

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

Ética e Educação:

o implícito moral da atividade pedagógica

Ricardo Costa Galvanese

**Santos
2008**

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

Ética e Educação:

o implícito moral da atividade pedagógica

Ricardo Costa Galvanese

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro de Souza

**Santos
2008**

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SIBIU

G182e GALVANESE, Ricardo Costa

Ética e Educação: o implícito moral da atividade pedagógica/ Ricardo Costa Galvanese – Santos: [s.n.], 2008. 208 f. 30 cm (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Mestrado em Educação)

1. GALVANESE, Ricardo Costa. 2.Ética e educação. 3.Tendências pedagógico-morais. 4.Desenvolvimento do raciocínio moral. 5.Personalismo. 6.Racionalidade comunicativa. 7.Sistema e mundo da vida. II. Título.

CDU 37(043.3)

COMISSÃO JULGADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação (ou tese) por processos fotocopiadores ou eletrônicos. Seguido de traços para assinatura e para local e data.

Santos, ____/____/____

Ricardo Costa Galvanese

In memoriam

*À minha mãe, **Maria Aparecida da Costa Galvanese** (1926-2006),
maior Graça que Deus me concedeu
e que me ensinou o caminho da fé
da esperança e do amor.*

*Ao meu pai, **Mário Geribello Galvanese** (1925-1983),
que me deixou uma enorme herança
de sonhos, determinação e paixão.*

AGRADECIMENTOS

Ao **Deus-amor**, que se fez carne em Jesus e que, pelo Espírito, continuamente me convoca a viver e me provoca a amar.

À **Sílvia Galvanese**, minha irmã no sangue e na vida, que, com determinação e lealdade, nunca faltou como amiga e com quem partilho o luto de minha mãe.

À **Virgínia Flemming de Aguiar**, minha mulher e minha alegria, que, serena e linda, incendeia meu coração e me anima a viver.

Ao meu eterno professor, Pe. **Waldemar Valle Martins**, falecido no corpo, mas vivo no Espírito, que me ensinou a viver com a Filosofia e a filosofar com a Vida.

À profa. Dra. **Sônia Aparecida Ignácio Silva**, que, com amor à vida, profissionalismo exemplar e amizade autêntica, sabe, como poucos, vivenciar valores na educação.

À profa. Dra. **Rosa Maria Ferreiro Pinto**, que, com magnífica clareza metodológica, conduziu meus primeiros passos rumo ao presente texto.

À profa. Dra. **Sonia Maria Ribeiro de Souza**, que, com infinita paciência e modelar dedicação, testemunhou, no mais alto grau, o que é ser educadora.

À profa. Dra. **Maria Amélia Santoro Franco**, que me honrou com sua atenção e me inquietou quanto à função emancipatória da ética e da educação.

Às **professoras**, observadoras e testemunhas desta investigação, às quais retorno agora para continuar a aprender.

RESUMO

GALVANESE, Ricardo Costa. Ética e Educação: o implícito moral da atividade pedagógica. (dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2008.

O presente texto tem como objetivo possibilitar uma reflexão sistemática sobre as conexões entre ética e educação, no contexto sociológico do predomínio moderno da racionalidade cognitivo-instrumental sobre a racionalidade comunicativa (conforme a teoria de Jürgen Habermas); na perspectiva psicológica do processo de desenvolvimento do raciocínio moral (de acordo com a caracterização proposta por Lawrence Kohlberg) e no âmbito da compreensão antropológico-filosófica do complexo processo de personalização do ser humano (fundamentada na abordagem de Immanuel Mounier). Procurou-se, então, indagar sobre como os professores, em escolas públicas de Santos, percebem, na sua atuação pedagógica, a dimensão moral da educação. Para isto foram analisados os procedimentos implícitos e explícitos, por eles empregados, em termos de sua eficiência (do ponto de vista didático), de sua relevância (quanto à prioridade profissional) e de suas tendências (no âmbito pedagógico), a partir das indicações que estes profissionais fornecem sobre o seu próprio fazer pedagógico-moral. A pesquisa indicou que há uma interferência indevida das demandas do sistema social no processo pedagógico, que faz com que a dimensão moral deste seja prejudicada: os imperativos de perpetuação do modo de produção capitalista se sobrepõem às exigências de pleno desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas. A educação moral deixa, então, de ser uma prioridade profissional. Porém, apesar de relegada a um segundo plano, a educação moral permanece na prática pedagógica em tendências e em procedimentos que não são propriamente compatíveis com o grau de desenvolvimento do raciocínio moral dos educandos, comprometendo a eficiência da ação educativa na sua função personalizadora.

Palavras chaves: ética e educação – tendências pedagógico-morais – desenvolvimento do raciocínio moral – personalismo – racionalidade comunicativa – sistema e mundo da vida.

ABSTRACT

GALVANESE, Ricardo Costa. Ethics in Education: the implicit moral of the educational activity. (Dissertation) Master in Education. Catholic University of Santos, 2008.

This work aims to enable a systematic reflection on the connections between ethics and education in the context of sociological predominance of modern cognitive-instrumental rationality on the communicative rationality (according to the theory of Jürgen Habermas), in the psychological perspective of the process of development of moral reasoning (according to the characterization proposed by Lawrence Kohlberg), and under the anthropological-philosophical understanding of the complex process of customization of human beings (based on the approach of Immanuel Mounier). It was then verified among the teachers in public schools of Santos, how they perceive, through their educational role, the moral dimension of education. For this purpose the implicit and explicit procedures they use were analyzed, in terms of their efficiency (from the didactic point of view), of their relevance (as to the priority training) and its trends (under pedagogical space), from indications these professionals provide on their own do-teaching morals. The research indicated that there is an undue interference of the demands of the social system in the teaching process, which makes the moral dimension of it undermined: the imperatives of the perpetuation of the capitalist mode of production overlaps the demands of full development of students as individuals. Then, the moral education does not become a priority occupation. However, although relegated to a second plan, it remains in pedagogical practice setting up in trends and procedures that are not consistent with the level of development of moral reasoning of students, compromising therefore the efficiency of the educational activity in its personalizing function.

Keywords: Ethics and education - trends-moral teaching - development of moral reasoning- personal- communicative rationality - system and world of life.

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1: Educação moral, racionalidade comunicativa e racionalidade instrumental	22
1. Um enfoque sociológico original	24
2. O mundo da vida	27
3. O sistema	31
4. A colonização do mundo da vida pelo sistema: surgimento	33
5. A colonização do mundo da vida pelo sistema: funcionamento	39
Capítulo 2: A teoria de Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento moral	45
1. O desenvolvimento da criança segundo Piaget	48
2. O desenvolvimento da moralidade segundo Kohlberg	55
3. Limites da abordagem genética : a existência (social, política, econômica e cultural) precede a essência (psicológica)	65
Capítulo 3: Limites da teoria de Kohlberg : antropologia filosófica personalista de Mounier	73
1. O que é uma pessoa?	79
2. Aspectos fundamentais da vida pessoal	87
2.1. Encarnação e compromisso : pessoa e indivíduo	87
2.2. Integração e singularidade : pessoa e vocação	92
2.3. Superação : pessoa e despojamento	94
2.4. Liberdade : pessoa e autonomia	98
2.5. Comunhão : pessoa e comunidade	103
3. Os limites da palavra e da razão	109
Capítulo 4: Procedimentos da educação moral: a pesquisa e seus resultados	119
1. Tendências pedagógico-morais	124
2. O instrumento de pesquisa	131
3. A pesquisa e seu universo	136
4. Os resultados da pesquisa	141
4.1. Educação moral como dever profissional	142
4.2. Procedimentos didático-pedagógicos	148
4.3. Tendências pedagógico-morais	150

4.4.Estágios do raciocínio moral	158
Considerações finais	
As possibilidades e os limites da pesquisa	170
Referências bibliográficas	189
Anexos	195
Anexo 1: Instrumento de pesquisa	196
Anexo 2: Educação moral como dever profissional	200
Anexo 3: Procedimentos didático-pedagógicos	201
Anexo 4: Tendências pedagógico-morais	202
Anexo 5: Estágios do raciocínio moral	204

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, que visa proporcionar uma reflexão sistemática sobre a práxis pedagógico-moral, é decorrente de uma intensa inquietação existencial, de várias experiências profissionais e de um longo percurso reflexivo.

A questão ética sempre foi para mim um problema instigante, quer por força de minhas convicções religiosas (elemento central na minha personalidade moral), quer pela minha formação acadêmica em Filosofia. Assim, o problema do comportamento humano, analisado na perspectiva dos valores morais, foi adquirindo uma posição central no âmbito da minha produção intelectual e de minha experiência de vida. A militância (desde a adolescência) em movimentos sociais, religiosos e políticos confrontava-me com uma realidade social caracterizada, sobretudo, pela injustiça, possibilitando uma articulação crescente entre teoria e a prática.

Com o meu ingresso profissional na área da educação, há quase vinte anos, o problema ético se transformou em desafio pedagógico. Num primeiro momento, a questão estava relacionada ao conteúdo da formação (de nível

secundário e superior) dos jovens. Tratava-se, pois, de possibilitar uma reflexão legítima do ponto de vista conceitual. Logo me defrontei com a insuficiência desse enfoque, que se revelava válido nos objetivos, mas insuficiente na operacionalização. Dessa forma, num segundo momento, passei a concentrar meus esforços na didática que deveria ser adotada. O problema transitava assim do "conteúdo do ensino" para o "ensino do conteúdo". Outra vez a prática profissional informava-me que a perspectiva estava muito limitada. O melhor recurso didático redundava em flagrante fracasso pedagógico na medida em que não considerava as condições subjetivas da educação. O problema transitava então do "ensino do conteúdo" para a "aprendizagem do conteúdo". Mais do que nunca, eu descobria a necessidade de debruçar-me sobre, como observa Yves de La Taille ao comentar a obra de Lawrence Kohlberg, "o sujeito psicológico, e não sobre este sujeito abstrato que chamamos de 'sujeito moral'." (LA TAILLE, 2006, p.17).

Impunha-se, dessa forma, um alargamento epistemológico, uma nova "ponte interdisciplinar", que articulasse, na prática educativa, a reflexão ético-pedagógica com a compreensão psicológica. Dediquei-me, a partir de então, a estudar a capacidade de decodificação da mensagem moral do educando.

Porém, além de me defrontar diretamente (do ponto de vista teórico e prático) com as condições de construção do conhecimento moral de jovens secundaristas (inicialmente na rede estadual de ensino e, a partir de um segundo momento, nos colégios particulares "Santista" e "Coração de Maria") e universitários (na "Universidade Católica de Santos") passei a fazê-lo também, ainda

que indiretamente, com relação a crianças, na medida em que comecei a lecionar no curso de Magistério (Normal) do Colégio "Coração de Maria". A partir daquele momento, o *locus* de minha reflexão dilatou-se e passou a incluir os desafios que a educação moral apresentava para outros professores que atendiam a um público de uma faixa etária distinta daquela com a qual eu tinha, até então, trabalhado. Delineava-se, dessa forma, o horizonte de significação dentro do qual se insere o presente texto.

Portanto, ao buscar, pela proposta aqui apresentada, investigar como professores(as) que atuam no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental das escolas públicas de Santos caracterizam os procedimentos pedagógico-morais por eles empregados, tendo em vista a capacidade infantil de decodificação da mensagem moral, procuro dar continuidade a um percurso intelectual e existencial que, acredito, encontra-se ainda bastante distante do seu fim e de sua finalidade. Encontro-me hoje envolvido pelas interrogações que emergem de minha própria prática pedagógica, numa situação em que tais questões revelam-se, de forma paradoxal, irresistíveis e imperativas. Trata-se, acredito, daquela desejável situação em que o educador vê-se instigado, com diz Silva, a desvelar os significados de seu fazer profissional:

Que os educadores sintam-se instigados, desafiados mesmo, a examinar suas próprias convicções e as posições que assumem no cotidiano de sua prática pedagógica; que procurem detectar as relações existentes entre essas convicções e a sua prática; que busquem a clarificação e a explicação dos fundamentos axiológicos de suas posições teóricas e ações práticas, de modo a garantir um trabalho educativo mais consistente e coerente com as verdadeiras necessidades que precisam ser consideradas (SILVA, 1986, p.12)

Estas interrogações que devem povoar as mentes e os corações dos educadores e que me conduziram à presente investigação, estão presentes também, hoje mais do que nunca, na consciência daquelas pessoas que se assumem, diante da História, como cidadãos. Constatase, em setores expressivos da sociedade brasileira, uma preocupação crescente com a ética e com a formação moral dos cidadãos; exemplo desta tendência foi a escolha da Ética como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (BRASIL, 1997).

Esta preocupação volta-se para a escola, pois esta, enquanto mediação social, reflete o descompasso existente na modernidade entre o que o filósofo alemão Jürgen Habermas chamou de racionalidade cognitivo-instrumental (espaço da ciência e da tecnologia) e a racionalidade comunicacional (espaço dos acordos intersubjetivos que possibilitam a vida social) tendo a primeira experimentado um desenvolvimento bem mais acentuado que a segunda. Este descompasso traduz-se numa perspectiva pedagógica que de modo geral privilegia a formação técnica em detrimento da formação ética.

Porém, a escola, pela sua condição institucional e pela sua função de mediação social, nunca pôde deixar de exercer um papel relativo à inserção do aluno nas relações sociais, através da transmissão dos padrões normativos vigentes.

Portanto, no que se refere à formação ética, a escola sempre possui aquilo que o psicólogo americano Lawrence Kohlberg chamou de “currículo oculto”, ao qual é acrescentado, em alguns casos, um “currículo explícito”, constituído por uma série de estratégias e táticas pedagógico-morais conscientemente adotadas. O conjunto destes procedimentos, explícitos e implícitos, constitui, pois, o tema da presente dissertação.

Tendo em vista a complexidade deste tema, foi necessário uma fundamentação interdisciplinar que envolveu, no campo da pedagogia, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, no campo da Filosofia, a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e o Existencialismo Personalista de Emmanuel Mounier e, na área da Psicologia, a obra de Lawrence Kohlberg relativa ao desenvolvimento da moralidade :

- a) Os Parâmetros Curriculares Nacionais forneceram categorias relativas às principais tendências pedagógico-morais atuais;
- b) A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas possibilitou categorias que ajudam a compreender o papel secundário ocupado pela educação moral na sociedade moderna;
- c) O existencialismo personalista ofereceu uma compreensão complexa do fenômeno moral, contextualizando-o dentro de uma perspectiva antropológico-filosófica dialética;
- d) A teoria dos estágios do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg proporcionou categorias que facilitam o diagnóstico da evolução do raciocínio moral.

A partir desta fundamentação, pude então delimitar como objeto de investigação: como os professores, em escolas públicas de Santos, percebem, na sua atuação pedagógica, a dimensão moral da educação, através da análise dos procedimentos implícitos e explícitos, por eles empregados, em termos de sua eficiência (do ponto de vista didático), de sua relevância (quanto à prioridade profissional) e de suas tendências (no âmbito pedagógico), a partir das indicações que estes profissionais fornecem sobre o seu próprio fazer pedagógico-moral.

Procurei, com isto, analisar a caracterização que estes professores poderiam fazer dos procedimentos didático-morais por eles empregados, de modo a que eu pudesse categorizar estes procedimentos nos seguintes aspectos :

- a) Identificação com as principais tendências pedagógico-morais atuais;
- b) Grau de prioridade que a dimensão pedagógico-moral possui no âmbito da prática docente;
- c) Fundamentação psico-pedagógica implícita;
- d) Outros aspectos que eventualmente emergissem durante a pesquisa.

O objeto de estudo, exigiu, dessa forma, uma tríplex focalização investigativa:

- 1) Pedagógica : enquanto análise de uma forma específica da práxis educativa;
- 2) Psicológica : enquanto análise de uma forma específica da práxis educativa, em relação à capacidade do educando de apreendê-la;

3)Filosófica : enquanto análise de uma forma específica da práxis educativa, intimamente articulada com um conteúdo axiológico-moral.

Os seus resultados poderiam ser utilizados na solução dos problemas e dilemas relativos à educação moral enfrentados atualmente pelos educadores. Buscou-se, assim, uma análise sistemática da forma, do funcionamento, dos elementos e das suas inter-relações na dinâmica interna dessa dimensão da prática educativa (educação moral).

A pesquisa procurou caracterizar a posição assumida pelos educadores em questão. Sendo assim, os dados foram coletados através de fontes primárias, isto é, as informações foram colhidas por mim mesmo na sua origem, qual seja, os próprios educadores. Para tanto, elaborei um instrumento de investigação composto de questões fechadas e situações-problema que viabilizaram o acesso ao informante tanto na condição de sujeito-observado quanto na condição de observador-testemunha.

O universo investigado foi constituído por uma amostra do conjunto de professores(as) do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental que atuam em escolas públicas no município de Santos, sendo pesquisados(as) educadores(as) de 18 escolas municipais, escolhidos (as) de acordo com as peculiaridades de cada região da cidade, num total de 50 (cinquenta) profissionais.

Visando proporcionar uma adequada indução amplificadora das informações obtidas, levei em conta as variáveis: idade, sexo, tempo de magistério e formação profissional.

O instrumento de pesquisa utilizado fez uso de três modalidades interrogativas diferentes, cada uma correspondendo a objetivos distintos, mas complementares, na perspectiva de uma lógica aditiva :

- a)Parte 1 : Questionário com questões fechadas, que teve como objetivo detectar o nível de prioridade da educação moral no âmbito da práxis pedagógica;
- b)Parte 2 : Questionário com questões fechadas, que visava classificar os procedimentos adotados em termos de tendências pedagógico-morais;
- c)Parte 3 : Questionário com situações-problema e respostas padronizadas, que possibilitou verificar o grau de correspondência entre os procedimentos adotados e os estágios do desenvolvimento moral dos alunos.

Procurarei comparar, por semelhanças e diferenças, fenômenos correlatos da práxis ético-didática. Ao caracterizar os procedimentos da educação moral dominantes numa determinada abrangência (descrição) e descobrir a proporção da adoção de determinadas estratégias didáticas (mensuração), a pesquisa evidenciou as razões da vigência de determinados padrões de desempenho nesta área pedagógica(explicação).

Portanto, no que se refere às etapas e à natureza dos padrões analítico-interpretativos empregados, a pesquisa apresentou uma primeira

etapa, na qual foi desenvolvida uma abordagem estatística dos fenômenos pesquisados e estabelecidas relações entre as diversas variáveis, e uma segunda etapa na qual buscou-se a interação fato-teoria e o desvelamento dos significados contidos nesses fenômenos.

O resultado deste esforço investigativo resultou em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Educação moral, racionalidade comunicativa e racionalidade instrumental”, apresento, de forma sucinta, conceitos sociológicos elaborados por Jürgen Habermas que ajudam a compreender o papel secundário que a educação moral tende a ocupar no universo pedagógico, conforme ficou constatado na pesquisa empírica realizada junto aos professores de Ensino Fundamental.

O segundo capítulo, “A teoria de Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento moral” fornece informações sobre os níveis e estágios de evolução do raciocínio moral, de modo a possibilitar a compreensão de como, no caso da presente pesquisa, a criança “aprende a moral”.

Com estes dois capítulos iniciais procurei subsidiar o leitor com informações e conceitos que possibilitam a compreensão do contexto sociológico e psicológico dos fenômenos pedagógicos aqui estudados. Porém, para não resvalar para uma interpretação simplista, ingênua e positivista dos mesmos, fez-se necessário, por um desdobramento dialético e por uma exigência lógica, avançar a reflexão para um patamar mais crítico e que possibilitasse, numa

suprassunção dialética dos conceitos e das realidades por eles retratadas, uma melhor apreensão destes fenômenos. A análise científica deveria então contextualizar-se numa reflexão filosófica: a investigação pedagógico-psicológico-sociológica exigia uma abordagem antropológico-filosófica. Pois, como diz Souza (1995, p.5), "uma das metas da Filosofia é compreender o significado da existência do homem em suas diferentes interfaces". Com este objetivo desenvolvi o terceiro capítulo, "Limites da teoria de Kohlberg : a antropologia filosófica personalista de Mounier", procurando demonstrar a necessidade desta totalização antropológico-filosófica complexa.

Por fim, no último capítulo, "Procedimentos da educação moral: a pesquisa e seus resultados", partindo dos pressupostos conceituais desenvolvidos nos capítulos anteriores e de uma apresentação panorâmica das principais tendências pedagógico-morais contemporâneas, retratei a investigação empírica, com a intenção de colaborar para o desvelamento de alguns significados intrínsecos à práxis pedagógico-moral na forma como ela é percebida e informada pelos seus próprios protagonistas.

Capítulo 1:

Educação moral,

racionalidade comunicativa e

racionalidade instrumental

A educação moral, tanto como currículo explícito, quanto como currículo oculto, enfrenta contemporaneamente uma crise de legitimidade. Pode-se observar na prática pedagógica (é o que pretende demonstrar a presente pesquisa) uma redução da "esfera ética", um esvaziamento da dimensão moral. Este fenômeno reflete o que o pensador alemão Jürgen Habermas¹ chama de predomínio da racionalidade cognitivo-instrumental sobre a racionalidade comunicativa ou, de

¹ Jürgen Habermas nasceu no ano de 1.929 em Dusseldorf, na Alemanha, formou-se em Filosofia com uma dissertação sobre o *Absoluto na História* que tinha como autor central, Friedrich Schelling (filósofo ligado ao romantismo idealista alemão), vindo posteriormente a doutorar-se com uma tese sobre a *Diminuição da esfera pública nas sociedades modernas*. A partir de 1.956 também desenvolveu, em Frankfurt, estudos psicanalíticos e sociológicos, especialmente sobre comunicação de massa, socialização, sociologia política e sociologia industrial. Entre 1.956 e 1.959 foi assistente de Theodor W. Adorno, em Frankfurt; de 1.961 a 1.964 lecionou em Heidelberg, retornando à Frankfurt neste último ano para assumir a cadeira de Max Horkheimer no Instituto de Pesquisas Sociais. Em 1.968 transfere-se para New York, nos Estados Unidos da América, onde dá continuidade à suas pesquisas sobre as relações entre *conhecimento e interesse*, no ano de 1.971 retorna à Alemanha, em Starnberg, para dirigir o Instituto Max Planck (voltado para as condições de vida no mundo técnico-científico) analisa nesta época a *crise de legitimação do capitalismo tardio*. Em 1981 publica sua obra fundamental "Teoria da Ação Comunicativa", voltando em 1.983 para Frankfurt. Habermas é considerado um dos mais importantes pensadores contemporâneos, em 2.004 recebeu pela obra de sua vida o Prêmio Kyoto, uma das maiores homenagens do mundo no campo da cultura e das ciências.

forma mais específica, "colonização do mundo da vida pelo sistema". Para melhor compreender este processo faz-se necessário elucidar algumas categorias desenvolvidas pelo citado autor.

Habermas é considerado, atualmente, o principal herdeiro da chamada Escola de Frankfurt e traz ao ambiente filosófico e sociológico algumas contribuições originais, dentre elas:

1. uma teoria da modernidade que afirma ser esta um projeto ainda inacabado;
2. uma concepção de racionalidade ampliada segundo a qual o paradigma racional característico da modernidade, não deve ser compreendido somente como "teleológico" ou "cognitivo-instrumental" (que estabelece meios com vistas aos fins), mas também como "comunicativo" (que visa ao entendimento intersubjetivo);
3. a Ética do Discurso, que defende a aspiração iluminista de uma ética universal, baseada na competência comunicativa, orientada para o consenso;
4. a crítica da Filosofia da Consciência (ou do Sujeito), na qual procura evidenciar a transição, no âmbito paradigmático, do problema do conhecimento (relação sujeito-objeto) para o problema do entendimento (relação sujeito-sujeito);
5. uma nova concepção sobre a natureza da ideologia, esta no capitalismo avançado seria constituída pela distorção da comunicação através da "tecnocratização" dos assuntos políticos;
6. uma compreensão da sociedade em dois níveis de estruturação, o "mundo da vida" e o "sistema", segundo a qual o primeiro seria a instância simbólica básica da sociedade e o segundo, a macro-articulação responsável pela sua reprodução material;

7. uma nova concepção de reificação, que se daria através de uma "colonização" do mundo da vida pelo sistema.

1. Um enfoque sociológico original

A distinção habermasiana entre racionalidade cognitivo-instrumental e racionalidade comunicativa e seu desdobramento na compreensão da vida social em termos de "mundo da vida" e "sistema" possibilitam uma nova interpretação do mundo contemporâneo, que esclarece a posição secundária que a "dimensão moral" da educação passa a ter em comparação com a "dimensão técnica" no processo de formação da personalidade dos educandos, que por sua vez manifesta-se na importância reduzida que os educadores atribuem aos procedimentos de educação moral, objeto da presente pesquisa. Pode-se constatar, dessa forma, que a escola reproduz no seu cotidiano pedagógico, enquanto "microcosmo social" aquilo que ocorre no "macrocosmo social".

Este fenômeno, como se poderá observar no último capítulo desta dissertação (que relata a investigação empírica realizada), se repete quando praticamente metade dos professores pesquisados não reconhece a educação moral, seja ela explícita ou implícita, como uma exigência profissional que possa ser cobrada dos mesmos, apesar de identificarem nela um componente

relevante do fazer pedagógico. A educação moral integra o universo axiológico¹ (relativo a valores), mas não o deontológico (relativo aos deveres) desses educadores, ocupando por isso um papel secundário no âmbito da sua atividade profissional. Há que se considerar ainda, até que ponto a predominância de procedimentos implícitos de educação moral, igualmente constatada na investigação empírica, não estaria expressando precisamente esta baixa atribuição de importância que a educação moral apresenta atualmente. É como se houvesse uma recusa em se atribuir um papel de destaque curricular à Ética, como ciência da moral², ao lado de outras ciências como a Biologia, a Matemática, a Química etc. Há uma tendência, como se pode verificar nas conclusões da pesquisa de campo, a considerar a educação moral como uma espécie de dimensão escondida, que deve atravessar os conteúdos das disciplinas escolares, mas que, por si mesma, não tem conteúdo que possa ser reconhecido como portador de “prestígio sistêmico” a ponto de possibilitar o reconhecimento da Ética como uma disciplina escolar.

Para se compreender o alcance e o significado desses fenômenos pedagógicos, a abordagem sociológica habermasiana revela-se fundamental. Segundo ela, as sociedades seriam compreendidas a partir de uma distinção entre dois níveis, a saber, o mundo da vida e o sistema. Habermas elabora essa diferenciação, de forma especial, no seu livro "A crise de legitimação no capitalismo tardio" (1973). Nessa obra, o autor procura abordar, entre outras, a

¹ Sobre a relação entre educação e axiologia ver SILVA, Sonia Aparecida Ignacio. *Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização de valores na prática educativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

² Com relação à definição de Ética como “ciência da moral”(p.13) e da Moral enquanto “tanto o conjunto de princípios, valores e prescrições que os homens, numa dada comunidade, consideram válidos, como os atos reais em que aqueles se concretizam ou encarnam”(p.52), ver a obra de VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

polêmica que envolve as questões relativas às crises do capitalismo. Ao empreender tal tarefa, ele escolhe como objetivo a busca de um conceito científico-social útil de crise. E, nessa procura, que vai da concepção médica, passando pela estética e pela histórica, até chegar às ciências sociais, ele toma este conceito da Teoria dos Sistemas. Segundo esta vertente da sociologia moderna, "...as crises surgem quando a estrutura de um sistema permite menores possibilidades para resolver o problema do que são necessárias para a contínua existência do sistema." (HABERMAS, 1973, p. 13). Ora, esta noção apresentaria uma série de limitações no sentido de explicar as crises, especialmente porque ela não levaria em conta as "causas externas" dessa "sobrecarga" sistêmica, o que resultaria numa impossibilidade de diagnosticar quando uma modificação sistêmica é somente uma indicação de um processo de aprendizagem (que não afeta a identidade do sistema), ou quando é um sintoma do colapso do sistema mesmo (que altera a sua identidade).

Em face dessas impossibilidades de uma abordagem somente sistêmica da sociedade, Habermas lança mão de um outro conceito que, juntamente com a noção de sistema, lhe permite melhor compreender o funcionamento dela: o conceito de mundo da vida. Este seria como que o "pano-de-fundo" sobre o qual e a partir do qual a sociedade funcionaria sistemicamente. O mundo da vida possuiria uma racionalidade distinta daquela do sistema. A racionalidade comunicativa o orientaria, ao passo que o sistema seria regido pela racionalidade cognitivo-instrumental. Isto será retomado na sua "Teoria da Ação Comunicativa" (1989). Habermas procura demonstrar que grande parte das

"patologias" da sociedade contemporânea teria origem na imposição desta racionalidade típica dos sistemas no âmbito do mundo da vida. Ora, a educação moral, enquanto integrante dos processos de reprodução do mundo da vida, estrutura-se a partir de procedimentos próprios da racionalidade comunicativa. A desqualificação deontológica e a correspondente baixa apreciação axiológica da educação moral, que aparecem na caracterização no fazer pedagógico dos professores pesquisados (ver capítulo 4) podem ser interpretadas como decorrências desta imposição da racionalidade sistêmica (cognitivo-instrumental) no mundo da vida.

2. O mundo da vida

O mundo da vida ou mundo vital (*Lebenswelt*) habermasiano é o contexto pressuposto e atuante numa situação de comunicação intersubjetiva. É somente possível algum nível de comunicação quando os seus participantes partilham um mínimo de referências comuns. Ou seja, não é possível, por exemplo, um diálogo no qual os interlocutores não disponham, em comum, de um certo número de sinais lingüísticos, algum conhecimento das coisas representadas por esses sinais, um acordo de como relacionar os sinais entre si e destes com as coisas representadas, uma subordinação a determinadas regras de comportamento exigidas para qualquer discussão etc.

Assim qualquer comunicação implica na existência de todo um universo de referências anterior, que envolve os sujeitos e sobre o qual já há um consenso mínimo:

Enquanto o falante e o ouvinte se entendem frontalmente acerca de algo no mundo, eles movem-se dentro do horizonte do seu mundo da vida comum e este continua a ser para os intervenientes como um palco de fundo intuitivamente conhecido, não problemático, indismembrável e holístico.(HABERMAS, 1990, p. 278).

O mundo da vida, portanto, é aquela circunstância que sustenta, envolve e supera os agentes comunicantes, não sendo, no entanto, tematizado (pelo menos a princípio) pelos mesmos, estando "...apenas presente de modo pré-reflexivo..." (HABERMAS, 1990, p. 279). Ademais, essa sua relativa "resistência" a problematização deve-se também ao fato de ele transcender os interlocutores, tomados individualmente, não revelando suas propriedades particulares, mas somente dando-se a conhecer, a partir de uma perspectiva comunicacional, nas suas estruturas gerais.

Abordando o mundo da vida na sua estruturação geral e a partir da óptica dos interlocutores, que nele se movimentam, observa-se que funciona como um estoque de recursos no qual se pode buscar "...padrões consensuais de interpretação (o saber do qual se alimentam os conteúdos proposicionais)...padrões de relações sociais de confiança no plano normativo (as solidariedades tacitamente implícitas...) e as competências adquiridas no processo de socialização..." (HABERMAS, 1990. p. 291). Habermas distingue neste "fornecimento" de recursos, os três componentes que constituem o mundo da vida:

Cultura denomino eu o arsenal de saber no qual os agentes comunicacionais, ao entenderem-se mutuamente sobre algo que

está no mundo, se munem com interpretações potencialmente consensuais. **Sociedade** (no sentido estrito de uma componente do mundo da vida) chamo eu às ordens legítimas das quais os agentes comunicacionais retiram uma solidariedade fundada na pertença a grupos. **Personalidade** serve de termo técnico para competências adquiridas que tornam um sujeito capaz de agir e falar colocando-o assim em situação de, em cada contexto dado, tomar parte de processos de compreensão mútua e afirmar a sua identidade em contextos de interacção alteráveis... (HABERMAS, 1990, p. 315).(grifo do autor)

Composto, pois, dessa forma o mundo da vida possui uma vinculação fundamental com o agir comunicacional, um depende e supõe o outro. O agir comunicacional é o que proporciona o desenvolvimento, a reprodução do mundo da vida e este possibilita os subsídios para que aquele se realize. Portanto, sob certo aspecto, para que dois sujeitos estabeleçam entre si um determinado diálogo, faz-se necessário que ambos possuam certo nível de conhecimento (cultura), se comportem segundo certas regras aceitas consensualmente (sociedade) e estabeleçam uma comunicação a partir das capacidades que cada um e os dois adquiriram (personalidade). Sob outro aspecto, este diálogo contribuirá para o enriquecimento do saber mútuo, o convencimento de regras sociais e o aprendizado de ambos, que aumentará os seus respectivos níveis de competência comunicacional, necessários para futuras interações dialógicas. Há uma relação circular entre mundo da vida e agir comunicacional.

Ora, a educação moral fornece à reprodução do mundo da vida elementos fundamentais. Ela possibilita aos interlocutores o acesso a interpretações consensuais sobre valores éticos (cultura), proporciona referências partilhadas de conduta na forma de normas morais (sociedade) e, acima de tudo, capacita-os no que se refere a esses valores e a essas normas (personalidade).

Porém, os mundos da vida, não compõem por si só a sociedade (no sentido mais amplo do termo), esta é constituída também pelo sistema, que garante a reprodução material daqueles. Para se poder, então, compreender adequadamente o funcionamento social fazendo uso do conceito de mundo da vida ele "...terá de ser transformado num conceito empiricamente utilizável e de ser integrado num conceito de sociedade em dois níveis com o conceito de sistema autodirigido." (HABERMAS, 1990, p. 280).

Essa tarefa implica que, em primeiro lugar, se estabeleça, sempre do ponto de vista dos interlocutores em situação de fala e de maneira geral (mas incompleta), os temas e as áreas de análise que o mundo da vida envolve. Isto Habermas o faz no seu livro supracitado:

do ponto de vista do mundo vital, tomaremos como temas as estruturas, valores e instituições normativas de uma sociedade. Analisando acontecimentos e situações normativas de uma sociedade. Analisando acontecimentos e situações do ponto de vista de sua dependência diante de funções de integração social...(HABERMAS, 1973, p. 16).

A temática sociológica do mundo da vida abrangeria, portanto, as questões relativas à normatividade social e o campo a ser analisado deveria ser aquele relacionado à integração social. A moral, enquanto "um conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente, que regulam o comportamento individual e social dos homens" (VÁZQUEZ,1990,p.49), é um componente fundamental no âmbito da normatividade e da integração social e que sofre, na sua reprodução, uma interferência indevida dos imperativos oriundos das estruturas sistêmicas da sociedade. Como se verá mais adiante, esta conceituação colaborará, de forma especial, no desvelamento do significado das respostas fornecidas pelos professores pesquisados.

3. O sistema

A noção de sistema e especialmente a de sistema social, tem gerado muita polêmica na recente história da Sociologia, havendo grandes divergências sobre o tema³. Porém, pode-se afirmar que, de forma genérica, sistema é um "...conjunto de elementos estruturais ou estruturados em estado de equilíbrio, 'de tal modo que quaisquer alterações moderadas nos elementos ou em suas inter-relações, afastando-os da posição de equilíbrio, são contrabalançadas por alterações que tendem a restaurá-la'..." (TRUJILLO FERRARI, 1983, p. 367).

Essa definição fornecida pelo professor Alfonso Trujillo Ferrari, aponta alguns dos principais elementos que definem um sistema: o equilíbrio entre as partes; as alterações do mesmo e a capacidade de restabelecimento da harmonia organizacional. Estes, pensados em termos sociológicos, indicam respectivamente, a estabilidade social, as crises que a abalam e os mecanismos de compensação que trazem de volta o equilíbrio social inicial.

Já se evidencia aqui o caráter teleológico ou estratégico do funcionamento do sistema social, ele sempre busca um fim (o equilíbrio) e para tal emprega os meios adequados (mecanismos de compensação). Um dos autores

³Sobre o debate a respeito da Teoria do Sistemas ver as obras de CHURCHMAN, C. *Introdução à teoria de sistemas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971 e de BUCKLEY, W. *A sociologia e a moderna teoria dos sistemas*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1976.

da Teoria dos Sistemas que mais está presente na abordagem habermasiana é o sociólogo Talcott Parsons, que define sistema social como:

Uma pluralidade de atores individuais que interagem entre si, em uma determinada situação que tem, pelo menos um aspecto físico (meio ambiente), atores motivados por uma tendência a 'obter um ótimo de gratificação' e cujas relações com suas situações - incluindo os demais atores - são caracterizadas e definidas por um sistema de símbolos culturalmente estruturados e compartilhados...(PARSONS, 1966, *apud* TRUJILLO FERRARI, 1983, p. 368)

A utilização da teoria parsoniana não é gratuita. Habermas vê nela retratada exatamente a dimensão teleológica dos sistemas sociais, oriunda de uma racionalidade cognitivo-instrumental e que tende a envolver os *mundos da vida*. Note-se que:

O 'antropomorfismo' e a 'teleologia' do modelo parsoniano se manifestam em que o sistema 'procura' o equilíbrio, tem 'problemas' e 'imperativos' de controle e tem necessidades sistêmicas. (TRUJILLO FERRARI, 1983, p. 373).

Um sistema social, diferente dos mundos da vida, tende sempre a desenvolver cada vez mais mecanismos de condução, que lhe assegurem a existência e a manutenção da sua identidade em situações variáveis:

Falamos de sistema de integração tendo em vista os desempenhos condutivos específicos de um **sistema** auto-regulado...Os sistemas sociais são considerados aqui segundo a sua existência contínua dominando a complexidade de uma circunstância inconstante... (HABERMAS, 1973, p. 15).

A temática que o estudo dos sistemas sociais abrange refere-se principalmente a questões relativas à condução e a capacidade de domínio das adversidades que atingem o equilíbrio sistêmico, sendo que o campo de análise concentra-se nos problemas relacionados à integração sistêmica:

Na perspectiva sistêmica, tomamos como tema mecanismos de condução da sociedade e a extensão das metas de contingência. Analisamos acontecimentos e situações do ponto de vista de sua

dependência de funções de integração sistêmica...(HABERMAS, 1973, p. 16).

Os sistemas para funcionarem necessitam de mediações. Os sistemas sociais modernos têm como mediações para o seu desenvolvimento, o dinheiro (que estrutura a economia) e o poder (que dá base para a administração estatal).

Segundo Habermas, as grandes patologias das sociedades modernas surgem quando o sistema, com sua racionalidade cognitivo-instrumental (que busca a sua autopropetuação equilibrada) e agindo por meio dos seus *media* (dinheiro e poder), passa a envolver o mundo da vida, sufocando a sua dinâmica reprodutivo-consensual, oriunda da racionalidade comunicativa que lhe é característica. É precisamente nesta interferência da dinâmica do sistema no mundo da vida, que residem as causas sociológicas dos fenômenos pedagógicos constatados pela presente pesquisa, relativos à desqualificação da educação moral como um dever profissional e à redução do seu prestígio no âmbito pedagógico-escolar. Impõe-se, desta forma, a necessidade de compreensão da gênese e do funcionamento desta ingerência indevida do sistema no mundo da vida, típica da sociedade moderna.

4. A colonização do mundo da vida pelo sistema: surgimento

Seguindo o roteiro proposto por Herrero (1986, p. 13-32.), pode-se observar que para Jürgen Habermas a chamada "colonização do mundo da

vida pelo sistema" é um fenômeno típico da modernidade e a sua concepção a respeito desta é elaborada, como nota Auritzem, tendo em vista a vinculação da mesma com determinados processos históricos, filosóficos e sociológicos, o que antecipa a data do seu nascimento para antes do século dezoito. A modernidade é então:

associada a um processo histórico: o da dissolução das cosmovisões metafísico-religiosas; processo este que pode ser associado à reforma protestante e ao renascimento (...) ao iluminismo, um dos primeiros projetos filosóficos que percebeu o potencial cognitivo inerente aos campos da moral e da ciência. Por fim (...) é associada ao processo de racionalização do Ocidente...(AURITZEM, 1990, p. 73).

A fundamentação dessa concepção, ele a procura principalmente na teoria de Max Weber, pois este "abordou o problema do nascimento e desenvolvimento das sociedades modernas desde o ponto de vista inteiramente a-historicista da racionalização..." (HABERMAS,1989, p.210).

A modernização implicou um processo que articulou, de um lado, o dismantelamento das concepções religiosas e metafísicas totalizadoras de sentido (que procuravam abarcar toda a realidade a partir de uma determinada óptica interpretativa) e de outro, o desenvolvimento de uma racionalidade que, livre da normatização tradicional, produziu uma diferenciação do todo social em esferas autônomas e independentes umas das outras. Assim a esfera estética passou a funcionar com uma lógica própria, independente da lógica da moral e esta da racionalidade da política que, por sua vez, passou a ter uma orientação distinta da economia e assim por diante.

Essas noções, acrescidas do conceito de estruturação sociológica em dois níveis (sistema e mundo da vida), permitirão a Habermas interpretar o surgimento da modernidade tendo em vista o duplo processo de racionalização. Ela se iniciaria pelo desenvolvimento da racionalidade comunicativa no âmbito do mundo da vida, isto seria, a um só tempo, resultado e causa da já aludida dissolução das cosmovisões metafísicas e religiosas, abrindo uma área cada vez maior para o discurso argumentativo orientado ao entendimento, em substituição ao discurso estabelecido pela tradição.

Portanto, nas palavras de Herrero, o processo de racionalização do mundo da vida aparece então como um desenvolvimento através do qual: "a linguagem desenvolve a sua lógica interna e chega a exercer a sua função específica de produzir consenso..." (HERRERO, 1986, p. 25) e como se pode observar, o *médium* dessa racionalidade é a linguagem.

A referida racionalização levou, então, a um processo de diferenciação no interior do mundo da vida. Tal processo envolveu os componentes deste último, ou seja, a cultura, a sociedade e a personalidade de modo que um foi se tornando autônomo frente ao desenvolvimento do outro.

Uma segunda diferenciação surge, só que agora entre a "forma" e o "conteúdo" no âmbito do mundo da vida:

No plano cultural, destacam-se os elementos formais (como conceitos de mundo, processos de argumentação, valores abstratos...) das imagens míticas do mundo. No plano da sociedade, princípios universais são abstraídos dos contextos particulares. No plano da personalidade, as estruturas cognitivas adquiridas nos processos de socialização separam-se dos conteúdos culturais. (HERRERO, 1986, p. 25)

Esta diferenciação ajuda a compreender as opções dos professores por determinados procedimentos de educação moral, constatadas pela presente investigação, que priorizam os aspectos formais desta (especialmente aqueles relativos ao desenvolvimento da capacidade de reflexão moral abstrata) em prejuízo dos aspectos materiais (notadamente aqueles referentes à transmissão explícita de determinados conteúdos axiológicos).

A essa diferenciação segue-se uma terceira que, precisamente por decorrência das duas anteriores, inaugura uma especificação funcional, ou seja, a cultura, a sociedade e a personalidade passam, cada uma, a desenvolver funções específicas na reprodução do mundo da vida. O campo, por exemplo, referente à personalidade passa a desenvolver a socialização por meio da instituição escolar e do ensino sistemático profissionalizante; o progresso científico torna-se uma tarefa da cultura; o direito positivo constitui-se como a instância privilegiada de ordenamento da sociedade etc.

Como se pode ver, o processo de racionalização comunicativa voltada para o estabelecimento do consenso, através do *médium* linguagem, produziu uma ampla diferenciação estrutural e funcional no mundo da vida.

Tal racionalização comunicativo-consensual liberta a ação humana da "camisa-de-força" da normatividade tradicional, isto é, daquelas regras oriundas das cosmovisões metafísico-religiosas que haviam exercido a sua intensa dominação até o período feudal:

A base material do mundo da vida encontra o caminho livre para organizar-se de um modo novo. Ela desliga a ação social dos

processos de entendimento e passa a coordená-la através dos valores instrumentais generalizados: dinheiro e poder, que operam funcionalmente sobre as conseqüências dos atos. (HERRERO, 1986, p. 25)

A nova liberdade possibilitará, posteriormente, por exemplo, o desenvolvimento de instituições financeiras à base de juros, coisa inconcebível no mundo medieval, no qual vigorava a condenação religiosa da cobrança dos mesmos.

Porém, dialeticamente, esta afirmação da liberdade de organização do mundo da vida, através do desenvolvimento da racionalidade comunicativa, será a negação da liberdade de organização do próprio mundo da vida a partir do seu *médium* específico que é a linguagem. Ou seja, no paradoxo do desenvolvimento histórico, a “libertação” do mundo da vida, carregava no seu bojo o seu oposto, a sua “colonização” pela racionalidade do sistema.

Aos poucos, o processo de integração social baseado numa racionalidade comunicativa mediatizada pela linguagem vai dando lugar à integração sistêmica baseada numa racionalidade teleológica mediatizada pelo dinheiro e pelo poder, dito de outra maneira, a coordenação de diversos âmbitos de ação humana passa a ser exercida, não mais por acordos argumentativos (que produzem uma integração social), mas por meio de prêmios e prejuízos, de "recompensas ou desvantagens de tipo empírico, dando origem ao princípio sistêmico de integração." (HERRERO, 1986, p. 26), que por sua vez (e mediante os *media* dinheiro e poder) consolida os respectivos subsistemas economia e administração estatal, institucionalizados pelo direito civil burguês. Essa etapa marca o fim do feudalismo e o surgimento da sociedade burguesa: "A racionalização do

mundo da vida tinha de ter atingido um determinado grau de maturidade antes que os *media* do dinheiro e do poder pudessem ser nele institucionalizados pelo direito." (HABERMAS, 1990, p. 326.).

A partir desse momento, portanto, a sociedade passa a funcionar em dois níveis, sistema e mundo da vida. Se no primeiro momento, entre ambas as instâncias houve uma certa "coexistência pacífica", pois o desenvolvimento do sistema proporcionou uma reprodução material do mundo da vida mais eficiente, num segundo momento, já em pleno capitalismo liberal, o sistema, através dos seus *média* dinheiro e poder, passou a penetrar em espaços cada vez mais extensos do mundo da vida colonizando-o (pela imposição da sua racionalidade teleológica) e, por conseqüência, gerando as patologias sociais que assolam a humanidade na modernidade, tais como a expansão da exploração capitalista, a exclusão de gigantescas massas humanas dos benefícios do progresso, os totalitarismos estatais, as guerras mundiais etc. O ordenamento social, as competências intersubjetivas, as representações da realidade não são mais decorrências de cosmovisões metafísico-religiosas, nem de consensos argumentativos, mas de imperativos econômicos e políticos decorrentes dos processos de auto-perpetuação do sistema social vigente.

Assim, a lógica de reprodução sistêmica "contaminou" os processos de reprodução do mundo da vida, fazendo com que, por exemplo, no âmbito da educação moral tenha-se hoje, como pôde ser constatado na investigação empírica relatada no último capítulo desta dissertação, uma prevalência de atitudes e de procedimentos que colocam em segundo plano o caráter imperativo

da dimensão ética do fazer pedagógico especialmente no que se refere à desqualificação deontológica, à depreciação axiológica, à marginalização curricular e à abstração de conteúdos desta dimensão.

5. A colonização do mundo da vida pelo sistema: funcionamento

Para se compreender como o sistema chega a colonizar o mundo da vida, se faz necessário determinar como se dá o vínculo entre ambos. Este se baseia nas relações de troca (na óptica do sistema) e nos papéis exercidos pelas pessoas (na perspectiva do mundo da vida).

A troca de salário por trabalho e de bens e serviços por consumo se relaciona respectivamente com os papéis de trabalhador e consumidor. Desses papéis alguns se desligam do mundo da vida e outros permanecem a ele conectados. Os papéis de *trabalhador* e de *cliente* dependem da organização sistêmica, seja econômica, seja administrativa. Os membros que possuem esses papéis se desligam dos contextos do mundo da vida e se adaptam a âmbitos de ação organizados formalmente ao passo que os papéis de consumidor e cidadão não. O exercício destes pressupõe orientações de ação oriundas do mundo da vida.

O capitalismo tem nas crises um elemento inseparável, pois elas nada mais são que desequilíbrios sistêmicos. Ora, a colonização do mundo

da vida ocorre quando para poder superar as perturbações da reprodução material deste último, isto é, as crises sistêmicas, se recorre às fontes do mesmo. Isto significa que as perdas de harmonia do sistema são neutralizadas pela "sistematização" do mundo da vida.

Portanto, numa sociedade capitalista a superação das crises sempre implica em colonização dos mundos da vida. Isto se dá precisamente por intercâmbios indevidos entre o exercício de papéis sociais e as gratificações de poder e dinheiro. Destarte pode-se observar que, nas sociedades organizadas com base no modo de produção capitalista, a intervenção do sistema no mundo da vida realiza-se na forma de uma "reificação das relações comunicativas" (HERRERO,1986, p. 30). Esta consiste basicamente nesta troca do *médium* linguagem, pelos *média* poder e dinheiro, visando a neutralização das crises sistêmicas antes que elas ponham em risco a identidade do sistema.

Cabe, então, averiguar como concreta e historicamente, no capitalismo, essa colonização se dá. Pode-se localizar, do ponto de vista cronológico, essa forma de colonização especialmente com o "advento do Estado de Bem-Estar Social" (HABERMAS, 1987, p.105). Ou, em outras palavras, com o aumento da intervenção estatal na economia, visando uma melhor distribuição da renda em favor dos trabalhadores. Foi precisamente isto que ocorreu durante o século vinte, de forma especial, entre as décadas de cinquenta e sessenta, período designado pelo historiador naturalizado inglês Eric Hobsbawm (1995, p. 253 - 281) como a "Era de Ouro" da contemporaneidade. Esta "reformatação" do Estado liberal burguês destinou-se a "aliviar" o grau de conflitividade entre capital e trabalho. O

Estado funcionou então como uma “alavanca para o apaziguamento dos antagonismos de classe...” visando a “...a neutralização dos materiais de conflito inerentes ao status de trabalhador assalariado...” (HABERMAS, 1987, p.107). Este apaziguamento visava eliminar os conteúdos da contradição de classe (desigualdade de poder econômico) que poderiam transformar uma crise de *desequilíbrio sistêmico* numa crise da própria *identidade do sistema*. Seguindo a lógica, segundo a qual é melhor perder os anéis do que os dedos, o sistema desenvolveu mecanismos de autoequilibração (distribuição direta e indireta de renda) que garantiram a continuidade do mesmo.

Ao atenuar os conflitos, pela elevação econômica do papel de trabalhador e pela valorização dos papéis de consumidor (que pode comprar mais) e de cliente (o Estado serve-lhe melhor), essa estratégia sistêmica de “salvação” do capitalismo conseguiu controlar (ou neutralizar...) o papel de cidadão que, caso a crise se tornasse mais aguda (de “identidade” do sistema e não de “desequilíbrio” do sistema...), poderia retirar a sua lealdade ao sistema, perdendo este, portanto, a legitimidade e, conseqüentemente, a identidade (isto é, a sua existência enquanto esse “tipo” de organização sistêmica).

É por isso que no modelo de capitalismo social-democrata o cidadão é “indenizado no seu papel de cliente da burocracia do Estado de bem-estar, com pretensões de direito, e em seu papel de consumidor de bens de massa, com poder de compra...” (HABERMAS, 1987, p.107).

Como se vê, a “reificação das relações comunicativas” se viabiliza pela solução sistêmica dos problemas de reprodução material do mundo da vida, ou seja, através das “recompensas ou desvantagem de tipo empírico...” (HERRERO, 1986, p. 26), ou ainda, pela via dos *media* dinheiro e poder, e não pela adequada solução comunicativa de utilização do *médium* linguagem enquanto orientado para o entendimento. Não se avança, portanto, para um novo patamar de organização das interações humanas, a partir de novos consensos normativos e axiológicos que possibilitem uma integração social moralmente superior (decorrente do desenvolvimento da racionalidade comunicacional, própria do mundo da vida), mas tão somente consegue-se uma estabilização sistêmica que garante a continuidade do mesmo (e moralmente precário, porque injusto) tipo de reprodução material do mundo da vida.

Estas “demandas” sistêmicas irão condicionar o fazer pedagógico que, pela “pressão do mercado”, passa a operacionalizar (enquanto instância responsável na diferenciação interna do mundo da vida, pelo componente da “personalidade”) um processo de capacitação que prioriza a formação do aluno no seu papel de trabalhador/consumidor e não de cidadão, pois as habilidades deste (competências ético-políticas) são distintas daquele (competências técnico-produtivas). Esta priorização, reflexo da colonização do mundo da vida pelo sistema, irá se reproduzir na prática dos professores como pôde ser constatado pela investigação aqui desenvolvida e relatada. Os resultados evidenciam a prioridade da qualificação técnica em comparação com a formação ética, quando os professores pesquisados não reconhecem a educação moral como um dever profissional ou quando as instâncias estatais de organização curricular (PCNs) não atribuem à ética

o “prestígio” de disciplina específica ou, ainda, quando desconsideram, numa atitude formal-abstrata, conteúdos axiológicos fundamentais do fazer pedagógico-moral.

Vale ressaltar que Habermas também constata o mesmo problema de colonização do mundo da vida nas sociedades do chamado “socialismo real”, nelas ela se mostra na forma de uma “impostura de relações comunicativas...” (HABERMAS, 1979 *apud* HERRERO, 1986, p. 30), na qual ocorreria como que uma falsificação do *médium* da linguagem, vigorando de fato os imperativos sistêmicos “mascarados” de acordos comunicativo-consensuais: “Enquanto o sistema se disfarça de mundo da vida, este é absorvido pelo sistema...” (HERRERO, 1986, p. 30). Trata-se, portanto, de um problema da própria modernidade.

Em resumo, a colonização do mundo da vida pelo sistema funciona mediante a interferência do princípio de integração sistêmica (orientada por uma racionalidade teleológica ou cognitivo-instrumental) num âmbito que deveria ser regido pelo princípio de interação argumentativa (dirigido por uma racionalidade comunicativo-consensual). Ora, no campo das relações entre ética e educação, esta estruturação social produz demandas que descaracterizam os procedimentos pedagógico-formais (dentre eles os relativos à educação moral) de seu caráter reproduzidor do mundo da vida (que se dá pela formação da “personalidade” em integração com a “cultura” e a “sociedade”), reduzindo-os à função de reprodução sistêmica. Esta descaracterização pode ser observada, a título de exemplo, pelo papel secundário que a educação moral, formal e explícita, ocupa no âmbito do fazer pedagógico cotidiano. A pesquisa desenvolvida, no âmbito da presente dissertação,

procura evidenciar este fenômeno, explicitando a sua ocorrência na prática educativa de professores de Ensino Fundamental.

Capítulo 2

A teoria de Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento moral

A compreensão dos processos de formação da personalidade moral revela-se hoje como fundamental para que não se inviabilize o salto de qualidade que a humanidade começou a dar com a “invenção da infância”, como bem observou Philippe Ariès (1981), ou seja, com a compreensão dos primeiros anos de vida como uma fase privilegiada e estratégica para a futura realização da própria pessoa e para o bem-estar da sociedade. Entender como se dá o processo de “aprendizagem da moral” revela-se, então, fundamental não somente para possibilitar ao educando melhores condições no seu contraditório, complexo e impreciso processo de personalização (como se verá no próximo capítulo) como também enquanto estratégia subsidiária ao desenvolvimento da racionalidade comunicacional no âmbito pedagógico-escolar e, portanto, como resistência à “colonização do mundo da vida” pela racionalidade cognitivo-instrumental, própria do sistema.

Somente resgatando e valorizando, explícita e concretamente, a educação moral e os processos psicológicos e existenciais ligados a ela se poderá criar condições que viabilizem a tematização dos componentes do

mundo da vida (relativos à cultura, à sociedade e à personalidade, na terminologia habermasiana) responsáveis por novos consensos que reorientem a integração sistêmica. É nesta perspectiva que a educação se reencontra consigo mesma, sem ser tragada pelas “demandas do mercado”, sem ser oprimida pela “colonização” efetuada pelo sistema e viabiliza-se como instância emancipatória e crítica, formadora de consensos que possibilitem a transformação social. É aí que se impõe a reflexão propriamente pedagógica na sua condição eminentemente científica, que consegue, com rigor e método, devolver à sociedade e especialmente aos educadores os recursos comunicacionais através dos quais eles consigam gestar novos acordos axiológicos e políticos que proporcionem a humanização das interações sociais. Trata-se de reconhecer a reflexão sobre a educação, conforme define Franco (2003, p.67) , como:

Uma ciência pedagógica que, em seu fazer social, assumo-se como instrumento político de emancipação dos homens, na direção de reorganizar condições de maior dignidade e igualdade entre os homens

A análise empreendida a partir de bases filosóficas e sociológicas no capítulo anterior e que se desdobra, agora, em análises propriamente psicológicas orienta-se nesta perspectiva de resgate da ética, (que tematiza conteúdos culturais do mundo da vida, dentre eles a “dignidade” e a “igualdade”) como elemento fundamental (porque humanizador) da educação e para a crítica de atitudes que ignorem esta dimensão ética como instância que dá identidade a uma concepção de educação que não seja meramente sistêmica. Esta perspectiva se viabilizará, como já foi dito na Introdução desta dissertação, de forma dialética. Assim, num primeiro momento (positivo) se focalizará a compreensão explicativa (científica) do processo de desenvolvimento do raciocínio moral, a partir

da teoria genético-moral de Piaget e Kohlberg. Num segundo momento (negativo) se contraporá uma compreensão transcendental (filosófica) sobre a incomensurabilidade e inefabilidade da existência pessoal, a partir da antropologia filosófica personalista de Mounier. E num terceiro momento (nova positividade) se retomará a compreensão explicativa (científico-crítica) como suporte da investigação empírica empreendida.

O presente capítulo tem por objetivo, portanto, apresentar, de forma sucinta e crítica as contribuições oferecidas por Lawrence Kohlberg⁴ para a compreensão (científica) do desenvolvimento moral de crianças e adolescentes e, por conseguinte, para a fundamentação de procedimentos de educação moral. Kohlberg ao desenvolver uma teoria cognitivo-evolutiva, com significativa confirmação empírica, sobre a construção do juízo moral, possibilita à pedagogia e aos educadores em geral um alicerce bastante sólido para a elaboração de estratégias didático-morais mais eficientes.

Num primeiro momento procurar-se-á caracterizar a principal referência conceitual de Kohlberg, qual seja a teoria de Jean Piaget sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo e o processo de construção do juízo moral na criança. Em seguida será feita, de forma abrangente, uma apresentação da teoria dos estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Numa terceira etapa, serão

⁴ Lawrence Kohlberg, psicólogo norte-americano, nasceu em 1.927 e faleceu em 1.987. Doutorou-se pela Universidade de Chicago em 1.958 com uma tese sobre "O desenvolvimento dos modos de pensamento e opção moral entre dez e dezesseis anos" na qual retoma a conceituação de desenvolvimento do raciocínio moral piagetiana, desdobrando as etapas desta em seis estágios. Nos anos seguintes, sediado na Universidade de Harvard, amplia longitudinalmente e interculturalmente a sua investigação até tornar-se uma das principais referências da Psicologia do Desenvolvimento Moral contemporânea.

tecidas algumas considerações relativas aos limites do enfoque proposto por esta teoria. Por fim, explorar-se-á algumas possibilidades pedagógico-morais abertas pelo trabalho de Kohlberg. Em todos estes momentos, serão apresentadas de forma breve e genérica algumas das principais conclusões da pesquisa de campo realizada com professores do Ensino Fundamental e que se baseou, em grande parte, nesta sistematização teórica proposta por Kohlberg.

1. O desenvolvimento da criança segundo Piaget

A psicologia genética elaborada por Jean Piaget⁵ e seus colaboradores procurou ressaltar a importância da compreensão do desenvolvimento cognitivo e moral de crianças e adolescentes. Piaget queria investigar a forma pela qual o homem constrói o conhecimento, como se dá a gênese (daí o nome atribuído a sua teoria) do saber humano, a partir do processo de desenvolvimento que cada um experimenta na sua história de maturação pessoal. Com isso ele fundamentou na psicologia uma teoria epistemológica, ou seja, uma sistematização conceitual sobre as condições e possibilidades do conhecimento humano.

⁵ Jean Piaget, psicólogo suíço, nasceu em 1.896 e morreu em 1.980, desenvolveu inúmeras pesquisas no âmbito da epistemologia genética, investigando o surgimento, a natureza e a construção do conhecimento nas suas estruturas, processos e estágios de desenvolvimento. Formado em Ciências Naturais em Nueuchâtel, sua cidade de origem, vai para Zurique desenvolver estudos no campo da Psicologia, segue então para Paris, onde conhece o legado intelectual de Alfred Binet sobre mensuração da inteligência infantil, retornando à Suíça, assume a direção do Instituto Jean-Jacques Rousseau da Universidade de Genebra onde desenvolveu sua teoria sobre a gênese do conhecimento humano. Nesta mesma instituição cria o Centro Internacional de Epistemologia Genética a partir do qual difundiu suas pesquisas mundo afora. Foi um dos pensadores mais criativos e instigantes da contemporaneidade e seu trabalho teve repercussões em inúmeras áreas do conhecimento científico e filosófico.

Para Piaget, conhecer é a capacidade de organizar, estruturar e explicar a realidade, a partir daquilo que se vivencia nas experiências com objetos de conhecimento, em outros termos, trata-se de estabelecer um *sistema de relações*, no qual novas aquisições sobre a realidade vão adquirindo significado. Assim, conhecer é constituir uma *totalidade de sentido*, uma organização geral, dentro da qual as informações ganham sentido, como ensina Flavell, ao fazer uma metáfora para explicar o pensamento de Jean Piaget :

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

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

A organização é inseparável da adaptação: são dois processos complementares de um único mecanismo; o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo...O 'acordo do pensamento com as coisas' e o 'acordo do pensamento consigo mesmo' expressam esta invariante funcional dupla de adaptação e organização. Estes dois aspectos do pensamento são indissolúveis: é se adaptando às coisas que o pensamento se organiza e é ao se organizar que ele se estrutura às coisas. (PIAGET, 1968 *apud* FLAVELL, 1975, p.47).

Pela assimilação ocorre a inserção de representações de coisas e fatos num *sistema de relações*, de modo que adquiram significado para o

sujeito cognoscente. A acomodação constitui-se pela mudança no sistema de relações que se adapta às representações assimiladas. Assim o conhecimento constrói-se numa dinâmica contínua que envolve a contextualização das informações recebidas e a reorganização deste contexto pelas informações mesmas, aí inseridas. A noção de “equilíbrio” expressa exatamente esta dinâmica, esta evolução do pensamento por meio da utilização destes processos de auto-regulação dos esquemas mentais.

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

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

O período pré-operatório situa-se, aproximadamente, entre o segundo e o sexto ano de vida. A criança, então, já consegue utilizar símbolos e imagens mentais, consegue representar intelectualmente o mundo. A capacidade intuitiva manifesta-se e o pensamento apresenta certo grau de

organização, porém a criança ainda não é muito hábil para formar classes de objetos, estabelecer interligações entre fenômenos, nem tem plena noção de continuidade temporal.

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

O quarto período, das operações formais, situa-se entre os treze e os quinze anos, desembocando na plena capacidade intelectual. Nele o agora adolescente consegue desenvolver o raciocínio abstrato e, em consequência, pensar de forma hipotético-dedutiva, ou seja, retirando conclusões lógicas de proposições possíveis, mas não necessariamente reais. Trabalhando conceitualmente com muitas variáveis na explicação dos dados, mostra-se capaz de lidar de forma racional, a partir de princípios abstratos, com inúmeras situações cognitivas e existenciais. Terminada esta fase de transição, o adolescente já se encontra equipado, com o aparato cognitivo que utilizará ao longo de toda a sua vida adulta.

Piaget, através do seu método de entrevistas clínicas e tendo como objeto as regras de jogos infantis, procurou também caracterizar as

fases através dos quais a criança experimenta a evolução da sua *capacidade moral* (PIAGET, 1994). Igualmente são encontradas quatro etapas: pré-moralidade, heteronomia moral, semi-autonomia moral e autonomia moral.

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

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

Com a etapa da semi-autonomia moral, a terceira, situada mais ou menos entre os oito e os treze anos, a capacidade de autodeterminação da

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

A autonomia moral é o estágio final deste processo ético-evolutivo, atingido pelo adolescente, aproximadamente aos treze anos. Nele, o indivíduo com plena capacidade lógico-formal, estabelece para si mesmo uma orientação moral baseada em consensos intersubjetivos e em princípios. A coação dá lugar à cooperação, o respeito unilateral à exigência de respeito mútuo e o egocentrismo à descentração empática. Está-se, então, diante de um indivíduo moralmente maduro, capaz de criticamente fazer suas, aquelas regras morais que melhor atenderem às exigências da justiça, no equacionamento das relações com os demais, segundo princípios éticos abstratos e universais.

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

A análise dos juízos morais da criança colocou-nos na obrigação de discutir o grande problema das relações entre a vida social e a consciência racional. Nossa conclusão foi que a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, porque a sociedade não é coisa única. A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um

sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e o seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irredutível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação. (PIAGET, 1994, p.294).

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

Esta influência do pensamento de Piaget pode ser constatada, por exemplo, nos resultados da investigação empírica, apresentados no capítulo 4, os quais revelam que a maioria dos professores pesquisados identificam a sua práxis pedagógico-moral com a chamada tendência *cognitivista*, que se fundamenta explicitamente na psicologia genética de Piaget. O baixo número de professores que se identificaram com a tendência *moralista*, possivelmente, explica-se também por uma certa rejeição de procedimentos morais (tidos como típicos desta tendência) associados à noção piagetiana de *heteronomia moral*, entendida como uma etapa “inferior” do desenvolvimento moral. Cabe porém, a título de esclarecimento, chamar a atenção aqui para o fato de que Piaget não “condena” nenhuma etapa de desenvolvimento do raciocínio moral, mas simplesmente e de forma bastante objetiva, procura revelar o conteúdo e entender a dinâmica interna

da mesma. Para Piaget (como se verá, mais para frente, também para Kohlberg) não se pode “pular” nenhuma etapa de desenvolvimento moral. Pelo contrário, são as vivências intensas de cada etapa que revelam os limites da mesma e que possibilitam ao sujeito avançar para um patamar de reorganização do seu pensamento moral que dê conta dos novos desafios, que as interações com o ambiente humano colocam e que não foram adequadamente solucionados pelos recursos cognitivos típicos da etapa anterior.

2. O desenvolvimento da moralidade segundo Kohlberg

Kohlberg (1992, p. 8) dá continuidade às pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento moral, aperfeiçoando as técnicas de entrevista clínica (baseadas agora em dilemas morais, destinados a provocar a manifestação da estrutura do juízo moral desenvolvido pelo entrevistado), ampliando o universo etário, reformulando a metodologia de organização dos dados e os nexos conceituais que expressam a dinâmica de evolução da consciência moral. O resultado é o desmembramento das etapas de Piaget em seis estágios, agrupados em três níveis básicos de desenvolvimento moral, numa faixa etária que se estende, pelo menos, até os vinte e poucos anos de idade.

A pesquisa de campo relatada nesta dissertação fundamentou-se, explicitamente, como se poderá observar mais adiante, na Teoria dos Estágios de Kohlberg. O instrumento de pesquisa utilizado apresentava duas oportunidades de intervenção pedagógico-moral e disponibilizava para o professor

pesquisado sete alternativas de diretrizes para a ação educativa, uma delas consistia na ausência de intervenção e as outras seis expressavam opções correspondentes aos seis estágios kohlberguianos.

Conforme as explicações do próprio Lawrence Kohlberg (1992, cap.II) e utilizando os comentários de Jürgen Habermas (HABERMAS, 1990, cap.II) e de Barbara Freitag (FREITAG, 1992, cap.VII) à sua teoria, pode-se observar que esta identifica, dentro de cada um dos três níveis de desenvolvimento do raciocínio moral, dois estágios sempre distintos em decorrência de características peculiares. Esta sistematização recebeu duas estruturações diferentes (FREITAG, 1992, p.200): a primeira, mais simples, publicada em 1.969, apresentava os atributos essenciais de cada estágio e a segunda versão, editada em 1.983, que sistematizava os estágios conforme três aspectos básicos : a) o *conteúdo* do que é considerado correto; b) as razões ou *justificativas* apresentadas para agir de forma correta; e c) a *perspectiva sócio-moral* adotada. Como se pode constatar a seguir, não há diferenças substanciais entre as duas sistematizações, reaparecendo em ambas fundamentalmente os mesmos atributos de estruturação da cognição moral.

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

O *primeiro estágio*, “punição e obediência”, é caracterizado, na primeira versão apresentada por Kohlberg, pelo respeito diante da autoridade ou do prestígio dos superiores e pelas tentativas de evitar conflitos ou punições. As conseqüências físicas da ação (prazer ou dor) determinam se ela é boa ou má, independentemente da opinião ou do valor humano de tais conseqüências. As sanções neste, como no estágio seguinte, são compreendidas na forma de “penalidade”, especialmente como subtração das gratificações físicas. A idéia subjacente de vida boa ou justa é, portanto, associada, nesta etapa inicial, à maximização do prazer, através da obediência.

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

A pesquisa de campo relatada ao final desta dissertação revelou que nenhum professor optou pela alternativa correspondente a este estágio

(enquanto diretriz de intervenção pedagógico-moral), apesar de o instrumento de pesquisa simular uma situação que envolvia crianças de oito anos de idade e que, por conta desta condição etária, teriam uma grande probabilidade de estarem neste estágio. Isto provavelmente revela uma dificuldade destes profissionais em identificar os padrões de raciocínio moral que, segundo a teoria de Kohlberg, caracterizam crianças desta citada faixa etária.

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

Kohlberg, na segunda versão, identificou este estágio pelo “individualismo”, pela “intenção instrumental” e pela “troca”. Nos seguintes termos :

- a) é considerado correto seguir regras somente quando estão em sintonia com o interesse imediato próprio. Deve-se agir para atender as próprias carências, deixando os outros agirem da mesma maneira. Começa então a surgir a noção de lealdade em relação a tratos ou acordos firmados com colegas;
- b) as justificativas dadas consistem em servir o próprio interesse, em atender a uma necessidade pessoal num mundo no qual os outros também têm seus interesses e necessidades;
- c) a perspectiva sociomoral adotada é individualista e concreta. Tendo em vista o conflito de interesses, o sujeito passa a relativizar o correto, submetendo-o aos desejos e carências do indivíduo.

O número de professores que optaram, na investigação empírica, pela alternativa correspondente a este estágio foi absolutamente baixo, o que, somado ao fato de que não houve nenhuma opção pela alternativa correspondente ao estágio anterior, reforça a conclusão de que há uma grande dificuldade de compreensão dos processos de decodificação da mensagem moral.

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

Assim, o *terceiro estágio*, orientação “bom moço/boa moça”, tem como comportamento correto e justo aquele no qual o indivíduo agrada ou ajuda os outros e é por eles aprovado. A aceitação alheia passa a ser critério de justiça. Há muita conformidade com imagens estereotipadas de conduta “natural” ou “normal”, tendo em vista o comportamento social médio. Passa-se a julgar as ações pelas intenções e a sanção moral é identificada, neste e no estágio seguinte, pelo sentimento de “vergonha”, entendida como reação da consciência moral frente à subtração do afeto e do reconhecimento social.

A versão reformulada, de 1.983, identifica este estágio pela “conformidade interpessoal”. Nele pode-se observar que : a) é considerado correto comportar-se conforme o que as pessoas próximas esperam, atendendo as suas expectativas em papéis sociais tais como o de filho, irmão, amigo etc. Ser bom é importante e significa ter bons motivos, preocupar-se com os outros, mantendo relações mútuas de confiança, lealdade, respeito e gratidão. b) A razão apresentada é a necessidade de ser uma boa pessoa a seus próprios olhos e aos olhos dos demais. Há um desejo intenso de manter as regras e a autoridade que apóia o comportamento considerado bom. c) A perspectiva adotada é a do indivíduo integrado às outras pessoas com as quais mantém vínculos significativos. Sentimentos, acordos e expectativas grupais e comunitários têm prioridade sobre os interesses individuais. O sujeito relaciona os pontos de vista valendo-se da óptica do outro, pondo-se no lugar do outro. Não se trata, no entanto, de adotar a perspectiva impessoal do sistema, há ainda uma identificação “personalizada” do outro.

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

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

As opções dos(as) professores(as) por alternativas correspondentes ao nível convencional, no âmbito da investigação empírica aqui realizada, foram também bastante baixas o que, se não fossem os resultados dos estágios seguintes, poderiam indicar uma adequada percepção da capacidade de cognição moral das crianças. De fato, via de regra, crianças de oito anos não conseguem incorporar, na sua estrutura cognitiva, padrões de raciocínio moral que exigem elevado grau descentração perceptiva, abstração normativa e decodificação das expectativas interpessoais sutis típicas dos estágios três e quatro. Porém, todo o otimismo que se poderia formar a partir deste “achado” empírico, a respeito da percepção dos estágios pelos professores, cai por terra diante das constatações relativas aos estágios seguintes.

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

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

Com a reformulação de 1.983, o quinto estágio passou a ser identificado pela noção de *contrato social e direitos individuais*. a) É correto aceitar o fato de que as pessoas defendem uma variedade de valores e opiniões (e que a maioria destes é relativa ao grupo), respeitando-os simplesmente porque

fazem parte do contrato social. Porém, entende-se, que alguns valores universais, como a vida e a liberdade, devem ser defendidos independentemente da opinião da maioria. b) As razões apontadas são a obrigação em relação à lei, pois o seu respeito é condição para o bem estar de todos, e ao contrato social. Há uma preocupação constante com a fundamentação racional das leis, tendo em vista a perspectiva utilitarista do “maior bem para o maior número de pessoas”. Existe o sentimento de um compromisso contratual, no qual se entrou por livre e espontânea vontade, com relação à família, amigos, colegas de trabalho etc. c) A perspectiva empregada é a da prioridade do indivíduo racional e socialmente responsável em relação às convenções sociais. O indivíduo racional dá-se conta de valores e direitos prioritários em relação aos vínculos sociais e aos contratos. Integra as perspectivas pela busca do consenso, através de mecanismos formais e imparciais de acordo. Leva em conta os pontos de vista moral e legal, reconhecendo que, por vezes, eles estão em contradição.

O *sexto estágio* (orientação por “princípios éticos universais”) é aquele da maturidade moral. Nele o sujeito consegue transcender as orientações decorrentes dos papéis sociais, passando a nortear a própria conduta por princípios universais. O comportamento justo se dá, então, de acordo com a consciência do sujeito, mas fundamentado na confiança e no respeito aos demais. Estes princípios éticos abstratos, autonomamente escolhidos, por não se confundirem com regras concretas, apelam à compreensão lógica, à necessidade de universalidade e de consistência racional. Expressam, destarte, o pleno desenvolvimento da capacidade cognitiva humana (exercício pleno das aptidões típicas do estágio das operações formais, lógico-abstratas de Piaget) e são, em

substância, princípios universais de justiça, de reciprocidade, de igualdade quanto aos direitos humanos e de respeito à dignidade dos homens como pessoas individuais, ou seja, como fins em si mesmos.

Este estágio dos *princípios éticos universais*, adquire, na versão reformulada, os seguintes aspectos sistemáticos : a) É considerado correto seguir princípios éticos auto-selecionados. Leis particulares e acordos sociais são válidos somente quando se fundamentam em tais princípios. Portanto, quando há contradição entre as leis e os princípios, opta-se pelos últimos. b) As justificativas para agir de modo moralmente correto fundamentam-se na validade de princípios morais universais e na convicção de haver um compromisso com os mesmos. c) A perspectiva sócio-moral assumida é a de um ponto de vista moral, ou seja, a de qualquer ser racional que reconhece como natureza da moralidade o fato de que as pessoas são fins em si mesmos e que precisam ser tratadas como tais.

A esmagadora maioria dos professores pesquisados, cerca de três quartos do total, optou por alternativas correspondentes aos estágios pós-convencionais. Isto revela, possivelmente, um grande distanciamento destes profissionais em relação à real capacidade de tradução das informações morais, típica das crianças da faixa etária referida no instrumento de pesquisa. Talvez estes educadores tenham sobreposto ao padrão de raciocínio moral das crianças, o seu próprio estágio de desenvolvimento cognitivo-moral, o que, sem dúvida, seria uma boa notícia no que se refere aos recursos de discernimento moral destes

profissionais. Porém, por mais bem elaborada que seja a consciência moral dos mesmos, o problema da comunicação destes conteúdos em relação aos seus alunos permanece. Metaforicamente, a “frequência” em que eles emitem as suas “mensagens” morais é por demais elevada para ser captada pelos “instrumentos” cognitivos de seus alunos e provavelmente permanecerá dispersa e perdida no “espaço infinito” da sala de aula.

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

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

A compreensão deste processo de desenvolvimento moral constitui, pois, um fundamento essencial para todo e qualquer procedimento de educação que pretenda ser eficaz. Porém, antes de se verificar as decorrências pedagógicas desta teoria cognitivo-evolutiva, impõem-se algumas considerações sobre seus limites.

3.Limites da abordagem genética: a existência (social, política, econômica e cultural) precede a essência (psicológica)

Algumas correntes filosóficas dos séculos XIX e XX trouxeram contribuições significativas, que devem ser levadas em consideração na crítica da perspectiva teórica (relativa à gênese do pensamento e do comportamento morais) utilizada por Kohlberg. Caso contrário, pode-se fazer uma tentativa de apreensão ingênua da realidade. Isto é sempre perigoso no campo das ciências humanas e é especialmente válido para a Psicologia e para a própria Pedagogia que, conforme alerta Franco (2003, p.69):

(...) foi gradativamente perdendo as possibilidades de se fazer científica, quando pretendeu organizar sua racionalidade e sua prática social dentro dos pressupostos da ciência moderna, de fundamentos positivistas, moldes estes inadequados à sua epistemologia.

Assim, uma teoria psicológica como a de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral e uma pesquisa pedagógica fundamentada nesta teoria, como a presente investigação, precisam continuamente considerar os seus limites para poder evidenciar, dialeticamente, as suas efetivas possibilidades de desvelamento da realidade dos seus respectivos objetos. A validade científica delas está diretamente condicionada às exigências epistemológicas que lhe são próprias. Referenciar ciências humanas em “pressupostos positivistas” significa inviabilizá-las, precisamente, como conhecimento científico.

Deve-se, pois, problematizar estes “pressupostos” para que não se criem ilusões de conhecimento rigoroso e sistemático sobre o ser humano e sobre a educação. A colonização do mundo da vida pelo sistema,

(conforme visto no capítulo I) se dá pela interferência, no âmbito das interações e das auto-representações consensuais, de uma racionalidade estranha, a cognitivo-instrumental, que gera uma deformação dessas mesmas interações e auto-representações. Ora, a Psicologia e a Pedagogia, enquanto integrantes do componente “cultura”, e a educação, enquanto instância de formação do componente “personalidade”, experimentam esta colonização do mundo da vida, dentre outras formas, pela “reificação da linguagem” que se expressa, precisamente, nos seus “pressupostos positivistas”. Quando a Psicologia e a Pedagogia reduzem a complexidade da existência humana aos dados objetivos que se pode coletar sobre ela, falseiam-na, criam, de um ponto de vista semiótico, um jogo de linguagem estranho a real interação entre signos e significados da qual ele surgiu, precisamente porque se estruturam nos marcos de uma racionalidade estranha às características intrínsecas ao mundo da vida. Impõe-se, portanto, trazer à tona esta herança conceitual e este “ranço” positivista estranhos à existência humana, mas que se encontram incrustados na racionalidade dominante e nos pressupostos conceituais que estruturam a teoria kohlberguiana que fundamenta a investigação relatada nesta dissertação.

Em primeiro lugar, o Materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1.818-1.883) procurou mostrar que não é possível dissociar os “produtos do espírito” da “produção da matéria”, ou seja, as mais elaboradas e sublimes obras culturais carregam e refletem sempre as condições concretas e contraditórias das relações sociais e políticas que se dão no âmbito da produção econômica, de tal maneira que, “...as idéias dominantes de uma sociedade são sempre as idéias da classe dominante dessa mesma sociedade...” (MARX, 1987, p.179). Portanto, as

ciências humanas, dentre elas a Psicologia, não explicam o universo humano “apesar” das suas condições sociais, políticas e econômicas, mas “a partir” destas mesmas condições. A ciência é sempre um produto “ideológico” que ajuda a manter, de uma forma ou de outra, explícita ou implicitamente, a ordem social vigente:

A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.(...) Assim como não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.(MARX, 1982, p.25).

Ainda que não se aceite de todo este “determinismo econômico”, nem uma certa “desqualificação da fala” do sujeito, aqui expressos por Marx, sem dúvida nenhuma, é ingenuidade supor que os produtos do pensamento científico gozem de uma especial imunidade com relação às influências do arranjo sócio-econômico, dentro do qual ele surge. A própria ciência, no século que findou, deu provas suficientes de que a “neutralidade científica” é uma ilusão, como mostra Hilton Japiassú, no seu livro “O mito da neutralidade científica” (JAPIASSÚ, 1975). Em virtude disto, não se pode considerar que as pesquisas no campo da Psicologia estejam isentas de tais influências. Logo, também não se pode postular que as teorias sobre desenvolvimento moral, apresentadas neste trabalho, revelem verdades objetivas, de forma independente das condições e contradições sócio-econômicas que compõem o seu contexto de origem.

Assim, mais do que revelar estágios “naturais” de desenvolvimento moral, a abordagem psicogenética de Kohlberg parece indicar uma determinada organização “cultural” da moralidade humana, expressão direta de um tipo de institucionalização política (a democracia liberal burguesa), nascida das exigências de um determinado modo de produção (capitalista), dentro de uma constelação axiológica específica (os valores ocidentais). Isto fica especialmente claro quando se comparam as características da “moral pós-convencional” de Kohlberg com as democracias constitucionais burguesas no mundo ocidental moderno e com suas respectivas doutrinas jurídicas⁶. Apesar de haver um esforço de investigação multicultural, no âmbito da pesquisa kohlberguiana, de modo a tentar confirmar o caráter supracultural dos seis estágios.

Outro viés de crítica que deve ser considerado decorre da Fenomenologia de Edmund Husserl (1.859 -1.938) e de seus seguidores. Segundo esta doutrina filosófica⁷, não é possível separar o sujeito cognoscente do objeto cognoscível; não conhecemos, portanto, “as coisas em si mesmas”, mas apenas fenômenos, isto é “as coisas para nós”. Todo objeto é um objeto de um sujeito, não há o “objeto puro”, separado daquele que o conhece. O objeto sempre carrega a marca do “carimbo cognoscitivo” do sujeito que o conhece. Mais de um século antes de Husserl, Immanuel Kant (1.724 – 1.804) já havia distinguido entre “númeno” (a coisa em si) e “fenômeno” (a coisa para o sujeito) indicando que a apreensão da realidade como “fenômeno” era decorrente de características inatas do sujeito que ele chamou de “formas *a priori* da sensibilidade” (espaço e tempo) e “categorias *a*

⁶ Sobre este tensionamento pós-convencional da moralidade subjacente ao Estado e ao Direito existe uma vasta bibliografia, destaque-se, porém as obras *Teoria Geral da Política*: a filosofia política e as lições dos clássicos, do italiano Norberto Bobbio(2000) e *Ética e Retórica: para uma teoria da dogmática jurídica*, do brasileiro João Maurício Adeodato (2006).

⁷ Sobre a concepção fenomenológica de Husserl , ver *A Idéia de Fenomenologia* do próprio Edmund Husserl (1986) e a obra *A Fenomenologia* do francês Jean-François Lyotard (1967)

priori do entendimento” (quantidade, qualidade, modalidade e relação). Kant demonstrou que todo conhecimento humano da realidade é condicionado por estas formas e categorias. Quando o real se apresenta ao sujeito já é apreendido através destas categorias, de modo que não há conhecimento propriamente dito do nùmeno (objeto da crença), mas somente do fenômeno (objeto da ciência).

Ora, Husserl não só assume tal perspectiva, sofisticando-a com uma elaboração teórica própria, como a completa com a noção de “consciência intencional”. Para ele, assim como não é possível o objeto sem o sujeito (pois este dá a forma de ser daquele...), também não é possível o sujeito sem o objeto, isto é, a consciência é sempre “consciência de...”, o sujeito não possui uma capacidade de conhecimento separada dos objetos de conhecimento. A consciência se faz através e nos objetos mesmos. Não existe “consciência vazia”, o sujeito é composto pelos objetos. Como diz Lyotard, explicando a fenomenologia de Husserl:

significa que a relação da consciência com o seu objeto não é o de duas realidades exteriores e independentes, porquanto de um lado o objeto é *Gegenstand*, fenômeno que remete à consciência para qual ele aparece, e de outro lado a consciência é consciência deste fenômeno.(LYOTARD, 1967, p.34). (grifo do autor)

Tendo em vista este enfoque fenomenológico, não é possível, no caso das pesquisas kohlberguianas sobre o desenvolvimento da moralidade, divorciar o “pesquisador” do “pesquisado”. Não é legítimo, por decorrência, pensar numa “ordem genética” separada daquele que a sistematiza, o que, em tese, joga por terra não só o viés positivista da ciência moderna, como coloca em risco as pretensões de universalidade dos estágios “descobertos” pelas pesquisas psicogenéticas.

Inspirado em Husserl, o Existencialismo de Jean-Paul Sartre (1.905-1.980), oferece também fundamentação para a crítica. Para Sartre, na medida que o homem, escravo da liberdade, é o construtor da sua própria identidade, na medida em que nele a “existência precede a essência”, falar numa natureza humana universal (ainda que dentro de um enfoque interacionista como o de Kohlberg) é um equívoco lógico e ontológico. Representa uma negação daquilo que é o mais característico da existência humana, qual seja a liberdade. Um homem é, precisamente, um ser que ultrapassa a faticidade do real, no qual ele aparece como um “ser-em-si”⁸, desprovido de consciência e liberdade, de interioridade e iniciativa. Esta ultrapassagem se dá pela escolha, que manifesta-o como um “ser-para-si”, ou seja, como um ser que ao escolher, escolhe-se, escolhe quem ele é. Encontra-se, pois, numa situação de permanente tensão, projetado sobre um futuro que ele mesmo cria a partir do nada, a partir da negação de si mesmo como um ser já (pré)determinado, a partir da negação de si mesmo como um “ser-em-si”. Toda tentativa de destituí-lo de capacidade de invenção de si mesmo, quer em nome de uma “Criação de Deus”, quer em nome de uma “Determinação da Natureza”, implica em redução da sua condição de sujeito à de objeto.

Sartre deixa bem claro tal posição, quando, criticando tanto o essencialismo teológico, como o naturalismo filosófico, afirma :

No século XVIII, o ateísmo dos filósofos elimina a noção de Deus, porém não suprime a idéia de que a essência precede a existência. Essa é uma idéia que encontramos com freqüência: encontramos-la em Diderot, em Voltaire e mesmo em Kant. O homem possui uma natureza humana; essa natureza humana, que é o conceito humano, pode ser encontrada em todos os homens, o que significa que cada homem é um exemplo particular de um conceito universal: o homem.

⁸ Sobre as distinções entre “ser-em-si” e “ser-para-si”, ver a obra fundamental de Sartre, *O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica* (1997)

Assim, mais uma vez, a essência do homem precede essa existência histórica que encontramos na Natureza. O existencialismo ateu, que eu represento, é mais coerente. Afirma que, se Deus não existe, há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito: este ser é o homem, ou, como diz Heidegger, a realidade humana. O que significa, aqui, dizer que a existência precede a essência? Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define.(...) O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo. (SARTRE, 1987, p.5)

As teorias dos estágios do desenvolvimento moral, na medida que pleiteiam a universalidade dos mesmos, acabam por construir um esquema explicativo muito semelhante àqueles sistemas “naturalistas” ou “essencialistas” tão criticados pelo existencialismo de Sartre. Ora, se o desenvolvimento da moralidade apresenta uma padronização que vale para todos, em todas as épocas e em todos os lugares, eis o homem preso a um jogo já pré-estabelecido, eis a sua liberdade de auto-criação reduzida à mera atualização de uma potencialidade já dada. Seriam, pois, as abordagens psicogenéticas herdeiras tortas de uma tradição que elimina a liberdade em nome de uma pretensa “natureza” ou “essência” humana.

Porém, para ser completa, uma crítica dos pressupostos e da concepção de racionalidade que podem contaminar perigosamente a teoria kohlberguiana (e qualquer pesquisa que se fundamente nesta) tem que ir além do próprio conhecimento científico e da análise crítica sobre ele e avançar para o âmbito propriamente antropológico-filosófico. É exatamente isto que possibilita o Personalismo de Emmanuel Mounier(1.905-1.950) como se poderá observar no próximo capítulo.

Capítulo 3

Limites da teoria de Kohlberg :

A antropologia filosófica personalista de Mounier

O presente capítulo tem como objetivo apresentar, de forma sucinta, alguns dos traços principais do conceito de ser humano elaborado por Emmanuel Mounier, evidenciando assim a antropologia filosófica subjacente à sua obra. A compreensão do significado da existência humana, na perspectiva personalista elaborada por Mounier pode fornecer importantes indícios dos limites da teoria de Kohlberg facilitando, ao mesmo tempo, a contextualização do desenvolvimento do raciocínio moral no âmbito da complexidade da experiência pessoal humana, sem a “contaminação” de certos “pressupostos” conceituais positivistas, elaborados dentro de uma racionalidade estranha à dinâmica interna do mundo da vida.

Numa linha de pensamento que guardava profundas semelhanças em relação ao Existencialismo, o Personalismo de Mounier, deve igualmente ser levado em conta, quando da crítica às teorias psicogenéticas aqui

estudadas. Mounier foi uma das vozes mais vigorosas, no cenário intelectual do século vinte, ao protestar contra um certo desencantamento da noção de pessoa humana, operado pelo ideal moderno da razão objetiva. Segundo Mounier, não chegamos ao ser humano, quando o reduzimos a um conjunto de princípios abstratos. Ao contrário, a existência do homem se dá em meio à trama dos seus relacionamentos, ao drama das suas frustrações e angústias, à fama de seus sucessos, à gama de suas possibilidades fraternas e fraticidas, enfim, não é nada que pode ser compreendido sem o seu colorido singular e concreto. A vida de cada um apresenta uma tonalidade própria, que se perde quando é universalizada e abstraída. A liberdade para o cristão Mounier não provém do Nada, como para o ateu Sartre, ao contrário, ela é escolha que se faz frente às inúmeras encarnações (emocionais, políticas, econômicas etc.) que caracterizam a vida humana. A escolha não se faz contra os condicionamentos, mas a partir e em contínua interação com eles mesmos. O homem é, pois, um ser encarnado, mergulhado numa constelação única, singular de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e emocionais, constelação esta que o evoca, convoca e vocaciona. O rosto humano não é, portanto, redutível às esquematizações lógico-formais, os mistérios da existência pessoal não podem ser desvelados, nem desvendados pelas abstrações de uma razão objetiva e objetivante: “a pessoa não é um objeto. Antes, é exatamente aquilo que em cada homem não é passível de ser tratado como objeto.”(MOUNIER, 1964, p.18).

Mounier desenvolveu, um vigoroso pensamento, o qual, ao mesmo tempo que constituía-se como uma resposta a desafios históricos datados, apontava para um horizonte de significação muito mais profundo, de

natureza eminentemente antropológico-filosófica, que ultrapassava aquele período histórico e que se apresenta hoje como um importante recurso para a compreensão da existência humana e especialmente para a reflexão sobre a dimensão ético-moral desta, que é o caso do presente texto. Segundo Severino (1974, p.151):

Esta leitura da história ocidental contemporânea feita por Emmanuel Mounier tem uma validade que transcende de muito os seus dados históricos concretos. Não fez ele uma leitura casuística da história e da civilização mas antes um julgamento mais amplo em nome da pessoa e da comunidade. Eis o que explica sua transcendência aos quadros históricos das últimas décadas.

Como ensinava Mounier, a moralidade não pode ser representada por um equacionamento quase matemático de situações hipotéticas, ela se dá dentro de contextos concretos eivados de múltiplas e, por vezes, contraditórias, significações e valorações. O desenvolvimento humano não é passível de enquadramentos despersonalizantes, porque universalizantes:

a minha pessoa como tal está sempre para lá da sua objetividade atual, supraconsciente e supratemporal, mais vasta do que as noções que eu adquira sobre ela, mais interior do que as construções com que eu tente apreendê-la.” (MOUNIER, 1967, p.95).(grifo do autor)

Quando a teoria psicogenética de Kohlberg procura sistematizar os estágios universais do desenvolvimento da moralidade humana, peca pela despersonalização de um processo que é sempre único e singular. Quando define com exatidão tais etapas, perde a fluidez e as contradições inefáveis, características do existir humano. Quando associa o termo máximo do desenvolvimento moral à capacidade de abstrair princípios gerais de situações particulares, reduz, em suma, o progresso da ética filosófica à evolução da genética

psicológica, substituindo a prescrição de comportamentos morais à descrição dos procedimentos lógico-formais. Então, a figura do homem moralmente maduro é representada por uma árida imagem de um ser abstrato e universal destituído exatamente daquilo que o faz humano. É um dos riscos que a psicologia corre contemporaneamente, como lembra Severino (1974, p.42), ao comentar Mounier:

Dois grandes preconceitos esterilizaram a psicologia nos últimos tempos: o preconceito analítico e o preconceito objetivista. O primeiro, ao pretender analisar o espírito como se fosse um mosaico psíquico de elementos simples e primitivos. Usara pois de um processo de decomposição e recomposição: decomposição em elementos primitivos com os quais se recompunham as categorias da linguagem psicológica. O segundo, ao se impedir toda “subjetividade” fechando-se na exploração do inesgotável campo dos condicionamentos extrínsecos da vida psíquica. Não podiam estes atingir a presença do centro de onde toda força, toda estrutura vem apreender seus objetos.

Torna-se necessário, portanto, trazer à consideração este “enquadramento personalista” dentro do qual a teoria kohlberguiana defronta-se com o seu limite e revela o caráter circunstanciado da sua vigência e legitimidade, precisamente porque reencontra o “centro pessoal”, do qual toda abordagem psicológica não deve se distanciar para não se desumanizar.

É, pois, dentro deste horizonte delimitado de vigência e legitimidade, dialeticamente evidenciado, que se fundamenta a presente investigação sobre os procedimentos de educação moral adotados pelos professores e professoras pesquisados. Não há, portanto, nenhuma pretensão de revelar inequivocamente uma realidade pedagógica totalmente positivada e inquestionável. Ao contrário, o que se procurou fazer foi trazer à tona, alguns aspectos objetivos da práxis desses profissionais, aspectos selecionados por eles mesmos dentro de um horizonte de escolhas limitado e submetê-los, de forma

argumentativa, a um enquadramento conceitual (as teorias de Habermas e Kohlberg e, como se verá mais adiante, as categorias oriundas de um documento oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais) sempre aberto na perspectiva da formulação consensual da representação investigativa da prática pedagógico-moral desses educadores.

Trata-se, portanto, de entender esta prática investigada no horizonte de significação possível, que emerge da consideração dos múltiplos, contraditórios e complexos fatores que estão em jogo na trama intersubjetiva e no drama existencial de fazer-se pessoa, tanto no que se refere à ação dos educadores, quanto no que é possível compreender da moralidade dos educandos. É precisamente em razão desta perspectiva adotada, que uma abordagem antropológico-filosófica de caráter personalista revela-se como condição de possibilidade para a compreensão de fenômenos pedagógico-morais aqui estudados.

A antropologia filosófica de Mounier, numa tradição filosófico-existencial que se inicia em Santo Agostinho, procura colocar a questão sobre o ser humano no âmbito da dramaticidade de sua vida. O que é o ser humano? Esta questão encontra-se na origem histórica da Filosofia, como lembra Henrique Vaz (1991, p.9):

No campo filosófico, a interrogação sobre o homem torna-se o tema dominante na época da Sofística antiga (séc.V a.C.) e, a partir de então, acompanha todo o desenvolvimento histórico da Filosofia ocidental, até encontrar sua expressão clássica nas célebres questões kantianas :

- o que posso saber? (teoria do conhecimento)
- o que devo fazer? (teoria do agir ético)

- o que me é permitido esperar? (Filosofia da religião)
- o que é o homem? (Antropologia filosófica).

Mas a pergunta pelo homem não reside somente na origem cronológica da Filosofia, ela também habita a matriz lógica de todo o filosofar pois, segundo Mondin (1980, p. 5), "...nenhuma questão a precede em ordem de importância, urgência e gravidade". O entendimento de tudo aquilo que ultrapassa o ser humano supõe a sua compreensão, pelo menos como condição de possibilidade de todo conhecimento.

Mounier, fiel à dinamicidade do fenômeno humano, procurou demonstrar que o enfrentamento da questão antropológica deve ser sempre experiencial. Não é possível colocar o homem, que é sujeito, protagonista da sua própria identidade, na condição de objeto de análise, sem deformá-lo. Assim a questão antropológica supõe um trajeto vivencial, que desemboca numa compreensão pessoal do fenômeno humano. O homem é então decifrado numa experiência eivada de significação, elaborada a partir da trama das relações humanas e do drama do fazer-se pessoa.

Pensar o homem na sua condição de sujeito, sem cair em subjetivismos; na sua condição de ser-com-o-outro, sem ceder aos coletivismos; na sua condição espiritual, sem desencarná-lo da natureza e da história; com rigor conceitual, sem aderir a formalismos abstratos; sendo fiel à fluidez do fenômeno humano, sem postular relativismos ou sincretismos. Estas parecem ser algumas das contribuições que Mounier deu, com humildade, mas com rigor e vigor à reflexão antropológico-filosófica.

As linhas que vêm a seguir procuram apresentar o conceito de pessoa segundo pensamento de Mounier, a partir de algumas de suas principais obras, dentre elas, o *Manifesto ao serviço do personalismo* e *O Personalismo*, assim como de alguns comentadores das mesmas, inserindo-o nos desafios que a Modernidade tem colocado ao pensamento e à existência humana, possibilitando dessa forma um “enquadramento personalista”, no sentido de uma contextualização antropológica, tanto à compreensão do processo de desenvolvimento psicológico do raciocínio moral, quanto aos desafios pedagógicos da educação moral. Procura-se aqui, portanto, um contraponto dialético que evidencie os limites e as possibilidades tanto da Teoria dos Estágios de Kohlberg como da investigação empírica realizada no âmbito da construção da presente dissertação.

1.O que é uma pessoa?

Emmanuel Mounier adverte, em suas obras, que toda definição de ser humano, enquanto pessoa, é sempre incompleta, posto que o homem não é um ser acabado. Pelo contrário, sendo responsável pela sua existência, está sempre num processo de criação de si mesmo, tanto no nível individual, como no âmbito social: “Sendo a pessoa, com efeito, a própria presença do homem, a sua característica última, ela não é suscetível de definição rigorosa.” (MOUNIER, 1967, p.84).

Como adverte Severino (1974, p. XIII), ao explicar a concepção que Mounier tinha do papel da reflexão antropológico-filosófica: “a finalidade da filosofia é chamar o homem à sua condição de existente, condição até certo ponto misteriosa, que suscita antes um esforço de compreensão do que de explicação”. Não é possível, portanto, aplicar de forma exteriorizada recursos gnoseológicos que decifrem e definam a pessoa como um objeto dentre outros, ao contrário, ela é, antes de tudo, um mistério, que só torna-se acessível de dentro da própria experiência pessoal.

Porém, para introduzir a noção de “vida pessoal”, que é a instância a partir da qual é possível compreender a atividade criativa de “ser pessoa”, Mounier, no “Manifesto ao serviço do personalismo”, oferece uma espécie de definição instrumental, a qual, por outro lado, só adquire plena significação quando inserida, exatamente, na perspectiva da “vida pessoal” :

Uma pessoa é um ser espiritual constituído como tal por um modo de subsistência e independência no seu ser; ela alimenta essa subsistência por uma adesão a uma hierarquia de valores livremente adotados, assimilados e vividos por uma tomada de posição responsável e uma constante conversão; deste modo unifica ela toda a sua atividade na liberdade e desenvolve, por acréscimo, mediante atos criadores, a singularidade da sua vocação. (MOUNIER, 1967, p.84).

Ao se analisar esta definição pode-se recolher alguns elementos conceituais importantes. Em primeiro lugar, entretanto, se faz necessário um esclarecimento: quando Mounier define a pessoa humana como um “ser espiritual” não está aderindo a nenhum espiritualismo desencarnado, que subestima o peso ontológico da corporeidade: “O homem é corpo exatamente como é espírito,

é integralmente ‘corpo’ e é integralmente ‘espírito’.” (MOUNIER, 1964, p.39). Destarte se conclui que, quando ele fala em “ser espiritual”, está fazendo uso de uma lógica dialética, através da qual expressa a condição humana como unidade integral que suprassume a matéria na consciência, numa transcendência que não abandona a imanência, ao contrário, que a carrega a um patamar superior de complexidade. Tal condição de contraditoriedade ou de contrariedade, como preferiria Reale (1977, p.58 - 96), que não é suficientemente decifrada por um enfoque lógico clássico (aristotélico), reclama, portanto, o concurso de uma abordagem lógico-dialética. Esta caracterização dialética do ser humano, de fato, nem sempre é bem compreendida, posto que o “nosso espírito resiste à representação duma realidade que esteja inteiramente inserida numa outra, na sua existência concreta, e que, no entanto, lhe seja superior em nível de existência.” (MOUNIER, 1964, p.42).

Assim, quando Mounier se refere ao homem como ser espiritual, considera a pessoa humana na sua totalidade de espírito e de corpo, sendo que este garante a exteriorização daquele e aquele a interioridade deste, apesar das limitações dos conceitos de “exterior” e “interior” tão insistentemente lembradas pelo autor em seus vários escritos :

Não posso pensar sem ser, nem ser sem meu corpo: através dele, exponho-me a mim próprio, ao mundo, aos outros, através dele escapo à solidão dum pensamento que mais não seria do que pensamento do meu pensamento. Recusando-me a entregar-me a mim próprio, inteiramente transparente, lança-me sem cessar para fora de mim, na problemática do mundo e nas lutas do homem. Através das solicitações dos sentidos lança-me no espaço, através do seu envelhecimento ensina-me o tempo, através da sua morte lança-me na eternidade. A sua servidão pesa-nos, mas ao mesmo tempo é a base para qualquer consciência e para toda a vida espiritual. (MOUNIER, 1964, p.51).

Feito este esclarecimento inicial, pode-se passar às considerações sobre os outros elementos da definição proposta por Mounier.

A pessoa humana constitui-se pela *subsistência* e *independência* no seu ser, o que vale dizer, o homem carrega o seu próprio peso, não é um brinquedo nas mãos de forças sociais, naturais ou sobrenaturais. É um ser responsável pela própria existência. É um ser autônomo, apesar das ambigüidades deste termo. O que não se confunde com o isolamento do homem na condição de indivíduo, de ser indiviso, completo em si mesmo, fechado sobre o próprio “eu”, que não precisa partilhar, nem participar. Ao contrário, para Mounier, o outro, a outra pessoa não é a negação da autonomia humana. É na abertura ao próximo que o ser humano afirma, em maior grau, a sua *subsistência*. É no compromisso com os demais que a pessoa constrói, de forma mais intensa, a sua *independência*. É no amor, no serviço, na doação de si que a pessoa expressa o seu poder de autodeterminação:

As outras pessoas não a limitam, fazem-na ser e crescer. Não existe senão para os outros, não se conhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros. A experiência primitiva da pessoa é a experiência da segunda pessoa... Quase se poderia dizer que só existo na medida em que existo para os outros, ou numa frase-limite : ser é amar(...) Estas verdades (...) Expressam frente a persistentes idealismos e individualismos, a idéia de que o sujeito não se nutre autonomamente, que só possuímos aquilo que damos ou aquilo a que nos damos, que não nos salvamos sozinhos, nem social, nem espiritualmente. (MOUNIER, 1964, p.63).

Provavelmente a valorização desta perspectiva da autodeterminação, enquanto responsabilização de si mesmo frente ao outro e emancipação existencial, explique, pelo menos parcialmente, a baixa adesão, na investigação empírica realizada, à tendência pedagógico-moral “moralista” (como pode ser conferida no último capítulo). Nesta o temor de omitir-se em termos de

transmissão de valores pode confundir-se com imposição de valores. Então se, do ponto de vista psicopedagógico (a partir de Kohlberg) esta tendência é a mais eficaz, porque penetra no universo cognitivo das crianças, é igualmente válida, do ponto de vista antropológico-filosófico, a preocupação dos professores de não desrespeitar no educando a sua condição de pessoa, que, portanto, deve carregar o peso das próprias escolhas, inclusive, as escolhas axiológicas.

Essa autodeterminação, essa subsistência é alimentada, mantida *através de uma adesão livre, responsável e constante a uma hierarquia de valores*, portanto, um dos traços distintivos do fenômeno humano é a capacidade axiológica, ou seja o poder de não somente distinguir os diversos aspectos da realidade, mas também de preferi-los ou preteri-los. Nota-se aqui uma nítida influência do pensamento de Max Scheler (1.874- 1.928), um dos autores mais importantes da chamada Filosofia dos Valores⁹ e da Antropologia Filosófica contemporânea, que influenciou o movimento personalista e o pensamento de Mounier, conforme testemunha Costa (1996, p. 75):

No âmbito da especulação em geral, sua presença se fez e se faz sentir não só na questão dos valores e na análise genealógica do ethos moderno, mas sobretudo no chamado personalismo, que teve em Emmanuel Mounier (...) o seu principal representante. (grifos do autor)

Assim, é na escolha entre o que é “melhor” e o que é “pior”, que o homem torna-se responsável por si mesmo, constrói a sua própria identidade como pessoa, construção, porém, sempre inacabada, que exige uma *adesão constante* a valores.

⁹ Sobre a Filosofia dos Valores, suas categorias principais, sua origem e seu estágio atual ver a *Parte I* do livro *Valores em Educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa* de Sonia Aparecida Ignácio Silva (1986)

A existência humana encontra então o seu ponto de unidade, de integração na liberdade. Não uma liberdade que brota do nada e, desgraçadamente, para ele retorna, como no existencialismo de Sartre:

a liberdade coincide em seu fundo com o nada que está no âmago do homem. A realidade-humana é livre porque não é o bastante, porque está perpetuamente desprendida de si mesma, e porque aquilo que foi está separado por um nada daquilo que é e daquilo que será. (SARTRE, 1997, p.544). (grifo do autor)

Ao contrário, para Mounier, quando o homem escolhe, opta, ele o faz de dentro de um conjunto de circunstâncias e respondendo à sua vocação, à sua necessidade de orientação existencial profunda:

A nossa liberdade é liberdade de pessoas situadas, e é também liberdade de pessoas valorizadas. Não sou livre apenas porque exerço minha espontaneidade, torno-me livre se der a essa espontaneidade o sentido duma libertação, ou seja, duma personalização do mundo e de mim próprio (MOUNIER, 1964, p.119).

A liberdade não brota duma ruptura do eu, duma negação ontológica e prática, ela é, ao invés, uma busca de unidade da pessoa que responde à situações concretas:

O homem livre é um homem que o mundo interroga e que responde; é o homem responsável. A liberdade, assim entendida, não isola, mas une, não permite a anarquia, mas é, na verdadeira acepção destas palavras, religião, devoção. (MOUNIER, 1964, p.123). (grifo do autor)

Disto se conclui, junto com Candide Moix, que "...a concepção existencialista da liberdade é bem diferente da do personalismo" (1968, p.210), pois na liberdade o homem desenvolve de forma criativa a singularidade da sua vocação. A pessoa humana não se faz do nada e para o nada. Isto seria cair num idealismo, destino final de todo subjetivismo. O existir do homem se dá num

quadro de situações bastante concretas dentro das quais cada pessoa e a humanidade conquistam o poder de autodeterminação, a autonomia, a subsistência e independência: “É a pessoa que se faz livre, depois de ter escolhido ser livre. Em parte nenhuma encontrará a liberdade dada e constituída.” (MOUNIER, 1964, p.112).

Mas este fazer-se livre não é absoluto, pelo contrário, supõe o enfrentamento e a aceitação de cerceamentos, que não são a negação, mas a condição a partir da qual a liberdade é exercida e que devem ser assumidos na dinâmica mesma dela, como resposta criativa a essa singularidade da vocação pessoal :

Nós nos encontramos embalados num corpo, numa família, num meio, numa classe, numa pátria, numa época que não escolhemos. Por que estou aqui e não ali? Agora e não depois? Um misterioso plano decidiu sobre isso anteriormente a toda vontade de minha parte. Em mim se atam os números entrelaçados de um destino lançado a todas as forças do mundo. Mas, tal vocação não pode abrir seu caminho senão neste corpo, nesta família, neste meio, nesta classe, nesta pátria, nesta época. Eu não sou um *cogito* leviano e soberano no céu das idéias, mas, este ser pesado do qual só uma pesada expressão dará o seu peso; eu sou um eu-aqui-agora; seria preciso talvez pesar ainda mais e dizer um eu-aqui-agora-desse jeito-entre estes homens-com este passado. (MOIX, 1968, p.223). (grifo do autor)

Acrescenta-se aqui um conteúdo fundamental às distinções kohlberguianas “formalistas” de moralidade pré-convencional, de um lado e moralidade convencional e pós-convencional, de outro. O problema das perspectivas dos estágios 1 e 2 não é somente “formal”, ou seja, a insuficiência de consistência lógica dos mesmos, mas é sobretudo de natureza “material”, isto é, de vivência de uma noção de liberdade desvinculada da condição real, da condição “encarnada” da pessoa humana. Quando, na investigação empírica os professores

rejeitaram as alternativas correspondentes aos estágios 1 e 2, possivelmente estavam também rejeitando esta concepção pobre de exercício da liberdade desvinculada da “vocação para o outro” e que estava subjacente a estas alternativas. Então, se, formalmente, estas alternativas seriam as mais adequadas à capacidade de cognição moral de crianças de oito anos de idade, (numa “leitura” psicopedagógica), do ponto de vista da “materialidade axiológica”, elas seriam as menos indicadas (numa “leitura” antropológico-filosófica).

Como já foi dito, esta esquematização conceitual inicial permite adentrar no universo do que Mounier chama de “vida pessoal”, perspectiva privilegiada na qual o homem compreende a significação da sua existência “de dentro” dela mesma (e não “de fora” como um suposto objeto). Ora, é precisamente nesta perspectiva que as cores dessa “definição instrumental” adquirem vida.

Antes, porém, de passar à reflexão sobre as estruturas da vida pessoal, o autor do “Manifesto ao serviço do personalismo” chama a atenção para um dado fundamental: só é possível compreender a identidade do ser humano, como pessoa, postulando, num ato de fé, seu valor absoluto:

a pessoa é um absoluto em comparação com qualquer outra realidade material ou social e com qualquer outra pessoa. Nunca ela pode ser considerada como parte de um todo: família, classe, Estado, nação, humanidade (...) nenhum organismo pode utilizá-la legitimamente como meio.(MOUNIER, 1967, p.85).

Com isso Mounier indica, quanto à forma, que não é possível, na busca da verdade sobre o homem, divorciar juízos de realidade e juízos de valor. Não é legítima a cisão entre elaboração antropológico-filosófica e reflexão ética. A abordagem do homem exige sempre uma valorização do mesmo. Quanto ao

conteúdo, aponta na direção de um humanismo que recusa qualquer subordinação da pessoa humana a interesses e projetos que a reduzam à condição de mero instrumento. A dignidade do ser humano não pode ser objeto de barganha no mercado das pequenas e das grandes vaidades, não pode ser considerada um subproduto de arranjos sociais, políticos, econômicos ou culturais.

2.Aspectos fundamentais da vida pessoal

Emmanuel Mounier procura destacar pelo menos cinco aspectos fundamentais da vida pessoal, enquanto ingredientes de uma experiência na qual a pessoa descobre-se como tal: a encarnação, a integração, a superação, a liberdade e a comunhão.

2.1.Encarnação e compromisso : pessoa e indivíduo.

Mounier identifica o homem como um ser atravessado por uma espécie de tensão dinâmica bipolar, que se dá entre a sua condição de indivíduo e a sua condição de pessoa. Esta distinção se faz presente em toda a produção bibliográfica do autor e constitui o cerne da concepção antropológico-filosófica do personalismo, "...a pessoa só cresce na medida em que sem cessar se purifica do indivíduo que nela está." (MOUNIER, 1964, p.62).

Enquanto indivíduo, o homem experimenta um duplo movimento. Por um lado, busca possuir e possuir-se, posto que se considera um ser indiviso, completo, que não tem de partilhar, nem participar para ser. Fecha-se sobre si mesmo, tentando deter e reter o seu próprio “eu”. Ora, neste movimento de isolamento, volta-se sobre a própria corporeidade e seu universo de sensações. Envolve-se com o ritmo da materialidade que o constitui e então paradoxalmente experimenta um movimento de dispersão, essencialmente heterônimo, tornando-se assim refém das interações físicas com o mundo objetivo, no qual encontra-se inserido. Acha-se aí como um objeto entre outros objetos, como um ser em si, preso, portanto, à faticidade.

Assim, como *indivíduo*, o homem experimenta uma angustiante condição marcada pela *avareza* e pela *dispersão*. A primeira força-o à compulsiva posse e gozo de si mesmo, enclausurando-o nos estreitos limites da própria imanência. A segunda, dissolvendo-o na frenética e anárquica dinâmica da multiplicidade, faz com que sua existência seja determinada “de fora”, como qualquer outro representante do reino animal, “...pelo abandono passivo ao fluxo superficial das(...)percepções, (...)emoções e (...)reações.” (MOUNIER, 1967, p.87).

Já enquanto *pessoa*, o homem vivencia também um duplo movimento, no qual, porém se realiza e experimenta todo o poder de afirmar-se como tal. Assim, o que o caracteriza é a capacidade de escolha, lembre-se de “subsistência” e “independência”, logo, de *autonomia*. Entretanto, este poder sobre si mesmo não se realiza nos labirintos de um “eu” dilatado pela avareza, ao contrário, é na abertura ao outro que ele se constitui e desabrocha como *generosidade*: “Tudo

se passa como se nos tornássemos então, quando já não estamos ‘ocupados conosco’, cheios de nós...” (MOUNIER, 1964, p.62). Ao superar o egoísmo, ao fazer a experiência da comunicação, do compromisso, da doação, do amor, o homem, aí como pessoa, encontra-se no nível mais elevado de encarnação do espírito, de concretização daquilo que lhe é próprio: “Dispersão, avareza, eis as duas marcas da individualidade. A pessoa é domínio e escolha, é generosidade. Ela é, pois, na sua orientação íntima, polarizada precisamente ao contrário do indivíduo.” (MOUNIER, 1967, p.88).

Contudo, deve-se notar que esta tensão entre materialidade e espiritualidade não se resolve pela exclusão de uma ou de outra. É a categoria da *encarnação* que expressa o melhor equacionamento. Caso contrário, “Corremos o risco de desligar a pessoa das suas concretas amarras.” (MOUNIER, 1964, p.62), as quais, diga-se de passagem, dão rosto e nome ao ser humano, tanto quanto os seus sonhos mais elevados. Como já visto anteriormente, *Mounier* recusa tanto os “materialismos simplistas”, quanto os “espiritualismos desencarnados”. O homem só faz a plena experiência de si, enquanto ser espiritual, quando, como diria Meneses (1985,p.10), ao comentar a “Fenomenologia do Espírito” de Hegel, “suprassume” a sua condição de indivíduo, na condição de pessoa: “Quer dizer, a pessoa, no homem, está substancialmente encarnada, misturada à sua carne ao mesmo tempo que a transcende, tão intimamente como o vinho se mistura a água.” (MOUNIER, 1967, p.89).

A Teoria dos Estágios de Kohlberg corre o risco de tomar o indivíduo pela pessoa. A própria metodologia kohlberguiana opera uma abstração,

uma separação do desenvolvimento do raciocínio moral em relação ao processo de formação da personalidade moral. Este recorte se dá precisamente com intuito de isolar e positivar as estruturas universais e formais da cognição moral. Ignora-se metodologicamente outros fatores materiais e particulares (emocionais, existenciais, culturais etc.) que não têm relevância investigativa no desvelamento dos padrões de raciocínio moral. Verifica-se então somente aquilo que está objetivado, aquilo que está “posto” diante do investigador. O resultado é a “desencarnação” da experiência humana, que possibilita não o encontro da pessoa, mas tão somente configuração precisa do “esqueleto” individual. Efetivamente o que se consegue atingir com a abordagem kohlberguiana é esta “esquemática” abstrata, relativa à dimensão individual da racionalidade moral, que pode (ou não...) sustentar a personalidade moral.

Este perigo deve ser evitado na interpretação da investigação realizada com professores e relatada ao final desta dissertação. As escolhas que os pesquisados fizeram diante das opções oferecidas, não esgotam, sob hipótese nenhuma, o complexo e multifacetado universo de habilidades pedagógico-morais destes profissionais. O instrumento de pesquisa utilizado ofereceu, no máximo, uma categorização sobre o perfil destes educadores, que aí se enquadraram. Porém, se por um lado, o resultado pode servir, metaforicamente, de espelho da práxis dos mesmos, para que ela possa ser mantida ou mudada, por outro lado, como todo espelho, fornece apenas o reflexo da imagem e não a própria imagem na sua multidimensionalidade.

Deve-se destacar ainda que, apesar de a abordagem kohlberguiana ser “formal” (buscar padrões lógicos) e não “material” (relativa a valores morais específicos), ela converge com a perspectiva personalista ao revelar a insuficiência de padrões de raciocínio moral centrados no interesse individual (moralidade pré-convencional) e a superioridade lógica dos estágios que consideram a óptica do outro na estruturação da cognição moral (moralidade convencional e pós-convencional). Ora, isto corresponde ao processo de desenclausuramento existencial, no qual o indivíduo transitando em direção à pessoa, passa da avareza à generosidade.

Esta “correspondência evolutiva” entre Kohlberg e Mounier, entre abordagem psicológica e abordagem antropológico-filosófica, deve-se, possivelmente, ao fato que se pode distinguir, mas não separar o indivíduo da pessoa, o formal do material. A concretude da unicidade humana se impõe de uma maneira ou de outra.

Pelo exposto conclui-se que, na dinâmica da vida pessoal, o homem vivencia-se como pessoa na medida em que consegue, concretizando o que lhe é próprio, ao comprometer-se com o outro, tornar “carne e sangue” aquilo que carrega de mais elevado, qual seja, a capacidade de livremente criar a sua própria existência. Tal criação, no entanto, não se faz do nada, mas estrutura-se como resposta integradora à sua singular vocação.

2.2. Integração e singularidade : pessoa e vocação.

Outro aspecto da vida pessoal vem à tona quando adota-se a perspectiva personalista: a integração singular da existência humana. O homem no movimento constante de “suprassunção” da individualidade na espiritualidade ou, em outros termos, de encarnação do espírito, encontra o que lhe é essencial não na multiplicidade de personagens que concretiza nas suas interações com os demais; nem nos variáveis estados psicológicos que remetem-no do desejo ao medo, do sofrimento ao prazer, da excitação à melancolia; nem, tampouco, nas suas ações, as quais, por vezes, não são “suas” ou são meras reações a estímulos exteriores. Este “...ato próprio da pessoa.” (MOUNIER, 1967, p.92) é encontrado na descoberta e na resposta à vocação, entendida por Mounier, como orientação pessoal profunda, que unifica as várias experiências humanas de forma singular :

...a vida pessoal (...) é a procura até a morte duma unidade pressentida, desejada e nunca encontrada (...) É preciso descobrir dentro de nós, sob o amontoado das dispersões, o próprio desejo de procurar essa unidade viva, de longamente escutar as sugestões que ela nos murmura, de a experimentar no esforço e na penumbra sem nunca estarmos absolutamente seguros de a possuir – o que, mais do que qualquer outra coisa se assemelha a um chamamento silencioso numa língua que passamos a vida a traduzir. Eis porque a palavra vocação lhe é a mais adequada do que qualquer outra. (MOUNIER, 1964, p.91).

Assim, o homem ao superar a sua condição de indivíduo, o faz pela integração da sua experiência, integração esta que o revela como um arranjo existencial único, diferenciado, inigualável que desvela uma percepção de si singular. A vocação não é um princípio de orientação de vida que possa ser definido “*a priori*” e imposto “de fora”: “Só a pessoa encontra a sua vocação e talha seu

destino. Ninguém mais, seja homem, seja coletividade lhe pode usurpar essa incumbência.” (MOUNIER, 1967, p.94). Pelo contrário, ela brota da capacidade humana de organizar a própria existência.

Esta organização da própria existência, no entanto, não se faz a partir do nada, mas das condições concretas nas quais o ser humano se encontra, tais como seu corpo, sua história, sua cultura etc. Pois não é possível, não pelo menos na perspectiva de um autêntico existir pessoal, ordenar a vida senão aceitando-a e aceitando-se dentro das peculiaridades das suas circunstâncias:

Conhece e aceita a ti mesmo, porque não pode haver eficiência para ti fora dos caminhos e limites que te caracterizam. Em outros termos: não tente saltar por sobre a tua própria sombra. (MOUNIER, 1955, p. 774) [tradução própria].

Sempre lembrando que, como o homem é responsável pela própria existência, o conhecimento de si e portanto da vocação que singulariza a pessoa, é algo aberto e inacabado. Conhecer o próprio caráter equivale a reagir frente a ele: “o conhecimento de si mesmo é, invariavelmente, uma sensatez atuante e uma opção sobre o próprio destino.” (MOUNIER, 1955, p. 775).

Quando a abordagem kohlberguiana busca o que universaliza o raciocínio moral, pode acabar por tomar o rumo oposto ao da experiência pessoal que é o da singularidade. Assim, na investigação empírica relatada nesta dissertação, a convergência das respostas dos professores e professoras não deve encobrir o fato de que cada profissional pesquisado é antes de tudo uma pessoa, e como tal constrói um caminho pedagógico-moral igualmente singularizado. A prática educativa, porque mediatizada pela ação pessoal singularizadora, sempre carrega uma configuração única, que será sempre

existencial e encarnada. Desse modo, não se deve confundir a objetividade padronizada das respostas do instrumento de pesquisa, com aquilo que, de fato, acontece no momento único subjetivo e intersubjetivo da ação educativa, decorrente da integração das experiências de liberdade do educando e do educador.

O ser humano, pelo dito até aqui, na aventura da sua vida, como pessoa, como ser espiritual encarnado, singulariza-se pela contínua integração da sua experiência, segundo um princípio de orientação profunda, qual seja, a sua vocação. Esta, no entanto, não representa um direcionamento fechado, ao contrário, só é compreensível na perspectiva de um movimento contínuo de superação.

2.3. *Superação : pessoa e despojamento*

Ao relacionar-se consigo mesmo, com os outros, com as coisas, com o Absoluto o homem defronta-se com uma característica que lhe é inerente: a transcendência. A mudança, a transformação, a *superação* é condição na qual o ser humano percebe-se como responsável pelo seu existir. Como ser projetado sobre o futuro experimenta continuamente a ruptura com o passado. Como ser pessoal, que encontra o seu autodomínio não na avareza, mas na generosidade, não na retenção, mas na doação, o homem caracteriza-se por um esforço constante de *despojamento*. Sem renunciar ao que foi e ao que tem, não é possível existir, não é possível viver de forma livre e criativa:

a minha pessoa como tal está sempre para lá da sua objetividade atual, supraconsciente e supratemporal, mais vasta do que todas as

noções que eu adquira sobre ela, mais interior do que as construções com que eu tente apreendê-la. (MOUNIER,1967, p.95).(grifo nosso)

Nesta óptica, a felicidade como satisfação é a diretriz do auto-engano, ao passo que a perda, o desprendimento em relação não só às coisas, mas acima de tudo, em relação a si próprio, a coragem de ser para além das algemas da confortável acomodação é o princípio do desenvolvimento pessoal, “O sacrifício, o risco, a insegurança, a dilaceração, a desmedida, são o destino inelutável de uma vida pessoal.” (MOUNIER,1967, p.97). A existência pessoal é diametralmente oposta ao comodismo burguês, não por ter alguma aversão à tranqüilidade ou ao progresso material, mas porque supõe o sofrimento como um elemento inerente a todo processo de superação, de transcendência. Não se enfrenta a bravura e a beleza dos mares, sem deixar para trás a firmeza da terra. Toda opção concreta, expressão máxima da liberdade, exige o abandono de múltiplas possibilidades. O prazer da afirmação da liberdade traz, dialeticamente, em si a dor da negação da liberdade: ela nega-se ao afirmar-se e afirma-se ao negar-se. Todo o existir humano se dá no abandono de um ancoradouro de seguranças e certezas. Por mais que seja vibrante e repleto de esperanças, o raiar do Sol, nunca deixa de ter um gosto de nostalgia, pela distância crescente da sedução envolvente da Lua. Sem a morte, acreditava Mounier no seu íntimo, não é possível a ressurreição...

Porém, se pela dinâmica da transcendência, a dor está “...cravada no coração de nossa pessoa, para além dos nossos estados psicológicos e da nossa consciência.” (MOUNIER,1967, p.98), por outro lado, o mundo da pessoa

que não se curvou às mediocridades e às futilidades do indivíduo é caracterizado pela alegria, pela esperança, pela beleza, no qual há a procura constante de:

alguma luz que introduza uma ordem viva, uma gratuidade distraída e liberal na abundância do mundo e do seu coração. O mundo da pessoa não é (...) o que o homem atinge quando envelheceu, quando abandonou ou liquidou os seus desejos. Não é um universo enfadonho e (...) solene. É muito menos ainda uma corrida desesperada para o Nada... (MOUNIER, 1967, p.99).

Um outro autor deste século que apesar das significativas diferenças conceituais, partilhava com Mounier este espírito humanista, Erich Fromm (1.900-1.980), utilizando uma belíssima imagem elaborada por Max Hunzinger, lança luzes sobre esta noção de superação e perda, transcendência e despojamento, que dá identidade e alegria à vida pessoal:

um vidro azul parece ser azul quando a luz o atravessa, porque ele absorve todas as demais cores e não as deixa passar. Isto é, nós o chamamos de vidro 'azul' precisamente porque ele não retém as ondas azuis. Tem o nome não pelo que possui, mas pelo que desprende. (FROMM, 1987, p.97).

Também para Mounier, que antes de tudo alerta que é "...preciso que não oponhamos demasiado o ter e o ser..." (MOUNIER, 1964, p.89), o desenvolvimento se notabiliza como pessoal, na medida em que o homem consegue desapossar-se de si mesmo e de suas aquisições. Tal desenvolvimento reclama sempre "...como condição interior um despojamento de si e dos seus bens que despolariza o egocentrismo. A pessoa só se encontra quando se perde." (MOUNIER, 1964, p.91).

Ademais o próprio Jesus, inspiração fundamental do personalismo de Mounier, já ensinava que "...aquele que quiser salvar a sua vida, vai perdê-la, mas o que perder a sua vida por causa de mim, vai encontrá-la." (*Mateus*

16,25). Na dinâmica do amor, a pessoa se encontra na medida em que se abre ao movimento de superação do autocentramento. Tal abertura, entretanto, supõe uma opção constante, a qual, por sua vez, revela a liberdade como elemento fundamental da vida pessoal.

Para Kohlberg, a passagem de uma etapa ou estágio para o seguinte se dá quando o anterior não consegue dar conta dos problemas de cognição moral que a interação com o meio ambiente humano produz. Esta inadequação entre padrão lógico-moral empregado e os desafios morais que se colocam, induz o sujeito a reorganização dos procedimentos de pensamento moral que, num processo de acomodação e assimilação, avança para um patamar de maior consistência lógica, mais adequado à solução dos citados problemas.

Ora, esta “transmutação” do pensamento não se dá no vácuo, como às vezes a abordagem kohlberguiana pode fazer parecer, na medida em que esta focaliza os aspectos lógico-formais somente. Esta passagem é eivada de afetos, de sentimentos. Nunca é de mais lembrar a etimologia da palavra emoção: *ex-movere*, ou seja, aquilo que carrega para fora. O universo emocional em interação com outras encarnações, tais como o senso de identidade (*self*), os valores culturais, os vínculos familiares, as vivências religiosas, as expectativas interpessoais, a auto-estima e outros, predispõe, ou indispõe, o sujeito a esta passagem, a esta mudança de estágio de raciocínio moral. E é neste processo também que ele faz a experiência eminentemente pessoal da superação, do despojamento.

Portanto, o desenvolvimento do raciocínio moral não se dá separado do processo de personalização do sujeito, no qual se vivencia perdas que são paradoxalmente ganhos, na dinâmica da transcendência. Provavelmente os professores e professoras pesquisados, no âmbito da investigação aqui relatada, consideraram também estes outros fatores na escolha das alternativas correspondentes aos estágios mais elevados. Ao que tudo indica, não consideraram suficientemente os limites de decodificação da mensagem moral dos seus alunos em termos dos padrões de raciocínio dos mesmos. Porém, possivelmente, se orientaram por conteúdos axiológicos de natureza personalizadora, subjacentes aos estágios da moralidade pós-convencional, que se revelam fundamentais na organização da existência humana e que, em algum momento no futuro, os seus alunos deverão reconhecer como dignos de apreciação.

2.4.Liberdade : pessoa e autonomia

A experiência pessoal introduz no mundo uma nova dimensão, a liberdade. A liberdade, no entanto, não deve ser entendida como uma lacuna nas leis objetivas das determinações do mundo físico, sempre preso a nexos causais, a liberdade "...não se ganha contra os determinismos naturais, conquista-se por cima deles, mas com eles." (MOUNIER, 1964, p.111), posto que a existência pessoal não nega os grilhões e o peso da materialidade corporal, das circunstâncias

concretas, da rigidez das heranças, da espessura da carne, mas se dá “de dentro” e a partir destes cerceamentos mesmos, como dialética de encarnação e superação.

A liberdade é dom e conquista. Enquanto dom, revela a capacidade inerente à condição humana de rejeitá-la, ato no qual a anula:

a liberdade não está ligada ao ser humano como uma condenação, é-lhe proposta como um dom. Pode aceitá-la ou recusá-la. O homem livre é o homem que pode prometer e o homem que pode trair (Gabriel Marcel). Não sendo escravo de sua liberdade. (MOUNIER, 1964, p.114).

Como já visto anteriormente, a liberdade do personalismo de Mounier não é a mesma liberdade do existencialismo de Jean-Paul Sartre. Diferença observável em pelo menos dois aspectos. Um primeiro reside no nihilismo sartriano que coloca o nada como origem e destino da liberdade. Ora, para Mounier, a liberdade não se faz a partir do nada, ao contrário, ela é dada, não contra, mas desde as encarnações mesmas do indivíduo:

Não sou somente o que faço, o mundo não é somente o que quero. Sou dado a mim próprio e o mundo antecede-me. Sendo esta a minha condição, há na própria liberdade um peso múltiplo, o que lhe vem de mim próprio, do meu ser particular que a limita, o que lhe vem do mundo, das necessidades que a constroem e das dores que a primem. (MOUNIER, 1964, p.113).

A liberdade não é nem “recebida” do vazio, do infinito das possibilidades ideais, nem está destinada a desaguar no fracasso de Sísifo¹⁰. Ela encontra-se engendrada pelas condições e situações concretas nas quais o indivíduo, que trafega rumo à pessoa, constrói-se como tal. A complexidade pesada do real que faz brotar a liberdade é a mesma que desafia o ser humano a exercê-la

¹⁰ Sísifo, personagem da mitologia grega, era um ser condenado a uma absurda rotina: empurrar uma pesada pedra montanha acima, que sempre rolava de volta quando chegava ao topo. Numa perspectiva existencialista, é uma metáfora da frustrante condição humana. Sobre o tema ver o livro de Albert Camus, *O Mito de Sísifo* (1979).

por entre seus roteiros tortuosos e, por vezes, tenebrosos e sombrios. A animosidade e os obstáculos, passam, então, a fazer da liberdade, que é dom, também uma conquista. Tarefa, não fadada ao fracasso, mas que obtém êxito pelo contínuo processo de personalização do indivíduo, da humanidade e do cosmos, "...um movimento de personalização que, em rigor, só começa com o homem, mas cuja preparação se anuncia ao longo de toda a história do universo...". (MOUNIER, 1964, p.45). Nota-se aqui uma nítida influência, ou pelo menos um intenso diálogo com o pensamento de Pierre Teilhard de Chardin (1.881-1.955) que enxergava no processo de evolução da natureza, um movimento de complexificação e de amorização, no qual as interações físicas caminham rumo a uma integração personalizadora:

O termo de nós próprios, o cúmulo da nossa originalidade, não é a nossa individualidade – é a nossa pessoa; e esta, em razão da estrutura evolutiva do Mundo, não a podemos encontrar senão unindo-nos (...) Considerado na sua plena realidade biológica, o amor (quer dizer, a afinidade do ser com o ser) não é exclusivo do homem. Representa uma propriedade geral de toda a Vida, e, como tal, molda-se, em variedades e em graus, a todas as formas que toma sucessivamente a matéria organizada. (CHARDIN, 1980, p.289).

Entendida nesta perspectiva maior, possibilitada pelo personalismo, a liberdade, pois, parece guardar o próprio sentido da vida humana e, mesmo, da vida enquanto tal. Algo que se diferencia, por demais, do niilismo de uma escolha que patina rumo à frustração final.

Um segundo aspecto, em íntima conexão com o primeiro, que diferencia a concepção de liberdade de Mounier é que, para este, ela é definida não só pela recusa, pela rejeição de cerceamentos (liberdade de...), mas também, e principalmente, pela opção, pela escolha concreta (liberdade para...). Ser livre não

se esgota em poder optar, mas em optar. Não significa somente encontrar-se numa condição de infinitas possibilidades, mas fundamentalmente em aderir àquelas julgadas as melhores.

É precisamente este segundo aspecto que melhor revela a liberdade como uma conquista, uma vez que implica decisão, esforço e compromisso. Pessoalmente plena, a liberdade distingue-se da mera aderência, enquanto nesta não há escolha, mas repetição, não há criação, somente reprodução:

A liberdade da pessoa é adesão. Mas esta adesão só é propriamente pessoal desde que seja um compromisso consentido e renovado com uma vida espiritual libertadora, não a simples aderência obtida à força ou por entusiasmo a um conformismo público. (MOUNIER, 1967, p.103).(grifo do autor)

Portanto, conquistar a liberdade, tornando-se disponível a ela enquanto dom, é uma tarefa intransferível, cabe ao indivíduo, que, por essa via, se faz pessoa. A organização social, política e econômica deve garantir a chamada liberdade negativa (liberdade de...), ou seja, as condições mínimas necessárias à autodeterminação do indivíduo, mas a liberdade positiva (liberdade para...), a liberdade de opção e de adesão cabe unicamente à pessoa, que assim se constrói enquanto tal:

Tudo o que um regime institucional pode fazer, e tudo o que deve fazer pela pessoa, é nivelar certos obstáculos exteriores e favorecer certas vias (...) Deste modo pode-se atingir uma libertação principalmente negativa do homem. A verdadeira liberdade espiritual cabe a cada um conquistá-la. (MOUNIER, 1967, p.104).

Existe, assim, na dialética da vida pessoal, uma mútua implicação entre “liberdade negativa” (proteção do indivíduo contra as opressões),

que deve ter garantia institucional (Estado), sendo sempre um *meio* e a “liberdade positiva” (escolha e comprometimento), que é uma tarefa pessoal intransferível e *finalidade* da ação humana. Ação esta que se estrutura na abertura ao outro, na interação comunitária, na responsabilidade social, enfim, na comunhão com as demais pessoas, “...o sentido da liberdade começa com o sentido da liberdade dos outros.” (MOUNIER, 1964, p.115).

Certamente deve-se levar em conta que, por um lado, o caráter universal dos estágios de Kohlberg encontra um limite na liberdade da experiência pessoal, de modo que a responsabilidade do sujeito em fazer-se pessoa não pode ser diluída numa espécie de “superestrutura lógico-moral” das quais as consciências morais individuais seriam apenas um subproduto. Neste sentido a liberdade pessoal joga por terra tal pretensão universalizante dos estágios. Porém, há que se considerar, por outro lado, que um certo caráter estrutural dos padrões de raciocínio moral se constitui numa instância de encarnação pessoal. A liberdade não se faz a partir do nada, mas de circunstâncias concretas, dentre elas, certos atributos que se repetem nos diversos indivíduos e, por sua vez, dentre estes atributos, se encontram certas estruturas cognitivas. O risco à personalização não consiste em admiti-las, mas em confundir a totalidade da identidade humana com elas.

Ora, este é o território de vigência e legitimidade sobre o qual se construiu a pesquisa com os professores aqui relatada. Os equívocos epistemológicos e antropológicos do positivismo decorrem, em boa medida, não da busca da objetividade, mas da redução à objetividade. Assim, procurar detectar

estágios de desenvolvimento do raciocínio moral (Teoria de Kohlberg) e verificar padrões de percepção destes estágios (pesquisa com os professores) não significa reduzir a complexidade do desenvolvimento moral humano, nem desconsiderar a multidimensionalidade da capacidade pessoal de compreender este desenvolvimento. Ao contrário, é, isto sim, um esforço de busca de uma *objetividade possível* no desvelamento da relação entre os dramas do exercício pessoal da liberdade e as tramas das interações humanas, a partir de circunstâncias que as possibilitam.

2.5.Comunhão : pessoa e comunidade

O indivíduo que abandona a avareza e a dispersão e passa a trilhar o caminho da personalização, na dialética da encarnação e da superação, unificando a sua atividade na liberdade e desenvolvendo de forma criativa a singularidade da sua vocação, não atinge a meta de sua jornada se não abrir-se, neste percurso, ao outro enquanto outro, se não tornar-se disponível à *comunhão* com as demais pessoas. Esta não é algo que seja acrescentado à experiência pessoal, como um simples complemento, ao contrário, é um elemento essencial da identidade humana, é um traço integrante da sua silhueta, o “eu” é destituído de sentido sem o “tu”¹¹, a marca do outro se encontra no rosto e no nome

¹¹ Sobre a constituição intersubjetiva e dialógica do ser humano ver também a obra do filósofo austríaco Martin Buber, bastante próxima do personalismo de Mounier, especialmente os livros *Eu e Tu* (1979) e *Do Diálogo e do Dialógico* (1982).

do indivíduo que se faz pessoa, “Encontramos assim a comunhão inserida no próprio coração da pessoa, integrante da sua própria existência.” (MOUNIER, 1967, p.106).

O fechamento ao outro, portanto, implica num tropeço na caminhada pessoal. A figura do herói é a imagem utilizada por Mounier para ilustrar tal risco, para indicar esta espécie de cristalização da personalização na personalidade, mostrando como que:

a ‘personalidade’ a quem se deu nova vida e novo sangue, um homem a quem se infundiu ânimo para se por de pé e cuja atividade se estimulou, pode oferecer este alimento mais forte e esta maior energia à sua avareza interior. (MOUNIER, 1967, p.105).

Certamente aqui não se trata do herói humanista do qual fala Jacques Maritain no seu “Humanismo Integral”. Este autor que exerceu grande influência e cuja amizade foi tão preciosa para Mounier, era tido em grande conta por ele, que, conforme lembra Candide Moix, reconhecia agradecido a contribuição de Maritain ao personalismo no sentido de afastá-lo do irracionalismo e do niilismo:

A toda uma geração, mesmo afastada de suas técnicas de pensamento, ele comunicou o senso de rigor e da saúde intelectual; salvou-a de um rousseunismo fácil, de filosofias sentimentais, da vertigem da modernidade. (MOIX, 1968, p.12).

Maritain, havia alertado para o fato que, enquanto o herói típico é capaz do risco, ele o faz por orgulho próprio, pelo imperialismo de uma raça, de uma classe ou de uma nação. Ao contrário, o herói humanista, o santo para Mounier (como se verá a seguir), sacrifica-se por amor ao outro que sofre, por uma vida melhor para seus irmãos, e pelo bem concreto da comunidade das pessoas humanas, “... é deste modo somente que um tal humanismo é capaz de engrandecer

o homem na comunhão, e é por isto que ele não poderia ser outro que senão um humanismo heróico.” (MARITAIN,1968, p. 8).

Ao contrário deste herói humanista, Mounier alerta e chama atenção para o estereótipo tradicional do herói que, apesar de superar a condição do homem medíocre, que se fecha nos labirintos do comodismo e da covardia, não consegue ainda se abrir efetivamente ao outro na sua alteridade e nos seus dramas. Permanece resistente na sua auto-suficiência , no seu orgulho de raça e nação, na sua ânsia de poder, na sua avareza interior transfigurada e redimensionada.

Como símbolo do processo bem sucedido de personalização, Mounier apresenta a imagem do santo. Nele encontra-se a “...pessoa autêntica, que não se encontra senão quando se dá, e que nos conduz aos mistérios do ser.” (MOUNIER,1967, p.105). É a trilha eterna da doação e do acolhimento, é o pleno termo da generosidade e da transcendência. Na vida do santo a encarnação, a singularidade, a superação e a liberdade integram-se à comunhão.

Porém, as interações sociais nem sempre expressam este aspecto fundamental da vida pessoal que é a comunhão. Por vezes, nada mais são que simulacros de integração, que disfarçam possessivos individualismos:

Nem uma multiplicação dos grupos, nem a sua dilatação nos asseguram de que o espírito comunitário efetue reais e sólidos progressos. Uma riqueza excessiva pode mascarar uma decadência orgânica. (MOUNIER,1967, p.107).

Assim, para Mounier, a “sociedade-do-se”, tão bem descrita por Martin Heidegger, (1999, p.178-183) e por José Ortega y Gasset (1960, p.206) caracterizada pela impessoalidade, pela massificação social; a “sociedade-em-nós”, do conformismo comunitário; a “sociedade-de-camaradagem”, da superficialidade grupal; as “sociedades vitais”, marcadas por um estreito utilitarismo social, sistêmico e interesseiro; as “sociedades racionais”, da impessoalidade social racionalista, são exemplos modernos de arranjos sociais despersonalizados e que confirmam pelas suas fraquezas e contradições, a “...impossibilidade de fundar a comunidade subtraindo a pessoa, ainda que a coberto de pretensos valores humanos, desumanizados porque despersonalizados.” (MOUNIER,1967, p.109).

Portanto, estar junto não constitui garantia de estar em comunhão. A proximidade é absolutamente ilusória, quando se experimenta a solidão em meio a multidão e a distância espiritual nos mais fortes grupos. Só há verdadeira comunicação pessoal, condição e fundamento da autêntica comunhão, quando, num ato de amor, que é um ato de fé, o homem consegue torna-se disponível ao outro, este entendido como um ser distinto, que possui uma vida pessoal própria, única, singular, a qual não é redutível às expectativas daquele. Em suma é na aceitação, efetiva e afetiva, do outro enquanto outro que se faz viva a comunhão, esta ocorre realmente, quando as interações humanas se estruturam numa série de *atos originais* que não têm equivalente em mais nenhuma parte do universo :

1º - Sair para fora de nós próprios. A pessoa é uma existência capaz de se libertar de si própria, de se desapossar, de se descentrar para se tornar disponível aos outros(...);

- 2º - Compreender. Deixar de me colocar sempre no meu próprio ponto de vista, para me situar no ponto de vista do outro(...);
- 3º - Tomar sobre nós, assumir o destino, os desgostos, as alegrias, as tarefas dos outros, 'sofrer na nossa própria carne';
- 4º - Dar(...).A economia da pessoa é uma economia de dádiva, não de compensação ou de cálculo. A generosidade dissolve a opacidade e anula a solidão da pessoa(...);
- 5º - Ser fiel(...).As dedicações pessoais, amor, amizade, só podem ser perfeitas na continuidade. Essa continuidade não é (...) uma repetição uniforme (...), mas um contínuo renovamento. (MOUNIER,1967, p.113).(grifos do autor)

A condição própria do mundo da vida é comunitária, ou seja, se constitui na comunhão de pessoas que organizam e reorganizam a sua existência a partir do exercício da liberdade e da comunicação. Habermas, como se pôde ver no primeiro capítulo, denuncia precisamente a intromissão de uma racionalidade estranha a esta condição. Então, na modernidade, ao invés de se buscar intersubjetivamente novos consensos sobre os pressupostos da ação humana, estes pressupostos são deformados na perspectiva dos imperativos de sobrevivência do sistema social na sua impessoalidade.

Nesta perspectiva cabe o questionamento sobre o significado da recusa dos professores e das professoras pesquisadas em reconhecer a educação moral como um dever profissional dos mesmos.

Tanto se pode pensar que estes educadores estão reproduzindo uma racionalidade sistêmica que menospreza a dimensão ética da educação em comparação com a dimensão técnica. Como pode haver aí uma recusa do enquadramento impessoal, enquanto dever profissional (sempre rígido e

regido por exigências abstratas e existencialmente desencarnadas), de uma realidade por demais pessoal e personalizadora, que é a interação educativa, do ponto de vista moral, entre a pessoa do educador e a pessoa do educando.

Isto é, a recusa do reconhecimento deontológico da educação moral, apesar do seu reconhecimento axiológico, seria um indicativo da inadequação da tradução desta modalidade pedagógica em termos mais próximos dos imperativos sistêmicos (dever profissional) do que da vivência pessoal da comunhão humana (valores morais), esta sim, considerada território adequado para a educação moral.

A dinâmica da vida pessoal, instância privilegiada de conhecimento do homem, apresenta-se, pois, para usar uma figura poética elaborada por São João da Cruz, ao ilustrar o seu itinerário espiritual, segundo Sciadini (1989, p.28-36 e 60), como uma “noite escura”, erma e perigosa, que, porém, ao se penetrar nela, numa transfiguração contínua, apresentar-se-á como uma “alegre e agradável manhã”, animada por vozes infantis cheias de esperança e embalada pelo canto envolvente das aves da paz. Manhã que não ilude quanto aos riscos do dia que se inicia, nem alude a promessas ingênuas de pleno êxito do bem e do belo, nem ilide as acusações sobre a necessidade de grande empenho e esforço, mas que se oferece complacente, como desejável destino daqueles que têm a coragem de ser, de ser sempre mais, de ser sempre mais com os outros.

3. Os limites da palavra e da razão

Para bem entender a importância da contribuição do pensamento de Emmanuel Mounier à reflexão antropológico-filosófica, deve-se, ainda, levar em conta a compreensão que ele expressa dos *limites da palavra* e dos *limites da razão objetiva* no discurso antropológico-filosófico. Ora, são exatamente estes os limites subjacentes à teoria genético-moral de Kohlberg.

Numa primeira leitura, pode parecer que o caráter envolvente e quase poético dos textos de Mounier refere-se somente a uma questão de estilo. Ledo engano. A atenção especial do autor à forma do seu discurso sobre a identidade humana revela uma aguda consciência dos limites que a palavra possui na sua função de desvelar o real e, com mais razão ainda, a realidade humana. Esta percepção das fragilidades do discurso, se fez presente com bastante vigor na filosofia do século XX. O problema da linguagem e das suas limitações, no entanto, recebeu tratamento bastante diverso nesta quadra da reflexão filosófica, como observa Stegmüller, ao comentar as principais correntes da filosofia contemporânea: "...a análise das expressões lingüísticas e do seu significado adquire importância fundamental, independentemente da postura filosófica particular que possamos assumir..".(STEGMÜLLER 1977, p.275).

Os mais ferrenhos adeptos do *Círculo de Viena* e da *Filosofia Analítica*, destituíram a linguagem de encanto poético, significado

existencial e valor transcendental. Ao tentar eliminar a ambigüidade que a caracteriza, decretaram sua morte, quando reduziram-na a um amontoado de sinais conectados matematicamente e que, sem correspondência com uma realidade que os ultrapasse, remetem-se uns aos outros. Wittgenstein (1.889-1.951), por exemplo, encarna, principalmente na segunda etapa da sua elaboração filosófica, esta prisão auto-referente da linguagem:

Quando, porém, se diz : 'Como posso saber o que ele tem em mente se vejo apenas seus signos' , então eu digo: 'Como pode ele saber o que tem em mente, se ele também tem apenas seus signos'. (WITTGENSTEIN, 1999, p.138,)

Outros, ao contrário, como recentemente Perelman, procuraram reabilitar a *Retórica* como forma de expressão de uma noção ampliada de verdade, através de uma espécie de rearticulação entre conhecimento e argumentação:

Se o nosso século deseja apartar-se definitivamente do positivismo, necessita de instrumentos que lhe permitam compreender o que constitui o real humano (...) cremos que uma teoria do conhecimento, que corresponda a esse clima da filosofia contemporânea, necessita integrar em sua estrutura os procedimentos de argumentação utilizados em todas as áreas da cultura humana e que, por essa razão, um ressurgimento da retórica seria conforme ao aspecto humanista das aspirações de nossa época. (PERELMAN, 1997, p.90).

Os representantes da *Hermenêutica* se esforçaram por elucidar os obstáculos postos à interpretação e por revelar a linguagem mesma como uma forma de interpretação do real. É o que ensina Gadamer na sua obra, "*Verdade e Método*", alertando para a necessidade de buscar a compreensão da verdade para além dos limites do discurso científico, na história, na filosofia e na arte, que são "...modos de experiência, nos quais se manifesta uma verdade que

não pode ser verificada com os meios metódicos da ciência." (1999, p.32). Coreth, no seu livro "*Questões Fundamentais de Hermenêutica*" (1973) e Palmer em "*Hermenêutica*" (1981) igualmente procuram caracterizar os desafios da "busca do sentido" dentre os horizontes lingüísticos, nos quais o homem se move.

Especificamente Heidegger, ao fazer a crítica do dizer inautêntico, que encobre e esquece o ser, aproxima o *filosofar* do *poetar*. Há a necessidade de uma espécie de retorno ao *dizer originário*, à linguagem que é a morada do ser:

É por isso que o pensamento e a poesia devem retornar lá, onde, de certo modo, já sempre tinham estado, e, contudo, nada construíram. Nós, contudo, somente podemos preparar o habitar(..) através do construir." (HEIDEGGER, 1969 p.60).

Não se trata, no entanto, de identificar a Filosofia e a Poesia, mas de perceber as articulações e conexões de ambas no velamento, no desvelamento e na revelação do ser pela linguagem, como lembra Martins (1992, p.93) :

Não há subjugações nem identificações; não há repulsas nem incompatibilidades. Há mesmo ocorrência de o pensamento poético, ao dizer o belo, atingir a natureza do objeto descrito, como há a possibilidade do discurso filosófico emoldurar-se do irresistível fascínio da linguagem bela que é a casa da poesia (...) O ato de poetar é a euforia revestida de beleza, o ato de pensar é a beleza que foi antes degustada na imanência silenciosa para ser verdade. (MARTINS, 1992, p.93).

Assim, a consciência da complexidade da tarefa de "dizer o mundo", quanto mais de "dizer o mundo humano" que caracterizou a filosofia do século XX parece estar presente na elaboração antropológico-filosófica de Mounier. O seu recurso contínuo a analogias e imagens carregadas de simbolismo indica uma

aguda compreensão quanto a fluidez, contraditoriedade e inefabilidade do objeto do seu discurso: a pessoa humana. Por vezes Mounier reclama da miséria da linguagem, quando, por exemplo, faz referência à noção de *externo* e *interno*: “Não dizemos interiorização, porquanto a palavra é confusa...” (MOUNIER, 1967, p.95). Ou quando trata da temática da *pessoa*, propriamente dita: “Nós apreendemo-la na sua essência, não digamos pelo seu aspecto racional, pois a palavra é ambígua...” (p.91). Ou, ainda, quando aborda a questão do *sujeito*: “Ainda aqui é necessário desfazermo-nos da ilusão das palavras...” (p.96). E inúmeras outras referências sobre as limitações do discurso sobre a realidade humana poderiam ser elencadas aqui.

Porém, esta consciência dos limites da palavra é expressão da percepção dos limites da razão objetiva no trato do fenômeno humano. O ideal de uma racionalidade que tudo explica, que tudo decifra, que tudo domina, animou a modernidade desde o seu nascimento, atingiu plena consciência de si no Iluminismo do século XVIII, cristalizou-se no positivismo do século XIX e endureceu-se no século seguinte através das Guerras Mundiais, da violência estatal, da exploração capitalista, da banalização da vida, da descartabilidade do homem. A razão que tudo decifra, a tudo desencantou. A razão que tudo desvela, revelou o Nada. Tal desilusão serviu como importante fomento e poderoso fermento à reflexão filosófica. A corrente da chamada *crítica da cultura*, de um lado, revelou as contradições da modernidade, conforme retrata Alain Touraine na sua obra “*Crítica da Modernidade*” (1998), de outro lado, os *existencialismos*, protestaram contra o esquecimento do homem, ressaltando os temas ignorados pela sociedade técnico-

industrial relativos ao existir concreto do homem, muito bem caracterizados pelo próprio Mounier no seu livro *"Introdução aos Existencialismos"* (1968).

Ora, tanto a crítica da cultura como o existencialismo, convergiram no diagnóstico da insuficiência da razão objetiva, ou seja, de uma racionalidade que se pauta pela busca da impessoalidade e neutralidade científica, pela cisão entre sujeito e objeto (ou pela simples negação daquele frente a este) e, por conseguinte, pela impessoalidade da análise que fragmenta o conhecimento, separando-o das influências da emoção, do interesse, da cultura, da moral, da religião, dos impulsos vitais etc. Tal pretensão, além de se revelar ilusória, provocou um dramático divórcio entre a produção do conhecimento técnico-científico e as aspirações ético-espirituais do ser humano como demonstram, por exemplo, Jürgen Habermas no seu livro *"Conhecimento e Interesse"* (1982) e Hilton Japiassu em suas obras *"O Mito da Neutralidade Científica"* (1975) e *"A crise da razão e do saber objetivo : as ondas do irracional"* (1996).

Teilhard de Chardin já observara que tal mudança de perspectiva, inserida no seio do progresso tecnológico, científico e industrial moderno, empobrecia não só a compreensão do homem, mas também a do universo como um todo, destituindo-os de sentido e significação :

Ao invés dos 'primitivos' que dão figura a tudo o que mexe - ou mesmo dos primeiros Gregos, que divinizam todos os aspectos e todas as forças da Natureza, o Homem moderno tem obsessão de despersonalizar (ou de impersonalizar) o que mais admira. Duas razões para esta tendência. A primeira é a Análise - este maravilhoso instrumento de pesquisa científica, ao qual devemos todos os nossos progressos, mas que, de sínteses em sínteses desfeitas, deixa escapar uma após a outra todas as almas e acaba por nos abandonar perante um montão de engrenagens desmontadas e de partículas evanescentes... (CHARDIN, 1980, p.282).

Jean Ladrière, avaliando os impactos da ciência e da tecnologia sobre a cultura, conclui que elas desempenham um papel profundamente desestruturador, posto que não respondem às necessidades humanas de “enraizamento” (relativas à noção de destino, de constituição de identidade e de significação da vida) e de formulação de “finalidades” (as quais fornecem orientação e sentido à estruturação das personalidades individuais). A racionalidade técnico-científica, pelo seu caráter objetivo, formal, universal, impessoal, não possibilita “enraizamento”, mas “sobrevôo”, ou seja distanciamento da espessura própria e particular da existência humana e de suas circunstâncias. Por afastar-se do “mundo da vida”, pela ação racional, torna-se autônoma, auto-referente e auto-suficiente, sendo capaz somente de estabelecer finalidades para si mesma, isto é, na direção do seu autodesenvolvimento ilimitado:

os homens das sociedades modernas se dão conta de que a ciência e a tecnologia não podem, por si mesmas, fornecer outras ‘razões de viver’ senão sua própria ampliação indefinida, e é preciso que possamos situá-las relativamente a finalidades de outro tipo (...) os valores mesmos que são veiculados pela ciência e pela tecnologia parecem torná-las incapazes de fundarem um destino. Com efeito, tais valores comportam (...) um aspecto de autonomização que, sem dúvida, exalta o domínio do homem, mas, ao mesmo tempo, desvincula-o de toda inerência. Assim obtido, o domínio é neutro e anônimo: ressalta o êxito de um sistema que consegue dar-se suas próprias condições de crescimento e desenvolver-se apenas por seus recursos internos (...) enquanto tal, não contribui, de modo direto, para inscrever a existência vivida numa totalidade de sentido. (LADRIÈRE, 1979, p.135).

Mounier, cômico destes limites da palavra e da razão objetiva, por força do seu próprio esquema de compreensão da pessoa humana, procura retratar a realidade humana de forma a não deformá-la, quer por formalismos abstratos, que empalham o movimento do real e do real humano, quer

por pretensões objetivistas que destituem o homem de iniciativa, criatividade e liberdade, ignorando seus dramas, seus compromissos e suas esperanças. Nos seus textos, as imagens não comunicam a aridez das descrições pretensiosas do fenômeno humano, ao contrário, conservando o respeito ao mistério humano, transmitem, com sabor, o saber que, inegável, brota desta inefável experiência. Experiência sempre singular e sempre solidária de fazer-se pessoa.

Emmanuel Mounier que, como dizia Jean-Marie Domenach (1972, p. 17), “ao mesmo tempo que reunia idéias, reunia homens.[tradução própria].”, nos propõe um método, no sentido mesmo desta palavra, um *caminho* para pensar o homem. Caminho que, metaforicamente falando, apesar de parecido pela doçura da palavra e pela profundidade do olhar, não é o do *campo* de Heidegger, o qual, pela dicotomia implícita entre o ser e o ente, entre instância ontológica e ôntica, acaba por perder de vista o ser, aí mesmo, nas contingências mesmas, brutais e totalitárias da História. Não basta pensar o ser no mundo é preciso pensar com o ser no mundo. Não basta ouvir a palavra originária, se a origem da palavra ouvida é ignorada. Não, o caminho proposto por Mounier não é aquele solipsismo intelectual e moral. Não é a viela da auto-suficiência que se recusa a pedir perdão e se fecha na sua pretensão de superioridade. Não, o caminho personalista é encarnado, é atento ao tempo do ser, tem os ouvidos sintonizados com o grito dos oprimidos, é vigoroso na ação e na comunhão e apesar de sua fidelidade filosófica à busca da verdade, anuncia, aos quatro cantos, suas próprias limitações, as quais são condição, convite e desafio à sua dinâmica de liberdade e de superação.

Continuando a metáfora, o *caminho* de Mounier também não é, apesar da vizinhança, o da *cidade* metropolitana de Sartre. Não é uma ruela limpa, mas úmida e escura, onde o olhar do outro espreita para matar. Não é uma escorregadia ladeira, ao final da qual encontra-se o abismo do Nada. Muito menos a avenida do modismo das aderências políticas, cortada pelas conveniências econômicas e profissionais. Nem da noite festiva e ébria da corporeidade individualista, que se agarra à escuridão do pessimismo, como horror à claridade da esperança matutina. O seu trajeto não se confunde com a inércia da ciranda das escolhas múltiplas, nunca realizadas pelo apego à emoção da velocidade. O homem personalista não é este ser que, em si, pára. Que o Nada transcende. Que frente ao outro, ou é senhor, ou é escravo...ou não é. A estrada de Mounier atravessa, mas ultrapassa as *conurbações* do século que se findou. Por vezes é *íngreme*, mas não é fadado ao absurdo retorno do mesmo, pois prossegue com a bela paisagem da fé dando passagem à esperança, logo após a ladeira. É *sinuoso* nas singularidades, mas *reto* nos valores que persegue. Exige coragem para fazer curvas perigosas sempre que a fidelidade à pessoa e às pessoas assim o exigirem. No seu *tráfego*, não tem o poder, mas não teme o poder. As proteções não eliminam o risco, as alegrias não excluem a dor das opções concretas. Os acidentes fatais só ocorrem, quando só se está. A multidão dos passantes não esconde a nudez de cada um. E como a união é comum, como um nunca se está. E quando a novidade, que traz a vida, traz também a morte, atrás brilha a ressurreição.

Caminho do personalismo, caminho manifesto pelo personalismo, caminho que manifesta o personalismo, muito mais do que o caminho

de Emmanuel Mounier, este caminho é de todo aquele que quer ser pessoa, de todo aquele que quer pensar a pessoa, de todo aquele que, como pessoa, quer pensar o que é ser pessoa.

Sem levar em consideração este caráter personalista da existência humana, a reflexão sistemática sobre a educação moral, objeto da presente dissertação, corre o risco de falsear a realidade do desenvolvimento moral, por ignorar a sua complexidade. Este é, sem dúvida, um dos principais riscos da teoria de Kohlberg, herdeira da tradição científica moderna, que, baseada na crença da neutralidade da razão, positividade dos fatos e da exatidão da linguagem, procura analisar com *objetividade* o processo de maturação moral, focalizando para isso os aspectos lógico-formais deste processo. Tal abordagem incorre numa contradição ao procurar despersonalizar o homem para compreendê-lo, desencarnando-o da materialidade da sua existência, sempre concreta, complexa, singular, parcial e passional.

Ora, este limite da teoria kolhberguiana, se não pode ser ignorado, a preço de se jogar a reflexão sobre o desenvolvimento moral na fossa da ingenuidade, por outro lado, não invalida esta mesma teoria, pelo contrário, delimita as suas reais possibilidades, evidenciando com exatidão as proporções reais deste “território semântico” preciso, que expressa uma determinada atividade analítica, que possui legítimas pretensões cognitivas, adequadas aos objetivos da presente investigação sobre a relevância prática, as tendências pedagógicas e a eficiência didática de alguns procedimentos de educação moral. Foi dentro deste território de

vigência e legitimidade, dialeticamente evidenciado, que se construiu a presente pesquisa e da qual o próximo capítulo revela alguns dados empíricos.

Capítulo 4

Procedimentos da Educação Moral :

a investigação empírica e seus resultados

Este capítulo relata especialmente a pesquisa de campo realizada com professores(as) do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental que atuam em escolas públicas na cidade de Santos, litoral do Estado de São Paulo. Procurou-se investigar na identificação que as educadoras¹² fazem da sua própria práxis pedagógica, alguns aspectos significativos referentes à relevância que a dimensão pedagógico-moral possui no conjunto da ação educativa, à eficiência didática das iniciativas de educação moral e à legitimidade antropológica dos procedimentos pedagógico-morais adotados, tendo em vista a fundamentação psicopedagógica destes.

Buscou-se, assim, analisar a caracterização que as próprias professoras fazem dos procedimentos didáticos por elas empregados, relativos à dimensão moral da ação educativa.

O problema central que gerou este processo investigativo foi o referente à natureza e à importância dos procedimentos da educação moral

¹² Pede-se a partir daqui, uma “licença gramatical” para se fazer uso das expressões no gênero feminino, posto que somente 4% dos profissionais pesquisados são do sexo masculino.

empregados, bem como a verificação das estratégias pedagógico-morais adotadas pelas professoras, no que se refere à sua eficiência, tendo em vista os limites e as possibilidades da capacidade de cognição moral própria dos seus alunos. A investigação se deu a partir das indicações que as próprias professoras forneceram sobre o seu fazer pedagógico-moral

Não se procurou, portanto, investigar a própria ação das educadoras, mas sim as suas interpretações desta. Tentou-se compreender a ação do sujeito-observado, a partir da sua condição de observador-testemunha e de intérprete da sua própria ação, legitimando-o como fonte primária e prioritária de informação sobre a práxis pedagógica que tem ele como protagonista principal. Tal abordagem metodológica decorre da constatação que não é possível compreender a intencionalidade da ação educativa, sem considerar o sujeito que a conceitua, elabora e executa. Caso contrário, a investigação ficaria prejudicada, porque restrita à “exterioridade” da ação e o sujeito-observado ficaria reduzido à condição de objeto. O resultado seria um processo de “despersonalização” no interior mesmo de uma iniciativa relativa à elaboração pessoal da moralidade e ao processo de formação da personalidade moral.

Não estava também entre os objetivos desta pesquisa a verificação da eficácia dos procedimentos de educação moral adotados. Se esta fosse a intenção, o foco da investigação não incidiria sobre a forma de ser da ação das educadoras, mas sobre a conduta dos educandos e suas eventuais mudanças. Ao contrário, focalizou-se aspectos relativos à *eficiência* dos procedimentos, ou mais

especificamente se estes estavam corretamente estruturados, tendo em vista as características peculiares da capacidade de cognição moral dos alunos.

Tratava-se, então, de verificar a adequação das diretrizes de educação moral adotadas pelas educadoras, com relação aos atributos de inteligência moral característicos dos educandos. Revelava-se, assim, como pressuposto desta análise, a investigação relativa a se, de fato, a educação da moralidade mobilizava a atenção das professoras. Ou seja, se ela era considerada portadora de relevância pedagógica. A questão de fundo era verificar se a professora se considerava realmente uma participante ativa, uma verdadeira agente do processo de educação da moralidade ou se, ao contrário, entendia o seu papel numa perspectiva centrada sobre os aspectos moralmente neutros do seu fazer profissional (relevantes, na perspectiva da racionalidade cognitivo-instrumental, como instâncias de reprodução do sistema) tais como os relativos aos conteúdos programáticos explícitos da educação escolar (como por exemplo, aqueles referentes ao desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, calcular etc.).

Fazia-se necessário também verificar como a professora visualizava a própria organização geral da sua ação, enquanto educadora da moral, tendo em vista as tendências atuais que caracterizam esta modalidade pedagógica.

Mas, acima de tudo, revelava-se como condição fundamental para a investigação, a caracterização das capacidades dos educandos relativas à decodificação de mensagens morais. Assim, essa reflexão eminentemente pedagógica, transbordava, numa conexão interdisciplinar, para o

âmbito propriamente psicológico, mais especificamente para o âmbito da Psicologia do Desenvolvimento Moral. O desafio era compreender a natureza dos processos mentais específicos do ato de aprendizagem moral, contextualizados na dinâmica de construção da personalidade moral dos alunos.

Tendo em vista a profundidade, a amplitude e a magnitude do problema acima colocado fazia-se necessária uma teoria que desse conta do mesmo. A teoria psicogenética de Lawrence Kohlberg parecia, então, atender suficientemente estas interrogações. O procedimento pedagógico seria eficiente se correspondesse adequadamente às peculiaridades do processo de aprendizagem moral específico dos alunos.

Porém, o fato de dar conta de problemas investigativos não significa que uma teoria responde ou corresponde à realidade da qual estes problemas foram extraídos. Ou seja, a questão central era verificar se a teoria psicológica escolhida correspondia aos aspectos fundamentais do processo de construção da própria personalidade do aluno, portanto, enquanto ser humano, enquanto pessoa. Assim, mais uma vez, a reflexão transbordava numa nova conexão interdisciplinar para outro âmbito epistemológico, agora para a esfera da Filosofia, ou mais especificamente, para o “território semântico” da Antropologia Filosófica. Tratava-se de verificar a legitimidade antropológica da teoria psicológica escolhida, no intuito de fundamentar adequadamente a práxis pedagógico-moral retratada pelas professoras.

Portanto, só seria legítima uma teoria que correspondesse à complexidade do processo de “tornar-se pessoa”, porém um problema epistemológico se colocava: uma teoria dessa natureza já não seria mais, estrito senso, uma teoria psicológica e não o sendo, poderia dar significado, mas não orientar empiricamente uma determinada práxis pedagógica. Recursos técnicos não são, metodologicamente falando, passíveis de serem extraídos diretamente de concepções filosóficas, mas sim de categorias científico-empíricas.

Fazia-se, então, necessário evidenciar, a partir de uma perspectiva antropológico-filosófica, os limites e as possibilidades explicativas dessa teoria psicológica. E construir a partir dessas possibilidades um referencial conceitual útil para a avaliação das estratégias pedagógicas, em termos de sua eficiência.

Neste momento, a antropologia filosófica subjacente ao personalismo de Emmanuel Mounier revelava-se como fonte privilegiada para este empreendimento investigativo. Precisamente porque proporcionava a “suprassunção” da reflexão *ôntica*, na *ontológica*¹³, sem desqualificar aquela em benefício desta. Isto é, possibilitava articular dialeticamente (mas sem a dissolução dos pólos antagônicos), a afirmação da concretude psicológica dos fenômenos de cognição moral com a negação do estatuto destes fenômenos enquanto portadores da totalidade da condição ontológica dos seres humanos, no seu desenvolvimento moral.

¹³ A distinção aqui se refere à passagem do âmbito dos seres tomados na sua caracterização empírica (ôntico) à esfera da compreensão existencial do ser (ontológico).

Contextualizava-se assim, enquanto desvelamento das suas condições de possibilidade, a teoria psicológica na abordagem filosófica, viabilizando a fundamentação da investigação da práxis pedagógico-moral nessa teoria. Foi esta a direção tomada pela presente investigação. Porém, antes de retratar o seus resultados empíricos, faz-se necessário evidenciar o enquadramento conceitual e a configuração das categorias utilizadas para o reconhecimento das tendências pedagógico-morais das professoras pesquisadas.

1. Tendências pedagógico-morais

A práxis pedagógica, enquanto construção, reprodução ou mediação institucional do conhecimento, que insere o ser humano nos universos do trabalho, da sociabilidade e da cultura (SEVERINO, 2001, p.43-65) exige a compreensão de si mesma. Há, em razão disto, um esforço constante dos educadores no sentido de sistematizar sua própria prática (2001, p.139-152), teorizando sobre o seu fazer. Constituem-se dessa forma os "paradigmas em educação" (BRANDÃO, 1995) que expressam uma determinada compreensão do processo pedagógico e simultaneamente servem-lhe de diretriz norteadora de opções educacionais concretas.

É neste sentido que se deve entender o tema das "tendências pedagógicas" que tem sido elaborado nas últimas décadas no Brasil por diversos autores, destacando-se os trabalhos de José Carlos Libâneo (1982), Dermeval Saviani (1985), Maria das Graças Mizukami (1986), Sônia Aparecida Ignácio Silva (1986), Cipriano Carlos Luckesi (1994) dentre outros.

Esta sistematização do fazer pedagógico se impõe também em termos da educação moral, há igualmente a necessidade de compreensão deste processo e das diretrizes norteadoras de opções educacionais concretas. É dentro deste contexto de caracterização da ação educacional e de busca do seu significado que deve ser entendida a reflexão sobre as “tendências pedagógico-morais” (TARDELI, 2003, p.17-43). Neste âmbito deve-se destacar, pela sua importância institucional e pelo trabalho coletivo envolvido, a classificação expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (Brasil, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a Ética como “Tema Transversal” ou seja, como um conteúdo que não deve ser ministrado por uma disciplina somente, mas que, ao contrário, deve ser explorado de forma interdisciplinar, de modo a constituir-se como um “eixo” conceitual, em torno do qual se organizam os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas. Trata-se de vincular o conhecimento sistemático com questões da vida real, destacando-se a interdisciplinaridade e a transversalidade como duas dimensões complementares do mesmo processo pedagógico, a primeira referindo-se aos aspectos epistemológicos e a segunda aos aspectos didáticos.

O documento do Ministério da Educação estabelece quatro diretrizes básicas que devem nortear a práxis pedagógico-moral:

1. resgatar a importância das *experiências* efetivamente vividas no ambiente escolar;

2. levar em conta a necessidade de deixar claros alguns *valores* centrais, expressos nos “blocos de conteúdos” (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade);
3. destacar a importância da apreensão *racional* da moral;
4. salientar a base *afetiva* da legitimação da moralidade.

Assim, procura-se desenvolver o aluno na perspectiva da sua autonomia pedagógica e moral e ao mesmo tempo focalizar os procedimentos de ensino e os processos de aprendizagem na formação de valores e de atitudes morais.

Esta proposta, ou seja, abordar a ética como tema transversal de acordo com as diretrizes acima indicadas, só pode ser compreendida à luz da caracterização que o documento faz das principais tendências pedagógico-morais vigentes no universo educacional brasileiro, quais sejam, a tendência *filosófica*, a tendência *cognitivista*, a tendência *afetivista*, a tendência *moralista* e a tendência *democrática*. Impõe-se, portanto, descrever estas tendências norteadoras de opções educacionais concretas encontradas na experiência pedagógico-moral. Esta caracterização do fazer pedagógico serviu de fundamentação para a elaboração de parte do instrumento de pesquisa utilizado no âmbito da investigação empírica relatada adiante.

A. Tendência filosófica

Tendência caracterizada pelo ensino de vários sistemas éticos produzidos pela Filosofia (os escritos de grandes autores dedicados ao tema).

Não se procura apresentar o que é o Bem e o que é o Mal, mas as várias opções de pensamento ético, "...para que os alunos os conheçam e reflitam sobre eles. E, se for o caso, escolham o seu" (Brasil, 1997, p.89).

A vantagem desta tendência é a de sublinhar o papel decisivo da racionalidade e sua limitação, desconsiderar a influência significativa da afetividade na determinação da conduta moral.

B.Tendência cognitivista

A reflexão sobre questões morais é o que caracteriza esta tendência, abordam-se situações problemáticas do ponto de vista moral, que desafiam os alunos a desenvolver a sua capacidade de cognição moral. Também não há aqui a preocupação em apresentar um elenco de valores a serem *aprendidos* pelos alunos. A ênfase do trabalho é dada na demonstração do "porquê" uma ou outra opção é boa, e não na opção em si mesma:

Enquanto na primeira [tendência] os alunos são convidados a pensar nos escritos dos grandes autores dedicados ao tema, na segunda apresentam-se dilemas morais a serem discutidos em grupo (Brasil, 1997, p.89)

A vantagem desta perspectiva é que ela procura sublinhar o papel decisivo da racionalidade, porém sua limitação é a desconsideração da afetividade como elemento determinante da moralidade.

C.Tendência afetivista

Apreciar as situações existencialmente relevantes enfrentadas pelos alunos, refletindo sobre as reações afetivas de cada um nas situações relatadas, é o que propõe esta tendência. Trata-se de ajudar o aluno a

encontrar seu equilíbrio pessoal e suas possibilidades de crescimento intelectual mediante técnicas psicológicas, tomando consciência de suas orientações afetivas concretas, para que, de bem consigo mesmo, possa conviver de forma harmoniosa com seus semelhantes:

Ao invés de se discutirem dilemas abstratos, como na proposta cognitivista, apreciam-se questões concretas acontecidas na vida dos alunos e procura-se pensar nas reações afetivas de cada um nas situações relatadas. (Brasil, 1997, p.90)

A vantagem desta tendência é a de levar em conta os sentimentos dos alunos, partindo, portanto do pressuposto, de que as regras morais devem ser desejáveis para serem legitimadas. As suas principais limitações são :a) moral relativista: cada um é um e tem seus próprios valores. Esse individualismo é incompatível com a vida em sociedade; b)O trabalho de sensibilização, delicado, exige uma formação específica que não é a do educador em geral; c)Pode levar a invasões da intimidade (os alunos sendo induzidos a falar de si em público, sem as devidas garantias de sigilo).

D.Tendência moralista

Ensinar valores e levar os alunos a atitudes consideradas, de antemão, corretas, pelos educadores é o que caracteriza a tendência moralista. Manifesta-se através de disciplinas como Educação Moral e Cívica e similares. Trata-se de uma espécie de doutrinação, com um objetivo claramente normatizador.

Sua principal vantagem é a de ser explícita quanto aos valores do educador, pois ele não precisa “fazer de conta” que não tem valores, não precisa disfarça-los:

Enquanto as propostas anteriores de certa forma esperam que os alunos cheguem a legitimar valores não claramente colocados pelos educadores, a tendência moralista evidencia tais valores e os impõe. (Brasil, 1997, p.90)

Porém, esta tendência apresenta algumas limitações importantes: a)Problema ético: a autonomia dos alunos e suas possibilidades de pensar ficam descartadas em razão da utilização de métodos autoritários; b)Problema pedagógico: precisamente estes métodos não surtem efeito. Ignora-se que a reflexão e a experiência são essenciais no processo de aprendizagem (inclusive na aprendizagem moral), resultando em aulas consideradas maçantes, pois não sensibilizam os alunos, não os convencem e acabam por provocar uma espécie de ojeriza pelos valores morais. Configura-se um verbalismo didático: os alunos ouvem, repetem e esquecem.

E.Tendência da escola democrática

A tendência da escola democrática caracteriza-se pela organização de processos pedagógicos nos quais os alunos são chamados a debater e tomar decisões em conjunto sobre questões comportamentais que surgem no cotidiano da escola. Ela não pressupõe um espaço de aula reservado especificamente para a abordagem de temas morais.

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

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

Sua principal vantagem é a de focalizar a qualidade das relações entre os agentes da instituição escolar, pressupondo que as relações sociais realmente experienciadas, são os melhores e mais eficazes "mestres" da moralidade. É na coerência entre a experiência escolar e os valores que o aluno amadurece moralmente:

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

A principal limitação da tendência democrática diz respeito à realidade das estruturas e dos métodos autoritários de gestão escolar, vigentes em boa parte das instituições, nos quais não há possibilidade de emprego de procedimentos cooperativos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais possibilitam aos educadores - através desta sistematização do fazer pedagógico-moral - uma espécie de "espelho" através do qual estes possam compreender "de fora" sua práxis, de modo a proporcionar a manutenção legitimada ou a mudança fundamentada desta mesma práxis.

Ora, na caracterização de alguns aspectos dos procedimentos de educação moral empregados pelas professoras, objeto da presente investigação, torna-se necessária, como diretriz e pressuposto de análise, esta sistematização sobre as tendências que permeiam o seu fazer profissional, como verdadeiros vetores paradigmáticos deste.

2.O instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa utilizado é composto por três partes. Na primeira, pergunta-se diretamente à professora se ela desenvolve algum procedimento de educação moral junto aos seus alunos e se ela considera que a educação moral deles é um dever profissional seu. Procurou-se verificar aqui até que ponto pode-se observar no cotidiano da sala de aula, a ocorrência do fenômeno do subdesenvolvimento da racionalidade comunicativa em benefício do superdesenvolvimento da racionalidade cognitivo-instrumental, conforme caracterizado por Jürgen Habermas (ver capítulo 1).

Segundo este, a colonização do *mundo da vida* pelo *sistema*, decorrente desta distorção do processo de racionalização das sociedades modernas, produz demandas que descaracterizam os procedimentos pedagógico-formais, dentre estes os relativos à educação moral. Tais procedimentos perdem o

seu caráter de reprodutores do mundo da vida (pela formação da *personalidade* em integração com a *cultura* e a *sociedade*) e ficam reduzidos à função de reprodução sistêmica.

Este deslocamento da incumbência escolar de formação da personalidade moral para a aquisição de competências que serão necessárias no âmbito da (futura) inserção sistêmica do aluno, manifesta-se na determinação dos conteúdos e objetivos curriculares, na estruturação disciplinar do processo de ensino-aprendizagem, nas prioridades burocrático-institucionais, nas demandas formativas que os pais e a sociedade apresentam à escola, mas também na própria identidade profissional do educador, seja pela reação dele a esses fatores, seja pelo próprio percurso formativo experimentado por ele.

A pesquisa procurou então detectar esse processo de *colonização do mundo da vida* na percepção profissional que as professoras possuem de si mesmas, especificamente se elas identificam deontologicamente (ou seja, no âmbito dos seus deveres profissionais) esta responsabilidade relativa à formação moral dos seus alunos ou se a prática educativa já foi totalmente “colonizada” pelos imperativos sistêmicos.

Através da segunda parte do instrumento de pesquisa, procurou-se verificar como a professora identifica a maneira como ela mesma organiza a educação moral dos seus alunos, dentro do conjunto atual de tendências pedagógico-morais descrito e sistematizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação. Isto é, como ela enquadra (ou se recusa este

enquadramento) a sua própria práxis pedagógico-moral nas características das tendências indicadas por aquele documento (filosófica, cognitivista, afetivista, moralista e democrática).

Ora, esta identificação, ou não, com uma das tendências pedagógico-morais, além de contribuir para uma melhor compreensão das características da maneira pela qual a educadora concebe o seu próprio fazer pedagógico-moral, fornece também indícios significativos para a análise da eficiência dos procedimentos didáticos adotados. Como será possível observar mais adiante no texto, a investigação sobre o grau de percepção do processo de desenvolvimento cognitivo-moral dos educandos (objeto da terceira parte do instrumento de pesquisa), exige também que se verifique se a orientação geral dada pela educadora à organização da educação moral é, ou não, condizente com as aptidões cognitivo-morais específicas da faixa etária das crianças com a qual ela trabalha.

Então, por exemplo, “Ensinar os vários conceitos éticos elaborados pelos grandes filósofos...” uma das características da *tendência filosófica* ou a atitude de apresentar “Várias opções de pensamento ético, para que os alunos os conheçam e reflitam sobre eles. E, se for o caso, que escolham o seu...” típica da *tendência cognitivista*, exigem uma capacidade de abstração mental que não está ainda presente no conjunto de recursos intelectivos de uma criança de oito anos.

Portanto, a segunda parte do instrumento de pesquisa possibilita informações que completam aquelas da terceira parte deste. Esta é composta por dois questionários, que possuem a mesma fundamentação, qual seja

a Teoria Genético-Evolutiva de Lawrence Kohlberg (ver capítulo 2). Trata-se de duas situações hipotéticas, fecundas do ponto de vista de intervenções pedagógico-morais, vivenciadas numa classe na qual a faixa etária média dos alunos é de oito anos. Na primeira situação um aluno tem uma atitude de discriminação racial em relação a um colega de classe e na segunda há uma disputa de atenção da professora por parte de um aluno enciumado pela atitude preferencial daquela em relação a uma criança com problemas de saúde.

Nos dois casos a professora pesquisada tem diante de si sete alternativas. Uma delas representa uma recusa de intervenção pedagógico-moral e serve para confirmar, ou refutar, a indicação da primeira parte do instrumento, relativa a se a professora entende a educação moral dos alunos como seu dever ou não. Se ela optar por não intervir em nenhuma dessas duas situações, isto pode ser indicativo que, de fato, ela não considera a educação moral como sua responsabilidade profissional.

As outras seis alternativas, presentes nesta terceira parte do instrumento de pesquisa, retratam os seis estágios da teoria de Kohlberg. Pergunta-se à professora, qual das alternativas ela adotaria, diante dos fatos descritos nas referidas situações hipotéticas, como *diretriz* para a orientação moral dos seus alunos.

Cada alternativa representa uma configuração de raciocínio moral típica de cada um dos seis estágios da teoria kohlberguiana. Assim, aquela relativa ao **estágio um** (que afirma: “Você procuraria mostrar ao aluno **B** que

ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque você não quer, não gosta e, portanto, não permite que ele faça isso”) corresponde às características típicas deste estágio, referentes à identificação absoluta da figura de autoridade (no caso, representada pela professora) como fonte inquestionável de orientação moral. Mensagem moral perfeitamente decodificável por uma criança desta faixa etária. Ou, por exemplo, a alternativa referente ao **estágio quatro** (“Você procuraria mostrar ao aluno **B** que ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque a lei proíbe este tipo de comportamento discriminatório, pois inviabiliza a ordem social”) corresponde aos atributos próprios deste estágio, que colocam as instituições e as finalidades sócio-sistêmicas como referência fundamental do raciocínio e da conduta morais. Esta alternativa, para ser devidamente compreendida, exige um grau de abstração do raciocínio moral que uma criança de oito anos ainda não atingiu.

Portanto, ao se questionar a professora sobre qual das alternativas ela escolheria como *diretriz* para a orientação moral dos seus alunos procurou-se verificar a percepção que a educadora em pauta tem da capacidade de seus alunos para decodificar a mensagem moral emitida por ela. O objetivo desta terceira parte do instrumento de pesquisa foi o de constatar, pela indicação da própria professora, sua compreensão dos atributos típicos dos estágios de raciocínio moral dos seus respectivos alunos. Ora, se esta compreensão não estiver adaptada a essas características típicas dos estágios de desenvolvimento da capacidade de cognição moral dos alunos, a mensagem moral, por ela enviada, não surtirá efeito, pois eles não terão condições de decodificá-la.

Portanto, através desta terceira parte do instrumento de pesquisa, verifica-se a eficiência dos procedimentos de educação moral adotados, ou seja, se a maneira pela qual esta ocorre corresponde adequadamente às exigências decorrentes da categorização científica da natureza do raciocínio moral, compreendido da sua dinamicidade evolutiva.

Note-se que não se trata de verificar a eficácia da educação moral, de verificar se ela está, de fato, surtindo efeitos no âmbito concreto da conduta moral dos alunos. Até porque se este fosse o objetivo, haveria a necessidade de outra fundamentação teórica, que retratasse as diversas dimensões da moralidade, como, por exemplo, a afetiva, e de outro instrumento de pesquisa que possibilitasse a investigação das conexões destas diversas dimensões com o comportamento moral observável dos alunos. Ao contrário, a pesquisa ficou restrita aos limites da abordagem kohlberguiana, no âmbito do vasto e complexo processo de construção da personalidade moral. A fundamentação utilizada fornece tão somente uma apreensão, histórica e culturalmente determinada (ver capítulo 2, tópico 3), dos atributos típicos dos estágios evolutivos do raciocínio moral, sendo esta condição necessária, mas não suficiente da conduta e da personalidade moral.

3.A pesquisa e seu universo

A investigação focalizou uma pequena amostra do universo de professores do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental que atuam em

escolas públicas no município de Santos, sendo pesquisados professores de 18 escolas municipais, escolhidos de acordo com as peculiaridades de cada região da cidade, num total de 50 (cinquenta) educadores, sendo 48 (quarenta e oito) mulheres e 02 (dois) homens.

Para possibilitar uma correta indução amplificadora das informações obtidas, levou-se, conta as seguintes variáveis:

- a) Idade;
- b) Sexo;
- c) Tempo de magistério;
- d) Formação profissional .

Estas variáveis foram escolhidas no sentido de verificar se elas interferem na determinação da prioridade que a educação moral ocupa no âmbito do fazer pedagógico profissional (primeira parte do instrumento de pesquisa); se há relação entre elas e as tendências pedagógico-morais investigadas (segunda parte do instrumento) e se há influência delas na percepção que a professora ou o professor tem do estágio de desenvolvimento do raciocínio moral dos seus alunos.

Quanto à metodologia de pesquisa, análise dos dados e interpretação das informações obtidas junto a este universo pesquisado, procurou-se comparar, por semelhanças e diferenças, fenômenos correlatos da práxis didático-moral. Após caracterizar os procedimentos da educação moral dominantes numa determinada abrangência (descrição) e descobrir a proporção da adoção de

determinadas estratégias didáticas (mensuração), a pesquisa procurou evidenciar as razões da vigência de determinados padrões de desempenho nesta área (explicação).

No que se refere às etapas e à natureza dos padrões analítico-interpretativos empregados, a pesquisa apresentou uma primeira etapa, de natureza quantitativa, na qual foi desenvolvida uma abordagem estatística dos fenômenos pesquisados e estabelecidas relações entre as diversas variáveis, e uma segunda etapa na qual buscou-se a interação fato-teoria e o desvelamento dos significados contidos nesses fenômenos.

Ao longo de toda a pesquisa, tanto no momento mais conceitual, quanto no momento mais empírico, procurou-se trilhar um percurso dialético¹⁴ que ia se configurando como um desdobramento intrínseco à análise. O resultado foi um cruzamento de princípios de *determinação tética* (inserção tipológica) e de *indeterminação antitético-complexa* (negatividade dialético-complementar), através de uma perspectiva *lógico-dialética*.

Tanto a interação teoria-teoria, quanto relação fato-teoria, configuraram-se de forma de forma dialética. Assim, a afirmação da teoria de Kohlberg como possibilidade de se representar o processo de desenvolvimento moral de forma objetiva (*determinação tética*: definição a partir de um posicionamento, de uma tese) carregava, paradoxalmente, no seu bojo a negação

¹⁴ Quanto aos conceitos de **dialética** ver REALE, Miguel. *Experiência e Cultura*. São Paulo: Edusp/Grijalbo, 1977, capítulo VI. Sobre a relação entre **dialética e antropologia filosófica** consultar VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia Filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1991, p. 157 a 172. E sobre a relação entre **dialética e complexidade** ler MORIN, Edgar. *O método: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2000, p.22 a 75.

de si. Esta se expressava, enquanto recusa, como a afirmação oposta, ou seja, que o processo de desenvolvimento moral é pessoal (*indeterminação antitético-complexa*: antítese que inviabiliza a tentativa de definição da tese, evidenciando o caráter multifacetado da realidade que estava sendo definida).

Então, a formulação antropológico-filosófica personalista de Mounier surgia, neste percurso, como representação conceitual desta negação dialética. Porém, precisamente, por se tratar de uma abordagem complexa, a negação não significa necessariamente exclusão, mas novo enquadramento, reconexão supraassumida (assumida num patamar de complexidade superior). A lógica da complexidade não elimina, mas adiciona o componente negado, considera (*considere*: juntar estrelas ou juntar às estrelas) dentro de um universo de referências mais amplo e sofisticado, num esforço de totalização dialética.

A teoria de Kohlberg foi então reconsiderada dentro de um enquadramento antropológico-filosófico personalista, que simultaneamente evidenciava os *seus limites e as suas possibilidades*, enquanto fundamento da investigação empírica empreendida. As informações obtidas junto às professoras, estas sempre na condição de observadoras-testemunhas, foram então inseridas no conjunto de referências conceituais e fundamentos teóricos utilizados, de tal modo que no resultado do levantamento ficasse evidenciado, com rigor científico, o seu valor e a sua vigência relativos.

Portanto, a compreensão que as professoras têm de sua práxis pedagógico-moral não deve ser reduzida, na sua totalidade, às respostas

obtidas. Seria “despersonalizar” um processo eminentemente “pessoal” em busca de uma ilusória e prepotente “objetividade” científica. A utilização da antropologia filosófica de Mounier funcionou, no percurso da pesquisa, precisamente como esta instância de *negatividade dialético-complementar*, que, por sempre remeter a um horizonte de *indeterminação* hermenêutica (mais adequado à imprecisão, subjetividade e inefabilidade da significação da experiência “pessoal”), desmascara tal reducionismo positivista.

Porém, estas mesmas respostas obtidas, na sua “objetividade possível”, possuem a legitimidade de se constituírem como um “recorte” da autocompreensão dessas professoras, possibilitando assim uma *inserção tipológica* da práxis pedagógica destas profissionais no âmbito da pesquisa e, portanto, uma *determinação* do posicionamento que estas assumem no quadro referencial atual, relativo às várias formas de organização da educação moral.

Dessa forma, o universo de professoras investigado, a maneira como esse universo foi pesquisado, os instrumentos da investigação, os referenciais categoriais utilizados e as teorias que serviram de fundamentação para o levantamento guardam entre si uma estreita, dialética e complexa conexão, que numa *inter-retro-relação* contínua, forneceram algumas das conclusões obtidas como resultado desta pesquisa

Faz-se mister registrar aqui, por uma questão de honestidade e reconhecimento, a disposição, a colaboração e a boa vontade das professoras e professores pesquisados no sentido de viabilizar as informações

necessárias a esta investigação e de colaborar ativamente no processo da pesquisa seja pela crítica a certos procedimentos investigativos, seja pela disposição de enquadrar a sua complexa prática profissional nos marcos conceituais, sempre generalizadores, das teorias utilizadas, seja ainda pelas propostas e sugestões relativas ao instrumento de pesquisa empregado. Notou-se em todos os sujeitos um grande empenho em se deixar analisar e em buscar uma compreensão cada vez mais sistemática, rigorosa e profunda do seu próprio fazer profissional, condição essencial para o contínuo aprimoramento da práxis educativa.

4.Os resultados da investigação empírica

Procurou-se, como dito anteriormente, considerar aspectos do perfil das professoras que pudessem colaborar na detecção de tendências estatísticas das respostas obtidas, em razão da influência que estas variáveis têm sobre a conduta profissional, de tal modo que a amostra ficou assim constituída:

a)Idade: 41,58 (média de anos)

b)Sexo feminino: 96%

Sexo masculino: 4%

c)Tempo de magistério: 18,64 anos (média de anos)

d)Formação profissional máxima obtida:

Técnico-profissional: 2%

Graduação: 62%

Pós-graduação: 36%

Observe-se, preliminarmente, que do ponto de vista profissional, a amostra revelou-se bastante qualificada, pois a quase totalidade das professoras possui formação de nível superior, sendo que um pouco mais de um terço prosseguiu os seus estudos em cursos de pós-graduação, ademais, exercem a atividade há mais de 18 anos. Trata-se, portanto, de um grupo com grandes condições de avaliar e representar sua prática profissional, no contexto da educação escolar.

4.1.Educação moral como dever profissional

Quando inquiridas sobre se a “educação moral dos seus alunos é um dever profissional seu? Ou seja, se ela pode ser cobrada de você como uma responsabilidade profissional intransferível?”, as professoras dividiram-se (ver anexo 2): 52% responderam afirmativamente, enquanto que 48% consideraram que não é uma obrigação profissional sua.

A faixa etária dos dois grupos não apresentou grande diferença: 40,08 foi a idade média do segundo grupo e 43,08 a do primeiro grupo.No que se refere ao tempo de magistério a diferença também não foi significativa 17,86 anos no segundo grupo e 19,42 anos no primeiro grupo.

Portanto, houve uma pequena tendência de as professoras mais velhas enxergarem a educação moral como dever profissional. Note-se, porém, que é bastante pequena tal tendência.

Já com relação ao nível de formação profissional há uma diferença mais significativa, o grupo que entendeu ser a educação moral um dever (26 professoras) reúne a totalidade de profissionais com pós-graduação (18), além de outras 8 professoras, todas com nível superior de educação, ao passo que o outro grupo (24 integrantes) é composto pelas demais professoras de formação superior e pela única que apresentava formação técnico-profissional.

Conclui-se, portanto, que quanto maior o nível de formação profissional, mais intensa é a postura crítica frente à tendência moderna de desqualificação da dimensão moral, como intrínseca ao fazer pedagógico. Tal postura crítica revela-se, assim, na constituição de uma consciência profissional que entende a educação moral como um dever, uma exigência intrínseca ao rol de responsabilidades do professor.

Esta conclusão confirma, mais uma vez, a importância da mediação teórica na prática educativa. Somente uma perspectiva perigosamente ingênua pode considerar a educação somente como uma “arte”¹⁵, como algo voltado exclusivamente para os “resultados práticos”. Ora, a educação é uma atividade eminentemente ideológica, ou seja, ela reproduz concepções de mundo e

¹⁵ Ver a respeito da concepção de pedagogia como arte e como educação em FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. (2003), p.19 a 67.

orientações de vida vinculados a projetos específicos de sociedade e à determinados interesses de classe. Ela nunca é neutra. Mas é possível torná-la contra-ideológica¹⁶, na medida em que os seus sujeitos, num esforço crítico, tragam à consciência estes imperativos sistêmicos que a determinam.

Para isto são necessários procedimentos essencialmente reflexivos, nos quais a educação toma a si mesma como objeto de análise crítica, procurando revelar sua significação em termos de mudança ou conservação social, no contexto de determinados compromissos de classe. Um âmbito privilegiado para isto é precisamente aquele dos espaços de qualificação profissional acadêmica.

Obviamente estes se constituem como condição necessária (enquanto *locus* de pesquisa, ensino e extensão do saber crítico sobre a educação), mas não suficiente, pois na medida em que são também mediações da própria educação podem ser igualmente ideológicos.

Os dados coletados na pesquisa confirmam, portanto, esta função crítica e contra-ideológica da formação acadêmica, posto que, como já foi observado, a metade das professoras que entendeu ser a educação moral um dever, constitui-se pela totalidade das profissionais com pós-graduação, além de outras oito educadoras, todas com nível superior de educação. Estas professoras revelaram uma postura crítica frente à ideológica tendência moderna de desqualificação da dimensão moral, fenômeno este diretamente ligado ao processo de colonização do mundo da vida pelo sistema.

¹⁶ Sobre o conceito de contra-ideologia ver SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986, especialmente, p. 11 a 29.

Ao passo que dificilmente se poderá negar que a outra metade das professoras, a qual se recusou a reconhecer a educação moral como um dever, esta reproduzindo, no âmbito da consciência profissional, este processo ideológico. Esta reprodução ideológica pode ser compreendida na medida em que se constata que, ao ultrapassar os muros da estrita reprodução material, a racionalidade cognitivo-instrumental subordinou à lógica da manutenção do sistema, as funções de produção/compreensão de conhecimentos (Cultura na terminologia de Habermas sobre o mundo da vida), valoração/normatização das interações humanas (Sociedade) e formação/transmissão de habilidades e competências que viabilizam a decodificação da Cultura e a inserção na Sociedade (Personalidade), fazendo com que estas funções, que já tinham perdido a sua consistência institucional própria, por conta do avanço da racionalidade moderna (que procurou dissolver as cosmovisões metafísico-religiosas totalizadoras de sentido) perdessem também a sua dinâmica endógena de desenvolvimento (diretamente ligada ao avanço da capacidade de formulação de consensos).

A escola, como instituição e os professores, como seus integrantes profissionais, não ficam isentos a este processo. Ao contrário, reproduzem-no. E isto se dá, dentre outras formas, quando subvalorizam procedimentos pedagógicos que não tenham uma conexão direta com as demandas de perpetuação do sistema socioeconômico-político, como, por exemplo, os relativos à educação moral. Assim, ensinar matemática ou língua portuguesa, que são conhecimentos instrumentais fundamentais para o avanço sistêmico, especialmente na era da tecnologia e da informática (ainda que obviamente não sirvam somente a

esta finalidade...), revela-se prioritário em relação ensinar valores morais ou discutir dilemas éticos.

Ora, o senso de dever profissional de professores e professoras reflete, então, aquilo que aparece, do ponto de vista do sistema, como missão da escola. Então, ensinar matemática ou língua portuguesa “é dever” do professor, ensinar valores morais ou discutir dilemas éticos “não é dever” do professor. Pode ser “valor”, ou seja, pode ser importante, mas não é “dever”. É exatamente isto que indica o resultado da enquete, quando se cruzam as respostas a esta primeira pergunta com as respostas à segunda questão, ainda na primeira parte do instrumento de pesquisa (como se poderá averiguar no tópico seguinte). A quase totalidade das professoras insere a educação moral no âmbito axiológico (relativo a valores), mas somente metade a integra no âmbito deontológico (relativo aos deveres). Deve-se acrescentar, ainda, que o não reconhecimento como dever, por si só, já pode ser interpretado como atribuição reduzida de importância, isto é, interpretado como subvalorização e, portanto, como esta reprodução ideológica no âmbito da consciência profissional das pesquisadas.

Porém, outra leitura dos dados não deve ser precipitadamente descartada, a de que a recusa em reconhecer a educação moral como dever pode também se dar pela associação desta modalidade pedagógica com um outro conjunto de atributos que a professora possui enquanto pessoa e que ultrapassam a simples noção de dever. Esta seria, então, uma categoria por demais limitada para conter e abarcar toda uma complexa gama de aspectos de natureza pessoal envolvidos na interação professora-aluno.

A educação moral, estaria para estas professoras, isto sim, no âmbito do processo de personalização, que transcende as rígidas estruturas e as noções precisas envolvidas na definição da categoria “dever profissional”. Nesta perspectiva a recusa do reconhecimento deontológico da educação moral, pode representar, para estas professoras, uma estratégia de resistência do mundo da vida à colonização operada pelo sistema. Precisamente porque a categoria de “dever profissional” esta indissolúvelmente ligada à institucionalização escolar, que está igualmente vinculada aos imperativos de sobrevivência do sistema.

Trata-se de uma hipótese pouco provável, de uma possibilidade bastante remota, que supõe um desenvolvimento significativo da percepção deste “território do mundo da vida” a ser protegido e que costuma ser bastante rara, pois o “véu” da ideologia envolve a todos, tornado difícil a resistência vigilante ao mesmo. Neste aspecto, o caráter de “personalização” da atitude contra-ideológica e de “despersonalização” da postura ideológica, traz à tona os limites da presente investigação no sentido de desvelar a realidade pessoal (atitude ideológica ou contra-ideológica) que se esconde atrás dos dados objetivos coletados. Entra-se aqui no terreno lodoso e obscuro da experiência pessoal, que faz tropeçarem, as aspirações de positivação da informação. Contudo, pelos dados que se seguem parece mais plausível a primeira hipótese, ou seja, a de que a recusa em reconhecer a educação moral como dever constitui-se como uma reprodução da intromissão no mundo da vida de uma racionalidade estranha a ele, qual seja a cognitivo-instrumental.

4.2.Procedimentos didático-pedagógicos

A pesquisa constatou (ver anexo 3), ao contrário da questão sobre a educação moral como dever profissional, que há praticamente unanimidade no que se refere à pergunta se “Você desenvolve algum procedimento didático-pedagógico voltado para a educação moral dos seus alunos?”. Das cinquenta professoras pesquisadas, 49 responderam que sim e somente uma não desenvolve uma ação planejada neste sentido.

Ora, este resultado cruzado com o primeiro indica que se não é consenso o “dever profissional” de desenvolver tais procedimentos, no entanto, há convergência sobre o valor pedagógico de fazê-lo. Isto é, a parcela (48% das professoras) que não vê como imperativo da consciência profissional a adoção de estratégias de educação moral, reconhece, porém, que o desenvolvimento de tais estratégias pelo professor reveste-se de importância.

Este resultado confirma a tese habermasiana de colonização do mundo da vida pelo sistema, pois reconhece, na auto-compreensão pedagógica dos próprios professores, que as demandas da racionalidade cognitivo-instrumental, são imperativas, geram “dever” ao passo que as decorrências da racionalidade comunicativa são “menores”, carregam valor, mas não geram obrigatoriedade.

Além do que, a cisão entre relevância deontológica (relativa aos deveres) e relevância axiológica (relativa aos valores), constatada em praticamente metade das respostas, revela por si só uma variação da própria atividade valorativa. O caráter de dever acrescenta, via de regra, intensidade e significação à atitude valorada. Na esfera dos valores morais, ele aumenta a imperatividade da atitude valorada. A própria noção de obrigatoriedade dos conteúdos morais atinge seu ponto máximo, quando se traduz em termos de exigibilidade. E quando esta exigibilidade revela-se de forma incondicionada à consciência moral, isto é, quando não está subordinada a nenhum outro fator senão à boa vontade (que é a essência da moral) constitui-se como a noção kantiana de “imperativo categórico”¹⁷. Então, na medida em que a educação moral não aparece como dever, significa que expressa um valor menor.

Esta sub-valorização confirma, portanto, a tese habermasiana de colonização do mundo da vida pelo sistema: nos procedimentos de constituição de habilidades e competências (formação da “Personalidade”) necessárias à “Cultura” e à “Sociedade” (que igualmente transitam da racionalidade comunicacional à racionalidade cognitivo-instrumental), os conteúdos técnicos se sobrepõem aos conteúdos éticos.

4.3.Tendências pedagógico-morais

Quando convidadas a localizar a própria práxis pedagógico-moral no quadro das tendências contemporâneas, o resultado (ver

¹⁷ Sobre as noções kantiana de “boa vontade” e “imperativo categórico”, ler KANT, Immanuel. *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969

anexo 4) refletiu uma nítida prevalência das tendências **cognitivistas (42%)** e **democrática(22%)**, seguidas pela tendência **afetivista(18%)**, ficando nos últimos lugares a **filosófica (10%)** e a **moralista(8%)**.

A variável idade não alterou significativamente os resultados, com exceção dos adeptos da tendência **moralista**, que apresentaram uma faixa etária mais elevada, **55,25 anos**, contra a média das **demais tendências** que variou pouco em torno de **40 anos**.

O mesmo se pode observar quanto ao tempo total de **magistério**: cerca de **30 anos** para os que se identificaram com a tendência **moralista**, contra uma média de **20,18** anos dos adeptos das **demais tendências**.

Quanto à relação entre tendência pedagógico-moral e o fator **formação profissional**, as professoras se dividiram da seguinte maneira:

- a)A tendência filosófica foi identificada com a práxis educativa de 3 das professoras com graduação e 2 das professoras com pós-graduação;
- b)A tendência cognitivista reuniu 13 das professoras com graduação e 8 das professoras com pós-graduação;
- c)A tendência afetivista, uma professora com formação técnico-profissional, 5 com graduação e 3 com pós-graduação;
- d)Tendência moralista, 3 das professoras com graduação e 1 com pós-graduação;
- e)Tendência democrática, 7 da graduação e 4 da pós-graduação.

Houve, portanto, uma distribuição de opções por nível de formação profissional que, pela sua relativa homogeneidade e por se tratar de amostras de tamanhos diferentes, a princípio, não possibilita muitas indicações explicativas. Assim, as opções das **professoras com graduação, em cada amostra**, relativa às tendências **Filosófica, Cognitivista e Democrática** não apresentou quase que nenhuma variação, ficando entre **60%** e **63,63%** de cada amostra.

Uma pequena divergência estatística, para baixo, pode ser constatada na tendência **Afetivista** que ficou com **55,55%** da preferência das professoras com nível de graduação. Porém, esta divergência se explica pela presença no grupo da amostra da única professora com formação de nível técnico, que representou **11,11%**. O que obviamente alterou o padrão estatístico. Ou seja, se esta integrante não estivesse nesta amostra o percentual de professoras com nível de graduação subiria para **62,5%**, ficando, portanto, dentro da faixa de variação das outras três tendências.

O dado que parece conter, então, alguma informação relevante, em virtude do desvio do padrão, reside na preferência maior das professoras da amostra, com esta qualificação profissional, pela tendência **Moralista** nas quais elas representam **75%** do grupo.

Esta tendência foi também a que as **professoras com pós-graduação** menos se identificaram, somente **25%** do total da amostra, contra

um padrão homogêneo dos demais grupos. Estes variaram entre **36,36%** das que se identificaram com a tendência Democrática à **40%** das que se reconheceram na tendência Filosófica. Outra vez a tendência Afetivista, com a qual se identificaram **33,33%** das pós-graduadas do grupo, ficaria situada no mesmo padrão, com **37,5%** se não fosse computada a profissional de nível técnico.

Os dados precedentes demonstram, portanto, que o perfil das professoras que optaram pela tendência **moralista** diverge significativamente:

a)Integram uma **faixa etária** mais elevada: cerca de **55 anos** de idade (contra aproximadamente **40 anos** das demais);

b)Têm mais **tempo de magistério**: cerca de **30 anos** (contra uma média de **20 anos**);

c)Apresentam um reduzido índice de **pós-graduação**: **25%** (contra uma média de **37%** das demais amostras).

Parece haver, portanto, uma relação direta entre as respostas das professoras que optaram pela tendência **moralista** com as condicionantes **experiência** (elevada em termos profissionais e de vida) e **qualificação** (reduzida em termos de pós-graduação).

Certamente há uma influência neste resultado da presença, no cenário pedagógico nacional, nos últimos anos, da teoria epistemológica de Piaget (nem sempre muito bem compreendida...) e dos procedimentos educacionais preceituados pelo chamado Construtivismo (nem

sempre, muito bem implantado...)¹⁸. A idéia de **ensinar valores** e de **orientar** através de **normas claras**, típicos da tendência **moralista**, entra em choque com a noção de autonomia do educando na construção do próprio conhecimento, que caracterizam as propostas construtivistas. Porém, não geram necessariamente conflito com procedimentos pedagógicos mais tradicionais¹⁹. Ora, a idade mais avançada, a qualificação profissional (graduação) realizada sob outros paradigmas pedagógicos e a ausência de um processo mais significativo de atualização profissional (pós-graduação) podem ter distanciado estas professoras dos argumentos vigentes, mais favoráveis à postura construtivista.

Entretanto, há de se questionar se a maior experiência dessas profissionais não lhes possibilita uma “apreensão intuitiva” dos limites da capacidade de decodificação da mensagem moral dos seus alunos. Desta maneira, a escolha pela tendência **moralista** se justificaria pela maior facilidade de acomodação aos esquemas mentais de um aluno do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

Quanto ao restante das amostras, pode-se observar que há uma nítida valorização da instância do **diálogo** como eixo organizativo preferido para a educação moral, assim como uma certa valorização de uma perspectiva **não-diretiva** no que se refere aos valores morais concretos. Ambas, características das tendências cognitivista e democrática.

¹⁸ Sobre Construtivismo, Piaget e a influência deles na educação ver AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo de Piaget à Emília Ferreiro*. (2006)

¹⁹ Quanto a noção de educação tradicional e de seus fundamentos axiológicos ler SILVA, Sonia Aparecida Ignacio. *Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização de valores na prática educativa*. (1986), p. 79 a 91.

Ora, sem dúvida, a disposição para o diálogo e a não-diretividade axiológica são componentes que facilitam a passagem de uma moralidade pré-convencional para uma moralidade convencional e dessa para uma pós-convencional (ver capítulo 3), porém, não apresentam um papel cognitivo tão significativo, na transição do estágio 1 para o estágio 2 (interiores à moralidade pré-convencional), que é precisamente a situação dos alunos atendidos pelas professoras em pauta, ou seja, entre seis e nove anos de idade. Ademais a tendência moralista, que possibilita a melhor decodificação de mensagem moral exatamente para crianças desta faixa etária, ficou em último lugar.

Deve-se aqui compreender a complementaridade entre o enfoque sociológico habermasiano, a caracterização psicológica kohlberguiana e a abordagem antropológico-filosófica mounieriana na interpretação destes dados.

A disposição para o diálogo e a abertura não-diretiva no âmbito da educação moral. Presentes nas tendências **cognitivista** e **democrática** certamente colaboram na re-configuração dos processos de formação da competência social (qualificação da Personalidade na terminologia de Habermas) a partir dos imperativos de uma racionalidade comunicacional. Somente um sujeito que, autonomamente, seja capaz de argumentar e contra-argumentar e de, criticamente, tematizar os pressupostos axiológicos da vida social (que compõem o mundo da vida) tem condições de resistir, de forma contra-ideológica, à colonização imposta pela racionalidade cognitivo-instrumental. Então, o fato de **64%** das

professoras pesquisadas possuírem esta perspectiva educativa, constitui-se como uma boa notícia em termos de transformação sociológica.

Contudo deve-se levar em conta o caráter processual da formação da personalidade moral. Os atributos de cognição moral são de fato construídos pela criança. Mas esta construção se dá de forma *dialética*, na qual às vezes uma afirmação é condição para uma negação; *interacional*, de modo que a delimitação nítida de informações “exteriores” serve à formulação clara de convicções “interiores” e vice-versa; e *gradativa*, pois nesta construção não é possível pular etapas. Colaborar para que a criança se forme um cidadão crítico e participativo, supõe entender que ela ainda é uma criança. E como tal apresenta limites e possibilidades específicos de decodificação da mensagem moral. E que a superação destes limites supõe um posicionamento claro do educador. Este posicionamento servirá como referência interacional a ser progressiva e dialeticamente afirmada ou negada, através dos estágios de desenvolvimento do raciocínio moral. Porém, a inexistência dele retira da criança a possibilidade de desenvolver o dinamismo crítico do seu pensamento moral. Justifica-se assim, do ponto de vista psicológico-evolutivo, a posição dos **8%** das professoras que se identificaram com a idéia de ensinar valores e de orientar através de normas claras. Tal conduta educativa já não seria tão defensável se os seus alunos fossem adolescentes do ensino médio, por exemplo.

Deve-se também perceber o significado da escolha das professoras que optaram pela tendência **afetivista** dentro de um contexto antropológico-filosófico maior. O enfoque sociológico habermasiano, a

caracterização psicológica kohlberguiana e as propostas pedagógicas construtivistas nem sempre retratam a condição do cidadão, do sujeito moral e do educando como uma pessoa. Isto é como alguém enredado numa complexa trama existencial, na qual, dentre outros fatores, a afetividade desenvolve um papel determinante. A prioridade nestas três perspectivas é sempre o componente da racionalidade. Porém, como já visto anteriormente (capítulo III), o contraditório processo de *fazer-se* pessoa não é redutível, sob hipótese nenhuma, à objetividade do indivíduo racional. Está é muito mais uma abstração típica de uma sociedade caracterizada por processos econômicos, sociais, políticos e culturais despersonalizados e despersonalizadores. Então, a opção de **18%** das professoras por uma atitude que valoriza o equilíbrio afetivo pessoal do aluno de modo a facilitar um processo no qual ele tome consciência de suas próprias orientações afetivas concretas, para que, de bem consigo mesmo, consiga conviver de forma harmoniosa com seus semelhantes, esconde uma resistência crítica a tendências hegemônicas que esquecem este caráter pessoal do educando. Certamente a experiência pessoal não é redutível, às emoções, porém não se constrói sem elas.

Quanto à opção pela tendência **filosófica**, ela possui o valor de subsidiar com conteúdos conceituais o processo pedagógico-moral, superando a aridez de uma abordagem estritamente abstrata e formal. Com certeza, no processo de formação do cidadão, enquanto sujeito moral, que personaliza a sua existência e que têm capacidade crítica e comunicacional para tematizar os pressupostos da vida social (que compõem o mundo da vida), a análise teórica do significado ético das interações humanas é fundamental. Sem isto, não há

resistência contra-ideológica. Entretanto, com relação à capacidade de cognição moral das crianças, esta exigência deve ser colocada em perspectiva e não simplesmente como imperativo procedimental a ser, imediatamente, implantado. No processo educativo, devidamente fundamentado no gradativo desenvolvimento da criança, não se deve confundir finalidade com mediação, conteúdo dos objetivos com materialidade dos procedimentos. Certamente que entre ambos, também não deve haver dissociação, pois os primeiros devem nortear os segundos. Entretanto, o caráter processual da educação moral e do desenvolvimento moral exige que se faça a distinção entre aquilo que se pretende atingir (no futuro) e aquilo que é possível fazer (neste momento). A fragilidade psicopedagógico-moral desta opção de **10%** das professoras reside, portanto, na inadequação entre os objetivos propostos, ou seja, a consciência crítica e moral conceitualmente fundamentada dos educandos e as necessidades de referências claras e seguras dos mesmos, nesta etapa do seu desenvolvimento moral.

Diante do exposto, conclui-se que as tendências gerais dos procedimentos pedagógico-morais, adotados pelas professoras pesquisadas, à exceção da opção pela tendência **moralista** (que reuniu somente **8%**), não correspondem às características próprias dos estágios cognitivos em que se encontram os seus alunos, apesar de trazerem no seu bojo perspectivas pedagógicas fundamentais para o processo de formação da personalidade moral dos educandos. Tem-se aqui, portanto, já um indicativo importante da reduzida eficiência desses procedimentos empregados. Fato que a análise das opções escolhidas na terceira parte do instrumento de pesquisa, diretamente relacionadas aos estágios de desenvolvimento do raciocínio moral, irá confirmar.

4.4. Estágios do raciocínio moral

Os resultados obtidos através do emprego da terceira parte do instrumento de pesquisa (ver anexo 5) confirmaram as conclusões fornecidas pela utilização da primeira e da segunda parte deste instrumento.

Inicialmente pode-se observar que a quase totalidade das professoras (98%) escolheu uma alternativa de intervenção pedagógico-moral, recusando, portanto, a alternativa sete, (que diz “Você não interferiria na situação, deixando que os dois alunos encontrassem sozinhos uma solução para o problema.”, no questionário da **situação 1** e “Você ignora e não comenta a reclamação feita pelo aluno **D**”, no questionário da **situação 2**), ou seja, a opção relativa à ausência de procedimentos propriamente pedagógico-morais. Isto confirma as conclusões da primeira parte da pesquisa que constatou que 98% das cinquenta professoras pesquisadas utilizam procedimentos de intervenção pedagógico-moral.

Então, apesar de quase metade das professoras (48%) ter indicado que a educação moral dos seus alunos não é um “dever profissional”, há inegavelmente uma “boa vontade” no sentido de viabilizar esta dimensão da educação, caso contrário a opção pela alternativa sete teria, com certeza, sido bem maior.

Note-se que, se a colonização do mundo da vida pela racionalidade cognitivo-instrumental desqualifica axiologicamente a dimensão ética do fazer educativo (ao, por exemplo, descaracteriza-la deontologicamente), por outro lado, ela não chega a elimina-la. Ela permanece seja como “currículo explícito”, seja como “currículo oculto”. Possivelmente a permanência dessa dimensão esteja relacionada ao indissolúvel caráter personalista da práxis educacional. Como Mounier chama atenção, há uma “...impossibilidade de fundar a comunidade subtraindo a pessoa.”(1967, p.109) e, portanto, por mais impositivos que sejam os imperativos sistêmicos sobre a comunidade educativa, a relação que aí se estabelece não consegue abstrair de si a condição de uma interação essencialmente humana e, por decorrência, não consegue eliminar de si a sua conotação moral.

Quanto às opções escolhidas foi possível confirmar a tendência à ineficiência psicopedagógica dos procedimentos escolhidos, constatada na segunda parte da pesquisa: somente a **minoría** das professoras escolheu uma alternativa de diretriz, para a orientação moral dos seus alunos, que correspondesse ao estágio de desenvolvimento destes, relativo à capacidade de decodificação racional de mensagem morais.

Assim, somados os resultados dos dois questionários, somente **15% das alternativas escolhidas pelas professoras correspondem ao estágio 2:**

*Você procuraria mostrar ao aluno **B** que ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque senão ele poderia vir a ser igualmente discriminado pelo próprio aluno **A** (por ser branco), quando precisasse de algum outro objeto (primeiro questionário) e*

Você condena a atitude do aluno D e explica que ele não deveria reclamar, pois em algum outro dia ele é que poderia estar doente e então receberia maior atenção (segundo questionário).

Bem como **nenhuma professora escolheu as alternativas relativas ao estágio 1:**

Você procuraria mostrar ao aluno B que ele não deve discriminar racialmente o aluno A, porque você não quer, não gosta e, portanto, não permite que ele faça isso (primeiro questionário) e

Você condena a atitude do aluno D demonstrando que você não gostou dela e explica que quem determina a duração da atenção dispensada é você, pois possui esta autoridade e a exerce sempre visando o bem de todos os seus alunos (segundo questionário).

Ora, por mais frágeis, limitadas e pobres que sejam as alternativas relativas aos estágios 1 e 2, são precisamente elas as que podem ser adequada e totalmente decodificadas por crianças de oito anos de idade. Estas alternativas apresentam um conteúdo que pode ser plenamente compreendido pelos alunos e, acima de tudo, integrado na sua capacidade de orientação de próprio comportamento.

Os atributos de cognição moral (ver tópico 2 do capítulo 2) de crianças dessa faixa etária supõem, no estágio 1, dentre outros, uma **figura de autoridade** que estabeleça a distinção entre o “certo” e o “errado”, tendo em vista o seu poder de punir e recompensar. Precisamente o que se encontra nas alternativas correspondentes quando se afirma que a professora não quer, não gosta e, portanto, não permite que ele faça isso ou quando esta deixa claro que condena a atitude do

aluno **D** demonstrando que não gostou dela e explicando que quem determina a duração da atenção dispensada é ela (a professora), já que possui esta autoridade e a exerce sempre visando o bem de todos os seus alunos.

Como já se observou anteriormente, no estágio 2, o raciocínio moral da criança tem como principal característica a compreensão da norma correta como aquela que possibilita o atendimento instrumental das necessidades do próprio indivíduo e, às vezes, dos demais. As relações humanas são interpretadas em termos de mercado, de **troca**. Deve-se agir de maneira a atender as próprias carências, deixando os outros agirem da mesma maneira. Ora, as alternativas correspondentes indicam exatamente isto, quando afirmam que a professora deveria mostrar ao aluno **B** que ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque senão ele poderia vir a ser igualmente discriminado pelo próprio aluno **A** (por ser branco), quando precisasse de algum outro objeto; ou quando propõem como diretriz que o professor condene a atitude do aluno **D** e explique que tal aluno não deveria reclamar, pois em algum outro dia ele é que poderia estar doente e então receberia maior atenção.

Estes resultados confirmam a rejeição das professoras em relação à tendência **moralista**, observada através da segunda parte do instrumento de pesquisa. Provavelmente estas profissionais identificaram (e substancialmente recusaram) a figura de autoridade do professor como matriz de orientação moral (presente de forma explícita nas alternativas correspondentes ao estágio 1) com o caráter moralmente diretivo da tendência acima citada.

Continuando a análise dos resultados desta terceira parte da pesquisa constata-se que **9% das alternativas escolhidas pelas professoras correspondem aos estágios 3 e 4**. Sendo que **7%** referem-se às alternativas relativas ao **estágio 3**:

*Você procuraria mostrar ao aluno **B** que ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque os demais alunos reprovariam a conduta dele, considerando-o um menino mau e um colega desleal (primeiro questionário) e*

*Você condena a atitude do aluno **D** e explica que um bom menino sempre deve ajudar a quem mais precisa e que ele deveria se envergonhar, por manifestar diante dos outros, esse sentimento tão mesquinho que é a inveja (segundo questionário).*

E constata-se também que somente **2% das alternativas escolhidas** referem-se às opções correspondentes ao **estágio 4**:

*Você procuraria mostrar ao aluno **B** que ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque a lei proíbe este tipo de comportamento discriminatório, pois ele inviabiliza a ordem social (primeiro questionário) e*

*Você condena a atitude do aluno **D** e explica que as regras da escola garantem certos benefícios aos doentes (já que eles estão mais fracos) pois se os mais fortes não ajudarem os mais fracos a ordem e a convivência social ficam inviabilizados (segundo questionário).*

Ora, estas opções são ineficientes, pois um aluno de oito anos, não tem capacidade de abstração moral suficiente para estruturar o seu raciocínio em torno de noções relativas às complexas e sutis expectativas

intersubjetivas dos integrantes do seu grupo social, de modo a obter a **conformidade interpessoal** (estágio 3) ou das exigências normativas e institucionais decorrentes da noção de **sistema social** (estágio 4). Assim, apesar das alternativas correspondentes apresentarem uma argumentação moral de grande consistência racional, ultrapassam a capacidade de assimilação destas perspectivas morais por parte do raciocínio infantil, sendo, portanto, ineficiente a sua adoção como diretriz de orientação moral para esses alunos.

Este resultado pode significar uma reprodução no âmbito da consciência profissional destas educadoras do mesmo processo dialético que norteou a realização da presente pesquisa. Antes de tudo, uma constatação estatística: a alternativa correspondente ao **estágio 3** no **segundo questionário** influenciou o resultado de forma significativa, ela reuniu **12%** das escolhas, contra apenas **2%** da equivalente no **primeiro questionário**. Ora, no seu texto, a alternativa do segundo questionário faz referência direta ao **sentimento da inveja** (condenando-o) e ao **sentimento da vergonha** (estimulando-o). Esta referência explícita ao caráter emocional do processo de desenvolvimento moral parece conter a mesma resistência à impessoalidade dos imperativos sistêmicos, observada na opção das professoras pela tendência **afetivista**. Se esta interpretação for verdadeira, pode-se constatar aí uma recusa em se reduzir o aprimoramento moral da criança, que é uma experiência existencial complexa (e por isso pessoal), a uma evolução abstrata do raciocínio moral individual.

Assim, como no âmbito da teoria, a afirmação da “objetividade científica” na abordagem de **Kohlberg** dialeticamente carrega a sua

negação na noção antropológico-filosófica da pessoa, da mesma forma, no âmbito da experiência educativa, a formalização padronizada e exteriorizada do desenvolvimento do raciocínio do indivíduo carrega a sua negação na percepção de algo não-racional (os sentimentos) e não-exterior (aspectos profundos e paradoxais da liberdade, da superação e da singularidade que estão em jogo na vivência da inveja e da vergonha) que deve ser levado em conta ao se estabelecer as diretrizes da educação moral:

a minha pessoa como tal está sempre para lá da sua objetividade atual, supraconsciente e supratemporal, mais vasta do que todas as noções que eu adquira sobre ela, mais interior do que as construções com que eu tente apreendê-la. (MOUNIER, 1967, p.95).(grifo do autor)

Por fim, **75% das alternativas escolhidas pelas professoras são de nível pós-convencional**, ou seja, relativas às opções correspondentes aos **estágios 5 e 6**. Tal escolha possivelmente refletiu o estágio de desenvolvimento do raciocínio moral destas profissionais. Porém, tal escolha revela-se **ineficiente**, pois não é, em hipótese alguma, condizente com os atributos próprios da capacidade de cognição moral de crianças de oito anos de idade.

As alternativas correspondentes ao **estágio 5**, reuniram a preferência de **27% das escolhas das professoras**. São elas:

*Você procuraria mostrar ao aluno **B** que ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque fere um direito humano básico, (qual seja, o de não ser discriminado por causa da crença, sexo ou raça), que deve ser fundamento de qualquer organização social (primeiro questionário) e*

*Você condena a atitude do aluno **D** e explica que a pessoa doente deve ter sempre prioridade em relação às pessoas saudáveis, pois a saúde é um direito humano básico (segundo questionário).*

Já as alternativas referentes ao **estágio 6**, foram as que mais atraíram a preferência das professoras, reunindo **48%** das respostas destas.

Trata-se das seguintes alternativas:

*Você procuraria mostrar ao aluno **B** que ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque tal atitude não é condizente com o princípio da dignidade humana, que deve ser universal (ou seja, que deve valer para todos, em qualquer situação) (no primeiro questionário) e*

*Você condena a atitude do aluno **D** e explica que é justo tratar de forma desigual pessoas que estão em situações desiguais, de modo a gerar igualdade e que com base neste princípio básico você deve sempre dar mais atenção a quem tem menos condições (neste caso, de saúde), independentemente de qual aluno seja (no segundo questionário).*

A opção por tais alternativas só seria eficiente se os alunos conseguissem elaborar o seu raciocínio moral a partir de noções extremamente abstratas de **contrato social** e **direitos humanos** (estágio 5) e de **princípios éticos universalizáveis** (estágio 6), o que obviamente transcende a capacidade de cognição moral dos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

Quanto ao cruzamento das opções com as variáveis inicialmente indicadas chegou-se aos seguintes resultados:

a) Quanto à **faixa etária** há uma **pequena elevação** no que se refere à opção pelas alternativas correspondentes aos **estágios intermediários: 44 e 44,5 anos** de idade foi a média das professoras que optaram respectivamente pelas alternativas relativas aos **estágios 3 e 4**, ao passo que a idade daquelas que optaram pelas alternativas referentes aos **estágios 5 e 6** cai para, respectivamente, **41,8 e 41,6 anos**, bem como para o **estágio 2** que a média fica reduzida a **40,2 anos**;

b) Esta **mesma tendência** se mantém em relação ao **tempo de magistério: 23 e 25,5 anos** de exercício profissional foi a média das professoras que optaram respectivamente pelas alternativas relativas aos **estágios 3 e 4**, enquanto que o tempo de magistério daquelas que optaram pelas alternativas referentes aos **estágios 5 e 6** cai para, respectivamente, **17,1 e 18,4 anos** e as professoras que optaram pela alternativa do **estágio 2** têm em média **19,9 anos** de exercício profissional;

c) Quanto à **formação profissional** observou-se uma relativa **elevação** do nível de qualificação acompanhando a escolha dos **estágios superiores**: com relação à **formação profissional por escolha de alternativa**, levando-se em conta a distribuição interna a cada amostra, pode-se verificar que a incidência de respostas de profissionais com **pós-graduação** sobe, respectivamente, de **20% e 14,25%** nas alternativas relativas aos **estágios 2 e 3** para **50%** na alternativa do **estágio 4** e, respectivamente, **38% e 42%** nas alternativas correspondentes aos **estágios 5 e 6**. Esta tendência fica mais clara ainda quando se verifica que, da totalidade das professoras com **pós-graduação**, **81,56%** optaram pelas alternativas correspondentes à moralidade pós-convencional (**estágios 5 e 6**) ao passo que, das

professoras com **graduação**, **71,6%** escolheram as respostas deste nível. Podendo se observar em paralelo que somente **10,5%** das professoras com **pós-graduação** se identificaram com a alternativa do **estágio 2** (pré-convencional), enquanto que esta porcentagem sobe para **18,3%** no resultado das professoras com **graduação**.

Pode-se observar, então, que o distanciamento das professoras pesquisadas em relação à compreensão das especificidades da capacidade de cognição moral dos seus alunos se acentua, ainda que de forma pouco significativa, na medida em que se conjuga menor faixa etária, tempo de magistério reduzido e qualificação profissional mais elevada.

A predominância das opções pelas alternativas correspondentes à moralidade pós-convencional guarda inúmeras possibilidades de “leitura”. Dentre estas, pode-se destacar, a reprodução (no âmbito da consciência e da prática profissional) da diferenciação entre “forma” e “conteúdo” no mundo da vida, especialmente no plano da Personalidade, gerada pelo avanço da racionalidade comunicativa (ver capítulo II, tópico 4). O processo de socialização, do qual a atividade escolar é uma mediação, passa a separar estruturas cognitivas (na sua configuração que tende à abstração e à universalidade) de conteúdos culturais (que retratam sempre um cenário concreto e particular), priorizando aquelas em prejuízo destes.

As opções das professoras, portanto, são essencialmente “modernas”, no sentido do desenvolvimento da racionalidade: entendem o ato

moralmente educativo como aquele que se fundamenta num procedimento lógico-formal universal e abstrato, que ultrapassa o interesse individual (estágio 1), a permuta de interesses individuais (estágio 2), as expectativas interpessoais (estágio 3) e a legalidade objetiva (estágio 4).

Note-se que este resultado confirma aquilo que já havia sido constatado através da segunda parte do instrumento de pesquisa, ou seja, o predomínio das tendências cognitivista (que reuniu 42% das preferências das professoras) e democrática (22% do total). Estas tendências se caracterizam especialmente pela “racionalidade nestes assuntos morais” (aspecto lógico) e pelo “debate” (aspecto dialógico). Trata-se, desta forma, de uma reprodução da moderna racionalidade comunicativa.

Outra vez, vem à tona a ambigüidade do processo educativo como instância ideológica e contra-ideológica. A educação moral segue hoje os ditames da racionalidade cognitivo-instrumental (vinculada aos imperativos sistêmicos), mas por ser uma atividade essencialmente humana (e não uma simples abstração conceitual) não consegue se dissociar de seu caráter personalizador e, por decorrência, resiste à separação em relação aos procedimentos próprios da reprodução do mundo da vida, o qual, por sua vez, evolui racionalmente na medida em que se tematiza de forma comunicacional. Assim, o caráter paradoxal das respostas da pesquisa se explica por este contínuo fluxo contraditório, dentro do qual se dá a educação moral, entre a manutenção do sistema e suas exigências (função ideológica) e a resistência ao mesmo, a partir da dinâmica pessoal e personalizadora do mundo da vida (função contra-ideológica).

Esta relação dialética, reencontrada na educação moral, entre abstração impessoal e processo de personalização, entre sistema e mundo da vida, entre função ideológica e função contra-ideológica é aqui referendada pelo fato, já relatado anteriormente, de que a própria diferenciação entre “forma” e “conteúdo” no mundo da vida, decorrente do avanço da racionalidade comunicacional (com a correspondente dissolução das cosmovisões metafísico-religiosas tradicionais) é que criou, do ponto de vista histórico, as condições para o avanço da racionalidade cognitivo-instrumental, a qual posteriormente viria a se intrometer na lógica de reprodução do mundo da vida, colonizando-a ideologicamente.

Estas contradições compõem, portanto, o cenário dentro do qual, situa-se o esforço de discernimento pedagógico-moral das professoras pesquisadas.

Conclui-se, por fim, que os **procedimentos de educação moral**, adotados pelas professoras pesquisadas, não são condizentes com a capacidade de cognição moral dos seus respectivos alunos, **carecendo**, portanto, **de eficiência pedagógica**.

Considerações finais:

As possibilidades e os limites da pesquisa

Em fidelidade à perspectiva metodológica adotada nesta investigação, faz-se necessário evidenciar alguns limites relativos aos resultados da mesma, até para que se possa reconhecer a sua efetiva legitimidade no âmbito das suas reais e humildes pretensões.

Inicialmente, há que se chamar atenção para os limites do instrumento de pesquisa. Este foi configurado dentro das referências paradigmáticas que os documentos oficiais atuais estabelecem quanto às tendências pedagógico-morais vigentes. Obviamente a complexidade do fazer educacional ultrapassa tal padronização e desenvolve-se singularmente em múltiplas direções. Assim, o máximo que a presente investigação se propôs a fazer foi verificar, dentre as tendências assim configuradas, com qual as professoras investigadas melhor se identificavam, a partir das indicações das mesmas.

Quanto à verificação da tendência à colonização do mundo da vida pelo sistema e suas decorrências escolares, também a pesquisa

limitou-se a verificar a repercussão da mesma no âmbito da deontologia profissional relativa à educação moral dos alunos. Na realidade, o processo constatado por Habermas é muito maior e mais complexo fugindo às pretensões da presente investigação, pois envolve inúmeros outros aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e psicológicos, com conseqüências que ultrapassam, de longe, os muros das escolas.

Tendo em vista a forma como foi configurado o instrumento de pesquisa, no que se refere à investigação sobre a percepção das professoras relativa ao estágio de desenvolvimento moral dos seus alunos, pode-se observar que não foi intenção desta pesquisa analisar a estrutura do pensamento profissional e moral das professoras (que as levou a optar por determinadas alternativas), mas tão somente verificar qual o “recorte” que as mesmas fizeram diante deste leque determinado de opções. Se a intenção fosse verificar o “porquê”, as razões e motivações desta escolha, a fundamentação teria que ser outra assim como o instrumento de pesquisa e a modalidade da pesquisa. Isto é, somente uma pesquisa que fosse qualitativa nos seus recursos técnicos e que se fundamentasse numa difícil conjugação de teorias psicológicas relativas ao pessoal, complexo, contraditório, pluridimensional e multifacetado processo de escolha, teria condições de ensaiar uma análise das razões e motivações de uma opção por uma determinada diretriz de educação moral, como essa, carregada de noções profissionais, pautada por referenciais conceituais implícitos, orientada por preferências pessoais e inserida numa caleidoscópica configuração de valores.

As limitações da presente investigação referem-se também ao universo pesquisado. Não houve aqui a pretensão de retratar a práxis pedagógica das professoras pesquisadas, mas tão somente um aspecto desta. Assim como também não era intenção desta investigação inferir conclusões sobre este ou qualquer outro aspecto do conjunto dos professores e professoras das escolas públicas de Santos ou de qualquer outra cidade ou região. Pretendeu-se, isto sim, estudar, dentro dos limites aqui propostos, unicamente este “microcosmo”, esta pequena amostra do extenso universo de profissionais do ensino fundamental. Não estava dentre os objetivos deste estudo realizar nenhum “salto estatístico” para além do número dos integrantes deste grupo. Qualquer observação eventualmente feita neste sentido deve ser considerada como uma inferência lógica, sem confirmação empírica.

Finalmente, quanto aos resultados deste levantamento deve-se entendê-los como “fotografias”, como “apreensões” parciais, transitórias e fragmentadas de uma realidade que, antes de ser profissional, é pessoal. E a realidade do indivíduo como pessoa (ver capítulo 3) sempre escapa por entre as frestas das sistematizações conceituais e por dentre os dedos da capacidade representativa de qualquer pesquisador. Ser educador, ser profissional da educação é antes de tudo uma empreitada de natureza pessoal e por isto, misteriosa, circunstanciada, contraditória e fluida. Tentar, numa investigação, conceituar e representar tal condição é sempre uma tarefa ingrata, que exige muito e oferece pouco. Porém, é precisamente destas poucas contribuições investigativas que este processo profissional e pessoal se alimenta, metamorfoseado a si mesmo, numa contínua interação entre teoria e prática, entre consciência e existência.

Vigência relativa de resultados? Sim. E é exatamente na medida em que a presente pesquisa assume este seu caráter circunstanciado, transitório e contingencial, que garante a sua legitimidade neste “território” lodoso, mas delimitado. Ir além disso significaria presunção e ultrapassagem das reais intenções e possibilidades desta investigação e deste investigador.

Neste sentido, deve-se considerar que os resultados obtidos pela pesquisa guardam um horizonte de significações impossível de ser totalmente decifrado, posto que estruturado em cada resposta singular, que esconde uma configuração de significados igualmente única, de modo que nunca é demais reforçar a condição pessoal do educador e que, na dialética da pessoa, a complexidade, a contradição e a multifatorialidade estão sempre presentes. É um processo contínuo de exteriorização e interiorização, no qual a pessoa se expõe, ela afronta, existe “projetando-se fora de si face ao real, mas ao mesmo tempo ela se retoma, concentra-se sobre sua própria interioridade, é afirmação e negação sucessivas de si mesma.” (SEVERINO, 1974, p. XIV). A pesquisa efetuada fornece um conjunto de informações “exteriorizadas” que são representações de momentos desta dialética pessoal. Os resultados constatados possibilitam tão somente o acesso a fragmentos “estáticos” e “objetivos” destes momentos, não revelam a dinamicidade, nem a totalidade deste fazer profissional, que é sempre pessoal, até porque “a realidade pessoal é impermeável às representações, sejam elas de que tipo forem, pois, trazem em si o estigma da fixação objetivista”(Ibid., p. 43). Porém, para não prender a pessoa do educador e sua práxis no cárcere do indizível, deve-

se trazer à luz algumas conclusões importantes, inferidas destes fragmentos de objetividade.

Em primeiro lugar, fica claro que a dimensão moral permanece, ainda que de forma implícita, no fazer educativo. Há um componente de dupla resistência ao processo de colonização do mundo da vida pela racionalidade cognitivo-instrumental do sistema. Constatou-se a resistência à eliminação da tematização ética das referências de cultura, sociedade e formação de personalidade, por um lado e por outro, a resistência à despersonalização dos procedimentos pedagógico-morais.

Quanto à condição “implícita” da educação moral deve-se observar que ela decorre de uma baixa estimativa que a dimensão ética apresenta no cenário contemporâneo relativo às fontes de orientação de conduta. Os imperativos técnicos da reprodução material da sociedade se sobrepõem aos imperativos éticos que deveriam iluminar o sentido desta reprodução. As dinâmicas do mercado capitalista e o aparato do Estado burguês moderno, que surge para atendê-las, jogam para um segundo plano os procedimentos de interação e interlocução social voltados para a geração de consensos axiológico-morais. Não há uma negação explícita da dimensão ética, até porque são os componentes do mundo da vida (dentre eles a moral) que garantem a coesão social que é um pressuposto para todo e qualquer sistema econômico. Mas há uma restrição da sua função sociológica (deixa de ser uma mediação determinante das relações sociais) e do seu raio de interferência (não deve tematizar pressupostos fundamentais do sistema).

Esta diminuição de força sociocultural da dimensão ética se reproduz no âmbito escolar. Outra vez, não há a eliminação da mesma, pois é necessário formar um futuro cidadão que esteja imbuído de motivações morais voltadas para a manutenção da lealdade ao sistema. Porém, o prestígio e a abrangência da dimensão ética no universo escolar ficam reduzidos. Ela não se revela como um dever profissional, não possui o *status* de uma disciplina específica (ainda que existam controvérsias e um debate sério sobre este tópico) e seu desenvolvimento (de natureza “transversal”) deve se dar numa perspectiva abstrata, lógico-formal (ou seja, não deve posicionar-se sobre valores morais concretos). Estas características aparecem “objetivadas” nos resultados da pesquisa: cerca de metade das professoras entenderam que a educação moral não é um dever profissional seu e a maioria optou por modelos pedagógicos que colocam a ética, numa perspectiva formalista, como “dimensão transversal”. A ética está presente na prática educativa, mas numa condição implícita e secundária.

A investigação demonstrou também que há uma resistência da dimensão ética, manifesta na prática das professoras. A quase totalidade delas indicou que desenvolve procedimentos de educação moral e, de fato, quando colocadas diante da situação hipotética que exigiria uma intervenção pedagógico-moral, a quase totalidade optou por agir. Acrescente-se ainda que se metade não considerou a educação moral um dever profissional, a outra metade assim considerou. Certamente esta atitude de resistência decorre da própria natureza do ato educativo. Este nunca se dá no vácuo, sempre carrega uma apreciação da realidade humana e social e que se traduz num determinado

posicionamento concreto. Não é possível separar totalmente ser humano e dever-ser humano. A realidade do homem se impõe como um conjunto, do qual nunca se está, enquanto homem, “diante de”, mas sempre “dentro de”. Não é possível explicar, mas somente compreender o ser humano. E compreender já é comprometer-se. Então não é possível eliminar a dimensão ética da educação, precisamente porque não é possível eliminar a dimensão axiológica da educação.

Como lembra Silva(1986, p. 69-70):

consideramos inegável o fato de que, qualquer que seja a leitura, a captação, a tentativa de organização e operacionalização do fenômeno educativo, isso sempre se fará com base numa determinada visão de homem, de mundo, dentro e em função de uma realidade social específica. O que vale dizer: a educação sempre se faz a partir de bases axiológicas, portanto fundamentada em determinados valores e visando, por outro lado, a transmissão, reprodução ou criação de novos valores.

Esta resistência da dimensão moral da práxis educativa revelou-se na investigação também como resistência à despersonalização do próprio procedimento pedagógico-moral. Em que pese todo um “modismo” pedagógico que prega uma adesão rápida e superficial aos ditames “politicamente corretos” de um “cognitivismo” mal compreendido, há que se observar que, somadas, quase metade das professoras optou por paradigmas de organização da educação moral que colocam em primeiro plano as relações comunitárias (tendência democrática), os entrelaçamentos das emoções com os dramas existenciais (afetivista) e a centralidade dos valores concretos (moralista). Evidencia-se aqui esta percepção do aluno como pessoa, como ser que não está flutuando nas abstrações áridas de uma racionalidade desencarnada, mas que, ao contrário, partilha da espessura densa de uma existência circunstanciada na trama das relações interpessoais e sociais, existência dilacerada pelo drama de fazer-se pessoa, existência mergulhada na concretude das escolhas humanas fundamentais.

Feitas estas considerações sobre os tensionamentos que atravessam a prática das professoras, que apontam ora para a subordinação aos processos de desumanização e de colonização do mundo da vida, ora para as resistências personalistas a essas tendências sistêmicas, impõe-se ainda a tarefa de tecer algumas observações sobre os resultados “objetivos” das investigações sobre a eficiência das estratégias de educação moral adotadas.

A escala de estágios de desenvolvimento do raciocínio moral proposta por Kohlberg padece certamente das patologias da racionalidade científica moderna. Ela fragmenta o processo de formação da personalidade moral, tornando-o abstrato, separado da concretude existencial típica da condição do ser humano como pessoa. A resistência a esta “formalização” da moral e, por decorrência, da educação moral provavelmente explique algumas das respostas discrepantes.

Porém, há um dado que não se pode negar: ainda que o raciocínio moral não seja condição suficiente da conduta moral, ele é condição necessária. O trabalho de Kohlberg revela esta estrutura, este “esqueleto” da moralidade. Então, se o educando constitui-se como ser que se faz pessoa de forma singularizada, ele o faz a partir de um determinado patamar de conexão da realidade que o cerca com a sua capacidade de representá-la racionalmente. Este patamar está diretamente condicionado pela consistência lógica e pela coerência formal dessa representação racional. Ora, este patamar, por sua vez, pode ser representado a partir dos elementos que se repetem, configurando padrões, no caso (posto que considerados evolutivamente), padrões de estágios. O caráter

despersonalizante da abordagem kohlberguiana está não na existência (ou na utilização) destes padrões, mas na confusão deles com a condição existencial concreta e singular do desenvolvimento do educando.

Não é possível negar esta “encarnação” paradoxal da pessoa na “abstração”. Uma antropologia personalista não deve ser confundida como uma rejeição simplista de tudo que não seja singular, concreto e circunstanciado. Estas devem constituir o “formato existencial” daquilo que as caracteriza, ou seja, a experiência de ser pessoa, a qual por sua vez se dá de maneira sempre aberta, aberta inclusive para a sua própria condição universal, formal e abstrata de si mesma. Ignorar esta realidade seria resvalar do personalismo a um simples subjetivismo existencialista. Em suma, o raciocínio moral nas suas padronizações evolutivas é também ele um componente relevante na construção do ser humano como pessoa, é uma encarnação, é uma circunstância dentro da qual o indivíduo se faz pessoa.

Diante disso, a investigação fornece dados realmente preocupantes quanto à capacidade de compreensão das professoras em relação, não ao desenvolvimento moral dos seus alunos, mas, ao desenvolvimento do raciocínio moral dos seus alunos, que é condição do desenvolvimento moral dos mesmos. O fato de três quartos das professoras terem escolhido alternativas que supõem uma elaboração do raciocínio moral num patamar de complexidade das conexões formais tão elevado, em termos de consistência e coerência (nível pós-convencional), indica realmente um distanciamento objetivo das reais habilidades de cognição moral dos seus alunos.

Talvez, como já foi anteriormente indicado, estas profissionais podem ter confundido os próprios atributos de elaboração conceitual com os dos seus hipotéticos educandos. Isto pode revelar, de forma lateral, que as mesmas têm a sua capacidade de cognição moral bastante elevada. A presença maciça de professoras com pós-graduação pode ser um indicativo disto, uma vez que este patamar elevado de estudos, é um fator “facilitador” do desenvolvimento da cognição moral.

Entretanto, não se pode negar um indicativo de ineficiência pedagógica: a mensagem moral indicada pelas professoras tem valor existencial, pois talvez permaneça na memória da criança como uma referência fundamental de valores ou como uma atitude afetivamente luminosa, mas não pode ser decodificada enquanto uma orientação moral específica, provida de um determinado entrelaçamento coerente de informações racionais, acessível a estas crianças. Neste aspecto singular, a escolha das professoras foi equivocada, pois não expressa o uso de instrumentos adequados à análise das capacidades cognitivas específicas desses alunos, resultando numa escolha de estratégias inapropriadas de intervenção educativa.

Provavelmente, esta limitação decorre de lacunas no próprio processo de formação dos profissionais da educação. Este processo se dá no contexto de colonização do mundo da vida, que, como já foi dito, coloca num segundo plano os temas éticos. Isto é, no processo de qualificação profissional, os docentes recebem instrumentos que viabilizam os procedimentos educativos voltados para a formação de “competências técnicas” e não para a formação de “competências éticas”. Este fenômeno, precisamente por estar ligado à hegemonia

da racionalidade cognitivo-instrumental, reaparece em todo o mundo ocidental moderno, pois corresponde às características do processo de desenvolvimento da racionalidade moderna, notadamente à hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental. Vale registrar, neste sentido, a título de exemplo, a observação dos professores Richard Hersh, da Universidade de *Oregon* e Joseph Reimer e Diana Paolitto do *Boston College* (HERSH, 1984, p.16) :

A dimensão moral está implicada tanto no processo como no conteúdo da escolarização. Professores e alunos encontram valores e questões morais constantemente e, entretanto, os temas normalmente estão ocultos e não são percebidos como preocupações importantes. Inclusive quando os professores são conscientes deles, sentem que lhes faltam as aptidões necessárias para ajudar a seus alunos a adotar valores e desenvolver perspectivas morais mais adequadas.(tradução própria)

Por fim, algumas conclusões voltadas ao aprimoramento da prática docente emergem da presente pesquisa e podem ser resumidas, dentre outras, nos seguintes tópicos:

1.A investigação realizada é ponto de chegada e simultaneamente ponto de partida. A pesquisa científica em educação só tem razão de ser, se brota da prática dos docentes e a ela retorna transformando-a. Como defende Franco, ao fazer referência ao processo de transformação coletiva da prática docente, na perspectiva de uma metodologia de pesquisa pedagógica formativo-emancipatória:

O exercício de uma prática reflexiva requer a presença contínua, crítica e construtiva do pesquisador educacional, que reconheço como pedagogo. Essa presença se faz necessária tanto para a construção de um ambiente investigativo – que permita e favoreça uma cultura da pesquisa, de forma a produzir conhecimentos e procedimentos científicos que estejam continuamente fertilizando e

referenciando essas práticas -, como também na reconstrução e na construção de novas e atualizadas concepções da prática educativa.(FRANCO, 2003, p.99)

A presente investigação surgiu, em primeiro lugar, dos desafios que a prática docente colocou para o autor da mesma. Ela reflete, como foi dito anteriormente, um trajeto profissional e pessoal constituído de desafios educativo-morais que se transmutaram em interrogações pedagógicas, as quais foram gestando dialeticamente conclusões conceituais. Porém, na confrontação destas últimas com a prática docente do autor, vem à tona o caráter provisório das mesmas, pois engendram novos desafios, fertilizando outras interrogações que realimentam o movimento dialético do aprimoramento profissional científico.

Este caráter “práxico” da pesquisa também se refere ao grupo de professoras pesquisadas: terminada esta primeira etapa da investigação na qual a prática foi sistematizada pela teoria e a teoria interrogada pela prática, é o momento de retornar às professoras, não “despejando” o produto da pesquisa sobre as mesmas, mas, ao contrário, dando vez e voz, para que elas, que “co-laboraram” na formatação do processo, possam também “re-elaborar” o produto do mesmo. Trata-se de adotar a proposta de Franco:

Sugere-se [...] o rompimento com a tradição de oferecer aos professores os resultados de pesquisa para serem incorporados em sua prática. Considero fundamental que os resultados de pesquisa sejam trocados, intercambiados e passem a ser objeto de análise de todos. Mas este tem que ser um caminho de mão dupla: pesquisadores adentrando na prática e práticos participando efetivamente do processo e dos produtos da pesquisa. (Ibid, p.107)

Sem este retorno da pesquisa as suas fontes, o movimento dialético morre, o processo simultâneo de investigação e intervenção profissional cessa e os resultados obtidos até o momento ficam sob suspeita, pois não foram “re-significados” pelos sujeitos envolvidos. Despersonaliza-se a investigação sobre a própria condição pessoal. Restando, tão somente, um cemitério de informações positivadas. Este citado retorno certamente abrirá novos horizontes de investigação, a ser ulteriormente explorados.

2.As diferentes tendências pedagógico-morais presentes na prática docente atual devem convergir para uma abordagem complementar e complexa, que as integre de forma dialética. O trajeto conceitual e o percurso investigativo empírico percorridos evidenciaram a necessidade de uma conduta educativo-moral que consiga articular as distintas contribuições que cada uma das tendências pedagógico-morais pode oferecer ao processo de formação da personalidade moral, no qual os alunos estão inseridos. Revela-se aqui de suma importância que, no processo formativo dos docentes se dê uma mudança paradigmática que carregue no seu bojo uma transformação dos princípios de pensamento que estruturam a produção conceitual. Torna-se, neste sentido, imperativa a passagem do paradigma da simplicidade para o paradigma da complexidade e a transição do pensamento disjuntivo e redutivo para o pensamento contextual, global, multidimensional e complexo²⁰.

²⁰ Sobre o paradigma da complexidade e os princípios do conhecimento pertinente e compreensivo ver a obra de Edgar Morin, especialmente, *Ciência com consciência, Introdução ao pensamento complexo e Os sete saberes necessários à educação do futuro* (conferir na Bibliografia)

A existência de diferentes tendências pedagógico-morais traz à tona o caráter plurifatorial do fazer educativo-moral. Isto é, a prática docente se estrutura como uma resposta específica às características próprias do fenômeno da educação moral. Frente a determinadas demandas, os professores vão organizando conjuntos específicos de procedimentos educativo-morais que acabam por configurar padrões de resposta, os quais são representados como tendências pedagógico-morais.

Ora, o paradigma de racionalização ocidental moderna, induz a uma escolha por uma destas tendências, que acaba por excluir as demais. Esta exclusão se dá na medida em que o educador se ancora na crença de que é possível uma resposta única, padronizada e simples aos desafios educativos que se apresentam e que a melhor maneira de enfrentá-los é fragmentando-os e isolando-os. Esta perspectiva acaba por gerar um saber pedagógico equivocado e ilusório, pois nega o caráter complexo e multifacetado do real.

Torna-se, portanto, urgente uma reorientação paradigmática, uma reforma do pensamento pedagógico que seja capaz de subsidiar estratégias pedagógicas fundamentadas neste caráter complexo e multifacetado do real, configurando práticas educativas que respeitem as diferentes e divergentes demandas em jogo no processo de desenvolvimento moral da criança e que representem respostas complexas a problemas igualmente complexos. Como diz Morin:

A ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas

e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões. (MORIN, 1999, p.117)

Deve-se articular e perceber o caráter complementar das diferentes tendências pedagógico-morais. Cada uma delas surge fenomenologicamente como resposta a uma dimensão específica do complexo processo de formação da personalidade moral. Assim, a tendência cognitivista diz respeito à dimensão lógico-formal; a tendência filosófica à dimensão lógico-material, a tendência afetivista à dimensão existencial-emocional, a tendência moralista à dimensão axiológico-material, a tendência democrática à dimensão dialógico-comunitária, dentre outras. Esta articulação também não deve ser mecânica. Cabe ao educador, fundamentado pedagogicamente (ciência da educação) e com a destreza necessária (arte de educar) diagnosticar circunstâncias favoráveis, perceber vínculos possíveis, explorar oportunidades propícias, respeitar fatos emergentes, para poder integrar dialeticamente estas diferentes formas de organizar os procedimentos educativo-morais, sempre como uma resposta singular e personalizada ao processo de formação da personalidade moral que se dá numa existência, a do educando, que é igualmente única e pessoal.

3.As diferentes teorias científicas sobre o processo de desenvolvimento moral, que fundamentam as práticas educativo-morais, devem ser contextualizadas numa abordagem antropológico-filosófica centrada na noção de pessoa. O pensamento científico moderno, preso a ditames positivistas, tem como um dos seus componentes essenciais a busca pela delimitação do objeto próprio de cada ciência e de cada investigação científica, por

isto o enfoque reducionista e fragmentário é um vício recorrente. Disto se depreende a necessidade, especialmente no âmbito das chamadas ciências humanas e sociais, de uma abordagem que utilize, mas ultrapasse as concepções compartimentadas, suprassumindo-as numa compreensão propriamente filosófica, ou seja profunda, lógica, totalizante e, por se tratar da realidade humana, pessoal e personalizadora.

Sem este mergulho no mistério da pessoa humana, todo empreendimento pedagógico-moral redundará em flagrante fracasso, posto que ignorará a fonte de onde pode brotar o sentido ético da existência humana. Com efeito, a categoria de pessoa é o ápice da reflexão filosófica sobre o ser humano no seu empenho de compreender e significar a própria existência. Segundo Vaz:

O desenvolvimento do discurso da Antropologia Filosófica e da dialética que o conduz nos trouxe justamente a essa espécie de última fronteira ontológica de nossa reflexão sobre o homem, na qual a categoria de pessoa se apresenta, tanto na sua procedência histórica como nas suas exigências teóricas, como a mais apta a exprimir toda a riqueza inteligível que se adensa nesse estágio, o mais elevado, da auto-afirmação do sujeito.(VAZ, 1992, p.190)

O imperativo deste alargamento conceitual se faz presente também nos fundamentos teóricos piagetianos e kohlberguianos das práticas educativas voltadas ao desenvolvimento moral. Vale ressaltar, dentre muitos outros, os trabalhos de Norman Bull (1969) que agrega aos estágios cognitivos outros fatores como os sexuais, econômicos, sociais, educativos, religiosos e outros; assim como as pesquisas de Jane Loevinger(1976) que contextualiza as teorias de Piaget, Kohlberg e Bull no âmbito dos estados psicodinâmicos de formação da identidade psicológica. Carol Gilligan (1982), num enfoque que aborda as diferenças de gênero sexual, procura evidenciar uma outra

forma de estruturação da moralidade centrada na noção ampla de cuidado, trazendo à tona o fato de que a teoria de Kohlberg e Piaget restringiam-se à estreiteza da noção de justiça. James Fowler (1992) evidencia os nexos entre o desenvolvimento moral e desenvolvimento da fé religiosa, assim como André Guindon (1990) que explora as conexões entre modelos éticos, desenvolvimento moral e aprimoramento religioso. Os embates entre estes estudos, só para ficar num âmbito de teorias que permaneceram bastante próximas daquelas de Piaget e Kohlberg, já evidencia que o “fenômeno moral” enquanto “fenômeno pessoal” transborda os limites das categorias científicas e aponta para um horizonte de significação transcendente, antropológico-filosófico, capaz de contextualizar e articular as diferentes contribuições das pesquisas positivas no âmbito da noção de pessoa.

4.A práxis educativa deve integrar explicitamente, como resistência contra-ideológica, a dimensão moral na interação teoria-prática. Em última instância, a negação da centralidade da pessoa, produzida pela ideologia sistêmica (racionalidade cognitivo-instrumental) traz em si as raízes do papel secundário que a ética ocupa na educação. A colonização do mundo da vida representa a subjugação do ser humano aos imperativos de sobrevivência do sistema. As coisas se invertem: as demandas políticas e econômicas da manutenção do sistema passam a ser o centro ordenador das atividades simbólicas (produção da cultura), das regras convencionadas (constituição de sociedade) e do aprimoramento de capacidades (formação de personalidade) e não a dignidade e o desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa.

Ora, este quadro só poderá ser revertido se a educação escolar, enquanto uma das principais instâncias de reprodução do mundo da vida, resistir a estas imposições sistêmicas e constituir-se como um espaço de *tematização ética* das atividades culturais, das convenções sociais e das competências individuais. Ou seja, a escola tem que possibilitar uma confrontação deontológica e axiológica contínua dessa reprodução do mundo da vida com a experiência da existência pessoal, na perspectiva do desenvolvimento moral. Como ensina Paulo Freire (1999, p.52):

Saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas. Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. [...] Insista-se no papel que deverá ter o homem na plenificação e na superação desses valores, desses anseios, dessas aspirações. Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como sujeito ou sua minimização como objeto, dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas.(grifos do autor)

Uma educação que esqueceu a centralidade do ser humano, que ignora os temas fundamentais de sua época, que silencia sobre os valores de humanização que estão em jogo e que qualifica quadros para o sistema sem se perguntar sobre as finalidades desta qualificação e deste modelo de sistema cumpre uma função estritamente ideológica. Ajuda somente a justificar e reproduzir relações sociais de dominação. Não viabiliza o desenvolvimento das capacidades pessoais mais elevadas. Não faz a História, não é, portanto, práxis. Isto é, não articula criticamente teoria e prática na perspectiva da transformação social e do desenvolvimento do ser humano como pessoa. Serve unicamente ao progresso de

uma civilização, a moderna, que perdeu o rumo ao confundir avanço tecnológico com desenvolvimento humano. Como observa Vaz (1992, p. 194-195):

É preciso convir em que as filosofias ou ideologia que se voltam criticamente contra o conceito de *pessoa* refletem igualmente uma tendência profunda dessa civilização, expressa no dominador avanço da razão técnico-instrumental que, de um lado, retira ao mundo objetivo toda racionalidade teleológica, sem a qual se obscurece e torna-se problemática qualquer relação da *pessoa* com a realidade circundante; e, de outro, submete, com variadas técnicas de análise e controle, a interioridade da pessoa ao mesmo tipo de racionalidade, bloqueando todos os caminhos que conduzem ao exercício da *inteligência espiritual* como atividade *pessoal* mais elevada. (grifos do autor)

Impõem-se, portanto, uma reconfiguração do fazer educativo de modo que ele possibilite a inserção explícita das preocupações, da perspectiva e dos temas éticos no âmbito das estratégias, dos programas, dos conteúdos, dos currículos, das disciplinas e entre as disciplinas, nas instâncias organizativas e nos relacionamentos escolares. Trata-se de oferecer bases éticas (que se fundamentem em valores que brotem da consideração do ser humano como pessoa) para a função crítico-construtiva que a educação deve exercer frentes aos processos de desumanização em curso na civilização ocidental moderna. Em suma, a educação crítica em relação aos processos ideológico-sistêmicos supõe uma educação ética que resgate a centralidade do valor da pessoa humana e a imperatividade da defesa do ser humano e da humanidade. Para que isto ocorra, a dimensão moral da prática educativa tem que estar explícita na prática docente, na organização escolar, nos conteúdos educacionais e tem que ser explicitada no processo de formação dos profissionais da educação.

Referências Bibliográficas

ADEODATO, João Maurício. *Ética e Retórica: para uma teoria da dogmática jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2006.

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1981.

AURITZER, Leonardo. Juergen Habermas: a razão de uma modernidade antecipada. *Síntese*.n.49. Belo Horizonte:Loyola, 1990.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo de Piaget à Emília Ferreiro*. São Paulo: Ática, 2006.

BOBBIO, Norberto. *Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Rio de Janeiro: Campus / Elsevier, 2000.

BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Nacionais Curriculares*. Brasília: MEC, 1997.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Moraes,1979.

_____.*Do Diálogo e do Dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUCKLEY, Walter. *A sociologia e a moderna teoria dos sistemas*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1976.

BULL, Norman J. *Moral judgment from childhood to adolescence*. London: Roulledge and K. Paul, 1969.

CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo – ensaio sobre o absurdo*. Lisboa: Livros do Brasil, 1979.

CHARDIN, Pierre Teilhard de. *O Fenômeno Humano*. São Paulo: Herder, 1980.

CHURCHMAN, C. *Introdução à teoria de sistemas*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1971.

CORETH, Emerich. *Questões Fundamentais de Hermenêutica*. São Paulo: Ed.Universidade de São Paulo/Ed.Pedagógica Universitária, 1973.

COSTA, José Silveira da Costa. *Max Scheler: o personalismo ético*. São Paulo: Moderna, 1996.

DOMENACH, Jean-Marie. *Emmanuel Mounier*. Paris, França: Éditions du Seuil, 1972.

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

FOWLER, James W. *Estágios da fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

FROMM, Erich. *Ter ou Ser?*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

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

GUINDON, André. *Evolucion y desarrollo moral*. Madrid: Promocion Popular Cristiana, 1990.

HABERMAS, Juergen. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

_____. *A nova intransparência*. *Novos Estudos*. n.18. São Paulo: CEBRAP, 1987.

_____. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

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

_____. *Teoria de la accion comunicativa*. Madrid: Taurus.Vol.I, 1989.

HEIDEGGER, Martin. *Sobre o Problema do Ser*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1969.

_____. *Ser e Tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HERRERO, Xavier. Racionalidade comunicativa e modernidade. *Síntese*.n. 37. Belo Horizonte: Loyola, 1986.

HERSH, Richard et al. *El crecimiento moral*. De Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea, 1984.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUSSERL, Edmund. *A Idéia de Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. *Investigações Lógicas*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

JAPIASSU, Hilton. *A Crise da Razão e do Saber Objetivo: as ondas do irracional*. São Paulo: Ed.Letras & Letras, 1996.

_____. *O Mito da Neutralidade Científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

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

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

LADRIÈRE, Jean. *Os Desafios da Racionalidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. Tendências Pedagógicas da Prática Escolar. *Revista da ANDE*, n.6, p.11-19, 1982.

LOEVINGER, Jane. *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1976

LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LYOTARD, Jean-François. *A Fenomenologia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

MARITAIN, Jacques. *Humanismo Integral*. 5.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

MARTINS, Waldemar Valle. *Fragmentos*. São Paulo: Loyola, 1992.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. *Para a Crítica da Economia Política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MENESES, Paulo. *Para ler a Fenomenologia do Espírito*. São Paulo: Loyola, 1985.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOIX, Candide. *O Pensamento de Emmanuel Mounier*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MONDIN, Battista. *O Homem : Quem é ele?*. São Paulo: Paulinas, 1980.

MORIN, Edgard. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOUNIER, Emmanuel. *Introdução aos Existencialismos*. São Paulo: Duas Cidades, 1968.

_____. *Manifesto ao Serviço do Personalismo*. Lisboa: Moraes Editores, 1967.

_____. *O Personalismo*. Lisboa: Moraes Editores, 1964.

_____. *Tratado del Character*. Buenos Aires: Ediciones Antonio Zamora, 1955.

ORTEGA Y GASSET, José. *O Homem e a Gente*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-americano, 1960.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Portugal: Edições 70, 1981.

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PIAGET, J. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus, 1994.

REALE, Miguel. *Experiência e Cultura*. São Paulo: Edusp/Grijalbo, 1977.

SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. *O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). *Filosofia da educação brasileira*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

SCIADINI, Patrício. *San Juan de la Cruz: o poeta de Deus*. São Paulo: Palas Athena, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A antropologia personalista de Emmanuel Mounier*. São Paulo: Saraiva, 1974.

_____. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SILVA, Sonia Aparecida Ignacio. *Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização de valores na prática educativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. *Um outro olhar - Filosofia*. São Paulo: FTD, 1995.

STEGMÜLLER, Wolfgang. *A Filosofia Contemporânea*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1977 (Vol. I)

TARDELI, Denise D'Aurea. *O respeito na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. *Fundamentos de sociologia*. São Paulo: McGrawHill, 1983.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia Filosófica I*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. *Antropologia Filosófica II*. São Paulo: Loyola, 1992.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Anexos

ANEXO 1 : Instrumento de Pesquisa

Primeira Parte

I. Dados do professor(a):

1. Idade: _____ anos

2. Sexo: () masculino () feminino

3. Tempo total de magistério: _____ anos

4. Formação profissional:

a) Técnico-profissional: _____

b) Graduação: _____

c) Pós-graduação: _____

II. Você considera que a educação moral dos seus alunos é um “dever profissional” seu? Isto é, ela pode ser cobrada de você como uma responsabilidade profissional intransferível?

() Sim () Não

III. Você desenvolve algum procedimento didático-pedagógico voltado para a educação moral dos seus alunos?

() Sim () Não

Segunda Parte

Como você costuma organizar a educação moral dos seus alunos?

Talvez você não identifique completamente a sua prática com nenhuma das opções abaixo, porém procure indicar a alternativa que mais se aproxima da sua forma de trabalhar (assinalar somente uma):

() **1.**Procuro ensinar os vários conceitos éticos elaborados pelos grandes filósofos, adaptando-os à linguagem das crianças, sem me preocupar em definir, de forma unívoca, o que é o Bem ou o Mal, ao contrário, apresento as várias opções de pensamento ético, para que os alunos os conheçam e reflitam sobre eles. E, se for o caso, que escolham o seu. Insisto, portanto, em sublinhar o papel decisivo da racionalidade nestes assuntos morais.

() **2.**Procuro provocar nos alunos reflexões sobre questões éticas, através da apresentação de problemas ou dilemas morais a serem discutidos em grupo. Não me preocupo em apresentar um elenco de valores a serem “aprendidos” pelos alunos. A ênfase do trabalho é dada na demonstração do porquê uma ou outra opção é boa, e não na opção em si. Insisto, portanto, em sublinhar o papel decisivo da racionalidade nestes assuntos morais.

() **3.**Procuro analisar, junto com os alunos, questões concretas do cotidiano deles, pensando nas reações afetivas de cada um nas situações relatadas. Trata-se de procurar fazer os alunos encontrarem seu equilíbrio afetivo pessoal e suas possibilidades de crescimento intelectual mediante técnicas psicológicas, de modo a facilitar um processo no qual cada um tome consciência de suas próprias orientações afetivas concretas, para que, de bem consigo mesmo, consiga conviver de forma harmoniosa com seus semelhantes. Insisto, portanto, em sublinhar o papel decisivo da afetividade nestes assuntos morais.

() **4.**Procuro ensinar valores que considero fundamentais e levar os alunos a tomar atitudes corretas na vida, orientando-os através de normas de conduta claras, que lhes possibilitarão um convívio satisfatório com as demais pessoas. Trata-se de fazê-los entender a importância de certos valores. Não “escondo”, portanto, minha adesão a estes valores. Neste assunto, pelo bem dos próprios alunos, prefiro pecar pela “imposição” do que pela “omissão”.

() **5.**Procuro debater e tomar decisões em conjunto com os alunos sobre questões comportamentais que surgem no cotidiano da escola. Trata-se de democratizar as relações entre os membros da escola, cada um podendo participar da elaboração das regras, das discussões e das tomadas de decisão a respeito de problemas concretamente ocorridos na instituição. Estabelecendo, desta forma, relações de cooperação, diálogo e autonomia. Acredito, portanto, que as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, são os melhores e mais poderosos “mestres” em questão de moralidade.

() **6.**Não me identifico suficientemente com nenhuma das alternativas acima.

Terceira Parte

Questionário

Diante do fatos abaixo descritos, qual das alternativas apresentadas você adotaria, como diretora, para a orientação moral dos seus alunos?

Fato 1 :

O aluno **A** (8 anos) pede emprestado um caderno ao aluno **B** (também com 8 anos), este se recusa a emprestar alegando que o aluno **A** é negro e que ele não gosta de negros.

Alternativas (escolha somente uma):

- 1.() Você procuraria mostrar ao aluno **B** que ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque a lei proíbe este tipo de comportamento discriminatório, pois ele inviabiliza a ordem social;
- 2.() Você procuraria mostrar ao aluno **B** que ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque fere um direito humano básico, (qual seja, o de não ser discriminado por causa da crença, sexo ou raça), que deve ser fundamento de qualquer organização social;
- 3.() Você procuraria mostrar ao aluno **B** que ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque tal atitude não é condizente com o princípio da dignidade humana, que deve ser universal (ou seja, que deve valer para todos, em qualquer situação).
- 4.() Você procuraria mostrar ao aluno **B** que ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque você não quer, não gosta e, portanto, não permite que ele faça isso;
- 5.() Você procuraria mostrar ao aluno **B** que ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque senão ele poderia vir a ser igualmente discriminado pelo próprio aluno **A** (por ser branco), quando precisasse de algum outro objeto;
- 6.() Você procuraria mostrar ao aluno **B** que ele não deve discriminar racialmente o aluno **A**, porque os demais alunos reprovariam a conduta dele, considerando-o um menino mau e um colega desleal;
- 7.() Você não interferiria na situação, deixando que os dois alunos encontrassem sozinhos uma solução para o problema.

Fato 2 :

Você está dando mais atenção, durante a aula, para um aluno **C**(8 anos) o qual está doente e que, portanto, apresenta maior dificuldade para compreender a matéria. Então, o aluno **D**(também com 8 anos), protesta, alegando querer a mesma atenção dispensada ao aluno **C**, apesar de não enfrentar as mesmas dificuldades.

Alternativas (escolha somente uma) :

1.() Você condena a atitude do aluno **D** e explica que ele não deveria reclamar, pois em algum outro dia ele é que poderia estar doente e então receberia maior atenção;

2.() Você condena a atitude do aluno **D** e explica que é justo tratar de forma desigual pessoas que estão em situações desiguais, de modo a gerar igualdade e que com base neste princípio básico você deve sempre dar mais atenção a quem tem menos condições (neste caso, de saúde), independentemente de qual aluno seja;

3.() Você condena a atitude do aluno **D** e explica que as regras da escola garantem certos benefícios aos doentes (já que eles estão mais fracos) pois se os mais fortes não ajudarem os mais fracos a ordem e a convivência social ficam inviabilizados;

4.() Você condena a atitude do aluno **D** e explica que um bom menino sempre deve ajudar a quem mais precisa e que ele deveria se envergonhar, por manifestar diante dos outros, esse sentimento tão mesquinho que é a inveja;

5.() Você condena a atitude do aluno **D** e explica que a pessoa doente deve ter sempre prioridade em relação às pessoas saudáveis, pois a saúde é um direito humano básico;

6.() Você condena a atitude do aluno **D** demonstrando que você não gostou dela e explica que quem determina a duração da atenção dispensada é você, pois possui esta autoridade e a exerce sempre visando o bem de todos os seus alunos;

7.() Você ignora e não comenta a reclamação feita pelo aluno **D**.

ANEXO 2:

Educação moral como dever profissional

Você considera que a educação moral dos seus alunos é um “dever profissional” seu? Isto é, ela pode ser cobrada de você como uma responsabilidade profissional intransferível?

1.Resultado geral:

Sim : 52%

Não : 48%

2.Resultado por idade:

Sim : 43,08 anos

Não : 40,08 anos

3.Resultado por tempo de magistério:

Sim : 19,42 anos

Não : 17,86 anos

4.Resultado por nível de formação profissional:

Sim :a)Técnico-profissional: 0,0 %

b)Graduação: 76,5%

c)Pós-graduação: 23,5%

Não :a)Técnico-profissional: 4%

b)Graduação: 96%

c)Pós-graduação: 0,0%

ANEXO 3:

Procedimentos didático-pedagógicos

Você desenvolve algum procedimento didático-pedagógico voltado para a educação moral dos seus alunos?

Sim: 98%

Não: 2%

ANEXO 4

Tendências pedagógico-morais

I.Resultado geral:

1.Filosófica: 10%

2.Cognitivista: 42%

3.Afetivista: 18%

4.Moralista: 8%

5.Democrática: 22%

II.Resultado por idade:

1.Filosófica: 41,12 anos

2.Cognitivista: 39,02 anos

3.Afetivista: 40,21 anos

4.Moralista: 55,25 anos

5.Democrática: 40,37 anos

III.Resultado por tempo de magistério:

1.Filosófica: 18,77 anos

2.Cognitivista: 18,25 anos

3.Afetivista: 20,86 anos

4.Moralista: 29,75 anos

5.Democrática: 22,86 anos

III.Resultado por nível de formação profissional:

- 1.Filosófica:** a)Técnico-profissional: 0,0%
b)Graduação: 60,0%
c)Pós-graduação: 40,0%
- 2.Cognitivista:** a)Técnico-profissional: 0,0%
b)Graduação: 61,90%
c)Pós-graduação: 38,10%
- 3.Afetivista:** a)Técnico-profissional: 11,11%
b)Graduação: 55,55%
c)Pós-graduação: 33,33%
- 4.Moralista:** a)Técnico-profissional: 0,0%
b)Graduação: 75,0%
c)Pós-graduação: 25,0%
- 5.Democrática:** a)Técnico-profissional: 0,0%
b)Graduação: 63,63%
c)Pós-graduação: 36,36%

ANEXO 5

Estágios do raciocínio moral

I.Resultado geral:

a)Questionário 1:

Estágio 1: 0,0%
Estágio 2: 10,0%
Estágio 3: 2,0%
Estágio 4: 0,0%
Estágio 5: 38,0%
Estágio 6: 48,0%
Alternativa 7: 2,0%

b)Questionário 2:

Estágio 1: 0,0%
Estágio 2: 20,0%
Estágio 3: 12,0%
Estágio 4: 4,0%
Estágio 5: 16,0%
Estágio 6: 48,0%
Alternativa 7: 0,0%

c)Questionários 1 + 2:

Estágio 1: 0,0%
Estágio 2: 15,0%
Estágio 3: 7,0%
Estágio 4: 2,0%
Estágio 5: 27,0%
Estágio 6: 48,0%
Alternativa 7: 1,0%

II.Resultado por idade:

Estágio 1: 0,0
Estágio 2: 40,2 anos
Estágio 3: 44,0 anos
Estágio 4: 44,5 anos
Estágio 5: 41,8 anos
Estágio 6: 41,6 anos
Alternativa 7: 49 anos

III.Resultado por tempo de magistério:

Estágio 1: 0,0
Estágio 2: 19,9 anos
Estágio 3: 23,0 anos
Estágio 4: 25,5 anos
Estágio 5: 17,1 anos
Estágio 6: 18,4 anos
Alternativa 7: 21,0 anos

III.Resultado por nível de formação profissional (A) :

(distribuição porcentual interna à amostra por estágio)

Estágio 1: a)Técnico-profissional: 0,0%

b)Graduação: 0,0%

c)Pós-graduação: 0,0%

Estágio 2: a)Técnico-profissional: 0,0%

b)Graduação: 80,0%

c)Pós-graduação: 20,0%

Estágio 3: a)Técnico-profissional: 14,25%

b)Graduação: 71,5%

c)Pós-graduação: 14,25%

Estágio 4: a)Técnico-profissional: 0,0%

b)Graduação: 50%

c)Pós-graduação: 50%

Estágio 5: a)Técnico-profissional: 0,5%

b)Graduação: 61,5%

c)Pós-graduação: 38,0%

Estágio 6: a)Técnico-profissional: 0,0%

b)Graduação: 58,33%

c)Pós-graduação: 41,66%

Alternativa 7: a)Técnico-profissional: 0,0%

b)Graduação: %

c)Pós-graduação: 100%

IV.Resultado por nível de formação profissional (B):

(distribuição porcentual por nível de formação)

a)Técnico-profissional:

Estágio 1: 0,0%

Estágio 2: 0,0%

Estágio 3: 50%

Estágio 4: 0,0%

Estágio 5: 50%

Estágio 6: 0,0%

Alternativa 7: 0,0%

b)Graduação:

Estágio 1: 0,0%

Estágio 2: 18,3%

Estágio 3: 8,3%

Estágio 4: 1,6%

Estágio 5: 26,6%

Estágio 6: 45%

Alternativa 7: 0,0%

c)Pós-graduação:

Estágio 1: 0,0%

Estágio 2: 10,5%

Estágio 3: 2,6%

Estágio 4: 2,6%

Estágio 5: 26,3%

Estágio 6: 55,26%

Alternativa 7: 2,6%