Neste ponto, nos autores contemporâneos reencontramos os clássicos, quando La Taille (2008, p. 44) busca em Comte-Sponville explicação para a excelência e a virtude moral, relacionando-a com dignidade:

Introduzo o tema com um pensamento sábio e sadio de André Comte-Sponville: ‘O que é mais digno de interesse, na moral, do que as virtudes? Assim como Spinoza, não creio haver utilidade em denunciar os vícios, o mal, o pecado. Para que sempre acusar, sempre denunciar? É a moral dos tristes, e uma triste moral’ (1995, p. 7).

O autor explica que usa o termo sábio porque, com frequência, se atribui à moral algum aspecto negativo, restringindo, proibindo, castigando e impondo limites para si e para os outros. E sadio porque a moral humana não é só saber e introjetar regras, mas viver a moralidade como parte integrante da personalidade humana. E nesse ponto reencontramos Puig, tratado no segundo item deste capítulo.

Para explicar o que são virtudes morais, La Taille (2008, p. 47) busca Comte-Sponville:

Virtude, no sentido geral, é poder; no sentido particular, poder humano ou poder da humanidade. É o que também chamamos as virtudes morais, que fazem um homem parecer mais humano ou mais excelente, como dizia Montaigne, do que outro, e sem as quais, como dizia Spinoza, seríamos a justo título qualificados de inumanos. [...] Trata-se de não ser indigno do que a humanidade fez de si e de nós (1995, p. 9).

O autor continua exemplificando, comparando e definindo as virtudes, associando-as a novos termos como justiça e generosidade. A justiça é um direito das pessoas e se traduz nas leis jurídicas. E a generosidade seria uma doação das pessoas. Para La Taille:

Dos três ideais da Revolução Francesa, somente os dois primeiros podem inspirar uma Constituição: liberdade (por exemplo, a liberdade de expressão) e igualdade (por exemplo, peso igual para cada cidadão nas eleições). Em compensação, o terceiro ideal, o da fraternidade (na verdade, sinônimo de generosidade), é de difícil

tradução política. Podemos, por lei, obrigar as pessoas a não serem injustas e não limitarem a liberdade alheia, mas dificilmente podemos obrigá-las a serem fraternas ou generosas. Nesse sentido, generosidade é diferente de justiça. Mas também a complementa, porque a busca da felicidade do outro não se limita a reconhecê-lo como objeto abstrato possuidor de direitos, mas também exige que se o contemple como pessoa de carne e osso, com sentimentos e aspirações. (LA TAILLE, 2008, p. 48-49).

Percebemos que a generosidade como um dos elementos da moral inclui aspectos relacionados a direitos e deveres. Comte-Sponville parece estar de acordo com La Taille (2008, p. 49):

Os direitos do homem podem constituir objeto de uma declaração. A generosidade, não: trata-se de agir, não em função de determinado texto, de determinada lei, mas além de qualquer texto, além de qualquer lei, em todo o caso humana, e unicamente de acordo com as exigências do amor, da moral ou da solidariedade (1995, p. 98).

Podemos perceber que os autores vão enriquecendo seus argumentos e acrescentando novas noções às já trabalhadas, ficando clara a complexidade do tema que escolhemos para tratar.

No contraponto da excelência e das virtudes que vínhamos comentando, é interessante trazer também alguns exemplos que ferem a ética. La Taille nos faz refletir sobre as regras e normas que são transgredidas atualmente, citando uma expressão que traduz um padrão de conduta popularmente considerado bem brasileiro: ‘levar vantagem em tudo’⁴¹ (LA TAILLE, 2008, p. 50). Ele coloca que isso envolve e fere a ética, pois são situações como furar filas, desrespeito pelas regras de trânsito, sonegação, mentiras, desonestidade, mediocridade, covardia, falta de dignidade e de auto-respeito. La Taille justifica:

Acredito que, notadamente nos dias de hoje, a educação moral acaba falhando justamente porque as virtudes, assim como os sentimentos de honra e dignidade, andam esquecidas. No mundo capitalista da competição, valoriza-se a superação do outro, e não a superação de si ou a excelência; estimula-se o egoísmo, e não a generosidade. (LA TAILLE, 2008, p. 50).

Angelo Vitória Cenci converge com La Taille sobre o “levar vantagem em tudo”, sendo um dos problemas e desafios colocados à formação moral na escola; porém, busca os estudos de Srour (2000) que apresenta a ‘moral do oportunismo’ (CENCI, 2007, p. 81), a qual é caracterizada pela esperteza e hipocrisia; é trapaceira, manipuladora, egoísta e cínica. Em

⁴¹ Esta citação está repetida, porém, a página é diferente e o contexto abordado é outro.

contrapartida, Srour apresentou a ‘moral da integridade’ (CENCI, 2007, p. 81), a qual corresponde à moral do dever, onde a honestidade, a verdade, a idoneidade, a fidelidade, o respeito e o amor ao outro são fundamentais.

Os sentimentos de honra e dignidade, além de esquecidos, são complexos e podemos dizer que, neste mundo capitalista e com o avanço da tecnologia, somos observados e analisados sob ou desde todos os ângulos; lembra La Taille (2008, p. 116): Sorria você está sendo filmado! Estamos sendo vigiados (ironizados) por essa frase que aparece em muitos estabelecimentos, além de sermos observados, fotografados, mapeados, fichados, diagnosticados, entrevistados constantemente. A “atual Constituição Brasileira nos garante este direito, ao afirmar no Artigo 5 do Capítulo 1, que ‘são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas’” (LA TAILLE, 2008, p. 116). Ela deveria impedir que outros entrassem na nossa intimidade, mas nem sempre a lei é praticada, respeitada, compreendida e valorizada. E interesses contraditórios se instalam: consente-se no controle e vigilância em nome da segurança pública, gerando-se novo tipo de insegurança e exposição a outro tipo de riscos.

O uso da tecnologia tem passado por várias fases, como o uso da câmara escondida, na França na década de 1960, onde eram gravados imagens e sons, documentando a vida privada, o que poderia ser usado positivamente ou negativamente em relação a uma pessoa ou situação. Já o uso da tecnologia sofisticada é um bom motivo para realizar testes de DNA que permitem o reconhecimento em termos de paternidade etc. Mas La Taille (2008, p. 117) levanta sérias questões a respeito do uso da tecnologia, como, por exemplo, a questão “dos limites que devem ser respeitados”; como exemplo, se um hospital ou laboratório teria o direito de usar as amostras de sangue coletadas para outras finalidades, para identificar o vírus da AIDS, por exemplo.

Mas além desse tipo de tecnologia que temos na atualidade, La Taille (2008, p. 118) busca em Foucault (1926-1984), que em seu livro *Vigiar e punir* analisa outra forma de tecnologia usada nas prisões. Descreve o autor:

O dispositivo panóptico⁴² organiza unidades espaciais que permitem ver e reconhecer imediatamente. Inverte-se, na verdade, o princípio do calabouço; ou melhor, de suas três funções – encarcerar, privar de luz e esconder; guarda-se apenas

⁴² O panóptico era um modelo de edifício em forma de anel, no centro do qual havia um pátio com uma torre. O anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia, segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário a trabalhar, um prisioneiro a ser corrigido, um louco tentando corrigir sua loucura etc. Na torre havia um vigilante.

a primeira e suprimem-se as duas outras. A plena luz e o olhar de um guarda captam melhor que a sombra, que finalmente, protegia. A visibilidade é uma cilada (1975, p. 202).

Percebemos que a prática da vigilância, da observação, do exame, vai além dos muros das prisões, atinge outras instituições na sociedade e, entre elas, figura a instituição escolar. Mas os valores do homem, como o respeito à vida privada do outro, levam a eleger os aspectos simples da nossa personalidade, como base para as relações interpessoais. O homem de antigamente mostrava em público uma nova imagem de si cuidadosamente construída, um papel bem delineado, enquanto que o homem de hoje quer mostrar sua singularidade e aceita conviver só com pessoas que façam o mesmo. “Esse interesse pela intimidade das pessoas é um fenômeno recente em nossa sociedade” (LA TAILLE, 2008, p. 120).

Barber também aborda essa questão da intimidade, como uma das últimas fronteiras a ser atravessada comercialmente no mundo globalizado, presente em todos os espaços e em todos tempos.

A venda do corpo - que com o fim da verdadeira escravidão se tornou uma metáfora para trocas coercitivas que eram em grande parte invisíveis (Marx e Foucault) - tornou-se hoje um exemplo tóxico, mas muito bem tolerado, da subordinação da identidade ao comércio, e inclui a venda de elementos constituintes do genoma humano. (BARBER, 2009, p. 28).

Notamos que o interesse pela intimidade das pessoas representa, por um lado, o fortalecimento do ideal de liberdade, onde cada um tem o direito de ser o que quiser e como preferir. E, por outro, representa uma volta (fechada) sobre si mesma⁴³, uma espécie de cultivo do narcisismo, que tem seu equivalente no aumento da curiosidade sobre a vida alheia e seu correspondente na exposição pública da própria vida.

No próximo capítulo exploraremos outra obra de La Taille, sobre formação ética, tédio e respeito de si, na qual ele desenvolve o que denomina de cultura da vaidade. Como exemplo, vemos na imprensa muitas divulgações de segredos e relatos, (auto) biografias, entrevistados falando de sua infância em programas de televisão, revistas e jornais como uma forma de ‘confessar’ segredos de sua vida íntima, detalhes da vida amorosa, ‘fofocas’, que de certa forma expõem a intimidade das pessoas.

Em outro contexto que reencontra estas questões, Machado (2008) trabalha a importância da escrita na sociedade. Suas ideias convergem com o que La Taille coloca sobre

⁴³ É neste sentido que assume importância a expressão do título ‘**autonomia solidária**’, pois atrela a liberdade a valores compartilhados, e assim postula o combate ao individualismo.

a cultura da vaidade, ou seja, a vontade que o autor tem em exibir suas ideias por escrito, publicar; que podem ficar externamente e que podem dar um espetáculo em diferentes palcos, porém, é como um etos inconsciente para esse ‘artista’. A autora explica esse ‘espetáculo’ que não é do corpo, mas do texto, que não deixa de se configurar como uma segunda existência, ou segundo corpo (de papel, madeira, concreto, digital etc.).

No caso da escrita, a exibição está incorporada na inscrição das ideias em um suporte que não o corpo de seu autor, um suporte que pode ter várias substâncias: a casca da árvore, a pedra, o papel, a tela, os *sites* dos servidores da internet etc. A exibição está presente na hora de escrever, como possibilidade ameaçadora, mas não consciente para quem escreve. (MACHADO, 2008, p. 281).

Percebemos que, para escrever, é preciso de certa forma exibir-se, mas nem sempre é aceitável pelas normas sociais e pela boa educação. No contexto aqui trabalhado a propósito da moral, poderíamos dizer que o escrever e o publicar se inscrevem também na cultura da vaidade da qual fala La Taille. Este autor coloca que no decorrer da história, falar de si era bom para o campo psicológico e psicanalítico, mas com o passar do tempo isso mudou. Pois falar de si tornou-se uma confissão, revelar seus segredos a alguém, e é também um controle sobre os indivíduos. “Trata-se de construir o que eu chamaria de ‘fronteira da intimidade’, ou seja, um limite móvel cujo lugar esteja, o máximo possível, sob o controle do indivíduo” (LA TAILLE, 2008, p. 124). Machado converge com La Taille e destaca que a escrita está relacionada com a vergonha de expor nossos desejos: “em nosso país, podemos considerar que escrever é um ato, via de regra, inibido: as pessoas escrevem pouco, só escrevem quando solicitadas e, quando o fazem, *sofrem*” (MACHADO, 2008, p. 282-283). Em todo caso, está em jogo aqui a fronteira entre o privado e subjetivo, e o público e social.

O segredo representa o equilíbrio necessário para não ferir a intimidade do indivíduo. La Taille (2008, p. 124-125) comenta sobre o comportamento de nossos avós, quando a mulher devia se comportar ‘como uma mulher’ e o homem devia comportar-se ‘como homem’; mesmo que desejassem, a fronteira da intimidade não poderia ser aberta e a personalidade era escondida pelo papel que desempenhavam.

Mas hoje existe tolerância em relação à expressão de sentimentos; mesmo assim, não se pode falar tudo para todos em todo o momento, pois pode se tocar num ponto delicado, que é a fronteira da intimidade. La Taille (2008, p. 125) descreve a noção de segredo a partir de Carl Gustav Jung (1875-1961) que, por sua vez se refere às ideias de Gusdorf:

Todo o segredo tem um valor de interioridade. Ele supõe, na vida pessoal, uma relação do indivíduo consigo mesmo. A necessidade de guardar silêncio, de viver mantendo, frente aos outros, uma perpétua restrição mental, obriga a pessoa a um aprofundamento de sua vida pessoal. Opondo-se a todos os que a cercam, ela se compreende de uma maneira nova. Uma espécie de delimitação da consciência é chamada a defender o que ela quer guardar para si (GUSDORF, 1948, p. 162).

La Taille (2008, p. 128), menciona a importância do estudo continuado de Piaget na obra “*A construção do real na criança (1937)*” destacando que a consciência de si na criança, passa por uma progressão, mas lembramos que, para Freud, a criança “[...] vive um certo estado de onipotência, reduzindo o universo todo às suas ações e desejos” (LA TAILLE, 2008, p. 128). Porém, para “Piaget, trata-se de um *narcisismo* sem *Narciso*, pois o que falta à criança é justamente a consciência do eu” (LA TAILLE, 2008, p. 128). Contudo, La Taille (2008, p. 128) explica que essa falta de consciência é como falta de consciência de limite: “Sua onipotência não é produto de egoísmo ou megalomania precoce, mas o resultado da ausência de consciência de limites que a separam objetivamente do meio”.

Por volta dos 18 meses a criança começa a ter a noção do que possa ser segredo, quando passa pela tomada de consciência progressiva e pelo reconhecimento de si, é quando surgem os primeiros sentimentos de vergonha, como falar em público; ou seja, a exposição diante de outros, o que pode lhe causar humilhação. Já em torno dos quatro anos a criança começa a compreender a dimensão psicológica do segredo; La Taille explica como acontece esse processo.

[...] para que haja segredo no sentido pleno da palavra é preciso também ter a consciência de que se pode *esconder pensamentos e sentimentos*. É preciso ter a consciência de que se pode *mentir* e que a vítima da mentira pode realmente ser enganada. Ou seja, é preciso saber que, em inúmeros casos, nada se pode conhecer a respeito das outras pessoas se elas não falarem de seu estado de espírito. (LA TAILLE, 2008, p. 131-132).

Para o autor, o conceito de segredo passa, em torno dos quatro anos na criança, por quatro aspectos, e um complementa o outro. Ele menciona que, para as crianças, quando uma está falando no ouvido da outra, está contando um segredo, e esta já tem um conceito sobre o mesmo, como exemplifica La Taille (2008, p. 132): “Ele está falando no ouvido para ninguém mais escutar”. Outro aspecto que complementa o anterior é a estrutura do segredo, o que o autor denomina de destinatário e depositário. Assim La Taille (2008, p. 132) os diferencia: “Destinatário é a pessoa (ou pessoas) de quem o segredo é escondido; depositário é, pelo contrário, a pessoa (ou pessoas) a quem ele é confiado”. O terceiro aspecto citado por La Taille (2008, p. 132) remete ao segundo: “[...] as crianças dizem claramente que a um

desconhecido não se contam segredos!” E o quarto aspecto sobrepõe-se ao terceiro, sendo de grande importância para o desenvolvimento da moral: “Elas afirmam o dever do sigilo: quem ouve um segredo não pode revelá-lo. É errado fazê-lo. Aqui nasce a idéia moral de traição da confiança” (LA TAILLE, 2008, p. 132).

La Taille (e seus colaboradores), em entrevistas com crianças e adolescentes de seis a quinze anos, estudou o segredo e a mentira e constatou que: “Aos 8 anos de idade, a concepção do direito ao segredo começa a aparecer” (LA TAILLE, 2008, p. 135). Mesmo sem ter a clareza da diferença entre mentir e guardar segredo, as crianças começam a ter noção do que é segredo e mentira. Mas, segundo La Taille,

[...] por volta dos 10 anos o direito ao segredo se instala na consciência da criança. Instala-se, portanto, uma forte fronteira para proteger suas ‘áreas secretas’ e também para separar o que *deve* ser dito daquilo que *pode* ser dito, dependendo da vontade do sujeito. Todavia, esse direito ao segredo só é definitivamente generalizado por volta dos 12 anos: antes dessa idade, *nada se deve esconder dos pais*, sobretudo se eles fazem perguntas. O direito ao segredo começa, portanto, a ser concebido em relação aos desconhecidos; em seguida, em relação aos amigos; e, finalmente, em relação aos pais. Eis um longo percurso que ilustra bem a paulatina construção de limites que protegem o eu e sem os quais o equilíbrio psicológico fica comprometido. (LA TAILLE, 2008, p. 136).

O direito à intimidade consiste na consciência de não mexer nas áreas secretas da criança e, para La Taille (2008, p. 140), é “[...] a necessidade de controlar o acesso dos outros a nosso corpo e à nossa mente”. Como exemplo, o autor fala nos pais ou outras pessoas, quando pegam no colo uma criança pequena e a tocam ou a acariciam, o que de certa forma é uma invasão da intimidade da criança. Bem como, o controle dos pensamentos da criança e do adolescente pelos adultos, quando mantém segredo, e estes, de certa forma: “[...] forçam confissões, vasculham suas coisas, chegam a violar diários íntimos”. (LA TAILLE, 2008, p. 141).

Não se trata dos pais ou responsáveis deixarem de observar seus filhos, nem de olhar tudo, mas acompanhar, na medida necessária e conforme o desenvolvimento da criança ou adolescente, respeitando a sua privacidade. A criança também não precisa contar tudo a seus pais, é um direito seu não contar, mesmo que não tenha consciência disso. Mas se algum segredo seu (criança) for contada na presença de outras pessoas ela se sente muito envergonhada.

La Taille afirma que: “O sentimento de vergonha é justamente aquele que está diretamente relacionado à necessidade de áreas secretas e de intimidade” (LA TAILLE, 2008,

p. 141). Mas na antiga Grécia, Aristóteles já escrevia sobre o sentimento de vergonha, convergindo com o que La Taille afirma na atualidade. O sentimento de vergonha:

[...] é definido como uma espécie de temor a desonra, e produz um efeito análogo ao do temor do perigo, pois as pessoas que se sentem envergonhadas coram, e as que temem a morte empalidecem. Em ambos os casos, de certo modo, elas parecem ter sentido emoções fisiológicas, que são consideradas mais características de sentimentos do que disposições da alma. (ARISTÓTELES, 2001, p. 88).

A vergonha tem como sentimento oposto, o orgulho; e La Taille afirma “que o sentimento da honra é um ‘orgulho normatizado’” (LA TAILLE, 2004, p. 229). Cada cultura tem alguns conteúdos que estão relacionados ao orgulho, então os indivíduos agem de acordo com as regras sociais. Os indivíduos podem ter seus pequenos orgulhos (LA TAILLE, 2004, p. 229) como, por exemplo, jogar voleibol com perícia, fazer um prato saboroso, dançar muito bem, entre outras pequenas atividades cotidianas que satisfazem o desempenho pessoal. La Taille explica o que aproxima e diferencia os sentimentos de orgulho e honra.

O que aproxima os sentimentos de orgulho e honra é a busca da representação de si como valor positivo. O que os diferencia é, justamente, o caráter normativo do segundo e a liberdade do primeiro. E o que os diferencia também é que, no orgulho, está em jogo a auto-admiração e que, na honra, tal auto-admiração associa-se ao auto-respeito. E, em relação à imagem pública, o orgulho pode traduzir-se como busca de admiração alheia, enquanto a honra traduz-se como *exigência de respeito*. (LA TAILLE, 2004, p. 230).

O segredo, a honra, a intimidade, o respeito no indivíduo e pelo indivíduo estão relacionados. La Taille esclarece: “A concepção do direito de ter segredo e a condenação da humilhação correspondem à defesa do auto-respeito e, reciprocamente, pelo auto-respeito alheio” (LA TAILLE, 2004, p. 261). Portanto, violar o direito ao segredo⁴⁴ de alguém é violar sua integridade moral, sua dignidade pessoal e sua honra.

Procuramos neste subtítulo mostrar as três dimensões educacionais relacionadas aos limites. Primeiramente, como transpor limites para atingir a maturidade e a excelência; segundo, respeitar os limites entre o permitido e o proibido e, por último, a imposição de limites que fere a intimidade e o segredo das pessoas, principalmente das crianças, pois ainda não construíram as fronteiras da sua intimidade para se defender, enquanto que a maioria dos adultos já as construiu.

⁴⁴ O caso dos interrogatórios policiais, praticados em tempos de ditadura, ou mesmo fora dela, se enquadrariam nessa categoria de violação de direitos.

Finalizando o capítulo dedicado aos valores e limites - como viver e conviver em sociedade, destacamos a importância da noção de auto-respeito e da honra. Os sentimentos de obrigatoriedade e o respeito a si próprio formam o auto-respeito. Nas palavras de La Taille, “[...] *respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio*”. (LA TAILLE, 2006, p. 56). Significa que o auto-respeito corresponde à honra, porque a honra é o valor moral que o indivíduo tem de si e exige dos outros que esse valor seja reconhecido e respeitado. Neste sentido, a honra corresponde à dignidade humana, pois uma pessoa que faltasse com seu dever, se tornaria uma pessoa indigna ou desonrada diante de si mesma.

Agora nos perguntamos, seria o sentimento de auto-respeito e o valor da honra que estão faltando no ser humano para que ela saia dessa crise, desse mal-estar moral e ético? Deixamos a reflexão ao leitor neste momento. No capítulo a seguir, o primeiro item trata das ordens que distinguem e regulam a vida em sociedade, a partir da visão de Comte-Sponville. No segundo, nos desafiamos, com Barber, Bauman e La Taille, a pensar a questão da moral no contexto do consumismo do mercado capitalista no qual estamos imersos, fechando o capítulo com o último subtítulo que aborda os temas-meta desta pesquisa: autonomia e solidariedade, encaminhando-nos, assim, para as considerações finais.

4. O QUE PRECISAMOS PARA UMA SOCIEDADE ÉTICA?

4.1. DISTINGUIR AS DIFERENTES ORDENS QUE ORGANIZAM AS SOCIEDADES: TECNOCIENTÍFICA, JURÍDICO-POLÍTICA, MORAL E ÉTICA

Neste capítulo vamos abordar três itens importantes. Começamos por apresentar as distinções elaboradas por Comte-Sponville (2005), no livro *O capitalismo é moral? Sobre algumas coisas ridículas e as tiranias do nosso tempo* (2005). Nele, o autor explana as diferentes ordens que funcionam na sociedade, a necessidade de distingui-las, mostrando que cada uma delas estabelece limites sobre a outra. Essa discussão nos parece tão inovadora como esclarecedora e importante para que possamos pensar uma sociedade efetivamente ética e trabalhar para construí-la. Após trabalharmos sobre o consumismo, este aspecto tão poderoso no mercado capitalista globalizado, bem como, sobre a sua influência na vida cotidiana dos indivíduos, cuja onipresença, na maioria das vezes, passa despercebida. Para analisar este aspecto, nos valem das obras de Barber (2009) e de La Taille (2009), complementando-as com Bauman (2008). E finalmente, trazemos a discussão sobre a autonomia e a solidariedade, como elementos essenciais para a formação moral do ser humano e para o convívio em sociedade. Utilizamos os PCNs para fundamentar legalmente o item e os principais autores que sustentam as teorias são: La Taille (2009), Denise D’Aurea-Tardeli (2009), Hermann (2006), Cenci (2007), Adriana Dickel (2006), Xus Martín García; Puig (2010), Bruno Pucci (2006), Comte-Sponville (2005), Menin (1996), Jacques Derrida; Elizabeth Roudinesco (2004), Fávero (2009) e o clássico Aristóteles (2001).

Comte-Sponville, retomando ideário de Blaise Pascal⁴⁵, descreve as quatro ordens que estruturam o funcionamento das sociedades conforme tal concepção: a ordem tecnocientífica, a ordem jurídico-política, a ordem da moral e a ordem ética. Ele inicia comentando os limites que se faz necessário impor às tecnociências, principalmente às ciências relacionadas aos seres vivos, como a genética (exemplificando com o uso de células tronco e da clonagem de seres humanos). Refere o autor que “A biologia nos diz *como* fazer, mas não *se devemos* fazer” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 50). Comte-Sponville assim nos apresenta a estruturação da ordem tecnocientífica:

⁴⁵ Blaise Pascal (1623-1662) foi um filósofo francês, matemático e físico, considerado uma das grandes mentes da história intelectual ocidental.

Essa ordem tecnocientífica é estruturada, internamente, pela oposição entre o possível e o impossível. Tecnicamente, há o que se pode fazer (o possível) e o que não se pode fazer (o impossível). Cientificamente, há o que se pode pensar (o possivelmente verdadeiro) e o que não se pode pensar (o possivelmente falso). Mas essa fronteira interna entre o possível e o impossível é incapaz de limitar a ordem tecnocientífica mesma. Por quê? Porque ela não pára, historicamente, de se deslocar! É o que chamamos de progresso científico e técnico, inclusive (pensem na bomba atômica) quando pode ser nefasto. (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 51).

Raciocínio semelhante vimos no segundo item sobre, Respeitar e transpor limites: condições para a maturidade e excelência do capítulo anterior, quando tratamos dos limites, das proibições, a partir de La Taille, que descreve as restrições físicas e normativas a que o ser humano precisa obedecer. Naquele caso, se tratava do indivíduo, e aqui se trata de uma ordem importante do funcionamento da sociedade, que é ciência. Esta sempre progride, porque é seu fundamento o progresso, sempre descobrir o novo: busca infinita da verdade, como postulava Wilhelm von Humboldt (1767-1835), o criador do modelo de universidade de pesquisa que apesar de remontar há 200 anos, ainda é seguido no mundo todo, inclusive no Brasil (MACHADO; MENDES, 2009). Afirma Comte-Sponville: “[...] se deixarmos essa ordem tecnocientífica entregue exclusivamente à sua espontaneidade interna, todo o possível será sempre feito; ora, o possível, hoje, é mais assustador do que nunca” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 52). Podemos limitar essa primeira ordem tecnocientífica, mas não desde o seu interior. Isto é, ela não pode limitar a si mesma. É preciso limitá-la exteriormente, para que nem tudo que é cientificamente pensável e tecnicamente possível seja feito. A ordem que é capaz de limitar a ordem tecnocientífica é, conforme a classificação de Comte-Sponville, a ordem jurídico-política. Esta ordem está relacionada aos legisladores, às leis e ao Estado. Esta ordem é a que nos mostrará a oposição entre o que é legal ou ilegal, o lícito ou o ilícito e o cientificamente pensável ou o tecnicamente possível.

Nas palavras de Comte-Sponville:

Essa ordem jurídico-política é estruturada, internamente, pela oposição entre o legal e o ilegal. Juridicamente, há o que a lei autoriza (o legal) e o que a lei veda (o ilegal). Politicamente, há os que têm competência para *fazer a lei* (a maioria, em nossas democracias parlamentares) e os que não tem competência para fazer a lei (a minoria, a oposição). É o que chamamos, na França, de ordem democrática, ordem republicana. (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 53).

Esta ordem, jurídico-política, está diretamente associada ao Estado e às leis. O legislador (pela mediação dos seus representantes) é quem vai nos dizer se a ordem tecnocientífica deve ou não fazer algo, e isso, num estado democrático representativo, atendendo à vontade de um povo soberano. Mas por que devemos “limitar a democracia? Por

que limitar a República?” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 54). O autor explica: “[...] somos obrigados a fazê-lo essencialmente por duas razões: uma individual, que vale para cada um de nós, e uma razão coletiva, que vale para o povo, ou povos, que formamos” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 54). Existem então razões individuais e coletivas para que os limites sejam impostos.

Pela razão e legislação individual, as leis não vedam a mentira, por exemplo, nem o egoísmo ou o desprezo; não vedam o ódio, a maldade, a arrogância, a inveja, o orgulho etc. Um indivíduo que experimente esses sentimentos ou pratique essas atitudes pode cumprir a lei cegamente. Estaríamos diante de um legalista, mas que é um verdadeiro canalha legalista. A diferença pode parecer sutil, mas é relevante.

A razão e a legislação coletivas, dentro do sistema democrático, referem-se ao povo e a sua soberania. Propomos algumas questões recorrentes: será que por se falar em legisladores atenderem às expectativas do povo, isso implica diretamente dizer que, pelas leis, o povo tem todos os direitos? Quais seriam os limites desses direitos? Mesmo na mais perfeita democracia, o povo está submetido às leis. Destaca Comte-Sponville:

Não há lei fundamental, explicava Rousseau, precisamente porque o povo é soberano: é ele que faz a lei, logo sempre pode desfazê-la, refazê-la, modificá-la. É nisso que a soberania é por natureza ilimitada (‘Limitá-la é destruí-la’): porque não há limite, pelo menos do ponto de vista jurídico, a não ser aquele imposto por ela própria. O povo, mesmo assim, continua submetido às suas próprias leis: ele pode modificá-las, mas não pode violá-las. É o que se chama de Estado de direito, que distingue a democracia de uma ditadura popular. (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 57-58).

A ordem da moral é a que colocaria limites à ordem jurídico-política, já que não há limites na democracia. Entendemos a democracia como sistema apropriado ao elenco humano, mas sabemos que ela não pode ser o único recurso para todo e qualquer problema do ser humano. Para mostrar-nos que nem tudo pode ser legislado pela esfera jurídico-política, Comte-Sponville dá exemplos que fazem ver pelo contraste:

[...] não se vota o verdadeiro ou o falso, nem o bem ou o mal. É por isso que a democracia não substitui nem a consciência nem a competência. E vice-versa: consciência moral (na ordem n° 3) e competência (na ordem n°1) não poderiam substituir a democracia (na ordem n° 2). (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 62).

Esta nova ordem, a moral, fala da consciência. Mas, a quem a consciência obedece? A si mesma, explica o autor. E em quem a consciência manda? Em si mesma. Segundo Comte-Sponville, que menciona Rousseau, em seu clássico livro *Do Contrato Social*, mandar e

obedecer a si mesma é o modo de ser livre da consciência. A moral, a consciência, vem impedir ao soberano de ter todos os direitos. Algumas colocações significativas de Comte-Sponville complementam e enriquecem a compreensão.

Essa limitação da ordem n° 2 pela ordem n° 3 vale primeiro para os indivíduos. Há coisas que a lei autoriza e que, no entanto, devemos nos vedar, outras que a lei não impõe, que, no entanto, devemos nos impor. A moral, do ponto de vista dos indivíduos, *se soma* à lei. É como um limite positivo: a consciência de um homem de bem é mais exigente que o legislador; o indivíduo tem *mais deveres* que o cidadão. (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 62).

E afinal, o que é a moral? A moral seria autônoma: um conjunto de obrigações ou proibições que impomos a nós mesmos. A origem da moral é histórica, cultural e relativa; são normas criadas para atender aos apelos da humanidade em tempo determinado. Mas ainda há outro aspecto importante a considerar; a moral sempre funciona subjetivamente, em relação ao dever, ao que se deve fazer, e ao proibido, o que não se deve fazer, mesmo que o proibido seja algo negativo.

A ordem ética é que viria colocar limites na ordem moral. Conforme Comte-Sponville seria a ordem do amor como medida. O amor entendido como valor sobrenatural. A ordem do amor seria nesta estruturação composta por três amores: o amor à verdade, o amor à liberdade e o amor à humanidade. “O amor intervém, portanto, nas ordens precedentes mas sem aboli-las, e muito mais como motivação (para o sujeito) do que como regulação (para o sistema)” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 69).

As quatro ordens consideradas por este autor não são estanques, há interação e uma se sobrepõe a outra. “Por isso necessitamos dessas quatro ordens ao mesmo tempo, em sua interdependência pelo menos relativa (cada uma tem sua lógica própria) e sua interação (uma não pode funcionar sem as outras). As quatro são necessárias; nenhuma é suficiente”. (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 69). Essas quatro ordens podem funcionar ou serem requeridas não necessariamente na sequência descrita; dependendo da situação, o indivíduo terá que escolher, entre elas, qual ele vai privilegiar de acordo com o momento em que se encontra.

Como afirmava Aristóteles, a virtude está no agir de acordo com a justa razão, o que requer o “[...] ‘meio termo em relação a nós’, quero significar aquilo que não é nem demais nem muito pouco; e isto não é único nem o mesmo para todos” (ARISTÓTELES, 2001, p. 41). Usar o meio termo corresponde a não usar só uma ordem, nem só outra, mas usá-las de

forma equilibrada, pois as ordens têm princípios de estruturação interna e independente uns dos outros, que não andam sempre e em toda parte na mesma direção.

Após analisarmos as quatro ordens que permitem limitar, ou regular, o funcionamento das sociedades, passamos a abordar uma temática muito presente no mundo globalizado atual e no cotidiano que nos toca viver, mas nem sempre é objeto de reflexão em nossas vidas: o consumismo, onde a ordem tecnocientífica e a ordem jurídico-política atuam com eficiência e legalmente, no mercado consumidor.

4.2. ROMPER COM A CULTURA DO CONSUMISMO, O REINO DA HETERONOMIA

Neste item, abordamos o consumismo, dinâmica central do funcionamento do mercado capitalista. Os principais autores que embasam a análise deste aspecto tão presente na sociedade contemporânea globalizada são Barber (2009) e La Taille (2009). Barber, na obra *Consumido: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos*, descreve a nossa realidade cotidiana e deixa claro o vazio existencial do ser humano, contexto no qual o consumismo pretende preencher ou obturar esse vazio, passando a “dar sentido à vida” das pessoas. Em convergência com Barber, La Taille também enfatiza o consumismo, na obra *Formação ética: do tédio ao respeito de si mesmo*, porém, destacando a dimensão psicológica do indivíduo, preocupando-se com a formação moral das novas gerações. Nessa mesma linha de pensamento, Bernard Charlot, D’Aurea-Tardeli, Bauman, Pucci, Cenci e Vázquez foram evocados para complementar a compreensão do assunto.

Vivemos numa época em que o consumo é um assunto central na nossa sociedade capitalista. Barber refere-se aos jornalistas da cultura *pop* que criaram diferentes termos para mostrar uma espécie diferente e nova de jovens, que designaram como os *kidults*⁴⁶. Assim ele se expressa sobre o nascimento desses novos consumidores:

O que eles estão identificando com seus neologismos *pop* é a consequência de um novo e poderoso *etos*⁴⁷ cultural, mais sentido que reconhecido. Trata-se de um *etos* de infância reduzida: uma infantilização que está intimamente associada às

⁴⁶ Junção das palavras *kids* (crianças) e *adults* (adultos). (Cf. BARBER, 2009).

⁴⁷ Ethos, do grego étos: a) Conjunto dos hábitos e traços comportamentais característicos de um povo (*ethos* dos brasileiros); b) Conjunto dos valores que conformam a visão própria de um movimento artístico ou cultural, ou de uma obra de arte e c) Conjunto das características morais, afetivas, sociais e comportamentais de um indivíduo.

demandas do capitalismo de consumo numa economia de mercado global. (BARBER, 2009, p. 13).

Com o triunfo do capitalismo as pessoas passaram a ter uma nova forma de comportamento, agem de maneira infantil, mas retribuem o que o mercado consumidor requer. A manutenção e o progresso do capitalismo têm como condição infantilizar a humanidade, e Barber recorrendo ao passado histórico, descreve que o etos infantilista predominante hoje em nossa sociedade está associado à ética protestante de Max Weber, que tinha o poder de manipular a sociedade daquela época.

A ideia do etos infantilista numa economia pós-moderna globalizada, visa a desvalorização dos bens e dos próprios produtores/consumidores, porque se produz mais mercadorias do que são necessárias para as pessoas de modo geral, então, de certa forma se faz necessário para a roda da acumulação de capital que faz girar a economia atingir sempre maiores segmentos da população como a das crianças por exemplo, com a intenção “[...]de visar as crianças como consumidores num mercado onde nunca há compradores suficientes” (BARBER, 2009, p. 15). Nas palavras de Bauman, “Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria”... (BAUMAN, 2008, p. 20). Os desejos que alimentam a lógica e a cultura de consumo numa sociedade em que a auto-identificação e as marcas de pertencimento são visíveis e podem ser compradas nas lojas.

Além das crianças, os jovens e os adultos são alvo desse mercado capitalista. Barber menciona uma situação preocupante em que a adolescência pode durar a vida toda para alguns indivíduos e que estamos numa época em que: “os jovens (ou muitos deles) querem ser mais velhos, enquanto os mais velhos (ou muito deles) querem ser mais jovens” (BARBER, 2009, p. 16). Com isso o mercado capitalista utiliza-se de todos os tipos de meios de comunicação para chamar a atenção do consumidor para comprar, destacamos como exemplo uma passagem que Barber descreve uma situação em que empresas induzem as crianças a se comportarem como adultas: “[...] franquias de *fast food* ganhando o mundo para explorar (entre outras coisas) a inquieta aversão das crianças a jantar sentadas como os adultos (BARBER, 2009, p. 17)”. Em outra passagem, Barber exemplifica um adulto se comportando como criança, e escreve: “[...] homens de negócio usando bonés de beisebol, *jeans* e camisetas largas, imitando a negligência estudada de seus filhos ainda em crescimento” (BARBER, 2009, p. 17).

Esses são apenas dois exemplos que listamos entre diversos citados pelo autor, bem como tantos outros que podemos constatar em nossa realidade, e nesse sentido, fazemos

alguns questionamentos. Será que a educação brasileira não está, às vezes com os papéis invertidos, entre professores e alunos? Entre professores e professores? Entre professores e conteúdos disciplinares? Será que não está ocorrendo infantilização em termos de saber? Ou será que também os papéis não estão invertidos entre escola e família? Entre família e sociedade?

O ideal de juventude eterna e a abdicação do saber é um aspecto importante a ser considerado na formação moral, na sociedade capitalista os indivíduos de meia idade já são descartados de muitas atividades do mercado econômico e os idosos na maioria das vezes não são bem vistos e atrapalham a sociedade. Mas a raiz desse fato está na família, como menciona Cenci destacando La Taille, “[...] o ideal de juventude perene é gestado já na infância, dentro da família, quando esta não se organiza mais em função dos adultos, mas das crianças” (CENCI, 2007, p. 85-86).

Nos dias de hoje, por um lado os adultos jogam, de forma precoce seus filhos para a vida adulta, possuindo uma agenda cheia de compromissos extras (como a dos adultos) onde os quais frequentam academias (natação, ginástica, hidroginástica, dança, música), escola de futebol, voleibol, basquete, aulas de idiomas como inglês, espanhol, francês, vão ao médico, dentista, psicólogo, salão de beleza, festas, etc., além das atividades normais. Diante de todas essas atividades desses pequenos adultos, será que não estamos podendo ou atrapalhando os estágios do seu desenvolvimento moral, como falava Piaget? Por outro lado os adultos protegem e tutelam constantemente as crianças, que desde cedo imitam comportamentos adultos. La Taille destaca que essa proteção às crianças e aos jovens por parte dos adultos tem influência no desenvolvimento da autonomia o que os deixa: “[...] em estado de imaturidade e heteronomia” (LA TAILLE, 2009, p. 150). O esperado dos jovens seria que eles apresentassem uma maturidade intelectual e emocional adequada à sua idade, uma autonomia e uma independência maior.

O etos infantilista domina todos os aspectos da vida do ser humano, inclusive a moralidade do adulto, que volta a ser infantilizado. A comercialização de bens visa o marketing e a propaganda, mas objetivam: “[...] tanto vender para uma população mais jovem quanto incutir em consumidores mais velhos os gostos dos jovens” (BARBER, 2009, p. 17). Essa forma de consumo em expansão e intensificação no capitalismo globalizado, de certa forma, faz com que o adulto sofra uma regressão, busque os gostos e os costumes das crianças e compre inúmeros bens de consumo produzidos pelo mercado capitalista.

Estamos numa época em que há muita desigualdade e o capitalismo fica atento, pois de uma forma ou de outra ele precisa atingir seus objetivos que sempre estão girando em

torno do lucro. Não se trata apenas do capitalismo transformar os adultos em ‘homens-crianças’, “[...] mas também que a ética da infantilização perverte a infância, levando-nos a tratar as crianças como sendo elas próprias servas do grande capitalismo” (BARBER, 2009, p. 30). Como exemplo, Barber lembra Peter Pan que não queria crescer, não queria se tornar adulto e foge para a Terra do Nunca, permanecendo sempre um menino.

Para Peter Pan crescer, significava assumir e enfrentar a dura realidade da vida adulta, com todos os compromissos e as responsabilidades exigidas por uma sociedade capitalista globalizada, mas também individualizada, em que o consumismo é a âncora através da mídia. Tomamos novamente Barber que nos mostra uma passagem em que a manipulação nos parece de forma oculta, mas não é para os marqueteiros do mercado capitalista, para eles é importante que Peter não cresça, “[...] não para mantê-lo a salvo do mundo do comércio, mas para torná-lo cliente leal, [...] para levá-lo a *comprar* a diversão que sua juventude oferecia a ele com acesso grátis” (BARBER, 2009, p. 30).

Para prevalecer o consumo capitalista é preciso transformar os adultos em tolos, ou seja, cuidar com esmero da formação do tolo e das crianças para que sejam eternas consumidoras. Cabe aqui um questionamento a respeito da formação escolar. Até que ponto a escola está contribuindo para a formação desse tolo, descrito de maneira tão contundente por Barber e os demais autores que trouxemos para explanar a lógica do consumo que domina nossas sociedades contemporâneas. Até que ponto a instituição escolar está refém desta lógica e completamente imersa nela?

No decorrer do trabalho mencionamos Piaget, bem como a sua teoria em relação à autonomia e à heteronomia. Muitas pessoas agem de forma heterônoma em relação ao consumismo, principalmente os adultos. Vale destacar que a moda é um dos artifícios ou dispositivos principais do mercado consumista capitalista. Em determinado momento, certo número de pessoas gostam de tal tipo de música, filme, vestir-se de determinada maneira, viajar para determinados lugares etc. Mas com o passar do tempo, a moda muda e as pessoas são induzidas a mudarem de gosto ou preferência. Porém, existem pessoas autônomas. La Taille invoca os autores clássicos da psicologia da moral, que já haviam identificado o fato seguinte: “Na área da moralidade, coube a Jean Piaget e a Lawrence Kohlberg verificar que a autonomia é fato raro, mas real. Logo, nem tudo é heteronomia na vida dos homens, ou pelo menos, na vida de alguns deles” (LA TAILLE, 2009, p. 45).

E a educação trabalha visando a autonomia dos alunos ou reproduz a infantilização? Ou, como a escola está preparada para enfrentar a educação autônoma neste mundo capitalista

consumista? Já que o mercado capitalista controla totalmente a nossa vida, de uma forma ou de outra e conforme Barber existem cinco formas de dominação do mercado:

Argumentarei que o mercado de consumo é *ubíquo* (está em toda parte); é *onipresente* (está ‘o tempo todo’ e aspira a preencher todo o tempo); é *viciante* (cria suas próprias formas de reforço); é *auto-reprodutivo* (espalha-se de maneira viral); e é *onilegítimo* (emprega auto-racionalização e autojustificação, destruindo as bases morais para resistir a ele). (BARBER, 2009, p. 250-251).

Hoje em dia, onde o consumo está prevalecendo, temos que ter cuidados em relação ao que consumimos, se realmente precisamos de tal produto e se nos faz bem, ou se consumimos simplesmente porque somos induzidos a comprar, como destaca Vázquez, “[...] as necessidades do homem concreto são manipuladas para que consuma não para o que satisfaz as suas reais necessidades, mas as dos outros” (VÁZQUEZ, 2002, p. 222). D’Aurea-Tardeli complementa:

Na sociedade atual, a febre consumista chega ao extremo de incutir nas pessoas a ideia de que alcançar a felicidade é só uma questão de produzir e desfrutar bens ilimitados. É um estilo de vida ancorado no trinômio ter-produzir-consumir que se caracteriza pela ‘tirania do possuir coisas’ e pela ideia de que é preciso ganhar a qualquer preço, necessariamente gerando não-solidariedade e violência. (D’AUREA-TARDELI, 2009, p. 81).

Essa passagem pode ser ilustrada com alguns exemplos que vemos cotidianamente nos meios de comunicação, em que as propagandas passam uma mensagem que para você ser feliz, tem que consumir determinada mercadoria de determinada marca, sempre associada a alguma celebridade como: “Seja feliz como fulano de tal, use sandálias X (Havaianas!)”; “Tome Coca-Cola e você se sentirá feliz como fulano de tal!”; “Viva bem e melhor, use produtos da Natura!” As propagandas usam todos os artifícios possíveis para convencer e induzir os indivíduos a comprar, mesmo que tenham problemas financeiros, fiquem endividados e seus nomes vão para o SPC⁴⁸; pouco importa! O que realmente importa é que consuma, que compre. O consumismo é difundido como sinônimo de felicidade.

Observemos a colocação de Bauman.

O valor mais característico da sociedade de consumidores, na verdade seu valor supremo, em relação ao qual todos os outros são instalados a justificar seu mérito, é uma vida feliz. A sociedade de consumidores talvez seja a única na história humana a prometer felicidade *na vida terrena, aqui e agora* e a cada ‘agora’ sucessivo. Em suma, uma felicidade *instantânea e perpétua*. Também é a única sociedade que evita

⁴⁸ SPC – Serviço de Proteção ao Crédito.

justificar e/ou legitimizar qualquer espécie de infelicidade (exceto a dor infligida aos criminosos como ‘justa recompensa’ por seus crimes), que *recusa-se* a tolerá-la e a apresenta como uma *abominação* que merece punição e compensação. (BAUMAN, 2008, p. 60).

O consumo, aparentemente parece uma atividade normal que faz parte da rotina das pessoas, mas tem raízes muito antigas quanto a história dos seres humanos e as formas de consumo foram se modificando no decorrer da história da humanidade. É importante distinguir consumo de consumismo e Bauman (2008) diferencia-os.

De maneira distinta do *consumo*, que é basicamente uma característica e uma ocupação dos seres humanos como indivíduos, o *consumismo* é um atributo da *sociedade*. Para que uma sociedade adquira esse atributo, a capacidade profundamente individual de querer, desejar e almejar deve ser, tal como a capacidade de trabalho na sociedade de produtores, destacada (‘alienada’) dos indivíduos e reciclada/reificada numa força externa que coloca a ‘sociedade de consumidores’ em movimento e a mantém em curso como uma forma específica de convívio humano, enquanto ao mesmo tempo estabelece parâmetros específicos para as estratégias individuais de vida que são eficazes e manipula as probabilidades de escolha e condutas individuais. (BAUMAN, 2008, p. 41).

Nesse sentido, o consumo corresponde aos bens necessários para os indivíduos terem uma vida com condições dignas, como alimentação, vestuário, moradia, medicação, estudo, enfim, o básico para viver adequadamente, onde ele compra e consome o que realmente precisa. Já o consumismo, lhes é imposto e induzido pelos mercados, lojas, fábricas, empresas etc., a fim manipular o consumidor com o objetivo em vender seus produtos e lucrar cada vez mais. Como destaca Barber, “O jogo de marcas tem como alvo os consumidores, mas também ajuda a apagar as fronteiras entre o consumidor e o que é consumido. Pensado que conquistou o mundo das coisas, o consumidor é, na verdade, consumido por essas coisas” (BARBER, 2009, p. 47).

La Taille coloca o tema sobre o que chama de ‘mundo novo’⁴⁹ e questiona o que seria a pós-modernidade e usa emprestadas as metáforas do ‘peregrino’ e do ‘turista’, utilizadas por Bauman (2003), para comparar o homem moderno ao pós-moderno. Conforme La Taille, a figura do turista é a que mais se parece com o homem contemporâneo, porque retrata o cotidiano de nossas vidas e não a do peregrino, até porque estes hoje ainda existem, mas em quantidade menor, se comparados à década de 1960, quando muitos jovens se deslocavam pelo mundo. La Taille justifica sua escolha e concorda com a posição de Bauman: ‘O mundo não é mais acolhedor para os peregrinos’ (LA TAILLE, 2009, p. 26). Neste sentido, La Taille

⁴⁹ Significa um tema novo. (Cf. LA TAILLE, 2009).

também concorda com Bauman, pois na sociedade pós-moderna há pouco lugar para o peregrino, enquanto que para o turista há lugares e espaços, mesmo que este tenha uma vida fragmentada.

La Taille menciona Bauman quando mostra que “o homem pós-moderno trocou a avaliação ética do mundo pela avaliação estética. O mundo seria uma espécie de espetáculo, mas um espetáculo fragmentado” (LA TAILLE, 2009, p. 29). Para exemplificar essa formulação o autor utiliza os jornais apresentados na televisão, em que as notícias são fragmentadas, sobre guerra, política, crime, bolsa de valores, novo filme, novo jogador de futebol, carros etc. Esse mundo da informação também é somado à internet; podemos acessar o *Google* para obtermos informações sobre uma infinidade de assuntos, porém La Taille destaca a importância de não confundir informação e conhecimento. “Conhecimento é colocar em relação essas informações, bem como outras. É entender o papel das ideias...” (LA TAILLE, 2009, p. 30)

Compartilhando com La Taille a importância em diferenciar informação e saber, que não têm o mesmo sentido, Charlot (2005) escreve: “[...] a informação é o enunciado de um fato – fato que eu poderia, eventualmente, explorar para ganhar dinheiro; o saber começa quando o conhecimento desse fato produz sentido sobre o mundo, sobre a vida, sobre os outros, sobre mim mesmo” (CHARLOT, 2005, p. 139). Segundo Charlot, devido à globalização a escola atualmente passa por transformações e está cedendo o lugar do saber para o lugar da informação.

Na mesma linha de La Taille e Charlot, Cenci faz outra diferenciação entre ser instruído e ser esclarecido, se reportando a Kant. O que significa que, “ser esclarecido não significa possuir um acúmulo de informações, mas saber pensar por si mesmo; trata-se de ser autônomo, guiando por si mesmo seu pensamento e suas ações” (CENCI, 2007, p. 45).

O que quer dizer que pela análise do consumismo de Barber, estamos vivendo em uma época que corresponde à menoridade de Kant; então seria preciso chegar à maioridade (no sentido kantiano), atingir a autonomia para vencer a cultura do tédio, e passar para a cultura do sentido e do respeito de si como defende La Taille.

De acordo com este autor, vivemos um ‘presente contínuo’, sem lembranças do passado e sem perspectivas para o futuro. As condições do mundo atualmente são de incerteza, mas como construir projetos de vida nessas condições? La Taille traz Bauman (1998, p. 36) a este propósito, e ele escreve sobre o esquecer:

Ora, a memória, o ‘não esquecer’ depende tanto da cognição quanto da afetividade. Sem cognição, não teríamos o que lembrar. Sem investimento afetivo, não teríamos *por que* lembrar. Qualquer um de nós sabe muito bem que é muito mais fácil memorizar elementos importantes para nós do que reter aqueles que carecem de interesse. (LA TAILLE, 2009, p. 38).

É talvez nesta vertente que o excesso de informações, em oposição aos saberes com sentido, é que fazem que o ensino escolar se encontre em situação tão problemática nos dias de hoje. Como não esquecer o que se acessa? O que pode funcionar como meio que articula tantas informações com as quais somos invadidos permanentemente? Que projeto pode construir uma escola, a fim de contribuir com os projetos de vida dos jovens?

Como a memória depende do investimento afetivo, vale lembrar que ela depende do universo dos valores, bem como de sua relação com a construção de um projeto de vida. De acordo com La Taille: “Ter um projeto de vida, seja lá qual for, implica ter uma *intenção* de realizar alguma coisa. Há um propósito, um alvo, uma finalidade. E há, naturalmente uma *projeção* no futuro: algo deverá ser feito, ser conquistado, ser adquirido, algo que se torne realidade” (LA TAILLE, 2009, p. 42-43).

Como projetar o futuro em meio a tantos fragmentos e tanta velocidade na sociedade? A velocidade é uma aspecto importante a ser observado na dinâmica da vida que levamos. As pessoas doentes e com depressão realizam uma consulta e rapidamente realizam um passeio pela farmácia para comprar seus medicamentos, e já pensando que estão boas, podem continuar comprando em paz. O homem de hoje vive numa correria, seu tempo é precioso, realiza várias tarefas ao mesmo tempo, mesmo que sejam fragmentadas. Barber destaca um aspecto relevante sobre o tempo.

Comprar faz parte da ilusão de que o tempo pode paralisar ou desaparecer completamente: nunca se vêem relógios em shoppings (nem em cassinos), onde os vendedores esperam que os compradores se sintam como se o tempo parasse enquanto eles compram ou apostam. *Fast food* significa: comer (abastecer-se) é quase instantâneo. (BARBER, 2009, p. 117).

A falta de relógios em shoppings se justifica diante do consumo almejado do mercado capitalista, pois os consumidores não se ligarão no tempo e assim irão consumir mais. Este tipo de lógica começa também a se introduzir nos ambientes escolares, que vem assimilando, em alguns casos de escolas particulares, sobretudo, as características e dinâmica de shoppings, como mostra Cenci:

Instituições educativas, então, procuram, deliberadamente, assemelham-se a *shopping centers*, onde a sofisticação do *design* – supostamente ‘moderno’ – e a imponência das instalações e equipamentos podem contar mais que a excelência e a experiência dos professores, a consistência do projeto pedagógico, a qualidade do ensino e a qualidade das interações do ambiente educativo. (CENCI, 2007, p. 86-87).

Tais semelhanças confundem a opinião não só de crianças e jovens, mas também de adultos, de pais, que, no afã de encontrar o melhor lugar para o seu filho, a escola confiável, qualificada, se norteiam por avaliações midiáticas, rankings, notas, arquitetura, tendo dificuldade de identificar indícios de uma escola com sentido para a família que ali vai inscrever seu filho.

Atualmente, na nossa sociedade vive-se a ‘cultura do tédio’, refere La Taille (2009), e o tempo é um dos fatores que interfere na vida do entendiado; assim, ele olha para o relógio, o tempo não passa, o amanhã não chega e o mês que vem demora, porque ele não ocupa seu tempo, mas o tempo o ocupa. Esperar o tempo passar é experimentar o tédio: “Quando não temos nada para fazer, ou quando estamos fazendo algo que para nós carece de significação” (LA TAILLE, 2009, p. 16).

Mas quando esperamos o tempo passar, em situações que são significativas para nossas vidas, o tempo passa a rápido, basta ter paciência. Por exemplo, quando esperamos em uma fila para entrar no teatro, cinema, estádio, avião, ônibus, trem ou em fila do banco, correio, posto de saúde, trânsito etc. Fazemos alguma coisa para que o tempo passe mais rápido, como ler livros ou revistas, observar as pessoas, objetos e lugares e outras ações que nos fazem bem naquele momento e assim suportamos o tédio. Mas La Taille faz um questionamento: “Pergunto-me: será que, nos dias de hoje, não estaremos acometidos de tédio? Não estaremos procurando tapar buracos de uma vida vazia? (LA TAILLE, 2009, p. 17). Será que a internet não é um excelente tapa buraco? Sempre há um torpedo a mais para sufocar e ocupar o tempo, fazendo o tédio sumir.

Para La Taille estamos em uma época em que há muita comunicação, mas pouca troca. Ele faz questionamentos sobre os tipos de comunicação, até que ponto são necessários ou se é uma necessidade de estar em contato com o outro. E para quem esse contato com o outro é importante? Para o sujeito ou seria mais uma necessidade induzida pelo mercado, para a realização de seus fins? Retomando Piaget La Taille mostra que este já...

[...] observava que as crianças pequenas brincam mais umas *ao lado* das outras do que *com* as outras. (...) elas se contentam com o ‘estar junto a’, com o simples contato, com a simples presença alheia. Mais tarde, essas mesmas crianças serão capazes de estabelecer trocas intelectuais, pois são capazes de se colocar no ponto de

vista alheio, de coordenar pontos de vista diferentes, aderir a definições compartilhadas e se assegurar de que há um trânsito intelectual profícuo para os interlocutores. (LA TAILLE, 2009, p. 55).

Mas, o que parece acontecer hoje em dia, é que a comunicação se traduz na necessidade de ficar em contato com o outro, mas não estabelecer trocas com ele, é um novo estilo de convivência social em que é preciso estar *on line*, bem como ter capacidade para se conectar e se desconectar.

No contexto das teses dos autores aqui explorados, a sociedade estaria vivendo um clima de mal-estar existencial; La Taille coloca que há dois casos que justificam essa situação: “a alta incidência da *depressão* e a alta frequência de *suicídios*” (LA TAILLE, 2009, p. 67). Ele explica que a depressão é um sofrimento psíquico e caracteriza-se pela falta de ânimo, tristeza e pela falta de interesse em viver. Os suicídios são frequentes em todo o mundo, mas não se relacionam com a miséria; ao contrário, ocorrem com maior incidência nos países ricos e entre os jovens. Mas La Taille destaca: “Em compensação, a frequência dos suicídios parece estar associada a fenômenos recentes da humanidade, como o aumento de divórcios, a associação entre trabalho e poder aquisitivo, a desconfiança entre as pessoas e o abandono de certas tradições” (LA TAILLE, 2009, p. 67). Significa que a pessoa perdeu o sentido pela vida. Este é um ponto que retorna nas formulações dos autores e parece crucial, sobretudo para pensar o sentido da instituição escolar e a importância da formação moral nesta via.

Para vencer a cultura do tédio é preciso buscar a cultura do sentido, por meio da educação, conforme destaca La Taille: “A escola é uma verdadeira *usina de sentidos*, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo” (LA TAILLE, 2009, p. 80-81). Para que a escola dê sentido à cultura é preciso trabalhar a verdade (abordando os diversos aspectos) como sendo um valor. Mas, será que é essa a função que está sendo privilegiada em nossas escolas públicas, com a devida ênfase, capaz de compensar de alguma forma as influências da lógica de mercado, da mídia e dos apelos da sociedade da informação e comunicação?

Considerar a verdade como um valor no mundo contemporâneo não parece tarefa fácil, já que predomina a cultura do tédio; por exemplo, na política, os políticos, principalmente com seus discursos em períodos eleitorais, fazem promessas e não as cumprem depois de eleitos, num país em que é difícil saber quando e o quê é verdade, onde há a corrupção; a publicidade e as propagandas enganosas, como afirma La Taille, sobre o valor da verdade que “[...] além de incontornável para a busca de sentido da vida,

imprescindível para navegar com razoável consciência no mundo da política e digladiar com o universo da publicidade. Mas também o é em nossa relação com a *mídia*” (LA TAILLE, 2009, p. 92).

La Taille também aborda este cenário pela via da cultura da vaidade, na busca pela expansão de si próprio; que envolve várias situações para viver e participar de um mundo consumista, onde somos “classificados” como vencedores ou perdedores. Vejamos a diferença:

O ‘vencedor’ é aquele que se *destaca*, que foi ou parece ter ido *além* dos demais, e cujo sucesso vem acompanhado de *marcas* que o tornam visível aos olhos de todos. O ‘vencedor’ não é apenas quem se dá bem na vida, mas que se dá *melhor que os outros*. E quem são os ‘perdedores’? Ora, são justamente esses outros e, evidentemente, aqueles que estão excluídos do mundo do trabalho, ou que nele ocupam a parte inferior da hierarquia, que vegetam sem possibilidades de ascensão e de visibilidade social. (LA TAILLE, 2009, p. 171-172).

Um exemplo que ilustra o que é “vencedor” e “perdedor” como podemos relembrar, recentemente, na telenovela *Insensato Coração*, da Rede Globo, a personagem Natalie Lamour, representada por Déborah Secco, ocupou o papel de uma ex-participante de *reality show*, que havia saído há três anos, interpretou uma garota vaidosa, louca pela fama, mas tentou se manter na mídia a todo o custo. Representou várias fases de um “vencedor’ e ‘perdedor’, nem sempre o sucesso e a fama se mantiveram, casou com gente importante, separou, teve dinheiro, mas também dificuldades. Morou fora de casa, voltou a morar com sua mãe em bairro considerado pobre, mas no final se arrependeu de tudo o que fez, seguiu os conselhos de sua mãe Aidê, deixou a “vida de celebridade” e encontrou um emprego como garçoneiro em um restaurante de hotel, assim, finalmente, encontrando sentido para a sua vida.

A vaidade é um traço típico da contemporaneidade e um dos traços notável é influenciar o juízo alheio. La Taille assim o resume: “[...] é o grande valor atribuído à procura de impressionar outrem, à procura de despertar sua admiração, é o grande valor atribuído a esse ‘viver uma vida imaginável no pensamento dos outros’, como dizia Pascal” (LA TAILLE, 2009, p. 176).

A sociedade contemporânea está submetida a inúmeras regras em todos os setores. Até que ponto esse excesso de regras é necessário justamente porque não se tem princípios, carecemos de uma bússola para conduzir a própria vida. O fato de se ter tantas regras está relacionado com a questão de que as pessoas tenham pouco ou não tenham noção do senso do dever moral. É La Taille que nos auxilia mais uma vez neste ponto.

[...] desconfia-se de que as pessoas não se comportarão espontaneamente segundo princípios de respeito, de honestidade, de justiça, logo, regras e mais regras devem ser criadas para explicar as condutas corretas. E, como toda regra, se transgredida, implica sanção, o recado ‘cívico’ é claro: comporte-se de tal e tal maneira, ou será punido. (LA TAILLE, 2009, p. 192).

Esta observação parece ter muita relevância para o caso da educação escolar brasileira, se pensamos na quantidade de regulamentações, documentos legais que são gerados para orientar a ação dos docentes. O detalhamento desses documentos e até a reivindicação dos professores de que eles por vezes são insuficientes para dar o rumo às ações na escola, mostra o quanto de heteronomia está presente em nossas escolas, e o quanto faltam princípios básicos instalados nos sujeitos que garantam as suas ações com mínimo de autonomia. O que fazer na escola? Que opções escolher? Como guiar-se entre tantas opções que confundem o discernimento frágil? São questões que indicam a necessidade de uma formação moral mais sólida da nossa juventude e indicam também que a escola não está cumprindo esse papel.

Outro fator relevante trazido por La Taille em nossa sociedade moderna e muito presente nos discursos escolares é a falta de respeito para com outrem.

Não é raro, em aeroportos, assistirmos à seguinte cena: alguém – em geral um homem – sendo atendido no *check-in*, despachando suas malas e recebendo seu cartão de embarque, e, ao mesmo tempo, falando ao celular. Estivesse ele acionado um terminal eletrônico, seria compreensível que resolvesse ficar em comunicação com seja lá quem for. Entretanto, no caso, não se trata de terminal eletrônico, mas sim de uma *pessoa* que o atende, que o olha, que com quem ele fala, em geral com gentileza. Todavia, ao falar ao celular, ao atender uma ‘pequena urgência’, ele age como se a pessoa que o atende fosse *invisível*. Ele age como se ela *não merecesse consideração*. Ele a relega a um *segundo plano*. Ele age como se ela fosse uma *máquina*. Enfim, ele age como se ela *não existisse enquanto pessoa*, mas apenas ‘etapa’ para obter o que ele precisa. (LA TAILLE, 2009, p. 194).

De certa forma esse tipo de atitude foi se tornando natural e aceitável, corriqueira. Porém, não deixa de ser uma espécie de violência que foi sendo banalizada. São diversas as formas de violência nos dias atuais, como as guerras, os latrocínios, os estupros, os assaltos etc. No caso de roubos é importante considerar a razão dos atos, e conforme La Taille: “[...] visa-se à obtenção de dinheiro ou de objetos que permitirão aos ladrões, não se tornarem ricos, mas sim adquirirem algumas ‘marcas’ associadas à riqueza ou pelo menos à boa condição econômica” (LA TAILLE, 2009, p. 210).

Como exemplo, o roubo seguido de morte, dos tênis de marcas famosas, celulares, computadores, carros luxuosos, etc.. Aqui temos uma situação que ilustra o que o capitalismo

consumista induz nas pessoas. Em situações de latrocínios, os ladrões podem ter vários motivos para fugir, mas um dos motivos seria a vergonha, conforme coloca La Taille:

Vergonha, portanto, de ter perdido a batalha e de ter sido ‘perdedor’. Todavia, ao matar a vítima, pode-se voltar para a casa de ‘cabeça erguida’, pois a ‘reputação’ está salva. E a vergonha que se experimentaria ao confessar a derrota é substituída pelo *orgulho* de ter ‘saído por cima’, de ter sido ‘forte’, de ter conseguido preservar a ‘boa imagem’. E essa boa imagem é ‘ser violento’. (LA TAILLE, 2009, p. 211-212).

A vergonha e a boa imagem interferem na identidade dos indivíduos, falamos sobre projeto de vida e valores, mas um elemento importante é a identidade, La Taille (2009, p. 48), busca Bauman para expressar sobre identidade na modernidade e na pós-modernidade:

[...] se o problema da identidade moderna era o de construir uma identidade a assegurar sua solidez e sua estabilidade, o problema da identidade pós-moderna consiste essencialmente em evitar as fixações e em deixar as questões abertas. No caso da identidade, como em muitos outros, a palavra de ordem na modernidade foi ‘criação’, a da pós-modernidade é ‘reciclagem’ (2003, p. 33).

Desta forma a identidade passou a ser construída de maneira desordenada, não gradual como deveria ser, e La Taille (2009, p. 48) se vale da expressão “identidade palimpsesto⁵⁰”, criada por Bauman que assim expõe:

Bauman aponta para o fato de as identidades pessoais contemporâneas, bem como as atribuições de valor e os projetos de vida, serem passageiras e sobrepostas umas às outras. ‘Como tudo o mais, a imagem de si mesmo se parte em uma coleção de instantâneos (Bauman, 1998, p. 36). Escreve Touraine (2005, p. 165), na mesma direção: ‘o eu se tornou frágil, mutante, submetido a todas as publicidades, a todas as propagandas e às imagens da cultura de massa’. (LA TAILLE, 2009, p. 48).

Conforme Barber, “[...] de quase todas as maneiras, o consumidor em tempo integral, conforme imaginado pelo executivo do marketing agressivo age, de maneira ideal, regressivamente, mais como uma criança impulsiva do que como um adulto” (BARBER, 2009, p. 28). Se até determinado momento, era função da educação desenvolver um tempo e espaço de espera entre o desejo da criança e a sua satisfação, para que ela fosse capaz de se tornar gradativamente um adulto capaz de conter os seus impulsos, hoje, ao contrário, vivemos a cultura da satisfação imediata do desejo. Tornamo-nos escravos do desejo, afirma Charlot (2011).

⁵⁰ Palimpsesto era um manuscrito em pergaminho reaproveitado: apagava-se o que fora escrito para escrever por cima. (Cf. LA TAILLE, 2009).

Se estamos menos livres subjetivamente, como assinala Charlot, também a liberdade que tínhamos conquistado com o final da ditadura militar; perdemos sob o jugo do marketing do capitalismo consumista. O consumidor está reduzido à individualização, e socialmente não está inserido, assim está menos livre, em vez de mais livre.

Por outro lado, o cidadão é um adulto, uma pessoa pública que faz escolhas, capacitada pela liberdade social a afetar o ambiente de escolha e as agendas pelas quais as escolhas são determinadas e retratadas; o consumidor infantilizado é uma pessoa privada que faz escolhas, cujo poder de participar de comunidades ou de afetar mudanças é diminuído e cuja capacidade de julgamento público é atenuada. Assim, o etos infantilista faz o trabalho necessário do capitalismo de consumo, mas à custa da civilização que o capitalismo de produção ajudou a criar. (BARBER, 2009, p. 48).

De acordo com Barber: “A infantilização tem como objetivo induzir a puerilidade em adultos e preservar o que é infantil em crianças que estão tentando crescer, mesmo que as crianças sejam capacitadas a consumir” (BARBER, 2009, p. 98).

A ideia de infância surgiu no Renascimento, conforme Vázquez: “Trata-se da alienação do consumidor. As relações entre produção e consumo se subordinam também às exigências da obtenção dos maiores lucros...” (VÁZQUEZ, 2002, p. 221). Observamos que está sendo priorizado satisfazer as necessidades das indústrias e não as humanas, isto é, da economia e não do ser humano; o capital tem que circular, o mercado tem que funcionar, comprar e vender constantemente. Mas se isso não é o melhor para a vida humana pouco importa, o que importa é que é bom para o sistema, para o mercado continuar a funcionar bem, e com altos lucros.

Neste sentido, Pucci enfatiza a importância do processo de formação cultural.

É preciso e urgente que a escola tome ou retome em suas mãos o processo de formação cultural (*die Bildung*), que favoreça o esclarecimento, a reflexão crítica e as formas de resistência ao império cada vez mais dominante das máquinas sobre as pessoas, pois o progresso da ciência e da tecnologia caminha em sentido oposto ao progresso da humanidade do homem e fortalece um modo de ser acrítico, pré-reflexivo, não racional e não espiritual. (PUCCI, 2006, p. 414-415).

A lógica de mercado foi gradativamente invadindo todas as esferas da vida, de modo que não é raro confundirmos a noção de cidadania com a condição de consumidor. Ou entender que a condição de cidadania corresponde ao status de consumidor. Está havendo um reducionismo da noção de cidadão, que encolhe para restringir-se ao consumo. Nesse sentido, Assmann e Mo Sung afirmam que estar excluído do mercado consumidor passa, neste

contexto, a representar também dificuldades de pertencimento a grupos sociais, de construção da identidade e não apenas dificuldades para satisfazer necessidades básicas.

Pois, em uma cultura de consumo, como a que estamos vivendo, o processo de consumo é muito mais que simples relações comerciais. O que uma pessoa consome é um elemento importante na definição da pertença a um grupo e diferenciação em relação a outras pessoas e/ou grupos. Muitos dos grupos de jovens são formados a partir do compartilhar os mesmos gostos e padrões de consumo. (ASSMANN, MO SUNG, 2000, p. 94).

Estar privado de consumir pode repercutir, inclusive, na auto-estima do indivíduo, fazendo com que se sinta inferiorizado ou não reconhecido. Estas reflexões trazem um alerta para os educadores, para que tomem consciência das mudanças pelas quais as nossas comunidades estão passando e a necessidade de trabalharmos na contracorrente desta cultura do consumo que avança como *tsunami* em nosso meio.

4.3 PROMOVER A AUTONOMIA SOLIDÁRIA

Já observamos na introdução certa confusão, presente nos documentos educacionais brasileiros, entre os conceitos de moral e ética. Faz-se necessário resgatar um pouco mais da história da ética e da moral, no caso da educação brasileira para esclarecer os sentidos da autonomia. Assim os PCNs registram:

Em 1826, o primeiro projeto de ensino público apresentado à Câmara dos Deputados previa que o aluno deveria ter “conhecimentos morais, cívicos e econômicos”. Não se tratava de conteúdos, pois não havia ainda um currículo nacional com elenco de matérias. Quando de tal elenco foi criado (em 1909), a educação moral não desapareceu como conteúdo, mas havia essa preocupação quando se tratou das finalidades do ensino. Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário falava em “formação espiritual, consciência patriótica e consciência humanística” do aluno. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional colocava entre as suas normas a “formação moral e cívica do aluno”. Em 1971, pela Lei 5.692/71, instituiu-se a Educação Moral e Cívica como área da educação escolar no Brasil. (PCNs, 1997, vol. 08, p. 72).

Podemos ver que na história educacional brasileira, a preocupação com a formação moral do aluno, esteve presente em várias épocas, mas não tinha objetivos claros, pois é um tema complexo. E pelo que observamos nos PCNs atualmente, continua indefinido e pouco claro.

La Taille se manifesta sobre o silêncio da escola, em relação ao fim da disciplina de Educação Moral e Cívica, durante o período da ditadura militar; a disciplina foi criada em 1969 e extinta em 1993 e, nada foi colocado no seu lugar. La Taille questiona: “Será, porém, toda a forma de educação moral escolar contaminada pela ideologia de uma facção partidária ou outra?” (LA TAILLE, 2009, p. 230). Nesse sentido, Fávero chama a atenção para os prejuízos que a ausência da Filosofia em nossa Educação tem causado:

[...] certamente, levará muito tempo para que a sociedade se dê conta de que a ausência da filosofia no processo de escolarização dos últimos quarenta anos resultou num modelo ‘deficiente’ de formação, incapaz de enfrentar duros desafios de uma sociedade tecnologicamente evoluída, mas humana e moralmente atrasada. (FÁVERO, 2009, p. 35).

No que se refere ao ensino religioso e à moralidade, La Taille coloca que “pode haver, sim, moral sem religião e, logo, pode existir juízo moral sem referências a mandamentos divinos” (LA TAILLE, 2009, p. 240). La Taille é contrário ao ensino religioso e considera que seu conteúdo poderá ser ministrado em todas as outras disciplinas, bem como é contrário à criação de uma disciplina exclusiva para o ensino da Educação Moral e Cívica. O que ele propõe são aulas de Filosofia e Ciências Humanas e não aulas de educação moral.

A Filosofia teria como objetivo na escola desenvolver o raciocínio intelectual, ensinar os alunos a pensar, principalmente sobre ética e moral, e destacamos que, “a Filosofia vai além, por se tratar de uma empreitada para se decidir como se vai *viver e conviver*” (LA TAILLE, 2009, p. 242). Nesta mesma direção, Fávero converge com La Taille sobre a importância do estudo da filosofia para os indivíduos. A Filosofia é importante na escola...

[...] para promover a necessária reflexão sobre *a maneira como vivemos*, sobre o *estilo de vida* que adotamos, sobre os *valores* que elegemos para pautar nosso viver, sobre os ideias pelos quais nos propomos a lutar, sobre o modelo de sociedade em que acreditamos e sobre os medos que precisamos enfrentar para viver melhor, para termos uma vida boa. (FÁVERO, 2009, p. 38).

Quanto às Ciências Humanas, vários conhecimentos no campo da ética e da moral relacionam-se com as reflexões da Filosofia, assim a escola deve oferecer aos alunos saberes relevantes. Nas palavras de La Taille:

[...] os alunos deverão estudar textos filosóficos e científicos e que para tal são necessárias maturidade intelectual, capacidade de pensamento hipotético-dedutivo e motivação para pensar temas sociais (e não grupais), creio que aulas de Filosofia e Ciências Humanas como elementos de uma formação moral podem ser ministradas para adolescentes, ou seja, a partir do ensino médio. (LA TAILLE, 2009, p. 246).

Fávero converge com La Taille em que podem ser ministradas aulas de filosofia no ensino médio, porém, expande essa necessidade para outros níveis de escolaridade. “Vejo com ‘bons olhos’ seu retorno no ensino médio, sua presença na formação dos diversos cursos da universidade, expansão nas publicações recentes, sua inserção no ensino fundamental por meio do programa ‘Filosofia com crianças’ (FÁVERO, 2009, p. 35).

La Taille sendo contrário à criação de uma disciplina para estudar educação moral, por ser fragmentada, propõe a transversalidade como caminho; La Taille (2009, p. 251), recorre a Piaget que de certa forma já usava esse termo (transversalidade), que parece ser recente. Vejamos: “Em 1930, Piaget já se referia a ela: *‘É preciso distinguir o procedimento que consiste em não dar lugar especial à moral no horário das aulas, mas em empregar os diferentes ramos do ensino para se livrar a considerações morais atinentes a eles’* (1998, p. 39)”. Para Piaget a Educação Moral não poderia ser uma disciplina separada, mas deveria abranger toda a instituição escolar, transformando-se no que hoje se denomina tema transversal.

No Brasil, o tema da transversalidade foi proposto pelos PCNs em 1997, para o Ensino Fundamental. No que se refere à questão da educação moral, observa-se que essa temática é abordada pelos PCNs, mais especificamente nos trechos em que se discute a questão dos temas transversais e da ética. Segundo o documento, a educação deve estar voltada não só para o ensino de conteúdos acadêmicos tradicionais, mas também preocupada com a formação de cidadãos comprometidos com o respeito pelo meio ambiente, a diversidade cultural, a dignidade e o valor da vida humana. Para alcançar essas metas, sugere-se que a discussão sobre temas como saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual e a própria ética esteja acoplada ao ensino de disciplinas tradicionalmente trabalhadas nas escolas, como Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Artes e Educação Física. Como afirmam os PCNs: “pretende-se que esses temas integrem as áreas

convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade” (PCNs, 1997, vol. 08, p. 36).

La Taille⁵¹ explicita os motivos da escolha da transversalidade.

Tais temas foram escolhidos em razão da urgência e abrangência social que representavam (e ainda representam), e também com base no critério da possibilidade de serem trabalhados desde a antiga 1ª série (hoje, segundo ano do ensino fundamental). Os temas locais selecionados foram: saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo e ética. (LA TAILLE, 2009, p. 251-252).

O autor continua explanando os motivos da preferência no documento legal pelo termo ética e não moral.

Note-se que duas razões levaram à escolha do nome ‘ética’, e não ‘moral’, para um dos temas transversais. A primeira é porque a palavra ética com frequência é empregada como sinônimo de moral, não sendo, portanto, errado dar esse nome aos conteúdos eleitos pelos PCNS: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. A segunda razão é de ordem política: qualquer referência à moral associaria imediatamente a nova proposta curricular à antiga Educação Moral e Cívica, o que indisporia de antemão muitos educadores. (LA TAILLE, 2009, p. 252).

No Brasil, a proposta do tema da transversalidade, conforme La Taille, “não foi adotada pela grande maioria das escolas” (LA TAILLE, 2009, p. 254). Isso se deve em parte, ao fato de serem parâmetros, o que não obriga as escolas a aplicá-los e, também, pelo fato de ser uma proposta complexa e que exige das escolas tempo para organizar um trabalho em equipe. Araújo converge com La Taille no sentido de que a proposta percorre os debates educacionais e acrescenta: “Mas, passados dez anos, ainda não chegou ao currículo das escolas e das universidades” (ARAÚJO, 2007, p. 137).

Considerando que a ética é um tema abrangente, como fica a formação do professor para trabalhar a ética como tema transversal? Em sua formação acadêmica foram preparados para isto? Constatamos nos PCNs que “o tema Ética diz respeito a praticamente todos os outros temas tratados pela escola. E mais ainda: diz respeito às relações humanas presentes no interior da escola e àquelas dos membros da escola com a comunidade” (PCNs, 1997, vol. 08, p. 95).

O que La Taille coloca é:

⁵¹ Consultor dos PCNs. (Cf. LA TAILLE, 2009).

Em suma, são pouquíssimas as escolas, públicas ou privadas, que encamparam, de fato, a proposta dos temas transversais. Qual o motivo dessa não adesão? Será desprezo pelos temas sociais propostos? Em uma ‘cultura da vaidade’, na qual a escola é vista como máquina de fabricar ‘vencedores’ e não como instituição dedicada à formação da cidadania, tal hipótese não pode ser de forma alguma descartada. [...] Será que o governo que sucedeu àquele que propôs os PCNS não se interessou pela proposta educacional da ‘oposição’ e abandonou o programa chamado ‘Parâmetros em Ação’⁵², criado para instrumentalizar as escolas que tinham aderido à nova perspectiva educacional? (LA TAILLE, 2009, p. 254-255).

Os PCNs propõem quatro blocos de conteúdos para serem trabalhados com relação ao tema da Ética, e referem-se a todo o ensino fundamental. São eles: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade. Para cada bloco há sugestões de conteúdos específicos para serem trabalhados junto aos alunos.

Os PCNs nos colocam o auto-respeito como elemento essencial para a legitimação dos valores e das regras morais:

Ora, para que as regras morais sejam efetivamente legitimadas, é preciso que sejam partes integrantes do próprio respeito, ou seja, que o auto-respeito dependa, além dos diversos êxitos na realização dos projetos de vida, do respeito pelos valores e regras morais. Assim, a pessoa que integra o respeito pelas regras morais à sua identidade pessoal, à imagem positiva de si, com grande probabilidade agirá conforme tais regras. (PCNs, vol. 08, p. 79).

Conforme os PCNs, “O tema respeito é central na moralidade” (PCNs, vol. 08, p. 102), mas é complexo e tem diversas dimensões de relações entre os seres humanos. De acordo com os PCNs temos o respeito unilateral: “consideração, obediência, veneração de um pelo outro, sem que a recíproca seja verdadeira ou necessária” (PCNs, vol. 08, p. 103). Já o respeito mútuo, “expressa-se de várias formas complementares. Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade” (PCNs, vol. 08, p. 104).

Desde os filósofos gregos, o tema da justiça sempre atraiu os que pensavam sobre a moralidade. O tema justiça nos faz muitas interrogações conforme consta nos PCNs, ‘Como

⁵² Cabe aqui socializar que depois do Kit dos PCNs de Ed. Infantil, Alfabetização, Ed. Básica, dividido em 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, Ens. Médio, Ed. Jovens e Adultos, Ed. Indígena etc. , foi criado e lançado outro programa educacional chamado “Parâmetros em Ação”, no qual as prefeituras interessadas poderiam implementar o programa; através de formadores do MEC as secretarias dos municípios eram treinadas para capacitar os formadores ou coordenadores de grupos (com outros manuais referentes aos “Parâmetros em Ação”), que eram professores da rede pública de ensino; estes seriam coordenadores de grupos e trabalhariam com todos os professores de cada nível, e então, os professores com suas comunidades escolares e os alunos. Esse processo ocorreu nos anos de 2001, 2002 e 2003, em Videira e região, no Estado de SC., onde atuo como professora municipal, mas aconteceu apenas em uma fase inicial de aproximadamente dois anos de curso sobre os PCNs, em alguns níveis de ensino.

devo agir perante os outros?’ [...] ‘Como ser justo com os outros?’, ou seja, ‘Como respeitar seus direitos? ‘Quais são esses direitos?’ ‘E os meus?’ (PCNs, vol. 08, p. 106).

Os PCNs apresentam duas importantes dimensões no que concerne a definição de justiça:

A dimensão legal da justiça deve ser contemplada pelos cidadãos. Muitos, por não conhecerem certas leis, não percebem que são alvo de injustiças. Não conhecem seus direitos; se os conhecessem, teriam melhores condições de lutar para que fossem respeitados. Porém, a dimensão ética é insubstituível, precisamente para avaliar de forma crítica certas leis, para perceber como, por exemplo, privilegiam alguns em detrimento de outros. E os critérios essenciais para se pensar eticamente sobre a justiça são igualdade e equidade. (PCNs, vol. 08, p. 106).

Podemos afirmar que o Brasil é um país bastante legalista. Existem inúmeras leis em todos os aspectos, mas na prática, a realidade é diferente, pouquíssimas leis são rigorosamente cumpridas. Além de outro fator importante como a falta de conhecimento sobre as mesmas por parte dos cidadãos. Em se tratando de leis, a mídia as têm divulgado pouco, não lhe dando a cobertura suficiente; entendemos que não é de interesse do mercado capitalista informar ou induzir os consumidores ao “consumismo de leis e de conhecimento”, pois é melhor mantê-los ocupados com outras preocupações, distraí-los e não envolvê-los com o que lhes é de direito.

E a autonomia? E a solidariedade? Provavelmente o leitor está se perguntando como chegaremos nelas? Por que retomamos a discussão dos PCNs neste capítulo final? Que relação estamos querendo estabelecer aqui?

A dificuldade em formar para a autonomia e para a solidariedade, tão mencionada em textos legais e educacionais, está, justamente no fato comentado por Menin, que considera ter compreendido a partir dos estudos de Piaget e Kohlberg:

[...] a moral não é uma matéria, a parte que se pode transmitir verbalmente (tipo Educação Moral e Cívica). A moral é uma construção de práticas-trocas entre pessoas, de consciência sobre regras e leis, de julgamentos. Essas práticas, consciência e julgamentos têm que ter espaço para ocorrerem: o grupo é um deles, a elaboração de regras em classe ou em casa é outro. (MENIN, 1996, p. 95).

Daí a dificuldade em ser prático e objetivo quando se trata da formação moral, que não é um conteúdo disciplinar como outro. E para trabalhar essa formação é preciso prestar atenção à teia de micro-relações pessoais e afetivas, as que acontecem na sala de aula, por exemplo, que é um bom laboratório para esse processamento. Investir tempo em refletir coletivamente sobre as formas de convivência em sala de aula e na escola, de que maneira

essas práticas-trocas podem ser cultivadas, como se tomar consciência delas, de como se processam, do quanto são justas ou não. Entretanto, pareceria que a escola não está sabendo como aproveitar esse espaço/tempo de interação em sala de aula, recreio etc., para desenvolver um trabalho de formação moral, de discussão sobre valores, justiça e injustiça, de respeito a regras estabelecidas em conjunto, de negociações e de acordos.

É possível que a estrutura e dinâmica escolares dificultem este tipo de trabalho, uma vez que o tempo é enquadrado em pequenos períodos destinados a disciplinas específicas, com longa pauta de conteúdos programáticos a serem trabalhados, que, via de regra, são privilegiados, não sobrando tempo para uma discussão que exige maturidade e preparo por parte do professor, bem como todos os demais profissionais da escola. Preparo, por sinal, que talvez não esteja sendo realizado nos cursos de formação de professores.

Conforme os PCNs, “o enfoque a ser dado para o tema solidariedade é muito próximo da ideia de ‘generosidade’: doar-se a alguém, ajudar desinteressadamente” (PCNs, vol. 08, p. 110). Mas o tema solidariedade não pode ser confundido com a ideia de generosidade, nem com as várias formas de ser solidário. É importante frisar que os PCNs não propõem que os conteúdos que envolvem os quatro blocos referentes ao tema da ética, sejam trabalhados isoladamente, mas espera que sejam trabalhados de forma conjunta, relacionados uns aos outros. Esse conjunto central de valores, como é denominado pelos PCNs, têm por objetivo a formação do cidadão e a garantia da dignidade humana. Assim destacamos.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (PCNs, vol. 01, p.13).

Atualmente, parece que há uma tendência muito forte em esperar que tudo seja resolvido pelas leis. Vale lembrar aqui Comte-Sponville ao trabalhar com as quatro ordens que organizam a sociedade. Aqui a ordem tecnocientífica, por meio dos pesquisadores elaborou os PCNs; porém, é a ordem jurídico-política, por meio dos seus representantes federais, estaduais e municipais, que coube legalizar os documentos como parâmetros curriculares e trabalhar para a sua implementação em âmbito nacional. Mas sendo uma proposta flexível, é na esfera da ordem da moral, por meio de ações orientadas pela consciência moral e na esfera da ordem ética, que cabe refletir sobre a proposta apresentada nos PCNs e aplicar o que dela for pertinente em cada contexto particular.

A autonomia refere-se:

[...] à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos. (PCNs, vol. 01, p. 94-95).

Na citação acima, observamos que há muitas utopias, espera-se uma atitude autônoma, mas como se leva à conquista de tais posturas? Isso o texto parece não indicar. Até porque não é da competência da esfera jurídico-política. Percebemos que no âmbito das escolas a expectativa do impacto desta esfera (representada pelos documentos legais da Educação), sobre os resultados do trabalho realizado dentro de cada escola, é pouco adequada e deflagra a escassa autonomia de ação dos professores e gestores escolares, aos quais parece faltar justamente critérios para agir moralmente e eticamente, que são indispensáveis para a vida coletiva. Nesse sentido, a compreensão por parte da comunidade educadora das quatro ordens em que se dá a vida social, formuladas por Comte-Sponville talvez possa contribuir para dinamizar estes aspectos da formação escolar.

Resta ainda pensar o sentido que pode ter a autonomia em um país capitalista? Quando pensamos a ideia de autonomia solidária, ela fazia pensar em economia solidária. A economia solidária é uma estratégia, em que as pequenas empresas e os produtores que não sobreviveram à economia do mercado capitalista, altamente competitivo, propõem o consumo solidário dos produtores das redes de colaboração solidária, sendo o princípio de concorrência substituído pelo da solidariedade, conforme destacam Assmann e Mo Sung: “Portanto, é uma proposta de viabilização de um tipo de economia convivendo com a economia capitalista de mercado (ASSMANN; MO SUNG, 2000, p. 142)”. Porém, a proposta de uma rede de colaboração solidária é uma proposta boa em nível local, mas não global, referem estes autores. De acordo com Assmann e Mo Sung: “[...] é importante para viabilizar muitas das atividades econômicas fundamentais para a sobrevivência de tantas pessoas que vivem em condições econômicas precárias, mas não podemos simplesmente projetar esta proposta ao nível global” (ASSMANN, MO SUNG, 2000, p. 152).

Na economia solidária, a ideia de justiça desempenha um papel importante, pois este conceito é exigido para se entender o que é generosidade e solidariedade. Na atualidade a palavra generosidade parece ultrapassada e é pouco utilizada, enquanto que a palavra solidariedade é muito utilizada, principalmente pelos políticos e pelas empresas que visam à fama e o sucesso, isto é, atingir os indivíduos através do seu “precioso consumismo”. Muitas

vezes, as noções sobre generosidade e solidariedade são confundidas. Comte-Sponville é quem nos auxilia nas distinções entre esses dois conceitos. Na

[...] *generosidade*, levamos em conta os interesses de outrem *mesmo que não compartilhem de forma alguma deles*. Você faz um benefício a outrem, e isso não lhe traz nenhum benefício. Você dá um euro a um sem-teto: ele tem um euro a mais, e você um euro a menos. Benevolência desinteressada (pelo menos numa primeira aproximação): generosidade. (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 121).

A generosidade corresponde apenas a uma boa ação em que o interesse do outro não é compartilhado, enquanto que a solidariedade consiste em compartilhar com o outro a ação.

[...] *solidariedade*, que consiste em levar em conta os interesses do outro *porque você compartilha desses interesses*. Você faz um benefício a ele, e isso lhe traz ao mesmo tempo um benefício. [...] Bateram no meu carro no estacionamento. Perda total! [...] um seguro, permite-nos criar uma convergência objetiva de interesses entre os diferentes segurados, em outras palavras, pelo menos uma solidariedade objetiva. É assim que nós nos protegemos – ao mesmo tempo todos juntos e cada um por si - contra as vicissitudes da existência. (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 121-122).

Diante dessas duas definições nos perguntamos o que seria mais interessante para um convívio social harmônico, a solidariedade ou a generosidade? Moralmente pareceria que a generosidade é a um valor superior, porque ela é benevolente, é a virtude do dom e da bondade. Mas a solidariedade, como entendida por Comte-Sponville parece ser muito mais eficaz, socialmente, economicamente, politicamente e historicamente, pois escapa dos ideais que abundam nos discursos e criam dispositivos capazes de gerar convergência entre ações e interesses.

O valor da solidariedade se apresenta sob duas formas: pessoal e social. A realidade pessoal relaciona-se com a existência entre pessoas que participam em certa causa e com o mesmo interesse, tendo um objetivo comum como apresenta D’Aurea-Tardeli: “[...] a solidariedade é um *valor indispensável* para a subsistência individual e de todo o grupo” (D’AUREA-TARDELI, 2009, p. 78). A realidade social está na iniciativa de uma pessoa se interessar por outras e pelos assuntos delas, e D’Aurea-Tardeli complementa: “[...] não se pode viver bem diante da indiferença e do sofrimento alheio, e viver bem é o que todos querem” (D’AUREA-TARDELI, 2009, p.78).

A solidariedade é complementada pela justiça, pois assim temos o desenvolvimento integral dos seres humanos, pois seria a meta da educação, por isso a formação moral deveria

estar no centro do cenário educacional. “A justiça é o valor que, de certo modo, constitui a materialização de todos os demais valores”, afirma D’ Aurea-Tardelli (2009 p.79).

Em relação ao homem pós-moderno, ético e solidário, esta autora explica: “[...] Esse homem deverá viver em uma constante dialética entre solidariedade e justiça: portanto, não poderá sentir-se indiferente. O homem solidário só será solidário se verdadeiramente lutar pela implantação da justiça e dos direitos humanos (D’AUREA-TARDELI, 2009, p. 86).

Qual o sentido de pensar a autonomia confrontando-a ao mundo da economia? De certa forma, no contexto capitalista, a lógica de mercado, o consumismo, a economia tem sido o eixo norteador dos rumos da vida social, operando transformações em todos os setores da sociedade globalizada.

A palavra autonomia é muito usada e enfatizada na literatura, desde a antiguidade até a modernidade. Em todos os setores ouvem-se discursos e a expressão autonomia é mencionada constantemente. Muito se tem discutido e procurado mostrar o quanto a autonomia é essencial para o desenvolvimento do ser humano, onde ele tenha capacidade de pensar por si mesmo e tomar decisões conscientes sobre o certo e o errado, o justo e o injusto.

Parece que quando há vigilância eletrônica, exposição do sujeito a outrem, invasão de intimidade, ele está exposto a quem detém as informações e as usa para fazer trocas injustas, promover um mercado que aparentemente opera com a liberdade dos sujeitos, que parece ser justo, quando na verdade o sujeito está refém, infantilizado, tolo, vulnerável e manipulado em alta escala. O que resta de justo aí? O que resta de humano nessa condição do consumido, como vimos com Barber?

Que autonomia é possível pensar no cenário descrito até aqui? Na contemporaneidade, como vimos, a condição do ser humano está cada vez mais reduzida a de consumidor, onde viver ou sobreviver corresponde ao ato de consumir, onde o “descartável” se faz essencial e, nas palavras de Pucci, “Hoje, cada vez mais os supérfluos, indivíduos e nações inteiras são alijados da humanidade. Já não são necessários nem mesmo como ‘guarda suplementar do sistema’, como ‘exército de reserva’. São absolutamente ‘descartáveis’” (PUCCI, 2006, p. 414).

Estamos vivendo na era da televigilância. As novas tecnologias, através de objetos aparentemente confiáveis, tornam banal a espionagem do indivíduo em todos os momentos de sua vida cotidiana. Com a ampliação ao infinito de vias *on line* e de telefones portáteis, que registram cada um dos gestos e deslocamentos, você renuncia voluntariamente a uma parte da autonomia e de sua intimidade. A vida privada cada vez mais se torna vulnerável e exposta às articulações dos que detêm informações. (PUCCI, 2006, p. 414).

A complexidade do mundo contemporâneo exige mais tempo para reflexão, mas é justamente a dinâmica das trocas sociais, permeada pela profusão de tecnologias que faz encolher esse tempo para pensar. A escola poderia ampliar o espaço para esse tipo de reflexão pouco imediatista, mas para isso talvez requeresse grandes transformações, uma vez que ela faz parte desta lógica descrita por Pucci, entre outros autores que revisitamos ao longo desta dissertação.

Há uma variedade de conceitos que perpassam a formação moral e estão envolvidos em uma possível caminhada rumo a praticar e conquistar a autonomia solidária para muitos. Aqui percorremos alguns brevemente, como a tolerância, a hospitalidade, o reconhecimento e o diálogo. A tolerância requer humildade, compreensão, entendimento, entre outras coisas, e para Adriana Dickel: “[...] a capacidade de transigir, de se colocar no lugar do outro, de transpor o ponto de vista próprio, reconhecendo-o como limitado”... (DICKEL, 2006, p. 421).

Nadja Hermann também se ocupa da tolerância no contexto pedagógico, que percebe como éthos da diferença, como, “[...] uma dimensão formativa” (HERMANN, 2006, p. 138). A ideia de tolerância como valor moral tem uma construção histórica, mas Hermann destaca a importância do pluralismo, o qual, [...] exige uma descentração do eu. Nessa medida, o pluralismo de ideias, valores e estilos de vida é condição necessária à tolerância e faz parte da liberdade política moderna (HERMANN, 2006, p. 130).

Hermann recorre a Derrida, quem afirma que quando nós aceitamos as outras pessoas, o nosso aceite tem uma tolerância que é limitada; de acordo com Hermann temos então a “‘hospitalidade condicional’, aquela que oferecemos sob a condição de que o outro obedeça às nossas regras, linguagens e costumes” (HERMANN, 2006, p. 134). Já a hospitalidade incondicional é o contrário, e não é um convite; conforme Hermann (2006, p. 134) mencionando Derrida, ‘abre-se ou está aberta previamente para alguém que não é esperado nem convidado, para quem quer que chegue como um *visitante* absolutamente estrangeiro, como um *recém-chegado*, não-identificável e imprevisível, em suma, totalmente outro’ (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 138).

As relações interpessoais influenciam a convivência dos indivíduos nos diferentes grupos sociais a que pertencem. O conhecimento do outro é muito importante, compreende-se que é reconhecer o outro, diante de cada um dos problemas morais apresentados, do ponto de vista de todos os outros, da sociedade e de cada uma das perspectivas morais ideais. Conforme Martín e Puig escrevem:

O acolhimento, a compreensão e a confiança nas possibilidades do outro configuram um ótimo quadro nas relações interpessoais e, ao mesmo tempo, facilita aos alunos o reconhecimento da autoridade moral do adulto. Esta não é fruto da imposição e do abuso de poder, mas do respeito diante do seu valor pessoal; uma autoridade necessária para estabelecer os limites que a tarefa de educar sempre acarreta, os quais também fazem parte da relação afetuosa e próxima entre jovens e adultos. (MARTÍN; PUIG, 2010, p. 51).

O uso da linguagem é uma das formas de comunicação nas relações humanas, e importantes para o desenvolvimento moral e, de acordo, com Martín e Puig:

A convivência é sempre transpassada pela palavra, uma vez que, por meio da linguagem, é possível elaborar uma compreensão conjunta de tudo que afeta a coletividade e cada um dos seus membros. Isso acontece porque facilita a construção de soluções para os conflitos ou de projetos comuns e também porque, dialogando, cada um se sente comprometido com aqueles com quem fala. (MARTÍN; PUIG, 2010, p. 68).

O diálogo é uma das principais formas de comunicação entre os seres humanos numa sociedade democrática e ele é elemento mencionado nos PCNs:

A democracia é um regime político e um modo de convívio social que visa tornar viável uma sociedade composta por membros diferentes entre si, tornar realidade o convívio pacífico numa sociedade pluralista. Nela é garantida a expressão de diversas idéias, sejam elas dominantes ou não (defendidas pela maioria). Vale dizer, a democracia dá espaço ao consenso e ao dissenso. Portanto, conflito entre pessoas é a dimensão constitutiva da democracia. O diálogo é um dos principais instrumentos desse sistema. É uma das razões pelas quais a democracia é um sistema complexo. Dialogar pede capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender. Sendo a democracia composta de cidadãos, cada um deles deve valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e também saber dialogar. A escola é um lugar privilegiado onde se pode ensinar esse valor a aprender a traduzi-lo em ações e atitudes. (PCNs, vol. 08, p. 110).

Na obra, *Cinco estudos de educação moral* (1996), Menin coloca que para a construção da autonomia, é importante compreender o que é moralidade: “A moralidade é algo maior do que saber as ‘boas regras’ ou as ‘leis constituídas’ sobre como agir; ela implica em refletir no porquê seguir certas regras ou leis, mais do que em obedecê-las cegamente” (MENIN, 1996, p. 89). Aqui é interessante observar que não raro as escolas fazem obedecer a regras cegamente, salvo quando optam por uma gestão democrática, o que não tem sido o mais frequente, pelo que reza a literatura pertinente.

Desde a Antiga Grécia, Aristóteles entendia que o indivíduo deveria cultivar suas virtudes, pois seriam a base para uma *pólis* boa e uma vida voltada para o bem comum, e, na atualidade reencontramos em Cenci essa ideia afirmando sua importância para a formação

moral. “A nosso juízo, esse sentido originário de educação moral como necessidade de preparação do sujeito para a vida em sociedade permanece até os nossos dias como a exigência mais fundamental de toda a educação moral” (CENCI, 2007, p. 62). Mas é importante destacar, para o fato de que a educação moral brilhe pela sua presença, e ocupe um lugar de destaque e com sentido na vida dos indivíduos pare que estes tenham uma ‘vida boa’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, diante do contexto social atual encontra dificuldades no sentido de educar moralmente. Analisando o quanto o espaço subjetivo hoje está encolhido, o quanto somos assediados pelo mercado consumidor; por meio das tecnologias que penetram nossa vida privada e cotidiana, e como estamos sendo invadidos pelas propagandas, pelo marketing, pelas mídias, com a ideia que nos induz a consumir cada vez mais, há um cerco que está se fechando e diminuindo o espaço de liberdade dos indivíduos na sociedade. Neste sentido, Cenci apresenta duas razões principais que explicam essa realidade: “[...] o relativismo moral e o encolhimento da moral à esfera privada” (CENCI, 2007, p. 67).

Com todo o assédio da mídia em relação ao consumismo no dia a dia, com a quantidade de informações que se torna um problema, pois onde tudo está disponível, os indivíduos ficam confusos, atrapalhados e se deixam levar pelo que é ditado pelo mercado capitalista, a formação moral, direcionada para autonomia solidária, por meio da Educação, poderia auxiliar os indivíduos a preservarem e ampliarem seu espaço pessoal e escolherem os espaços de convivência coletiva, para além da esfera mercadológica. Seja na diversão, seja no trabalho, seja na esfera do estudo, é preciso encontrar caminhos de humanização que sejam autenticamente construídos na esfera da vida pessoal e comunitária; porque a esfera privada parece estar implodindo no imediatismo possível de acessar o outro, na cultura pueril marcada pela impulsividade, na busca de satisfação imediata nas ofertas do mercado, se colocando como contrária ao cultivo de si. A formação moral para a autonomia solidária pode fortalecer os valores que orientam a ação de cada indivíduo em prol da vida em comum.

Por meio desta pesquisa procuramos mostrar a importância de ampliar o espaço de reflexão sobre a vida em comum, os valores, as formas de compartilhamento, situando na formação moral e ética, a possibilidade de retomar valores humanitários e promover a autonomia e a solidariedade. Recuperando os conceitos de ética e moral no Ocidente, conforme os diferentes autores aqui discutidos, procuramos mostrar o quanto os diferentes conceitos estão associados numa complexa teia teórica; e o quanto os PCNs contém boas intenções, mas também algumas confusões conceituais e limites.

Assim como La Taille (2006, p. 49), consideramos que os conceitos sobre moral e ética são de grande relevância; a moral consiste em sistemas de regras e princípios que podem dar respostas à indagação ‘como devo agir?’ E a ética demanda resposta à pergunta ‘que vida

eu quero viver?’ Saber como agir diante da vida que se quer viver envolve a identidade do indivíduo, bem como a consciência dos seus valores e dos seus planos ou projetos de vida.

Em relação à crise de valores que se apresenta na sociedade, podemos analisar de várias formas, uma delas consiste nas dúvidas que se tem em saber quais valores defender e a maneira de usá-los, pois, “[...] a idéia de crise de valores acaba coincidindo com a idéia de crise da civilização: as formas de vida já não servem e os critérios que as justificam não parecem razoáveis” (PUIG, 2007, p. 161). Já a crise de valores como possibilidade é vista como uma alternativa para conduzir o modo de vida e a orientação moral, como destaca Puig, “[...] uma crise é uma oportunidade. Encarada assim, a crise deveria significar maioridade dos homens e das mulheres para conduzir autônoma e solidariamente suas vidas em situações mutantes” (PUIG, 2007, p. 162).

E neste sentido é que a escola poderia dar sua contribuição, como uma comunidade democrática, pois a educação resulta da instrução e da formação, sendo que a formação envolve educação moral e educação em valores, como podemos afirmar com Puig. “A educação moral busca facilitar a aprendizagem de uma maneira de conviver justa e feliz no interior de uma comunidade social perpassada por múltiplos conflitos, mas também plena de normas e de valores” (PUIG, 2000, p. 17).

Entendemos que a formação moral tem como papel principal auxiliar os indivíduos, nas diversas situações em que o agir ocorre, para uma reflexão crítica, o que significa criar oportunidades para processar uma tomada de consciência das visões de mundo e dos valores envolvidos em conflitos, que exigem decisões coletivas. É o diálogo entre os seres humanos um dos elementos capaz de criar e resolver relações comunicativas em todas as situações, como destaca Fávero.

O diálogo, pela sua natureza e significação pressupõe a existência do diferente. Somente há diálogo quando posições, ideias e argumentos diferentes são confrontados. A escola é um lugar por excelência de aprendizagem e pressupõe, necessariamente, a prática do diálogo como ferramenta e como princípio educativo na construção de relações democráticas e cidadãs. (FÁVERO, 2006, p. 15).

Sendo a escola como lugar da prática do diálogo, em que diversos assuntos são tratados democraticamente; o consumismo pode também ser abordado, e entendido como uma tarefa em que se adquirem bens de forma exagerada, em geral, seguindo influências externas que conduzem de forma compulsiva o direcionamento de gosto do indivíduo, padronizado conforme os parâmetros sociais determinados, com a ajuda da publicidade, da mídia e da moda. Como afirmamos com Bauman, “Além de ser um excesso e um desperdício

econômico, o consumismo também é, por essa razão, uma *economia do engano*. Ele aposta na *irracionalidade* dos consumidores, e não tem suas estimativas sóbrias e bem informadas; estimula *emoções consumistas* e não cultiva a *razão*” (BAUMAN, 2008, p. 65). Alertar os indivíduos sobre o consumismo é uma das tarefas da educação, a situação não se resolverá por completo, mas é preciso saber viver melhor neste mundo capitalista.

A riqueza e consumo não são fatores suficientes para atingir a felicidade, como mostra Bauman, que buscou em vários autores essa explicação.

O consumo, visto na terminologia de Layard como uma ‘esteira hedonista’, não é uma máquina patenteada para produzir um volume crescente de felicidade. [...] A capacidade do consumo para aumentar a felicidade é bastante limitada; não pode ser estendida com facilidade para além do nível de satisfação das ‘necessidades básicas de existência’ (distintas da ‘necessidade do ser’ definidas por Abraham Maslow). E com muita frequência o consumo se mostra desafortunado como ‘fator de felicidade’ quando se trata das ‘necessidades do ser’ ou da ‘auto-realização’ de Maslow. (BAUMAN, 2008. p. 62).

Podemos distinguir generosidade como uma “[...] virtude moral. Ela nos diz em substância: já que somos todos egoístas, procuremos individualmente, sê-lo um pouco menos” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 125). Enquanto a solidariedade é a “virtude política. Ela nos diz aproximadamente: já que somos todos egoístas, procuremos, coletivamente, sê-lo juntos e inteligentemente, em vez de sê-lo tolamente e uns contra os outros” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 125).

A expressão autonomia solidária, que procuramos cunhar neste trabalho, procura enlaçar elementos cruciais para que os ideais formulados em nossos documentos legais brasileiros possam ser mobilizados, rumo à sua realização, na esfera pública da Educação e na sociedade, com o auxílio da enorme categoria de trabalhadores que é a de professores. Autonomia e solidariedade são conceitos complexos que remetem a temas profundos, cujo tratamento articulado não se encerra aqui e requer mais estudo, quem sabe continuando a pesquisa em um doutorado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ricardo. **O que é a laicidade?** Disponível em: <<http://bulevoador.haaan.com/2010/02/18/o-que-e-a-laicidade/>>. Acesso em: 19-05-2011.
- ARANTES Valéria Amorim (Org.); ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PUIG, Josep Maria. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).
- ARISTÓTELES; **Ética a Nicômacos**. Tradução: Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, c1985, 4ª ed. 2001.
- ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AULETE. **Dicionário Digital online de Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=ethos&x=13&y=7>. Acesso em: 16-11-2011.
- BARBER, Benjamin R. **Consumido: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos**. Tradução; Bruno Casotti. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BIN LADEN, Osama. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historia/osama-bin-laden.htm>>. Acesso em: 10-02-2012.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais** - Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, vol. 01, 126p.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética** - Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, vol. 08, 146p.

BRASIL. Constituição, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 12-05-2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1. Acesso em: 12-05-2011.

CENCI, Vitorio Angelo. **A educação moral em perspectiva: concepções clássicas e desafios atuais**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Conferência. **CONGRESSO SABER**. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2011.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro; SANTANA Vitor Leal. **A geração 68 no Congresso Nacional: Ideologia e comportamento legislativo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/07.pdf>. Acesso em: 19-05-2011.

COMTE-SPONVILLE, André. **O capitalismo é moral? Sobre algumas coisas ridículas e as tiranias do nosso tempo**; tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção mesmo que o céu não exista).

CORTELLA, Mario Sergio; LA TAILLE, Yves de. **Nos labirintos da moral**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 7 Mares, 2009. (Papirus Debates)

CULTURAL, Renascimento. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/renascimento/> >. Acesso em: 14-06-2011.

D'AUREA-TARDELI, Denise. Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário. In: LA TAILLE, Yves de, MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes... [et. al]. **Crise de valores ou valores em crise**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DECLARAÇÃO, dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf. Acesso em: 04-12-2011.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã: diálogo**. Tradução André Telles, revisão técnica Antônio Carlos dos Santos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

DICIONÁRIO, Informal. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/definicao.php?palavra=skinhead>>. Acesso em: 21-05-2011.

DICKEL, Adriana. O que tolerar? O que não tolerar? Ensaio sobre o lugar da tolerância na educação. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MARCON, Telmo (organizadores). **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. Edições Loyola, São Paulo, 1994.

ENCICLOPÉDIA, Áreas Temáticas. Disponível em: <http://www.knoow.net/ciencsocioishuman/psicologia/adleralfred.htm>>. Acesso em: 14-06-2011.

FABER, Marcos Emílio Ekman. **O que são polis? Quem são os políticos?** Disponível em: <http://www.historialivre.com/hoje/oqueepolis.htm>>. Acesso em: 09-06-2011.

FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MARCON, Telmo (organizadores). Racionalidade e tolerância. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MARCON, Telmo (organizadores). **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

FÁVERO, Altair, A. O mundo precisa de filosofia? In: CASAGRANDA, Edison Alencar; PICHLER, Nadir Antônio; TROMBETTA, Gerson Luís (org.) Altair Alberto Fávero... [et. al.]. **Filosofia na praça: conhecimento, ética e cultura**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

_____. A filosofia e os medos da existência. In: CASAGRANDA, Edison Alencar; PICHLER, Nadir Antônio; TROMBETTA, Gerson Luís (org.) Altair Alberto Fávero... [et. al.]. **Filosofia na praça: conhecimento, ética e cultura**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

FRANCESA, Revolução. Disponível em: <http://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/revolucao-francesa.htm>>. Acesso em: 14-06-2011.

GARCÍA, Xus Martín; PUIG, Josep Maria. **As sete competências básicas para educar em valores**. Revisão técnica Valéria Amorin Arantes; tradução Óscar Curros. São Paulo: Summus, 2010.

- HERMANN, Nadja. Racionalidade e tolerância no contexto pedagógico. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MARCON, Telmo (organizadores). **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela, Textos Filosóficos, Edições 70, 1986.
- _____, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA Marta Kohl de; Heloysa DANTAS. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 7ª ed. São Paulo: Summus, 1992.
- _____. Prefácio à edição brasileira. In J. Piaget, **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. **Vergonha, a ferida moral**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LA TAILLE, Yves de, MENIN, Maria Suzana De Stefano In: Introdução. LA TAILLE, Yves de, MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes... [et. al.]. **Crise de valores ou valores em crise**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LEMONS, Flavia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. **A genealogia em Foucault: uma trajetória**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a08v21n3.pdf>. Acesso em: 20-11-2011.
- MACHADO, Ana. M. N. O pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, Lucídio; MAKESENAS, Paulo (orgs). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Papirus Educação).
- MACHADO, A. M. N.; MENDES, V. H. Universidades Comunitárias do Sul do Brasil no cenário e na história da(s) universidade(s): a centralidade do problema da autonomia e os processos de interiorização e universalização da educação superior. In: NUNES, A.

K. (org.) **Universidade Comunitária e Avaliação: os quinze anos do PAIUNG**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009. [p. 57-84].

MENIN, Maria Suzana de Stefano. In: Desenvolvimento moral. PIAGET, Jean... et al. Organizador Lino de Macedo. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. In: Introdução. LA TAILLE, Yves de, MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Morais... [et. al.]. **Crise de valores ou valores em crise**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MITTERRAND, François. **Encyclopaedia Britannica**. Disponível em: <http://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&langpair=en%7Cpt&u=http://www.britannica.com/EBchecked/topic/38633Francois-Mitterrand>>. Acesso em: 01-08-2011.

PANÓPTICO. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/sociedade%20disciplinar/Pan%C3%B3ptico.htm>>. Acesso em: 14-06-2011.

PIACENTINI, Ébano. **Entenda o Maio de 68 francês**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u396741.shtml>>. Acesso em: 19-05-2011.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Leonardon. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIERRE, Abbe. **On line Biography**. Disponível em: http://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://www.biographyonline.net/humanitarian/abbe_pierre.html&ei=fy3wTbfaO6yv0AHX6r3yDA&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=1&ved=0CCEQ7gEwADgy&prev=/search%3Fq%3DQUEM%2BFOI%2BABADE%2BPIERRE%26start%3D50%26hl%3DptBR%26sa%3DN%26biw%3D1259%26bih%3D592%26prmd%3Ddivns>. Acesso em: 24-06-2011.

PUCCI, Bruno. Educação contra a intolerância. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MARCON, Telmo (organizadores). **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

____ [et. al.]. **Democracia e participação escolar: propostas de atividades**. Tradução Maria Cristina de Oliveira. São Paulo: Moderna, 2000.

ROJAS, C. A. A. **Tempo, duração e civilização: Percursos Braudelianos.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, C. A. F. **Por que é tão difícil tornar-se leitor? Elementos que afastam e/ou aproximam do livro e da leitura.** Lages: PPGE/UNIPLAC, 2010. Disponível em: <http://www.uniplac.net/mestrado/dissertacoes/educacao/cleusa_silveira.pdf>. Acesso em: 04-10-2011.

TESES, Banco de. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 20-12-2010.

TODOROV, Tzvetan; **O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** Tradução de João Dell' Anna. 22ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.