

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

INFERÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTICA E
MORAL A PARTIR DE YVES DE LA TAILLE:
os sentimentos de auto-estima e auto-respeito em respostas
de professores a situações simuladas no convívio com
estudantes.

Beatriz Quaglia Pereira

Santos

2008

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

INFERÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTICA E
MORAL A PARTIR DE YVES DE LA TAILLE:
os sentimentos de auto-estima e auto-respeito em respostas
de professores a situações simuladas no convívio com
estudantes.

Beatriz Quaglia Pereira

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação
da Universidade Católica de Santos, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: Profa. Dra. Maria Angélica
Rodrigues Martins.

Santos

2008

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
SibiU

P455i PEREIRA, Beatriz Quaglia

Inferências sobre a educação ética e moral a partir de Yves de La Taille: os sentimentos de auto-estima e auto-respeito em respostas de professores a situações simuladas de convívio com estudantes. / Beatriz Quaglia Pereira - Santos:[s.n.] 2008.

67 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado -- Universidade Católica de Santos, Programa em Educação)

I. Pereira, Beatriz Quaglia. II. Título.

CDU 37(043.3)

COMISSÃO JULGADORA

RESUMO

PEREIRA, Beatriz Quaglia. Inferências sobre a educação ética e moral a partir de Yves de La Taille: os sentimentos de auto-estima e auto-respeito em respostas de professores a situações simuladas de convívio com estudantes. Universidade Católica de Santos, 2008

Esta dissertação de mestrado teve por objeto pesquisar se o professor de ensino médio distingue entre os sentimentos de auto-estima e de auto-respeito como motivadores da ação, e constatar qual desses sentimentos motiva a ação do professor no cotidiano escolar. Auto-estima e auto-respeito são conceitos diferentes na medida em que o primeiro está relacionado a valores dissociados à moral por considerarem apenas o próprio sujeito e não o outro, enquanto o segundo está relacionado à moral por considerar o interesse do outro para além do interesse próprio. O referencial teórico adotado para a pesquisa foi a obra de Yves de La Taille sobre as dimensões intelectual e afetiva humanas e sobre a formação ética e moral. O trabalho de La Taille situa-se na área da psicologia moral. Dada a relação entre as áreas da educação e da psicologia moral no que se refere à formação ética e moral, e considerando ainda termos detectado, mediante revisão bibliográfica constante desta pesquisa, a escassez de produção científica sobre o tema na área da educação, adotamos este referencial no intento de divulgar para a área da educação as pesquisas empreendidas por La Taille no campo da psicologia moral acerca deste aspecto da moralidade. Estabelecemos, em determinados momentos, considerações acerca da formação ética e moral e as funções sociais da escola. Para a pesquisa de campo, realizamos estudo exploratório com seis professores de uma mesma escola da rede pública estadual da cidade de Santos, Estado de São Paulo. Aos professores foram apresentadas, sob a forma de questões abertas, cinco situações do cotidiano escolar vividas por alunos, trazendo potencialmente o conflito entre o interesse próprio e o interesse moral (auto-estima e auto-respeito). Foi solicitado a esses professores que descrevessem a atitude tomariam em cada situação e porquê. O intento foi constatar se, nas situações apresentadas, os professores distinguem os interesses em jogo, e qual interesse motivava suas posturas. Pela análise das respostas seria possível aferir qual dos dois sentimentos motivariam suas condutas. Nossa conclusão, com base no estudo realizado, foi de que os professores, predominantemente, não diferenciaram entre o interesse próprio e o interesse moral envolvidos nas situações propostas, e que a auto-estima foi o que motivou a maioria das ações no cotidiano escolar. O tema de pesquisa se mostrou mais complexo do que o inicialmente concebido, e terminou por suscitar outras questões que possam ser objeto de pesquisa.

Palavras-chave: educação – formação ética – formação moral – auto-estima – auto-respeito

ABSTRACT

PEREIRA, Beatriz Quaglia. Inferences about ethical and moral education from Yves de La Taille: the feelings of self-esteem and self-respect as different motivations of the attitude of high-school teachers. Universidade Católica de Santos, 2008.
--

This master's degree study had for object to research if the high-school teacher distinguishes among feelings of self-esteem and self-respect as motivational action and to verify which of these feelings motivates the teacher's actions in the everyday schoolwork. Self-esteem and self-respect have different concepts considering that the former is associated with dissociated values of moral by considering just self object and not the other one, whereas the later is related to morality by considering the interest of the other one beyond the self-interest. The theoretical reference adopted to this study was the work of Yves de la Taille about the dimensions and also about the ethical and moral formation. The work of La Taille is in the field of moral psychology, which keeps obvious relation with the area of education in which it refers to the ethical and moral formation and considering the scarceness of scientific production about the theme in area of education it was adopted, in order to widespread to the area of education, what has been researched in the field of moral psychology by La Taille about this aspect of morality. He established, in certain moments, considerations about ideas of Gomez and Apple about the function of school. The field work took place through exploratory study with six teachers of the same school in the State's public network in the city of Santos, State of São Paulo. To the teachers were shown, under the shape of open questions, five situations of the school day-to-day lived by pupils, bringing potentially the conflict between the self-interest and moral interest. To the teachers, it was asked to be answered what attitude they would have in each situation and why. The conflicting interests in hypothetical situations are related to self-esteem and self-respect, being just the second one associated to moral value. The intention was to realize if, in the presented situations, teachers distinguished between the interest around, and which interests motivated their postures. From the analysis of the answers we inferred whether their conduct was motivated by self-esteem or self-respect. The study performed indicated that teachers predominantly did not differ from self-interest and moral interest involved in the proposed situations of the everyday schoolwork. The theme of research showed itself more complex than initially conceived, and finished by posing other questions which can be the object of research.

Key-words: education – ethics education – moral education – self-esteem – self-respect.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I – As dimensões intelectual e afetiva e o sentimento de auto-estima e de auto-respeito	13
1.1. Acercamento do problema da moralidade	13
1.2. O plano ético e sua problematização	15
1.3. O plano moral e sua problematização	19
1.4. As dimensões intelectual e afetiva da moral - o “saber fazer” e o “querer fazer” moral	22
1.5. Sobre a vergonha e o auto-respeito	25
1.6. O sentimento de dever	27
1.7. Articulação entre os planos moral e ético	27
1.8. Sobre os limites	30
CAPÍTULO II – Os caminhos da pesquisa	33
2.1. Uma revisão da literatura	33
2.2. A elaboração do instrumento de pesquisa	37
2.3. O instrumento de pesquisa (Anexo I)	38
2.4. Definição dos procedimentos de análise	42
2.5. Os professores sujeitos da pesquisa	44
2.6. Aplicando o instrumento de pesquisa	44
Capítulo III: O professor de ensino médio e sua motivação à ação a partir dos sentimentos de auto-estima e auto-respeito	46
3.1. Retomando as categorias de análise	46
3.2. Análise das respostas colhidas	47
Considerações Finais	54
Referências	58
Apêndices	60
Apêndice I	60
Apêndice II	61
Anexos	63
Anexo I	63

I - INTRODUÇÃO

Atuo há doze anos como professora, ministrando disciplina de ética e moral, em instituição que ministra curso livre de filosofia. Trata-se da Organização Internacional Nova Acrópole – OINA¹ –, sem fins lucrativos voltada à educação e à cultura. O trabalho da organização é feito primordialmente por meio do Curso de Filosofia à Maneira Clássica que promove o estudo comparado de diferentes concepções filosóficas que embasaram as grandes civilizações do Ocidente e Oriente, com intenção de mostrar como os valores humanos exaltados por essas concepções continuam sendo válidos para a formação do homem e da sociedade nos dias atuais. Os professores que ministram cursos nesta organização fazem-no voluntariamente.

Em minha experiência como docente, sempre observei que, em relação ao tema da ética e da moral, o grande foco de interesse de professores colegas meus, que atuam no ensino médio, está nas conceituações teóricas, no descobrir “o que é” o ético, o que é certo ou errado segundo os parâmetros éticos. O foco não está em saber como esses conceitos podem ser levados à prática da vida cotidiana. Verifico ser comum entre esses professores o interesse de estudar questões relativas à ética, à moral e aos valores de forma geral, para ensiná-las e promovê-las nas escolas, e isto é muito bom e natural, uma vez que creio existir potencialmente em cada homem o “ser filósofo” e as inquietações intrínsecas à natureza humana. Mas não observo ser comum que a este interesse se assome outro, capaz de transformar o comportamento cotidiano segundo os valores exaltados pela ética e pela moral.

Quando observamos a sociedade contemporânea, facilmente percebemos um clamor pela moralidade e pela fundamentação das ações individuais e coletivas nos valores humanos. Há uma expansão dos campos dos direitos humanos, da bioética, da ética e da moral na mídia e no *marketing* das empresas éticas e ecologicamente corretas, acenando à

¹ Sediada em Bruxelas, reconhecida como associação internacional pelo Decreto Real de 12 de Fevereiro de 1990, nº 3/12-941/S de acordo com a lei de 25/10/1919 do Reino da Bélgica. Está matriculada no Registro Internacional de Associações (Moniteur n.º 48 de 9/3/1990, p. 4489). No Brasil tem certificação de Utilidade Pública Federal pela Portaria n.º 1.864 de 26 de setembro de 2005, publicada no Diário Oficial da União de 27/9/2005.

necessidade de que se sustentem valores para além do estrito cumprimento funcional e desenvolvimento econômico de cada subestrutura social. Mas, à parte da crescente motivação pela salvaguarda da ética e da moral, estamos cientes de que carregar o estandarte dos valores requer algo mais do que lançarmo-nos com boa vontade a isto? Ou temos uma crença ingênua sobre a questão? Não deixa de ser irônico que nossa época, quando compartilhamos todos esse clamor, talvez seja a de mais forte crise ética e moral que se possa recordar. Relevante a questão, eis que o homem é o pivô de qualquer processo social e histórico.

Certo é que o homem de hoje busca modelos a imitar, valores a exaltar, mas, de onde vêm tais modelos e valores? O que garante que sejam modelos e valores, e não anti-modelos anti-valores? Gómez (2000) diz que, modernamente, as relações sociais, políticas, empresariais, de propaganda, os meios de comunicação e, em particular, a televisão incutem veladamente concepções ideológicas, valores e informações que influem fortemente na compreensão do cotidiano e na formação de atitudes. Mas que ideologias, informações e valores são promovidos? Guardam estes relação com a ética e a moral? Gómez diz que não necessariamente; que seria ingênuo pensar que essas instituições, longe de reproduzir interesses condicionados de uma cultura dominante, incitem à reflexão crítica e racional de pareceres e propostas, levando o homem a elaborar o próprio conhecimento e a conquistar a emancipação.

Creio que atravessamos uma crise histórica, conforme a definição etimológica de “crise” fornecida por Houaiss:

Lat. *crisis, is*, ‘momento de decisão, de mudança súbita, crise [...] do gr. *krísis, eos*, ‘ação ou faculdade de distinguir, decisão’, p. ext. ‘momento decisivo, difícil’, der. do v. gr. *kríno* ‘separar, decidir, julgar’, já no lat. ocorre a acp. , ‘momento decisivo na doença’. (2001, p.872)

Momento de mudança, de curva histórica, que exige discernimento para decisão: para que rumo vamos, e com base em que valores nos lançamos ao futuro? A crise, nesse sentido, traz potencialmente ventos de renovação, embora dependa de que nós próprios icemos as velas das naves em direção a um porto verdadeiramente ético e moral.

Trago o tema para a seara da educação, e constato igual relevância: como ensina Gómez (2000), a função educativa da escola vai além da mera reprodução de aquisições sociais e históricas já consolidadas, podendo ser também transformadora da condição humana. A tendência de reprodução, por um lado, e a necessidade da renovação do conhecimento, por outro, formam um binômio de tensão dialética quando se trata de pensar a função educativa da escola. E eis que me cabe questionar: à parte a formação da moralidade que o professor possa realizar com o aluno, será que consideramos que o aluno já chega à escola influenciado por concepções ideológicas absorvidas de seu contato com a televisão, o cinema a propaganda, os amigos, as relações familiares, as religiões e crenças? Quanto ao professor, está ele próprio isento da influência dos valores promovidos e aceitos pela sociedade e cultura? É ele próprio, na escola, agente reproduzidor dos conhecimentos condicionados, ou atua como agente transformador? O professor vive no mundo, é passível de ser influenciado pela cultura em vigor, e há que considerar isso quando da transmissão de um valor ao aluno, estimular ou refrear motivações e atitudes.

Vou mais além: a sociedade apresenta-se como democrática, aceita e estimula as distintas formas de pensar, de sentir e de adotar costumes, afirmando que toda forma original de expressão deve ser tolerada e considerada. No entanto, a mesma sociedade apresenta-se como dirigida pelas exigências de mercado, e sugere uma revalorização social de distintas atividades laborais para além do respeito e exige tolerância para além da autenticidade. É o caso, por exemplo, da distinção valorativa entre o que faz economia e o que faz arte, entre a produção intelectual e a produção manual (Gómez, 2000). Perguntamo-nos: como o professor recebe essa realidade social em sua concepção de valores? Ao atuar com alunos de distintos segmentos sociais e vocacionais, reproduz conhecimento condicionado e imperante, ou transforma conhecimentos com base em uma visão livre e descondicionada?

Nesse ponto, vem à luz uma inquietação: como a formação do comportamento ético e moral é compreendida no meio educacional, mais precisamente no ensino médio? Quando iniciei minha trilha como educadora, encontrei no pensamento filosófico de Platão respostas sobre as diferentes dimensões humanas e a necessidade de educar tanto a mente

como o sentimento – o que Platão (2000) chama educação da alma e do corpo por intermédio da música e da ginástica. Passados os anos, desenvolvi a necessidade de investigar mais o tema da formação da moralidade, e ingressei no programa de mestrado desta Universidade.

Procedi a um levantamento bibliográfico inicial sobre o que já havia sido objeto de pesquisa sobre educação ética e moral no ensino médio, coletando informações do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – CAPES². As palavras-chave utilizadas foram “filosofia”, “ensino médio” e “ética” para o período de 2002 a 2006. Foram encontradas onze dissertações de mestrado e seis teses de doutorado em que essas palavras-chave apareciam, entretanto, da leitura dos resumos, constatou-se que nenhuma dissertação e apenas uma entre as seis teses tratava de formação ética.

Nas primeiras leituras que realizei, encontrei-me com Yves de La Taille, cujo pensamento, no que respeita à questão da ética e da moral, possibilitou-me definir tema que poderia ser objeto de estudo nesse nível de pesquisa: a auto-estima e o auto-respeito.

Auto-estima e auto-respeito são definidos por La Taille (2006c; 2004b) como sentimentos relacionados aos planos ético e moral do homem, estando a auto-estima associada à valorização de si próprio como sujeito individual de valores não necessariamente associados à moral, o auto-respeito sendo uma forma especial de auto-estima, em que os valores do sujeito necessariamente estão associados à moral, ou seja, levam em consideração o outro, são dirigidos a ele. Acrescente-se a isso que este autor convencionou dar significados distintos aos termos ética e moral, ampliando e delineando a questão. Com essa elucidação primeira abriu-se um campo possível para pesquisa sobre a formação da moralidade.

Escassas foram as referências encontradas sobre o tema de formação ética e moral em autores da educação. La Taille (2004) constata, em trabalho de revisão bibliográfica, que das referências sobre o tema de “ética”, “moral” e “educação”, apresentadas em artigos de

² Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/> acesso em 27/7/2007

revistas científicas, entre 1990 e 2002, apenas 17,86% são produzidas pelas áreas de pedagogia e educação. Percentuais mais expressivos que este foram encontrados na área de filosofia (42,86%), sociologia (42,86%), psicologia moral (32,14%) e psicologia não moral (17,86%). Isso levou a buscar em La Taille, que é pesquisador na área da psicologia moral, para divulgar na área de educação o aporte científico que tem sido desenvolvido pela psicologia moral.

Delineou-se dessa forma, como já foi referida, a pergunta de pesquisa: os professores de ensino médio da rede pública diferenciam os sentimentos de auto-estima e de auto-respeito? E qual dos sentimentos lhes motiva as atitudes no convívio escolar? O ensino médio constitui a última etapa da formação básica do aluno e, concluída esta, o aluno ou segue para o ensino superior ou ingressa no mercado de trabalho. Ideal seria que o aluno saísse do nível básico com uma formação satisfatória sobre ética e moral, para poder galgar as etapas futuras. Acredito que a ética e a moral sejam as bases da formação humana, e que podem garantir uma aplicação voltada ao benefício do ser humano, tanto no aspecto individual quanto no coletivo, de toda a formação que se segue a esse nível de ensino. Sendo assim, conhecer o que distingue a auto-estima e o auto-respeito é importante para o professor de ensino médio, pois é com base nisso que poderá conhecer a condição de moralidade de seus alunos e conduzi-los a que se formem na moralidade.

Destarte, este trabalho objetivou descobrir, referenciado pelo que La Taille entende sobre a ética e a moral, se o professor de ensino médio distingue a existência dos sentimentos de auto-estima e auto-respeito, e por qual desses sentimentos é motivado a agir no convívio escolar. Não é objetivo do trabalho estudar o professor e os sentimentos de auto-respeito e auto-estima em relação aos conteúdos veiculados nos componentes curriculares constantes do quadro curricular. Devido ao tempo disponível e às condições para realização desta pesquisa, limitei a análise ao estudo de caráter exploratório, envolvendo seis professores de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santos. O tema se revelou de grande complexidade e abriu a perspectiva para futuras pesquisas mais elaboradas.

O trabalho também objetivou contribuir para a formação do professor, considerando-se que a coleta de dados em pesquisa de campo permitiu realizar um diagnóstico e traçar um perfil do professor de ensino médio, para que se possa pensar a formação contínua dos professores. O fato de o professor de ensino médio ter ou não noção dos conceitos auto-estima e auto-respeito é relevante para que o cotidiano escolar entre professores e alunos possa configurar um campo possível de formação ética e moral. Isto porque, a despeito dos conteúdos veiculados nos componentes curriculares constantes do quadro curricular, o dia-a-dia da escola e os acontecimentos em que o professor intervém definem possibilidades de formação da moralidade de forma prática e direta. O simples fato de o professor ter claros e definidos os motivos de sua conduta e associá-los à moral já possibilitam a formação do aluno mediante o exemplo dado pelo professor no cotidiano escolar.

A relevância deste trabalho, que está em explorar o potencial transformador da educação ética e moral no contato do professor com o aluno no convívio da escola, na esteira do que propõe La Taille, fundamenta o fato de que o auto-respeito infere o cuidado com o outro, a dedicação ao outro, a consideração do coletivo, para além dos valores individuais. Trata-se de ferramenta educativa que atende a uma necessidade de formação de jovens não apenas mais éticos no sentido individual, mas mais morais no sentido da convivência coletiva e social e no protagonismo histórico.

Ganha relevo também o aspecto que pretende divulgar para a área da educação pesquisas no campo da psicologia moral, neste caso, de Yves de La Taille acerca das dimensões intelectual e afetiva do homem, e da formação ética e moral. A importância desta comunicação tem em vista a relação existente entre as áreas de educação e psicologia moral no que se refere ao tema em estudo, ainda que se constate escassa produção científica sobre o assunto na área da educação.

Como o tema da educação ética e moral não é novo, mas ao contrário, remonta às épocas de nossas matrizes culturais, na Grécia Antiga, estabeleço, em alguns momentos deste trabalho, considerações apoiadas em obras da filosofia clássica grega, representada por Platão em *A República* e em *As Leis*, e com Werner Jaeger, que realiza o estudo da

formação do homem grego em sua *Paidéia*. Nosso objetivo é reforçar os argumentos de La Taille, sustentados por uma preocupação que é milenar e que atravessa a história da cultura ocidental. Buscamos neste trabalho exercitar a proposta de La Taille (2006c) sobre o que chama de descentração: o rompimento com hábitos-limite sobre a forma de pensar, refletir, agir, hábitos cristalizados pelo arraigamento à própria realidade cultural, e dar-se a conhecer hábitos morais e culturais diferentes, com o propósito de elastecer paradigmas de reflexão e de concepção de outras formas morais de conduta que guardam os mesmos valores e princípios.

Este estudo exploratório inicia com um primeiro capítulo teórico, no qual são desenvolvidos conceitos pertinentes ao tema das dimensões intelectual e afetiva, da ética e da moral, e dos sentimentos de auto-estima e auto-respeito, referenciado por La Taille. A seguir, o segundo capítulo apresenta a pesquisa de campo que colheu respostas sobre as atitudes que cada professor adotaria diante de situações do dia-a-dia da escola envolvendo conflitos de interesses associados e dissociados à moral. Por fim, é feita análise dos dados colhidos, fazendo relação com o quadro teórico apresentado.

CAPÍTULO I – As dimensões intelectual e afetiva e o sentimento de auto-estima e de auto-respeito

Este capítulo, com base em La Taille, trata da conceituação ampla do que são as dimensões intelectual e afetiva no homem, suas relações com os conceitos convencionados para a ética e para a moral, e de como o “saber fazer” e o “querer fazer” com elas se relacionam. Conceitua também os sentimentos de auto-respeito e de auto-estima como os sentimentos que impulsionam à ação associada ou não à moral.

O capítulo objetiva trazer esclarecimento conceitual sobre o tema, considerando a escassez de pesquisa científica a respeito desenvolvida na área da educação (La Taille, 2004), acreditando que o aporte conceitual pode permitir melhor compreensão sobre o desenvolvimento das motivações associadas ou não à moral, que confusões existem em relação à ética e à moral, e como os valores promovidos pela sociedade definem o comportamento muitas vezes sem que o agente desenvolva seu próprio critério sobre se os valores promovidos são ou não associados à moral. Daí, relacionar esta problemática à questão do professor de ensino médio e de sua relação com os alunos no convívio escolar.

1.1. Acercamento ao problema da moralidade

A moralidade é questão complexa, minuciosamente delineada e, portanto, exige um rigoroso estudo. No campo da educação, é tema fundamental a ser pesquisado, pois está implícito na prática pedagógica. No entanto, no campo específico da educação, e conforme vimos na revisão de literatura feita por La Taille utilizando as palavras-chave “educação”, “ética” e “moral”, tratada no capítulo anterior, o que se verifica é uma grande carência de pesquisa acadêmica sobre o assunto, e o uso indistinto dos termos ética e moral.

Uma das questões primeiras para o estudo da formação ética e moral é que, para bem compreendê-la, se faz necessário considerar as dimensões existenciais do homem. Isso porque a moralidade é algo que se constrói no homem por inteiro, desde a dimensão teórica da concepção dos valores e princípios, até à dimensão prática da ação. Em Santos Neto

(2004), encontramos referência ao problema antropológico como uma das premissas para a reflexão filosófica acerca da ação humana: “Quem é o ser humano? Como ele se constitui? Quais aspectos o constituem? O que nele é dado? O que nele é construído? Quais suas necessidades fundamentais? Qual o sentido de seu existir?”

No estudo específico do tema da moralidade, La Taille (2006c) afirma que o homem possui duas dimensões em que se constroem seus saberes: a dimensão intelectual e a afetiva. *Grosso modo*, ensina La Taille que a dimensão intelectual diz respeito às estruturas do pensamento que guiam as ações, ao passo que a dimensão afetiva respeita à energética dessas mesmas ações. Essas duas dimensões, da razão e do sentimento, são irreduzíveis uma à outra, e sua freqüente dissociação cria grande confusão teórica. No entanto, apesar de cada dimensão ter sua existência própria, elas são relacionadas e interdependentes. O desenvolvimento das dimensões afetiva e intelectual depende um do outro. Se se desenvolve inteligência, é porque há um querer, e a existência de um querer levará a um grau de conhecimento. Assim, para tratar da moralidade, e da educação moral, há que considerar um “saber fazer” e um “querer fazer” moral (2006c).

Platão (2000) também trata da questão da formação ética e moral de das dimensões humanas em que tal ocorre. Ele considera a natureza humana construída em uma tríplice dimensão, composta por mente ou espírito, por alma e por corpo. E explica que a natureza humana é a de intermediar o cognoscível e o sensível, o ideal e o formal, uma vez que possui mente e corpo. Sua alma (*psikhé*) é o elo de ambos os mundos.

Também Jaeger (2003) afirma que a estrutura humana é composta por dimensões distintas que exigem formações específicas: “A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão de sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação.

Outra questão da qual devemos nos acercar para tratar da formação ética e moral é a própria conceituação desses termos. Depreende-se da revisão de literatura realizada por La Taille

que um dos problemas encontrados na educação, quando se trata do assunto, é justamente a confusão que se faz entre ética e moral. Também pelas constatações de La Taille é que me guio para desenvolver esta pesquisa: é certo que o uso das denominações depende de convenção, mas, a despeito disso, importa o fato de que o uso indistinto dos termos ética e moral pode gerar imprecisão do trabalho do educador nessa seara.

Para o autor, os termos “ética” e “moral” são de fato originariamente sinônimos e intercambiáveis, visto que em suas raízes etimológicas (*ethos* e *mores*, do grego e do latim respectivamente) significam ambos “costumes” (2006c, p.26); mas, em razão justamente de sua etimologia e desenvolvimento de seus entendimentos durante o tempo, hoje se lhes atribuem significados distintos. Para La Taille, e segundo a convenção que ele adota, a moral se relaciona com o fenômeno social, com o regramento de conduta adotado pelas comunidades humanas; a ética, por sua vez, com o fundamento, a origem dos regramentos de conduta, sobre sua legitimidade, com a reflexão filosófica sobre as normas. Ética e moral cumprem seus papéis de inteligência e de afetividade na moralidade. Colocam-se, pois, ética e moral em planos de abstração distintos. A ética se refere aos ideais que norteiam a vida humana e tocam os temas existenciais; a moral, às leis que regulam a vivência desses ideais e a busca desse sentido. Bem diz La Taille que “a ética está para a moral como a epistemologia está para a ciência”. E, se a ética e a moral guardam características distintas, os caminhos pedagógicos para a formação de cada uma delas serão naturalmente caminhos específicos que precisam ser conhecidos em sua especificidade (2006a).

1.2. O plano ético e sua problematização

Para La Taille, a busca da ética é a busca da “vida boa”. Essa definição toma por base convenção adotada, segundo Ricoeur, que diz:

É por convenção que reservarei o termo ética para a procura de uma vida boa e o de moral para a articulação entre esta perspectiva e as normas caracterizadas ao mesmo tempo pela pretensão à universalidade e por um efeito de coação (*apud* La Taille, 1990, p.200).

A pergunta que cabe ao plano ético é a seguinte: “Que vida eu quero viver?” A pergunta é fundamental porque diz respeito à descoberta da vida que trará a felicidade. As possíveis respostas a essa pergunta formam um amplo leque, no qual se encontram inclusive respostas contrárias entre si: amor, dinheiro, fama, beatitude, sucesso, auto-superação, quietude, paz, dentre inúmeras outras. Trata-se de tema recorrente, pois que para a grande questão de saber em que reside a felicidade ainda não se encontrou uma resposta incontornável. Entretanto, a indagação é preocupante, porque hoje esta não se relaciona, segundo La Taille (2006c), ao âmbito moral ou aos deveres, como se fazia na Antigüidade. La Taille assevera que apenas podem ser chamados éticos os ideais de vida que contemplam o outro e as instituições sociais. A filosofia clássica grega faz clara menção (Jaeger, 2003) à relação necessária entre ética e moral, entre felicidade e dever (ver La Taille, 2004b).

Em sua *Paidéia*, Jaeger discorre sobre “a formação do homem grego”, valendo-se desse termo para expressar (em suma) a concepção de uma forma de educação e cultura (*paidéia*) formadora de um tipo ideal de Homem que fosse referência universal de educação e cultura, independentemente do natural passar das épocas históricas. A formação do homem grego baseia-se na construção do Homem como *idéia*, o Homem em sua validade universal e normativa, mediante a qual se daria a modelagem educacional dos homens. Quando Jaeger trata da poesia grega arcaica como instrumento de formação do homem grego, revela interessante abordagem sobre a questão da ética. Considera a figura do herói e de suas sagas, reiteradamente presentes nos poemas épicos, como um elemento de formação ética. Os modelos épicos – os homens e as ações heróicas míticas – construíam paradigmas mentais que incitavam à escolha de um modelo para a própria vida. Por isso é que Jaeger afirma que os exemplos heróicos revelam a estrutura espiritual do ideal pedagógico de nobreza (2003). O “viver bem” está intimamente relacionado à virtude (La Taille, 2006c, 2004b). Vejamos que o acerto na escolha é peça chave na questão da moralidade, importando ao homem ético ter disposições intelectuais que permitam decidir o que fazer, como fazer e quando fazer. É o que La Taille chama por “saber fazer moral” (2006c).

Na filosofia clássica grega, Platão (2000) já dizia da relevância da escolha intelectual acertada, ensinando que as dimensões humanas (racional e afetiva) não estão de início espontaneamente articuladas e harmonizadas entre si, mas é todo o intento da educação promover a articulação harmoniosa mediante a qual o homem vem a ser justo e feliz. E explica que o homem mais justo e mais feliz é aquele cuja dimensão racional (alma racional) se torna sábia ou prudente para escolher o que é certo, sua dimensão afetiva (alma concupiscente) se torna moderada para obedecer à escolha acertada da razão, em lugar de buscar definir seu próprio comportamento. Ainda, alia a isto o valor (alma colérica) para recolher forças e aliá-las a que se cumpra a escolha certa da razão. Ou seja, que a felicidade estava associada à noção do dever. O cidadão de Platão e o herói de Homero se realizavam por escolher viver o que constituía seu dever.

Obviamente, nesse sentido, o uso reiterado das figuras épicas não é mero recurso literário usado por Homero ou Píndaro, mas antes um elemento exigido na educação do homem nobre. Esses modelos míticos representavam uma categoria de pensamento e de vida, que pretendiam responder a indagação semelhante àquela trazida por La Taille: “Que vida eu quero viver?” Notemos que a pergunta não é exatamente “algo novo”, mas ao revés, é o que caracteriza e talvez sempre tenha caracterizado o homem; inquietação que formula um “algo” que move universalmente a todos nós (Jaeger, 2003).

La Taille (2006c) traz, a essa altura, questões importantes acerca do plano ético, que passamos a considerar:

Primeira. A ética implica saber se a vida que se quer viver é algo objetivamente mensurável, ou se responde a um estado interno e subjetivo. Exemplifica, trazendo a questão: é possível ter alcançado a paz numa situação fática de guerrilha? Equivale a perguntarmos: a paz é uma questão interna ou externa ao homem? A opção da subjetividade é a escolhida por La Taille (2006c), que afirma que não é possível ser feliz sem se sentir feliz. E conclui que o plano ético é “ocupado por avaliações pessoais a respeito de estar vivendo, ou não, uma ‘vida boa’”. O que explica que um herói defensor de sua pátria possa

estar em glória quando destruído seu corpo ou até mesmo inviabilizada sua vida? Há, por certo, uma vivência interior que subjuga a fortuna exterior.

Segunda. A relação entre a felicidade e o eixo do tempo. A felicidade é resultado de uma sucessão de acontecimentos no tempo? Segundo La Taille (2006c), a resposta é sim, pois mesmo que consideremos a elevada proposição de Aristóteles no sentido de que o homem encontra a felicidade quando busca ser virtuoso, o fato é que a virtude é algo que se constrói por hábito formado durante toda a vida, deparamo-nos com a consideração da sucessão do tempo. Lembremos o já mencionado por Platão (2000), de que o homem justo e feliz não é um evento espontâneo mas que se constrói – ou não.

Terceira. Importa saber qual a qualidade necessária a este estado de felicidade. Dito de outra forma: A felicidade está na conquista do prazer? La Taille (2004b, 2000b) adianta sua opinião negativa acerca disto. Mas ainda assim nos remete a considerar as diversas correntes de pensamento que relacionam a felicidade ao prazer, e elucida as diferentes acepções de prazer, e sua hierarquia. Em síntese, há correntes de pensamento que relacionam a felicidade aos prazeres do corpo no que se refere à sua sobrevivência (alimentar-se quando há fome; aquecer-se quando há frio); há as que relacionam a felicidade aos prazeres do corpo no que se refere às suas preferências afetivas (comer salmão, não apenas para sobreviver, mas por um luxo). Essas formas de busca da felicidade por meio do prazer estão relacionadas à somatória de eventos numa linha do tempo. A felicidade se constrói através do tempo, mas não pela somatória de satisfações. É hipótese descartada por La Taille, e que descarto também. Há entretanto outra relação possível: a da felicidade com os prazeres da alma. La Taille (2006c) cita o exemplo de ter amigos. E observa que, se por um lado, o prazer do corpo em alimentar-se está relacionado a um momento no tempo, seja o presente quando se alimenta, seja o passado quando se recorda e se revive o prazer de ter-se alimentado, seja o futuro quando se programa fazer uma refeição, o prazer de “ter” amigos não está relacionado ao tempo, mas sim a estado interior de “ser” amigo de alguém. Mas o autor conclui que a quase coincidência entre prazer e felicidade, que se depreende desta última consideração, é imprópria ao problema, e nos faria andar em círculos. E faz a relevante proposição:

Precisamos, portanto, para compreender de que se nutre a “vida boa”, sob seus vários aspectos e conteúdos, encontrar uma necessidade psicológica incontornável, que transcende episódios da vida, e passível de ser concebida como tal pela consciência. Tal parece ser o caso do “sentido para a vida”. Talvez não haja maneira de escolher “como viver” sem ter alguma resposta subjetivamente convincente para o “para que viver?” (2006c, p.42)

O sentido da vida é o mais urgente, pois sem ele não se vive. Ressalvadas as situações dos camicases – o suicídio pela honra – e casos especiais que não revelam uma fuga mas antes um encontro, o suicídio se apresenta como o ponto culminante de não se saber o sentido da vida. E, então, retomamos: sem o sentido da vida não se vive. E aqui se encontra a gravidade da questão: segundo La Taille, precisaríamos somar os números de mortes por guerra e por crimes para igualar ao número de suicídios no mundo (2006c, p.45).

Após sintetizar que a resposta ao “como viver?” deve ter valor subjetivo, relacionar-se com o fluxo da vida, e ter caráter existencial, La Taille traz a quarta e última questão sobre o plano ético: a resposta deve trazer à tona a identidade pessoal, viabilizando a expansão do próprio eu. É o que La Taille (2006c, 2006b, 2004b) chama por “expansão de si próprio”, a motivação psicológica do agir ético. Porque escolher uma razão pela qual viver e uma forma de viver é definir-se como “ser”. Isto significa, em suma, “ver a si próprio como uma pessoa de valor, capaz de afirmar-se enquanto tal, e de enxergar perspectivas de alcançar um grau satisfatório da tendência de elevar-se, de se desenvolver”.

A “expansão de si próprio”, motivação psicológica do agir ético, depende de três fatores fundamentais, (a) da avaliação subjetiva de que ideais de vida são escolhidos e querem ser alcançados; (b) do devir ou do fluxo de vida com todos os acontecimentos que o permeiam e matizam a busca do ideal escolhido; e (c) do sentido da própria vida.

1.3. O plano moral e sua problematização

A dimensão moral, segundo La Taille (2006c), traz o seguinte foco: “Como devo agir?”

A questão moral tem seu conteúdo e sua forma. La Taille afirma que, se por um lado é aceito haver alguns temas tidos por universais para o conteúdo moral, como é o caso do respeito à vida e à verdade, por outro lado é aceito haver uma diversidade de sistemas morais, em que cada qual associa aos valores morais um leque de conteúdos relacionados à sua expressão cultural. Nesse sentido, os conteúdos morais não buscam estabelecer um guia para a sociedade, mas antes um eixo em torno do qual se mantenham coesos aos princípios herdados da tradição. Quanto ao conteúdo da moral não parece haver problemas, aceitando-se comumente as diferentes normas morais encontradas em contextos culturais diversos. No entanto, La Taille fala em “forma” da moral, que pressupõe um elemento comum a todos os conteúdos morais. Para La Taille, esse algo comum é o que chama de sentimento de obrigatoriedade. Todo o indivíduo tem o seu agir adstrito a determinadas leis, e esta exigência social de que um grupo humano cumpra com determinados deveres corresponde à “forma” do dever. Insistimos que esta forma pode receber vários conteúdos, pois o que é dever em uma cultura pode não o ser em outra. Mas, em suma, o que importa é que o sentimento de obrigatoriedade é a forma da moral.

Quando La Taille (2006c) relaciona a questão moral com a pergunta “como devo agir?”, este “dever” não possui sentido de probabilidade, mas se relaciona com uma realidade humana que é o sentimento de obrigatoriedade, que gera o “fenômeno do respeito pelas regras morais”, confirmando a existência do plano moral.

La Taille (2006c) traz várias questões importantes sobre o tema, que a seguir tratamos:

Uma importante reflexão é sobre se pode existir uma auto-imposição da consciência que leve um homem a agir de determinada forma e não outra. Se esta resposta é afirmativa, é porque existe no homem um plano moral, ou seja, um “sentimento de obrigatoriedade” que leva este homem a agir por dever. O autor afirma que, no campo da psicologia, há muitas pesquisas sobre o fenômeno moral, as quais concluem que a moralidade existe como realidade psicológica, citando-se o fato de que há pessoas que agem intimamente convencidas de que fazem o bem ao se portarem de determinada forma. Ao contrário, se esta auto-imposição não pudesse existir, se não vislumbrássemos no homem um sentimento

íntimo de obrigatoriedade, então este homem não poderia agir por dever, mas sim conforme o dever, seguindo regras surgidas de sistemas morais mas calculadas por interesses de fuga do castigo ou busca de recompensa. Fosse assim, moral e hipocrisia equivaleriam. Mas La Taille afirma a existência do plano moral, e de haver quem atue movido pelo sentimento de obrigatoriedade. Este é questão fundamental quando se trata do plano moral, porque é ele que define a motivação psicológica para o agir moral.

Desde os poemas homéricos o sentimento de dever é característica dos homens nobres, orgulhosos por lhes serem impostas condutas exigentes, à altura do ideal humano que sustentam. Os homens nobres em Homero eram os que sustinham uma vida regida por normas rigorosas de comportamento, insuportáveis ao homem comum. Por isso, Homero era conhecido como “educador do povo grego”, ao que Jaeger (2003) chamou “consciência pedagógica da nobreza”.

Outra questão importante é que a moral pode ser entendida sob duas perspectivas distintas quanto às consequências trazidas pelo ato moral. É o que La Taille (2006c) chama perspectiva deontológica e teleológica; a teoria deontológica, ou dos deveres, pressupõe que o dever deve ser cumprido por ser dever em si, não importando a ordem de consequências que possa acarretar – se boas ou más. Segundo a visão deontológica, os deveres morais devem ser incondicionalmente obedecidos por serem bons em si mesmos. Para a teoria teleológica, por sua vez, os deveres devem ser cumpridos se as consequências acarretadas pelo seu cumprimento trouxerem o bem. Mas tanto uma como outra perspectiva pressupõem que o agente atua movido por um sentimento de obrigatoriedade, e portanto não descartam a existência do plano moral.

Jaeger (2003) diz que, no conceito cavalheiresco da formação do homem grego, a virtude humana era provada a fogo mediante lutas e vitórias, mas não das vitórias como superação física do adversário, antes a qualidade virtuosa comprovadamente desenvolvida por uma vida de treinamento nisso, ou seja, considerava-se mais o sentimento do dever que impulsionava à ação do que o fato formalmente realizado.

É importante acrescentar que nem sempre aquele que tem o sentimento de obrigação moral tem também clareza de que ato deve praticar (La Taille, 2006c, 2006b). O sentimento de obrigatoriedade pode existir e, apesar disso, não revelar claramente uma conduta em que ele se possa traduzir. Por exemplo, é incontestável que se deve ajudar pessoas vitimadas por um terremoto. O mesmo não ocorre, no entanto, quando se trata de aceitar ou não um aborto em caso de uma gravidez que implica riscos à gestante. La Taille afirma que, assim mesmo, a incerteza do ato não compromete a existência apriorística do sentimento de obrigatoriedade (2006c).

Importa também ressaltar para a análise do plano moral o fato de que o sentimento de obrigatoriedade não necessariamente surge da imposição de um dever social ou jurídico. Uma ação realizada por dever não precisa retratar uma convenção social ou uma obrigatoriedade. La Taille (2006c) exemplifica com o fato de algumas pessoas dedicarem parte de seu tempo a obras assistenciais sem que isso seja feito por imposição social ou jurídica.

Em passagens da *Odisseia* de Homero (1998), Telêmaco trata sempre com incomparável cortesia aos rudes pretendentes ao trono de Ítaca, na ausência de seu pai, o rei Ulisses. Dava-se, faticamente, a oportunidade de Telêmaco pagar “na mesma moeda”, pois nenhuma lei o obrigava a ter a atitude cortês. Entretanto, dispensava fazê-lo. Telêmaco nutria um sentimento de obrigatoriedade em ser cortês.

E, por fim, La Taille (2006c) discorre sobre a frequência do sentimento de obrigatoriedade. Uma pessoa que tenha um sentimento de obrigatoriedade pode agir motivada diversas vezes por ele e ocorrer que, algumas vezes, a motivação não se faça presente. É o que o autor chama de “eclipse moral”, ou seja, não significa que o sentimento de obrigatoriedade esteja ausente, mas sim que este sentimento possa em muitas ocasiões ser mais fraco que outros sentimentos. O ponto-chave para a questão é o conflito entre o sentimento de obrigatoriedade e os interesses próprios desvinculados do sentido de dever para com o outro. Uma pessoa que, nutrindo sentimento de dever em relação à norma “não roubar”, roubaria se estivesse faminta e não pudesse adquirir alimento? Este hipotético roubo seria

um ato imoral, ou simplesmente o senso moral não foi suficientemente forte para impedir a transgressão? La Taille afirma que apenas entre heróis e santos o sentimento de obrigatoriedade em cumprir o dever é forte o bastante para que seus atos sejam sempre generosos e justos adiante de quaisquer outras vontades. Não é, por certo, o caso dos homens comuns. No entanto, e apesar da notoriedade dos eclipses morais, La Taille não julga ser uma boa opção teórica dividir as pessoas entre morais e imorais, conforme apresentem ou não o sentimento de obrigatoriedade, pois a questão não está simplesmente em ter ou não o sentimento moral, mas sim em verificar a sua força. É o que chama de afetividade, uma qualidade energética do senso moral.

1.4. As dimensões intelectual e afetiva da moral - o “saber fazer” e o “querer fazer” moral

A moral possui tanto uma dimensão racional como afetiva, e a seguir estas duas realidades serão delineadas para que se possa entender melhor como se articulam entre si. Sendo assim, considero importante iniciar pela análise do conceito “saber fazer” moral. O que La Taille chama por “saber fazer” moral diz respeito à dimensão intelectual da moral, e para que esta bem se estruture necessita estar relacionada com o plano racional, e com seus aspectos complementares, que são o conhecimento, o equacionamento e a sensibilidade moral.

A razão é condição indispensável para que uma ação possa ser reconhecida como moral, visto que a ação moral nasce de um pensar e escolher critérios para uma ação, o que pressupõe inteligência. Se não há razão, a dimensão moral se reduz a uma realidade instintiva ou biológica ou intuitiva. Diz La Taille: “sem a presença da razão, é a própria moral que desaparece. Logo, a despeito da influência da afetividade sobre as escolhas morais, que situamos no plano ético, a dimensão intelectual está sempre pressuposta, do contrário não se trata mais de moral.”

Quanto ao conhecimento, é preciso considerar que a moral dita valores, dos quais emanam princípios, e destes, por sua vez, dimanam regras de conduta. Devemos conhecer o que

deve ser feito (regras), em nome de que deve ser feito (princípios), e de que investimentos afetivos são derivados estes princípios (valores). Dessa forma, a dimensão intelectual para a ação moral pressupõe o conhecimento de regras, princípios e valores. La Taille traça valiosa analogia entre os termos ética, moral e valores: diz que a ética é a bússola, a moral é o mapa, e os valores são o planeta onde nos movemos com a bússola e o mapa. Acrescenta que possui maior sofisticação quem, além de ler mapas, emprega bússolas; mas que isso não retira o valor dos mapas, eis que “sem tradução por meio de regras, a moral corre o risco de permanecer demasiado abstrata e de difícil operacionalização” (2006c, p.74).

Em um enfoque particular para a definição de valores, dada sua relevância para se compreender a energética das ações morais, La Taille esclarece:

O que são valores? [...] eles são o resultado de um investimento afetivo. Portanto, pertencem ao plano ético, uma vez que é nele que se encontra a energética da vida em geral e, em particular, da vida moral. [...] vale a pena sublinhar aqui o fato de eles serem passíveis de uma assimilação intelectual. Experimentam-se valores, pois são afetivos, mas também pensam-se valores. Logo, a dimensão intelectual da ação moral não depende apenas do conhecimento de regras e de princípios, mas também da consciência de quais valores são os nossos, de qual projeto de vida temos ou procuramos ter, de qual projeto de felicidade que move nossas ações, de que rumos toma a expansão de nosso eu (2006c, p.75).

Os valores devem ser objeto de conhecimento, e a ação moral depende disso. Porque, a despeito de que todo homem seja movido por investimentos afetivos, estes não necessariamente são conhecidos por quem os sente. E quando esses investimentos afetivos são desconhecidos, estes podem ser tomados por forças naturais que governam a razão, em vez de ser a razão que os governe. E por que haveriam de não ser conhecidos por quem os sente? Segundo La Taille, por falta de reflexão. Mas os homens não são “máquinas afetivas”, antes podem refletir e conhecer para então bem governar suas afetividades. Diz o autor ser um erro pensar que os valores que movem nossas ações são evidentes, e ser igualmente errado pensar que os valores que não guardam relação com a moral nada tem a ver com nossa conduta moral. Estes erros são os que geralmente desencadeiam os conflitos e os eclipses morais. Nesse caso, para o saber fazer moral se faz indispensável o conhecimento das regras, dos princípios e dos valores.

Dentro do campo do conhecimento, algo que importa ao saber fazer moral é o conhecimento da realidade cultural em que se dão as ações morais. Este é um elemento cognitivo que é trazido por La Taille sob os conceitos descentração e inspiração. Descentração é a capacidade de romper com hábitos-limite à forma de pensar, de refletir, de agir cristalizada pelo arraigamento à própria realidade cultural. Conhecer distintas morais culturais é fator de elastecimento de paradigmas de reflexão e de concepção de formas diversas de condutas morais, guardados os mesmos valores e princípios. La Taille afirma que o conhecimento cultural “oxigena” a reflexão moral:

Conhecer outras culturas oferece a ocasião de pensar, com distanciamento, sobre os valores, princípios e regras próprios, de verificar se são limitados a uma forma de viver limitada ou se, pelo contrário, são reencontrados, sob formas *diversas, em outras civilizações*” (2006c, p.78).

Quando, ao dar-se o conhecimento cultural, encontramos em outra cultura regras e princípios morais que julgamos mais elevados do que os que temos em nossa cultura, podemos reformular esses sistemas morais ou aderir a eles. É quando ocorre a inspiração.

Considerando que haja conhecimento das regras, princípios e valores morais, respeitados os matizes culturais que possam aportar descentração e inspiração, resta então saber aplicar este conhecimento. Mas diz La Taille que:

[...] há uma distância notável entre possuir certos conhecimentos e saber aplicá-los. Isso vale para todas as áreas do conhecimento. E vale também para a moral. Os sábios sempre são “sabedores”, mas os “sabedores” não são necessariamente sábios. Os conhecimentos, morais e outros, são necessários à ação moral, mas não são suficientes: é preciso saber colocá-los em movimento, relacioná-los entre si, dar-lhes vida, fazê-los produzir juízos e ações para cada situação encontrada. Em uma palavra, é preciso saber aplicá-los (2006c, p.80).

Para saber aplicar esse conhecimento moral, La Taille destaca duas necessidades: o equacionamento moral e a sensibilidade moral. O equacionamento moral deve se dar prioritariamente nos casos em que se apresenta um dilema moral: dilema advindo do fato de, entre dois valores morais, apenas um poder prevalecer. É o caso de roubar para salvar

uma vida. O roubo é condenável se motivado pela defesa da vida? Quando há dois elementos morais conflitantes que possam ser abstraídos de uma situação, dá-se a necessidade de destacá-los e ponderá-los para que se defina uma hierarquização de valores. Já a sensibilidade moral refere-se à capacidade de perceber questões morais quando elas não são tão evidentes, de perceber o estado psicológico de quem age. La Taille (2006c, p.95) diz que “um espírito de justiça é essencial para o equacionamento moral e uma atitude generosa é necessária para a sensibilidade”.

Passemos agora a conceituar e analisar a dimensão afetiva da moral, ou ao que La Taille (2006c) chama de querer fazer moral. A dimensão afetiva da moral é importante porque é nela que reside o auto-respeito, sentimento capaz de unir os planos ético e moral. Já aqui encontramos, então, o elemento de articulação entre os dois planos; mas, o primeiro a tratar será o surgimento e o desenvolvimento do auto-respeito como motor para o querer fazer. O despertar do senso moral nasce na fase infantil e não é objeto desta pesquisa. O que nos importa é o desenvolvimento do senso moral. Segundo nosso autor, existe um sentimento que pode ser experimentado tanto no plano ético como no plano moral e que é responsável pelo surgimento do auto-respeito. Esse sentimento é a vergonha.

1.5. Sobre a vergonha e o auto-respeito

Para La Taille (2004b), existem inúmeras acepções da vergonha, que não estudaremos nesta pesquisa. De acordo com a acepção adotada para esta pesquisa, a vergonha não só encontra seu lugar no pensar e no agir morais como também é elemento decisivo para se compreender a moralidade humana. Para nós, e mais uma vez na esteira do que explana La Taille (2004b, 2006c), a vergonha é aqui entendida como o sentimento que nasce do juízo que a pessoa faz de si mesma, e que existe pelo simples fato de ela conhecer-se segundo esse juízo negativo que tem de si – ou seja, independente de essa condição vir a público. Trata-se, pois, de um autojuízo negativo. O que importa saber sobre a vergonha é o fato de ela incidir sobre o ser. A vergonha independe de termos ou não agido. Tanto é que podemos sentir vergonha sem ter feito nada, pelo simples fato de termos tido determinada intenção, ou ainda, de não termos tido determinada intenção por termos nos envergonhado dela antes

mesmo de tê-la. Sente-se vergonha do que se é. O envergonhado se pergunta “quem sou eu?” e compara sua resposta com uma imagem idealizada que possui de si mesmo, e julga-se negativamente.

O tipo de vergonha que nos importa é a vergonha moral, que é o sentimento do qual nasce a condição necessária para o querer fazer moral. É o sentimento advindo do fato de a pessoa não corresponder ao que ela julga ser ideal. Esse sentimento de vergonha moral leva a pessoa que o sente a construir sua imagem de acordo com o que ela julga valoroso, pois esse sentimento desperta um querer em relação ao dever. E assim contribui para a construção da personalidade ética. Sinteticamente, La Taille define algumas características do sentimento de vergonha: trata-se de um sentimento social; leva quem a sente a pensar sobre si mesmo (*self-conscious emotions*); depende da interiorização de valores (e, portanto, independe do controle externo); pode acontecer após uma ação ou antes de uma ação (ou possível ação, que, no fim, não se realiza). Uma das definições que La Taille atribui à vergonha é a de sentimento do próprio valor, sentimento da própria dignidade; quando uma pessoa adota uma conduta, ou pensa em adotá-la (vergonha retrospectiva e prospectiva), não condizente com aquelas que definem uma pessoa honrada, ela sentirá vergonha. É honrada a pessoa capaz de sentir vergonha. O sentimento da própria honra interior é condição indispensável à moralidade, portanto, o sentimento de vergonha também o é.

Diferentemente da culpa, a vergonha prescinde de uma relação social, real ou imaginária, na qual se realize, pois ela independe de que se faça algo a outrem. Diferentemente da culpa, que pode ser retirada por ato de outrem, a vergonha deve ser superada. Enquanto o sentimento de culpa incide sobre uma ação, a vergonha incide sobre o ser. Para nossa análise, é interessante o comentário de J. Goldberg em sua obra *La Culpabilité: axiome de la psychanalyse* (apud La Taille 2004b) de que, se a culpa vem de um conflito entre ego e superego, a vergonha vem de um conflito entre ego e ideal de ego, visto denotar que a vergonha nasce da verificação de que a imagem que a pessoa tem de si não corresponde ao seu modelo ideal, ou da interiorização dos ideais a que pessoa quer chegar e com os quais ela se compara.

La Taille (2004b) vai chamar de auto-respeito ao sentimento de honra, ou ao estado moral que provém da imagem que cada um tem de si, independente de o fato objetivo tornar-se de conhecimento público. Em razão dessa ressalva (o não importar se o fato objetivo venha a ser conhecido pelos outros) é que La Taille prefere o termo auto-respeito ao termo honra.

O auto-respeito é um estado que advém da vergonha moral. O termo vergonha aparece adjetivado (“vergonha moral”) não sem razão: a vergonha pode não ser moral, pode não ter como causa o autojuízo negativo que se faz de si ante o modelo ideal eleito para si próprio. No caso da vergonha não-moral, o estado que dela advém é o de auto-estima, e não o de auto-respeito. Explica La Taille que o sentimento de vergonha tanto pode acometer ao homem honrado (com auto-respeito) como ao homem sem honra (com auto-estima). E nomeia como auto-respeito as representações de si positivas que incluem os valores morais, e como auto-estima aquelas estranhas ou até contrárias à moralidade. Ou seja, para o auto-respeito, o que importa são as representações de si como ser que está com o outro e para o outro, que se pode inserir num contexto humano coletivo; já para a auto-estima, o que importa são as representações de si perante si próprio, desvinculadas da preocupação de que este valor próprio faça o agente poder se inserir honradamente num contexto coletivo e nele estar com o outro e para o outro.

1.6. O sentimento de dever

Que força motivacional é essa que pode nos fazer sentir obrigados à determinada ação quando existem tantas outras possíveis, e para as quais também há motivações? Esta pergunta é fundamental para que se delineie criticamente o sentimento de dever moral, base para o sentimento de auto-respeito. Em princípio, a afetividade é suspeita para guiar a moral (La Taille, 2004), pois pode conduzir à ação por interesse próprio dissociado da moral (embora na prática a ação possa parecer moral: por exemplo, tratar bem um cliente, mas pela motivação de não perder o lucro), ou então a afetividade pode existir condicionada a um ambiente pessoal restrito (por exemplo, tratar bem aos que conhecemos e amamos, mas não aos seres humanos em geral) caso que revela a ineficácia da

afetividade em garantir o constante e incondicional cumprimento do dever. Não se pode obrigar alguém a que desperte para um sentimento – embora se possa, sim, criar condições favoráveis que lhe estimulem ou facilitem o despertar, mas se pode de fato obrigar a uma conduta acorde a um sentimento que em tese deveria existir. Não posso dizer “ame!”, mas sim “atue como se amasse, seja cortês.” Neste caso concluímos, com La Taille, que a afetividade não pode ser mandada, e, portanto, não pode se prestar a explicar a motivação do sentimento de dever moral (2004, p.122) -- mas a razão o pode, a razão, capaz de definir critérios claros para a conduta moral e sustentar uma coerência da qual emana uma força que deve ser imposta à afetividade. Ainda assim, a questão continua: como pode a razão gerar a motivação afetiva? Como pode despertar este motor? La Taille defende o lugar necessário da afetividade como motor para o pensar e o agir morais, e elege a vergonha como o sentimento a ser aliado à moral.

1.7. Articulação entre os planos moral e ético

La Taille (2006c) cita dois problemas fundamentais em relação à articulação entre os planos ético e moral.

Primeiro, a escassez de abordagens teóricas que versem sobre a articulação das dimensões intelectual e afetiva. Muitas teorias (La Taille cita Piaget, Freud, Kohlberg e Durkheim) elegem (não respectivamente) a dimensão afetiva ou racional como cerne da formação moral. No entanto, ainda não se logrou uma articulação eficiente entre razão e afetividade. Em verdade, apenas se fazem considerações sobre as implicações da razão e da afetividade, e é ausente o conhecimento sobre como se relacionam o “querer fazer” (energética) e o “saber fazer” (razão). Afirma então La Taille ser “[...] necessário construir uma abordagem teórica que relacione afetividade e razão (2006c, p.18-23)”.

Segundo, a indefinição do objeto da moral. É pacífico que o objeto da moral diga respeito ao conjunto de regras que devam ser obedecidos, e que a moral trate da gênese do sentimento de obrigatoriedade em relação ao dever. Formalmente, não há celeuma. Entretanto, há celeuma sobre o conteúdo desses deveres. Eis a pergunta sem resposta: Que

deveres são estes? Deveres relativos ou universais? Se não há uma resposta, também não há como responder à questão de “como devo agir?” Podemos pensar a questão sob o prisma do relativismo axiológico, que considera que todos os sistemas morais, presentes em todas as culturas, guardam idêntico valor, de forma que cada homem possa livremente eleger seus próprios valores, ou então, posso pensar a questão sob o prisma do relativismo antropológico, que por sua vez, admite haver uma pluralidade de sistemas morais e, portanto, a inexistência de uma moral universal possível.

Lembremos que o plano ético é o relacionado à pergunta: “que vida quero viver?” e traz o invariante psicológico da “expansão de si próprio”, motivação que, se satisfeita, leva o indivíduo a sentir um bem-estar subjetivo. Por sua vez, o plano moral é o que se relaciona à pergunta: “como devo agir?” e, por sua vez, traz o invariante psicológico do “sentimento de obrigatoriedade”, que leva o indivíduo a cumprir o dever moral. A articulação entre os planos ético e moral pressupõe relacionarmos esses dois invariantes psicológicos – a “expansão de si próprio” e o “sentimento de obrigatoriedade”, e relacionarmos “felicidade” e “deveres”. O “ser” e o “querer”.

Vamos primeiramente ao “ser”: compreender o comportamento moral de alguém pressupõe que conheçamos a perspectiva ética que esse alguém adota. Isso porque apenas se sente obrigado a cumprir determinado dever quem o compreende como a expressão de um valor de seu próprio eu. Trata-se de um processo de auto-afirmação. Do valor atribuído ao “eu”, e da expansão desse “eu” (expansão de si próprio) é que nasce a força energética da ação em geral, e da ação moral em particular. Isso é relevante considerar, pois só pode haver uma ação se houver um interesse que a desencadeie. Fundamentalmente, há duas formas de entendermos “interesses”: os egoístas e os altruístas. E de que depende a definição dos interesses que motive a ação? Depende dos valores que se associem ao “eu”, ou da representação que se tenha de si próprio. E o que se entende por “eu”? Para La Taille (2006c) o eu é o que se relaciona com o valor que define a “representação de si”, de modo que nossa relação com nosso próprio “eu” seja mediada por estruturas de assimilação que conferem sentido ao eu, e por afetos, que conferem valor (positivo ou negativo) ao eu. Para

La Taille, o conceito de valor é aquele dado por Piaget: “investimento afetivo” (*apud* La Taille 2006c)

E agora vamos ao “querer”: “querer” e “dever” não são conceitos opostos, mas semelhantes, já que alguém cumpre um dever, o faz porque se sente intimamente obrigado a fazê-lo. Assim, e mesmo que o cumprimento desse dever implique a renúncia à liberdade de poder fazer outra coisa, o cumprimento do dever revela um querer. Não se cumpre um dever por coação externa. Seria hipocrisia, e não cumprimento do dever. Aí sim poderíamos encontrar oposição ao conceito de querer. Lembremos Platão (1999) que diz que o cumprimento das leis apenas beneficia quando retifica o caráter a quem as cumpre voluntariamente. Mas os conceitos de querer e dever, portanto, coincidem. O que pode existir, e de fato existe, são querereres distintos, querereres morais e querereres não relacionados com a moral. Uma hierarquia de querereres.

Agora relacionamos “ser” e “querer”, lembrando a afirmação de Savater di segundo a qual o homem só pode querer algo de acordo com o que ele seja (*apud* La Taille 2006c, p.55). Quem quer é sempre o eu. E, sendo uma motivação do eu a expansão de si próprio, é certo que o eu busque nas representações de si um valor positivo. É no plano ético, em que se dá a expansão de si com valor de si, que podemos encontrar a energética do sentimento de obrigatoriedade.

O estado subjetivo de valorização de si corresponde ao que La Taille chama de “auto-estima”. Esta equivale a um estado de valoração positivo do eu, mas não necessariamente a valoração é de ordem moral. Observemos que nem todo valor é moral. Por exemplo, a beleza física. Alguém pode ser belo, e a beleza é um valor, mas não um valor moral, porque o fato de alguém ser belo não implica benefício de outrem. Alguém pode, por exemplo, ser muito capaz em um talento, sem que isso beneficie a outrem. Nesse sentido, lembramos que Jaeger (2003, p.34) afirma que a altivez chega mesmo a ser ridícula se não enquadrada numa condição de virtude, porque não é em si mesma um valor moral. Para ser moral, um valor deve contemplar o “com outrem” e “para outrem” (2006c, p.71). Há inclusive valores que promovem a auto estima mas são imorais. La Taille cita o exemplo de um *hooligan*

(2006c, p.56), cuja violência lhe confere um valor e, portanto, auto-estima, mas esse valor é pessoal e contrário à moral. Já quando a auto-estima é experimentada e a valoração de si próprio incide sobre valores morais, aí se tem um caso particular de auto-estima, que La Taille chama de “auto-respeito”. Ser generoso, por exemplo, é um valor que traz não apenas auto-estima a quem o é, mas auto-respeito; trata-se de um valor moral, que atende ao interesse de outrem e não apenas a um interesse próprio. Já o auto-respeito necessariamente está vinculado a valores morais, e desejaria que qualquer talento existisse se pudesse ser benéfico a outrem. Em razão disso, o auto-respeito é capaz de unir os planos ético e moral sendo, de um lado, a expansão da boa vida e de si próprio e, de outro, a causa do sentimento de obrigatoriedade e da ação moral. “Respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio” (La Taille, 2006c, p.50-56).

Assim, La Taille define:

O auto-respeito é o sentimento que une os planos moral e ético, pois ele é, por um lado, expressão da expansão de si próprio – portanto, elemento da “vida boa” -, e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade – portanto, motivação para a ação moral (2006c, p.56).

Mas alguém que tem o sentimento de auto-respeito nem por isso tem sempre e a todo momento o sentimento de obrigatoriedade lhe regendo a ação. Há os “eclipses morais” do modo como os chama La Taille. Este diz

[...] que a maioria das pessoas experimenta o sentimento de obrigatoriedade, mas que esse às vezes não é forte o bastante para dirigir as ações e fazer com que os deveres morais sejam cumpridos. [...] Decorre de tudo que escrevi até agora que, se uma pessoa age contra uma moral que ela mesma legítima é que o auto-respeito não foi forte o bastante para impor-se sobre outros valores da auto-estima (2006c, p.57).

1.8. Sobre os limites

Segundo La Taille (2006b), quando não há o desenvolvimento de um aluno, estamos ante a verificação de um limite. Deveríamos então nos perguntar: o que falta para que haja a transposição desse limite? Se persistíssemos na linha de pensamento pela qual nos orientamos, responderíamos que estamos diante da ausência de um querer forte o bastante

para a transposição; estamos diante de uma questão de falta de interesse. E sem interesse não há conduta. Quando um aluno não tem interesse não tem motivação; falta-lhe a mola propulsora que o lance em direção a sua instrução e desenvolvimento. La Taille conceitua o termo limite como uma fronteira a ser transposta. Pois bem, se não há motivação não há propulsão para essa transposição. Não se gera o interesse necessário pelo desconhecido e, portanto, não é criado o desequilíbrio necessário para que se busque o reequilíbrio agora em uma nova condição.

Mas é preciso atentar para o possível erro que podemos cometer: interesse não é sinônimo de curiosidade nem de prazer imediato. Curiosidade é a consciência de saber que não se sabe e que há um limite a ser transposto. Interesse é decisão e esforço para transpô-lo: a “energética” (2006c, p.143). Da curiosidade podemos conduzir ao interesse, a essa mola propulsora para a transposição do limite, se, em vez de tratarmos sedutoramente os prazeres que algo possa trazer, apontarmos para as futuras conquistas que podem ser alcançadas para além do limite. Não há que trazer o que está além para alguém do limite. Isso tanto retira a dimensão real do que poderia ser conquistado como minora o potencial de desenvolvimento do ser humano que poderia resolver se esforçar e alcançá-lo. “O interesse em geral e a curiosidade em particular são coisas precisas demais para serem confundidas com prazer imediato ou motivação lúdica. A curiosidade move, o interesse antecipa, mas a diversão repousa” (La Taille, 2006b, p.23).

Interesse não guarda relação com prazer imediato. Vejamos o exemplo dado por La Taille (2006b) de alguém que passa pelo treinamento em primeiros socorros. Por certo não há nenhum prazer em ver ferimentos, em estar ante pessoas que sofrem. Mas há alguma outra motivação, uma motivação moral de cumprir um dever de ser generoso. O socorrer instrumentaliza o dever moral de ser solidário, e, portanto, se torna interessante desenvolvê-lo. Essa pessoa pode decidir ser socorrista e se esforçar para sê-lo, a despeito do eventual desprazer que sinta. Se o aluno do ensino médio está em fase de construção da moralidade, é relevante ensiná-lo a ter interesse em transpor constantemente seus limites individuais, pelo próprio prazer e próprio benefício em busca do sentimento de dever para com o outrem e o valor da moral que o leva a tanto. Essa fronteira entre os valores dissociados e

associados à moral, entre a auto-estima e o auto-respeito, devem ser trabalhados como um limite a ser transposto.

Em síntese, neste capítulo conceituamos os planos ético e moral com suas perguntas-chave “o que devo fazer?” e “como devo agir?”, e relacionando o plano da moral com os deveres, e o ético com o da “boa vida”. Conceituamos o “saber fazer” e o “querer fazer” como as dimensões intelectual e afetiva da moral. A seguir, explicamos que a “expansão de si próprio” é o que caracteriza o plano ético, ao passo que o “sentimento de obrigatoriedade” é o que caracteriza o plano moral. Depois, explicamos que a “energética” que define a ação no plano moral nasce no plano ético, da razão e do conhecimento. Conceituamos os sentimentos de “auto-estima” como a representação de si próprio com valor positivo, e o “auto-respeito” como a representação de si com valor positivo associada a valores morais e ao sentimento de obrigatoriedade, e explicamos que os valores morais são os que contemplam o com outrem e o para outrem. Explicamos que o auto-respeito é o sentimento que articula os planos ético e moral, e que o sentimento de “vergonha moral” e de “dever moral” promovem a existência do sentimento de auto-respeito.

CAPÍTULO II – Os caminhos da pesquisa

O capítulo apresenta uma revisão bibliográfica realizada por esta pesquisadora e outra, realizada por La Taille, Souza e Vizioli (2004a), pretendendo aferir a produção científica recentemente realizada a respeito da educação ética e moral. Apresenta o caminho percorrido para elaboração do instrumento de pesquisa utilizado no estudo exploratório desenvolvido, incluindo como chegamos a conceber cada questão que compôs o instrumento, como definimos as categorias de análise e como estabelecemos perguntas-guia que nos auxiliaram a relacionar os dados colhidos com as categorias de análise definidas. Na sequência, apresenta um relato sobre os pré-testes que antecederam a coleta definitiva dos dados, e fornece esclarecimento sobre o perfil dos professores de ensino médio respondentes das perguntas por nós formuladas.

2.1. Uma revisão da literatura

Esta pesquisa teve início com o levantamento bibliográfico sobre o que já havia sido pesquisado a respeito da educação da moralidade no ensino médio, tendo por base o banco de teses da CAPES³ utilizando as palavras-chave “filosofia”, “ensino médio” e “ética” para o período de 2002 a 2006. O levantamento apresentou como resultado onze dissertações de mestrado e seis teses de doutorado. Ao lermos resumos das teses e dissertações encontradas, foi possível constatar que apenas uma entre as seis teses tratava da “formação ética”, aportando duas distintas concepções para esta formação: a educação pelos modelos (que relaciona a formação ética ao envolvimento afetivo com modelos instituídos) e a educação da razão (que relaciona a formação ética à redução do indivíduo a seu componente cognitivo), apresentando-as como excludentes. Acerca das dissertações recolhidas, encontramos abordagens sobre o significado do ensino da ética mas não sobre “formação ética”.

³ <http://servicos.capes.gov.br/capedw/> acesso em 27/07/2007

Investigando outras fontes, foi localizado o levantamento bibliográfico realizado por La Taille, Souza e Vizioli (2004a) intitulada “Ética e Educação uma revisão da literatura de 1990 a 2003”, cuja síntese expomos.

A revisão organizou-se a partir da análise quantitativa e qualitativa de teses, dissertações e artigos publicados entre 1990 a 2003 tratando da relação entre a ética, a educação e os temas relacionados (violência na escola, indisciplina, autoridade e limites). Considerando que os termos “ética” e “moral” são usualmente tidos por sinônimos, incluiu-se a palavra-chave “moral” nesse conjunto. La Taille, Souza e Vizioli utilizaram as categorias de análise: (a) quantidade produzida, (b) definições de ética e moral usadas; (c) referenciais teóricos adotados e realização de pesquisa empírica, (d) adoção ou não de postura crítica em relação à sociedade e à escola, (e) existência de propostas pedagógicas para a formação ética dos alunos, (f) referência ou não ao documento Ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Concluiu-se primeiramente que, entre 1990 e 2002, foram produzida 61 dissertações e teses publicadas (sendo a concentração de produção mais significativa nos anos de 2001 e 2002), e 28 artigos publicados.

O universo de pesquisa foi ampliado, pesquisando-se os temas de violência, limite, autoridade e indisciplina, chamados por La Taille, Souza e Vizioli de “temas relacionados”, procedendo-se o cruzamentos entre eles e as palavras-chave fixadas. Eis os números recolhidos:

Palavras-chave cruzadas	Número de dissertações e teses
Ética e moral	1
Ética e educação	24
Moral e educação	17
Autoridade e educação	11
Disciplina e educação	9
Indisciplina e educação	2

Limite e educação	3
Violência e educação	12
Total	79

Palavras-chave cruzadas	Número de artigos
Ética e moral	0
Ética e educação	13
Moral e educação	7
Autoridade e educação	1
Disciplina e educação	1
Indisciplina e educação	2
Limite e educação	0
Violência e educação	4
Total	28

Do ponto de vista quantitativo, a revisão literária evidenciou que a ética na educação não motivou temas centrais de pesquisa acadêmica e produção de artigos em revistas científicas especializadas. O tema ética na educação também não suscitou polêmicas precisas e definidas. Em suma, La Taille, Souza e Vizioli concluem que a ética e a moral não foram objeto de relevante reflexão educacional. Os resultados de produção acadêmica sobre as palavras-chave são menores em relação aos “temas relacionados”, embora sejam, segundo os autores, os que mais suscitam preocupações e polêmicas nos âmbitos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Do ponto de vista qualitativo, a pesquisa limitou-se aos vinte e oito artigos publicados em revistas científicas especializadas. Concluiu que dos 28 artigos, nove conceituam os termos ética ou moral. Claro que, como afirmam La Taille, Souza e Vizioli, o uso dos termos ética ou moral depende de uma convenção, mas, a despeito disso, ressaltou-se a necessidade de conceituá-los porque isto suscita questões importantes para reflexão, notadamente na educação. Em resumo, a revisão verificou pequena problematização conceitual sobre a definição dos termos.

Sobre as definições atribuídas aos termos “ética” e “moral”, a pesquisa verificou que em dois dos 28 artigos, o termo ética foi entendido como normativa ou conjunto de deveres. Ficaram ausentes as questões sobre a virtude, o fenômeno moral e a felicidade. Em seis dos 28 artigos, o termo foi entendido como referente a deveres, mas fez-se a distinção sobre o agir (referência à moral) e a reflexão sobre a ação (referência à ética). Apenas em dois dos 28 artigos, os temas da virtude e da felicidade apareceram. Em conclusão, com duas exceções, a ética é entendida como valores a partir dos quais se originam deveres, ficando faltos de abordagem os temas da virtude e da felicidade. Verificou-se a primazia da questão dos deveres, e que a questão da ética centrou-se na questão da norma. Para La Taille, Souza e Vizioli, a questão da norma é central, inclusive no documento Ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998).

Quanto aos referenciais teóricos utilizados na literatura educacional sobre a questão da ética e da moral, a pesquisa concluiu que é reduzido o número de autores na área da educação que trataram da questão da ética. La Taille, Souza e Vizioli afirmam não existir até o momento da pesquisa reflexão genuinamente educacional acerca da ética e da moral.

Referências feitas aos termos “ética” e “moral” nos 28 artigos selecionados de revistas científicas.					
De 1990 a 2002	Psicologia não moral	Psicologia moral	Pedagogia / Educação	Filosofia	Sociologia
Totais	5 = 17,86%	9 = 32,14%	5 = 17,86%	12 = 42,86%	12 = 42,86%

A pesquisa constatou que apenas dez dos 28 artigos publicados apresentaram pesquisa empírica, sendo oito de psicologia moral e dois sobre violência, com referencial sociológico. Além do mais, as pesquisas feitas não se deram sob o enfoque essencialmente educacional. Disso concluiu-se que há pouca pesquisa empírica e, no *corpus* pesquisado para a revisão, nenhuma pesquisa empírica sobre práticas educativas. La Taille, Souza e Vizioli afirmam que esses resultados podem dever-se (a) ao parco interesse de pesquisa

pelo tema, (b) à inexistência de clareza sobre os problemas escolares que devam ser esclarecidos, e (c) a que não existam propostas de intervenção junto aos alunos.

A pesquisa abordou a presença do elemento crítico nos artigos publicados. 21 dos 28 artigos apresentam críticas ao comportamento humano em geral, crítica à sociedade ou à escola. Segundo La Taille, Souza e Vizioli, os autores que não tecem críticas não o fazem porque sua abordagem da relação da ética e da educação é teórica ou histórica.

Por fim, a pesquisa buscou saber se existia proposta pedagógica para a educação moral ou para a formação ética. Concluiu que catorze dos artigos apresentam rumos a serem seguidos. E apenas dois apresentaram propostas educacionais para a formação ética. Mas La Taille, Souza e Vizioli ainda observaram que tampouco esses artigos sugeriram detalhes de como trabalhar estas questões em sala de aula.

As conclusões que La Taille, Souza e Vizioli trouxeram até este momento da revisão foram fundamentalmente que as discussões sobre ética e educação tem sido praticamente ausentes, e que encontrar formas didáticas de formação ética e moral não tem sido preocupação da educação.

Dedicou-se por fim a saber se os Parâmetros Curriculares Nacionais, com sua proposta de inserção da ética como tema transversal, foi objeto de reflexão nos artigos sobre ética e educação. Conclui que não; que de 1996 a 2003 três artigos remeteram aos PCNs, sendo dois deles resultados de solicitação de pareceres por parte do Ministério da Educação e Cultura. La Taille, Souza e Vizioli afirmam que:

Infelizmente – é pelo menos esta nossa opinião – os PCNs, cujos temas transversais todos, de uma maneira ou de outra, põe em cena a dimensão da ética na formação escolar, não parecem ter desencadeado uma real discussão sobre ética e educação no seio da academia (2004, p.15).

Depois dessas leituras, veio à luz a necessidade de estudar os conceitos teóricos envolvendo a formação ética e moral, encontradiços especialmente nas obras de La Taille e constituindo o capítulo teórico deste estudo.

2.2. A elaboração do instrumento de pesquisa

A partir deste levantamento, tiveram início as leituras para elaboração do quadro teórico apresentado no capítulo I. Procedeu-se à pesquisa de campo para estudo exploratório junto a professores. Um primeiro pré-teste foi aplicado a três professores de ensino médio da rede pública. Criaram-se cinco situações hipotéticas do convívio escolar, apresentadas por sua vez aos professores, tendo sido pedido a eles que respondessem que atitude adotariam em cada uma. As situações hipotéticas apresentavam um aluno envolvido em um conflito potencial de interesses – o interesse moral *versus* o interesse próprio dissociado da moral. Esse conflito estava implícito na situação exposta. A intenção era saber como o professor compreendia a existência potencial do conflito e se, na atitude de solucioná-lo, estimulava o aluno a uma atitude moral. As pré-categorias de pesquisa eram: (a) adoção de atitude que estimula o aluno à ação moral, e (b) adoção de atitude que não estimula o aluno à ação moral.

As questões foram apresentadas sob a forma de questões de múltipla escolha, e o resultado obtido não foi favorável, pois a redação das alternativas deixava transparecer a pergunta de pesquisa, induzindo as respostas.

Passou-se então a um segundo pré-teste. Para isso, as situações foram organizadas na forma de questionários com perguntas abertas e aplicadas a outros cinco professores de ensino médio da rede pública. As questões traziam implícitas as mesmas situações conflitivas vividas por um aluno (interesse moral *versus* interesse próprio dissociado da moral), e solicitavam ao professor que respondesse qual atitude tomaria. Acrescentou-se que ele deveria levar em consideração a necessidade de formação ética e moral dos alunos. Apesar de a pesquisa teórica ter convencionado a diferença entre os termos ética e moral, decidiu-se utilizar ambos os termos indistintamente para não dirigir a atenção do professor a questão conceitual. No recolhimento das respostas, observou-se que era inviável descobrir se a atitude do professor visava estimular o aluno a uma atitude moral, pois que, para sabê-lo, seria preciso saber antes se o próprio professor diferenciava uma atitude moral de uma

atitude dissociada da moral. A partir daí, o foco de pesquisa centrou-se mais ainda no professor como sujeito, limitando-se a ele próprio, e não mais a como ele compreenderia a ética e a moral para daí formar seu aluno.

Redefiniu-se, então, o instrumento de pesquisa, mantendo-se a pergunta sobre que atitude o professor adotaria em cada situação conflitiva, e acrescentando que desse o porquê disso. Havia a suposição de que tal procedimento ajudaria a saber se o professor diferenciava uma atitude moral de outra dela dissociada. Redefiniram-se também as pré-categorias de análise para as seguintes: (a) diferenciação por parte do professor entre os sentimentos de auto-estima e de auto-respeito como motivadores da postura adotada, (b) postura motivada por auto-estima, e (c) postura motivada por auto-respeito.

Em momento algum houve a intenção de que os professores conhecessem os termos aqui empregados – auto-estima e auto-respeito, mas apenas que suas respostas contivessem indicações que revelassem se eles conheciam ou não a existência dos dois tipos de interesses a que auto-estima e auto-respeito se referem, quais sejam, o interesse próprio dissociado da moral e o interesse moral.

2.3. O instrumento de pesquisa (Anexo I)

O instrumento de pesquisa de que se vale aqui apresenta cinco situações do cotidiano escolar a partir das quais solicita que os professores respondam como se posicionariam ante cada uma das situações e porquê.

Considerando que foi a partir das respostas dadas a cada situação que o estudo exploratório buscou saber se o professor de ensino médio diferencia os sentimentos de auto-estima e de auto-respeito, e qual dos sentimentos lhe motiva a ação no convívio escolar, convém explicar de que modo se formulou cada situação hipotética apresentada aos sujeitos e como poderíamos por meio delas chegar à resposta pretendida.

Situação 1 (S1)

O aluno A, cuja família é de classe econômica baixa, possui bolsa de estudos e está matriculado em escola freqüentada por alunos de status financeiro superior ao dele. Ao preencher formulário de informações pessoais, sente vergonha de informar que sua mãe é doméstica, não podendo se decidir sobre prestar ou não esta informação.

Esta situação hipotética foi inspirada na história contada por La Taille (2006c, p.136) sobre Jacques, personagem de Albert Camus. Rapaz de família pobre e inculta, graças a seu esforço e dedicação de seu professor, passa em concurso para o Liceu onde deverá estudar. Ao ingressar e ter que preencher uma ficha, é-lhe solicitado informar a profissão da mãe. Jacques tem vergonha de escrever a palavra “empregada doméstica”. Escreve Camus: “Jacques começou a escrever a palavra, parou e, em um só instante, conheceu a vergonha e a vergonha de ter tido vergonha”. A vergonha inicialmente sentida decorreu do valor atribuído por Jacques ao status social. Vergonha de ser pobre. Mas o rapaz não sucumbe a esta vergonha falseando a informação no formulário, pois logo sente vergonha de ter tido vergonha de sua mãe. Sente-se infiel a ela, filho ingrato, e essa imagem de si que lhe ocorre é um auto-juízo negativo que realiza de si. Esta vergonha é a vergonha moral (porque atinge a outrem) e, além disso, é mais forte que a vergonha de ser pobre. Por isso, Jacques responde com veracidade ao formulário. O rapaz dá-se conta de que há dois motores distintos que poderiam levá-lo a decidir, vislumbra o conflito, e posiciona-se. A situação traz exemplo claro de como o quilate do sentimento de auto-respeito é transformador de motivações que existem e atuam contrariamente ao cumprimento do dever moral.

Situação 2 (S2)

O aluno A havia-se comprometido a ajudar em um mutirão de limpeza dos jardins de sua escola. Entretanto, vem a saber que no mesmo dia marcado para o mutirão a escola receberá a visita de um atleta, que é seu ídolo e fará uma palestra aos alunos. O aluno A fica em dúvida sobre se mantém seu compromisso de ajudar no mutirão ou se avisa que não ajudará porque assistirá à palestra do atleta.

A situação traz o conflito potencial entre o interesse moral do compromisso assumido com trabalho coletivo dedicado à escola, e um interesse próprio de assistir à palestra que

pessoalmente lhe interessa. Acompanhando o pensamento de La Taille (2006c), o interesse de assistir à palestra é pessoal e dissociado da moral, pois não implica benefício a ninguém que não seja o próprio sujeito. Em tese, resposta à questão permitirá saber (a) se o professor concebe o equacionamento moral: o compromisso do aluno com o mutirão tem valor moral porque é um trabalho altruísta dedicado à escola, e implica palavra empenhada com os demais, ao passo que assistir à palestra é um interesse particular exclusivamente; (b) se haverá “eclipse moral”, eleição de um valor moral mas prática de outro valor dissociado da moral; (c) se o professor demonstra sensibilidade moral, pois o mutirão de jardim não é importante apenas pelo trabalho de limpeza em si, mas pelo valor do trabalho coletivo, pelo companheirismo aos colegas de escola, do trabalho generoso dedicado à escola, da palavra empenhada com o grupo; (d) se o professor demonstra sentido de dever como motivação; (e) se a escolha do professor corresponde à ação acorde a um valor racionalmente conhecido.

Situação 3 (S3)

O aluno A vê seu colega, o aluno B, ser injustamente acusado pelo diretor de ter pichado o muro da escola. O aluno A, sabedor de que B não foi o autor da pichação, ficou indignado pela injusta acusação, mas receava defender aluno B, temendo que o diretor o tomasse por cúmplice.

A situação apresenta o conflito entre o interesse pessoal de não se envolver na situação-problema, e o interesse de ser solidário e promover a justiça. Ocorre que a segunda opção traz implícito o risco de prejuízo a ser eventualmente sofrido pelo aluno A. Em tese, resposta à questão permitirá saber (a) se o respondente vislumbra este conflito de interesses; se pensa apenas em si, ou demonstra sensibilidade moral para perceber a necessidade de ajuda por parte de B; (b) se há possibilidade de ocorrer “eclipse moral”, eleição de um valor moral mas prática de outro valor dissociado da moral; (c) se o professor possui sensibilidade moral para perceber que seu amigo necessita ajuda; (d) se o professor manifesta sentido de dever como motivação; (e) se esse professor sente vergonha moral.

Situação 4 (S4)

A escola do aluno A promoveu o Dia da Fraternidade, planejando fornecer alimentos não perecíveis a um bairro carente. A entrega seria realizada em um dia de feriado. O aluno A achou valiosa a iniciativa a escola, mas não sabia se iria se candidatar ao voluntariado na entrega em razão de ela ocorrer num feriado.

A situação apresenta o conflito entre o interesse pessoal de aproveitar o feriado e o interesse moral de fazer parte de uma ação social destinada a beneficiar pessoas carentes. A escolha pela segunda opção impõe como preço abrir mão de uma felicidade associada ao prazer. Em suma, a resposta dada permitirá saber (a) se o respondente vislumbra esse conflito de interesses; (b) se parece compreender o valor moral da segunda opção; (c) caso pareça compreender o valor da segunda opção, se mostra-se a possibilidade de ocorrer “eclipse moral”; (d) se o professor demonstra sensibilidade moral para perceber que não se trata apenas de doar algo, mas há o ato generoso e delicado de ir pessoalmente entregar; (e) se o professor demonstra sentido de dever como motivação e encontra felicidade em cumprir este dever, não sentindo que perde nada, mas, ao contrário, sentindo que ganha; (f) se ante a possibilidade de preferir descansar no feriado, o professor cogita de sentir vergonha moral.

Situação 5 (S5)

O aluno A é apreciador de poemas épicos. Marcada a festa de final de ano em sua escola, o professor de literatura decide promover um sarau poético encenando o I-Juca Pirama, de Gonçalves Dias, história do índio que deve ser valente ante a morte. A se candidata ao papel principal. Chegada a véspera do sarau, o aluno A tende a desistir de encenar, alegando medo de não memorizar o longo texto.

Essa última situação mostra o conflito entre o interesse pessoal da própria performance, e o interesse de superar um limite para não abandonar o grupo. Nota-se que a superação do limite apenas será moral se for pela razão de não deixar o grupo “na mão”, e não pelo simples fato de superar-se a si próprio. Em suma, a resposta à questão possibilitará saber (a) se o respondente demonstra sensibilidade moral para se dar conta de que está em um grupo, já que isso não está expressamente ressaltado no enunciado; (b) caso haja decisão

em superar o limite, se a motivação para isso é simplesmente de vencer-se a si mesmo ou se advém de não querer abandonar e prejudicar seu grupo.

2.4. Definição dos procedimentos de análise

Para analisar as respostas colhidas, foram definidas as pré-categorias de análise como sendo: (a) diferenciação por parte do professor entre os sentimentos de auto-estima e de auto-respeito como motivadores da postura adotada, (b) postura motivada por auto-estima, e (c) postura motivada por auto-respeito. A fim de ser possível estabelecer relação entre as respostas dos professores e estas categorias, decidiu-se estabelecer perguntas-guia que ajudariam a analisar as respostas colhidas e lograr o objetivo. Reitero que estas perguntas não foram apresentadas aos professores, mas sim usadas por mim no momento da análise dos dados. As perguntas-guia que estabeleci foram as seguintes:

a. O professor relaciona a felicidade com o cumprimento do dever moral ou com o prazer? Conforme La Taille (2004a, 2006c) a construção da moralidade exige ensinar ter interesse em transpor constantemente os limites individuais referenciados pelo próprio prazer e próprio benefício em busca do sentimento de dever para com o outrem e o valor da moral que o leva a isto.

b. A atitude do professor considera o outro?

La Taille pensa que a moral não possa dispensar o conceito de dever para com o outro (2004b), com o que concordo. Expõe a existência do que chama ações auto-referenciadas (*self-regarding*) que não são morais porque, como o próprio nome mostra, limitam-se a beneficiar o próprio agente. É o caso da “coragem de enfrentar as dificuldades da vida”. A atitude guarda um valor ético, mas este é dissociado da moral pois apenas refere-se ao próprio agente. Diferente de ações hetero-referenciadas, como é o caso de “não maltratar alguém” (negativa) e “ajudar a quem necessita” (positiva).

Juntamente a isso, julgou-se pertinente avaliar o motivo da ação: segundo La Taille (2004, p.120), para corretamente avaliar se uma ação é ou não moral devemos avaliar não apenas

seu efeito mas sua motivação. Uma ação pode ser altruísta na prática, mas inspirada pelo egoísmo.

E, ainda, mais uma questão em relação à consideração do outro: a abrangência da ação. A atitude moral do professor existe em relação a pessoas que lhe despertam sentimentos positivos (amigos, por exemplo) ou em relação a qualquer ser humano? La Taille (2004, p.120) diz que “a afetividade é suspeita moralmente” seja porque pode estar voltada ao interesse próprio, seja porque pode ser dedicada a alguns outros em particular.

c. A causa que determina a atitude do professor surge da compreensão racional de um dever?

La Taille (2006c) afirma que a razão é condição indispensável para que uma ação possa ser reconhecida como moral, visto que a ação moral nasce de um pensar e escolher critérios para uma ação, o que pressupõe inteligência. Se não há razão, a dimensão moral se reduz a uma realidade instintiva. Sem razão não pode haver moral. A atitude moral pressupõe escolha, e para isso deve haver conhecimento sobre a escolha realizada, qual ação se escolhe e porquê. Só pode ser moralmente responsável quem tem certo nível de maturidade intelectual, pois existe um paralelo entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento moral. La Taille (2006c) afirma que, a despeito da afetividade sobre as escolhas morais, a dimensão intelectual está sempre pressuposta, caso contrário não há moral.

d. O professor demonstra sentir vergonha moral?

Segundo La Taille (2006c, 2004b), do sentimento de vergonha moral nasce o sentimento de auto-respeito.

e. A atitude do professor é definida por dever ou conforme o dever? O que recebe maior ênfase: o sentimento que impulsiona a ação ou o ato formalmente realizado?

La Taille (2006c) explica que o sentimento de obrigatoriedade é o que define a motivação psicológica para o agir moral, e não tanto a forma como se manifestará. O que deve haver é a preocupação de que seu agir esteja adstrito a determinados deveres. A forma do dever

pode receber diversos conteúdos, pois os deveres variam de uma concepção cultural a outra, mas o que importa é o sentimento de obrigatoriedade como forma da moral.

f. Verifica-se “eclipse moral” na postura do professor?

O “eclipse moral”, do modo como o chama La Taille (2006c) ocorre quando o sujeito age contrariamente a uma moral que ele mesmo legitima, quando o sujeito se encontra em conflito entre um interesse moral e um interesse dissociado da moral e, nesse caso, muito embora essa pessoa possa experimentar um sentimento de dever em relação à moral que elege, às vezes esse sentimento não é forte o bastante para dirigir as ações e fazer com que os deveres morais sejam cumpridos. Então, se uma pessoa age contra a moral que ela mesma legitima, dá-se o caso de o auto-respeito não ter sido forte o bastante para impor-se sobre outros valores da auto-estima.

2.5. Os professores sujeitos da pesquisa

O trabalho de campo foi realizado junto a seis professores de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Santos, Estado de São Paulo, de uma mesma escola central. A unidade estadual escolar mantém ensino fundamental e médio. Os professores respondentes dos questionários lecionam apenas para o ensino médio, exceto P4 que leciona para ensino fundamental e médio. Possuem eles o seguinte perfil: quatro professores são do sexo feminino, e dois do sexo masculino. Quanto à idade, um professor possui 37 anos, e todos os demais acima de 44 anos. Quatro professores são graduados, e dois pós-graduados. Suas disciplinas e tempo de atuação são respectivamente: P1 leciona matemática e física nos 10 últimos anos na rede pública e 21 anos na rede particular; P2 leciona filosofia há três anos na rede pública, tendo estado suspenso o exercício da profissão por 12 anos antes disto, e tendo lecionado seis anos na rede pública no início do exercício profissional; P3 leciona biologia e química há 20 anos na rede pública; P4 leciona educação física há 10 anos na rede pública, sendo que antes disto lecionou nove anos na rede particular e os quatro primeiros anos de atuação na rede pública; P5 leciona matemática e física na rede pública há dois anos e 11 anos antes disto na rede particular; e por fim P6 leciona português e inglês na rede pública há 10 anos e 18 anos antes disto na rede particular.

2.6. Aplicando o instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa utilizado é o constante do Anexo I, sendo composto de cinco situações hipotéticas em que o professor de ensino médio deveria se posicionar para orientar o aluno, considerando a necessidade de contemplar a formação ética e moral. As situações hipotéticas traziam em si (implicitamente) um conflito potencial entre a defesa de interesses particulares *versus* defesa de interesses morais.

O instrumento foi aplicado em dezembro de 2007, na sala dos professores, tendo a diretora pessoalmente autorizado esse trabalho. Os professores receberam com boa disposição a apresentação da pesquisa, e, antes de responderem às questões, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido que os convidava a participar da pesquisa, autorizava a utilização dos dados fornecidos e certificava de que as informações coletadas seriam estritamente confidenciais e suas identidades não seriam reveladas.

Capítulo III: O professor de ensino médio e sua motivação à ação a partir dos sentimentos de auto-estima e auto-respeito

O capítulo traz as análises dos dados colhidos a partir das respostas dos professores no trabalho de campo. Essas análises foram feitas segundo as categorias de análise definidas, e para se chegar a relacionar as respostas dos professores às categorias, vali-me de perguntas-guia que indicaram alguns elementos intrínsecos a cada categorização.

3.1. Retomando as categorias de análise

O trabalho de campo foi executado da seguinte forma: aos professores foi pedido que respondessem como se posicionariam em cada uma das situações hipotéticas apresentadas. A seguir, aos professores foi perguntado o porquê de suas respostas. As categorias de análise com que trabalhei foram (1) diferenciação por parte do professor entre os sentimentos de auto-estima e de auto-respeito como motivadores da postura adotada, (2) postura motivada por auto-estima, e (3) postura motivada por auto-respeito.

A fim de que fosse possível, a partir das respostas colhidas, relacioná-las às categorias de análise, senti necessidade de formular perguntas-guia elaboradas para analisar as respostas. Estas perguntas-guia trouxeram parâmetros definidos por La Taille como elementos indicativos da existência de auto-estima e de auto-respeito. Foram as seguintes perguntas: (1) o professor relaciona a felicidade com o cumprimento do dever moral ou com o prazer? (2) A atitude do professor considera o outro? (3) O professor demonstra agir por dever, conforme o dever, ou sua ação não encontra consonância nem formal nem essencial com o dever? (4) Qual o motivo da atitude do professor? (5) O professor compreende racionalmente o valor que sustenta? (6) O professor demonstra sentir vergonha moral por considerar a possibilidade de não agir de acordo à moral? E por fim, (7) verifica-se “eclipse moral” na postura do professor?

A partir das respostas que nos dei às perguntas-guia, fui identificando elementos que, conforme o referencial teórico adotado, compõem o perfil daquele que diferencia a

existência dos interesses próprios e dos interesses morais que possam compor um conflito, e também elementos que compõem o perfil de quem sustenta o sentimento de auto-estima ou de auto-respeito. O trabalho se deu do modo como segue.

De acordo com o quadro teórico constante do capítulo I, dois dos elementos necessários para proceder à distinção entre os sentimentos de auto-estima e de auto-respeito são a capacidade de equacionamento moral (para o que é necessário razão e conhecimento), e a sensibilidade moral.

Também de acordo ao mesmo quadro teórico, a auto-estima é um estado subjetivo de valorização de si próprio vinculado aos interesses próprios e desvinculado (ou eventualmente contrários) de valores morais. Dessa forma, aquele que sente a auto-estima tende a relacionar o conceito de felicidade com o próprio prazer ou benefício, tende a não considerar o outro ou a não considerá-lo com força suficiente para que o interesse alheio prime ou se harmonize com o próprio, tende a não proceder a um correto equacionamento moral, a não sentir a vergonha moral, a não relacionar a escolha de sua ação com o cumprimento do dever, ou a ater-se mais à conformidade com o dever do que à verdadeira motivação por dever.

Já o auto-respeito é a auto-estima experimentada quando a valorização de si próprio extrapola os interesses particulares e incide sobre valores morais, contemplando o “com outrem” e “para outrem”. Então, auto-respeito é um caso particular de auto-estima, já que necessariamente associado à moral. Assim, quem sente auto-respeito tende a relacionar o conceito de felicidade com o cumprimento do dever, tende a considerar o outro mais do que a si próprio, tende ao equacionamento moral, a sentir vergonha moral, a agir por dever.

Nesse sentido, as respostas dadas às perguntas-guia foram agrupadas em indicativos, o que tornou possível relacionar as respostas dos professores às categorias de análise (Apêndice II)

3.2. Análise das respostas colhidas

A análise das respostas dos professores aos questionários foi feita sobre a superfície dos textos, sem considerar razões subjacentes aos ditos, ou o que os professores queriam dizer com as palavras de que se valeram. Usaremos a letra “P” para designar o professor, e a letra “S” para designar a qual das situações apresentadas a resposta do professor se referiu.

a. Sobre a capacidade de distinguir os dois interesses que podem motivar a ação: interesses morais e interesses dissociados da moral.

Começando por analisar a distinção, por parte dos respondentes, entre os distintos interesses motivadores da postura dos professores ante as situações apresentadas – o interesse moral ou o interesse próprio dissociado da moral, foi possível constatar o seguinte:

Uma parte significativa das respostas revelou que os professores não pareceram distinguir entre os dois interesses envolvidos nas situações propostas, vislumbrando apenas o interesse próprio dissociado da moral. Dou alguns exemplos: “diria ao aluno que ele não deve se envergonhar de sua condição, o importante é a capacidade dele de vencer seus estudos” (P2S1), “avisaria que ele deveria informar sobre a profissão de sua mãe pois não deve ter vergonha pois uma bolsa de estudo hoje é muito importante” (P5S1), “avisaria a escola para participar da entrega pois será de muita importância para meu ego” (P5S4), “incentivaria a participar, pois a sua atitude estimularia outros colegas a ajudar também” (P3S4), “dividiria o tempo para ajudar no jardim e na palestra, mas que não há problema caso queira assistir a palestra do seu ídolo” (P3S2). Na visão desses professores, não pareceu haver vislumbre de conflito potencial entre o interesse moral e o interesse próprio dissociado da moral. Não pareceu que esses professores, nessas situações, consideraram a existência do outro envolvido, para que daí se compusesse o conflito.

As demais respostas, constituindo a minoria, revelaram que os respondentes distinguiram a existência de dois distintos interesses motivadores da ação. O que variou entre elas foi a postura adotada e a motivação da escolha de cada postura.

b. Sobre a motivação para a postura adotada pelos professores.

“Habilidades, competências, ser cidadão íntegro são mais importantes do que status financeiro” (P1S1), “nunca uma pessoa deve ter vergonha de si próprio, pois cada um “mora em si mesmo”. Todos possuem o direito de ser e ter alguma coisa na sua vida” (P6S1), “[...] ajudar alguma coisa está acima de qualquer coisa que ele aluno possa imaginar” (P5S2), “o compromisso faz parte de ser cidadão. Aluno compromissado com sua escola é parte integrante da mesma.”(P6S2), “o aluno “sempre” precisa falar a verdade, para não cometer injustiças. Arcar com suas responsabilidades” (P1S3), “[...] a verdade deve sempre prevalecer” (P2S3), “[...] a verdade nunca merece castigo. Ajuda mútua torna feliz a qualquer um e quando estamos felizes, nos tornamos abertos à fraternidade, cidadania e liberdade de atitudes” (P6S3), “ser voluntário é condição importante, não importa dia e hora para tal”(P6S4).

Na análise das respostas dos professores aos questionários aplicados, foi possível identificar seus principais acentos, conforme segue.

Uso freqüente de jargões - As respostas transcritas revelam um destes acentos, que é o uso de jargões para justificar as posturas ante as situações apresentadas. O uso de jargões chamou atenção pois não era uma categoria de análise definida *a priori*, mas sim emergiu da análise das respostas. Para La Taille (2006c), cuja visão aqui se adota, a razão é condição indispensável para que uma ação possa ser reconhecida como moral, visto que a ação moral nasce de um pensar e escolher critérios para uma ação, o que pressupõe inteligência. Se não há razão, a dimensão moral se reduz a uma realidade instintiva, não se podendo falar de moral, já que a atitude moral pressupõe escolha, para o que deve haver conhecimento sobre o que se escolhe e do porquê. Se os valores devem ser objeto de conhecimento, e a ação moral depende disso, parece-nos que o uso freqüente de lugares-comum revela que estes professores podem ser movidos por investimentos afetivos que eles próprios desconhecem, que podem ser motivados por forças naturais mais do que pelo conhecimento racional de um valor que defendam. La Taille (2006c, 2004b) afirma que a

falta de conhecimento intelectual de um valor ocorre por falta de reflexão. Isto vai ao encontro do que neste estudo já concluímos, que é a escassez de pesquisa sobre o tema da formação ética e moral na educação.

Também acredito que o uso de jargões pode refletir a postura do professor reproduzindo conhecimentos e valores aceitos pela sociedade onde se insere, caso em que não se verificaria possibilidade de o professor promover a emancipação de seus alunos valendo-se do contato que com ele tem no cotidiano escolar (Gómez, 2000; Apple, 1997). Em que medida se pode afirmar que o uso do jargão é uma forma de expressar uma convicção, ou se se trata de mera reprodução? Para tal resposta, acredito teria sido útil realizar entrevista com cada professor após a aplicação das questões que formulamos.

Ainda sobre os jargões, acredito que seu uso freqüente possa ser indicativo de que acreditamos serem claros os valores que movem nossas ações. Ora, se julgamos que os valores que motivam as ações são óbvios, não há porque haver reflexão a respeito dos valores que elegemos, se é que os elegemos. Com Apple (1997), tenho dúvidas sobre se nos perguntamos a quem pertence o conhecimento que os educadores transmitimos; tenho dúvidas sobre se refletimos e chegamos a saber de fato a quem pertence o conhecimento oficial difundido. De acordo com meu referencial teórico (2006c), com quem concordo, essa falsa crença de que sabemos que valores nos mobilizam, e a escassez de reflexão e conhecimento sobre os motivos da ação, são erros que normalmente desencadeiam os conflitos e os “eclipses morais”.

Existência de “eclipses morais” - Das respostas dos professores veio à baila um caso de “eclipse moral”: “apesar de ter compromisso com o que faz é muito importante, mas o mutirão de limpeza, este poderá fazê-lo em outro dia” (P2S2).

É apenas um caso, mas aqui encontramos um fato muito interessante para estudar sobre o comportamento da moralidade: o “eclipse moral” definido por La Taille. Acredito que um estudo mais aprofundado de nosso tema, utilizando-se de entrevistas após a aplicação dos questionários, poderia revelar mais ocorrências de eclipses morais aqui não passíveis de

serem verificadas. Mas neste caso mencionado, nota-se que o professor distingue o interesse moral do interesse próprio dissociado da moral, chega a sentir o sentimento de obrigatoriedade para com o outro, mas esse sentimento não tem força bastante para se impor sobre seu interesse próprio, e, portanto, não integra a personalidade do sujeito. Como se viu em La Taille (2006c), a energética se afirma no plano moral quando alimentada no plano ético. Nos casos tomados por exemplos, acredito na possibilidade de que o conhecimento aceite esteja arraigado de tal forma, que o professor não possa dele se descondicionar - salvo por uma séria dedicação quanto a refletir e conhecer os valores em jogo (Apple, 1997). De forma geral, não foi observado no grupo estudado a tendência ao equacionamento moral.

Escassa consideração do outro – Dando continuidade à análise das motivações pelas quais se deram as posturas dos professores do grupo, aflorou o acento que marcou as respostas recolhidas: “diria ao aluno [...], o importante é a capacidade dele de vencer seus estudos” (S1P2), “[...] não deve ter vergonha pois uma bolsa de estudo hoje é muito importante” (S1P5), “avisaria a escola para participar da entrega pois será de muita importância para meu ego” (S4P5), “devemos sempre estimular os alunos para que sempre progridam” (S5P1), “ajudaria a se acalmar e incentivaria, pois o importante é a participação e a iniciativa” (S5P3), “diria ao aluno [...] porque quem está disposto a assistir uma apresentação não vão com o critério de vaiar mais sim aplaudir. E mais: ele vencendo o temor de apresentar-se, ele será um vitorioso nas atitudes que a vida lhe reserva” (S5P4).

Significativa quantidade dos professores do grupo adotou como motivo de sua atitude o interesse próprio dissociado da moral, ou seja, sem considerar o outro ou o grupo envolvido na situação hipotética. Para essas respostas, o outro não foi fator de peso para a tomada de decisão. Verificamos como os valores de “ter sucesso”, “vencer”, “fazer a própria vontade,” aceitos e promovidos em nossa sociedade atual, afetam a forma como os professores deste grupo pensam valores. Grande parte das respostas está relacionada a valores de auto-estima, dissociados do outro, com tônica individual, considerando primeiramente o próprio sujeito. Em minha análise, acredito ser esta observação um indicativo de que as sociedades atuais têm propagado valores individualistas, ou valores morais que consideram o outro mas

apenas de forma restrita a um círculo íntimo de familiares ou amigos, e que aparecem aqui reproduzidos pelos professores do grupo.

Houve respostas em que professores consideraram o outro para tecer suas considerações: “pediria que esse aluno (fosse) o mais honesto possível para ajudar o amigo” (P4S3), “[...] deveria participar de tal programação, pois o fato de tal dia ser feriado não deveria interferir no seu voluntariado. Devemos sempre que podemos ajudar pessoas que necessitem” (P1S4). Conformaram uma minoria.

Uma observação acerca da situação 5: apesar de haver nela um grupo humano envolvido (o grupo de alunos envolvido no sarau de poesia) isto não foi expressamente ressaltado no enunciado. Nas outras situações, havia uma menção expressa à existência do outro (na situação 1 a mãe, na situação 2 o grupo do mutirão, na situação 3 o amigo supostamente pichador do muro, e na situação 4 a comunidade beneficiária da campanha social), mas não na situação 5. Após ler as respostas para a situação 5, observou-se que todas elas não perceberam e não consideraram o outro, sendo o foco da motivação da resposta o interesse próprio desvinculado da moral. La Taille (2006c) corrobora essa observação no sentido de que os professores pesquisados demonstram ter pouca **sensibilidade moral**, pouca capacidade de percepção do outro e da situação em que o outro se encontra.

Relação da felicidade com o prazer ou benefício próprio – Foi observada uma forte tendência neste grupo de professores a associar a busca da felicidade ao prazer ou ao benefício próprios. Suas falas são exemplos:: “o importante é a capacidade dele de vencer” (P2S1), “[...] pois uma bolsa de estudo hoje é muito importante” (P5S1), “existem coisas que só aparecem uma vez e é preciso aproveitar...” (P2S2), “avisaria a escola para participar da entrega pois será de muita importância para meu ego” (P5S3), “incentivar ao aluno a importância da sua participação em tal evento, caso tivesse algum problema de memória na hora teria alguém para ajudá-la. Devemos sempre estimular os alunos para que sempre progridam”(P1S5). A minoria é que pôde relacionar a felicidade ao cumprimento do dever: “o fato de tal dia ser feriado não deveria interferir no seu voluntariado. Devemos sempre que podemos ajudar pessoas que necessitem, mesmo que sejam com gestos”

(P1S4), “diria a ele que caridade não tem dia nem hora para ser feita. Se ele tem vontade de ajudar deve fazê-lo ”(P2S4), “[...] que ajudar alguma coisa está acima de qualquer coisa que ele aluno possa imaginar” (P5S2). De maneira geral, não houve indícios de que no grupo estudado se estabelecesse a relação entre felicidade e sentimento de obrigatoriedade para o cumprimento de um dever moral.

Motivos e formas de ação predominantemente dissociadas do dever moral - Grande parte das respostas revela ação dissociada do dever moral, seja na forma ou no motivo. Alguns exemplos: “diria ao aluno que ele não deve se envergonhar de sua condição, o importante é a capacidade dele de vencer seus estudos” (P2S1), “avisaria que ele deveria informar sobre a profissão de sua mãe pois não deve ter vergonha pois uma bolsa de estudo hoje é muito importante” (P5S1), “[...] apesar de ter compromisso com o que faz é muito importante, mas o mutirão de limpeza, este poderá fazê-lo em outro dia” (P1S2), “[...] noutra ocasião ajudaria a limpar a escola. Existem coisas que aparecem uma única vez e é preciso aproveitar” (P2S2), “avisaria a escola para participar da entrega pois será de muita importância para meu ego” (P5S4). Algumas poucas respostas revelam ação conforme o dever, mas não por dever. Exemplo: “eu diria a ele que a verdade deve sempre prevalecer” (P2S3). E poucas respostas revelam ação por dever: “pediria que esse aluno (fosse) o mais honesto possível para ajudar o amigo” (P3S3). Em função dessa confusão entre forma e conteúdo, na esteira de La Taille (2004b) adoto a visão de que nas sociedades atuais existem muitas ações que na prática se apresentam como altruístas mas que são inspiradas pelo egoísmo.

E mesmo que se considere como moral toda ação que não prejudique outrem ou lhe traga algum bem, considerando apenas o efeito da ação e não sua motivação, portanto, mesmo que se aceite como moral toda e qualquer ação *conforme* o dever, se ela for motivada por algum interesse próprio ao agente, a noção de dever moral, no sentido do imperativo categórico, torna-se inútil justamente porque basta a referência ao interesse próprio. A noção de dever moral coloca-se, justamente, quando a ação visa o bem de outra pessoa, logo quando a ação é hetero-referenciada (2004b, p.120).

Não-ocorrência do sentimento de vergonha moral – Foi possível observar que não houve resposta que revelasse sentimento de vergonha moral, muito embora as situações propostas

dessem margem a isso. Recorde-se que esse sentimento é propulsor do desenvolvimento do auto-respeito.

Por fim, identificou-se que grande maioria dos professores não distingue entre os interesses próprio e interesse moral como distintos motivadores da ação, e que sua postura é predominantemente motivada pelo sentimento de auto-estima.

c. Considerando os acentos que marcaram a análise das respostas dos professores respondentes a nosso questionário, foi dado concluir que uma parte majoritária das respostas revela que os professores do grupo não distinguem a existência dos sentimentos de auto-estima e auto-respeito como dois distintos motivadores para a ação, e que, dentre os professores que fazem a distinção, uma parte majoritária elege o interesse próprio dissociado da moral em detrimento do interesse moral, sendo portanto predominante a motivação por auto-estima.

Considerações Finais

O que instigou este estudo foi a necessidade de investigar se o professor de ensino médio diferencia entre os sentimentos de auto-estima e de auto-respeito como motivadores de sua atitude, e se, no cotidiano escolar, aparentemente demonstra atitude motivada por auto-estima ou por auto-respeito.

Findo o estudo exploratório com grupo de seis professores de ensino médio da rede pública, acredito poder afirmar que, de forma geral, as falas desses professores apontaram para a indiferenciação entre o interesse próprio dissociado da moral e o interesse moral envolvidos nas situações propostas, e que a auto-estima é o sentimento que lhes move as ações no convívio da escola.

Afirmo isso com base nos indicativos que resultaram da análise das respostas: em primeiro lugar, o uso acentuado de jargões, sugerindo ausência de razão e conhecimento acerca dos valores, sugerindo reprodução de conhecimentos aceitos, e sugerindo pouca reflexão sobre valores. Em segundo, a verificação de “eclipses morais”, que, embora ocorridos poucas vezes, indicam que a teoria do “não basta o saber moral para que se dê o fazer moral” não é apenas teoria, mas acontece na prática como um limitador da ação moral do professor. Em terceiro, a escassa consideração do outro, sugerindo predominância dos valores de corte individualista em detrimento dos valores coletivos, e sugerindo demonstração de pouca sensibilidade moral. Em quarto, o conceito de felicidade relacionado ao prazer ou benefício antes que ao dever, denotando pouca compreensão racional acerca dos valores e dos deveres morais. Em quinto, a dissociação das atitudes dos professores do dever moral, seja na forma ou no motivo; e, nos casos em que suas atitudes estão associadas à moral, a tendência a valorar mais o ato cumprido conforme o dever do que o ato cumprido por dever, sugerindo que determinadas atitudes que formalmente se mostram altruístas sejam na verdade egoístas. Em sexto e último lugar, a não-ocorrência do sentimento de vergonha moral, que acreditamos denotar pouca reflexão sobre a questão de valores.

Do que pude avaliar por meio deste estudo, creio poder inferir que é grande o aprisionamento de nosso grupo de professores aos valores aceitos e promovidos pelas

sociedades contemporâneas. Afirmando isso porque suas falas não demonstraram significativa reflexão racional e conhecimento acerca da moralidade. Imagino que esses professores alimentem certo sentido de valor desde suas formações pessoais, mas que o exercício deste sentido restrinja-se à sua esfera íntima de vida, não necessariamente lhes orientando a prática docente. Imagino que estes professores não receberam em sua formação pedagógica o conhecimento sobre como se estruturam os valores ético e moral e suas relações com a auto-estima e o auto-respeito, e ainda, sobre como organizar e transmitir este conhecimento aos educandos para formá-los na moralidade. Dessa forma, e ressalvadas as exceções, a tendência dos professores foi a reprodução conservadora da cultura dominante. E então nos indagamos: acaso conhecemos, refletimos e formamos nossas convicções acerca dos valores que nossa sociedade exalta, para, convictos, transmiti-los? Ou somos nós mesmos, educadores, paradoxalmente, vitimados pelos “depósitos” a que Freire (1996) alude?

Retome-se aqui a menção inicial ao pensamento de Gómez (2000) segundo a qual a escola cumpre papel de identificar e desmascarar o caráter reprodutor das influências que ela própria exerce sobre aqueles que nela convivem, bem como os conteúdos que transmite e as experiências e relações que organiza. Entretanto, para isso é necessário que se valha de uma mediação crítica da utilização do conhecimento, que se apóie na razão e no conhecimento para compreender de onde vêm estas influências, como atuam, o que buscam e o que ao fim conquistam.

Então, se começássemos por vislumbrar a influência do individualismo na concepção dos valores éticos, se vislumbrássemos como nossas sociedades hoje tendem a considerar o interesse próprio em detrimento do alheio quando promovem que alcancemos nossos objetivos de vida, teríamos, segundo uma crença esposada aqui, um importante marco inicial. Nossa sociedade promove predominantemente valores de corte materialista e individualista, e é neste ambiente moral que vivem tanto os jovens como os educadores dos jovens.

Vislumbrar os valores exaltados por nossa sociedade e se posicionar criticamente sobre eles é questão decisiva para a formação básica do jovem que termina o ensino médio e se lança

à continuidade da vida: a compor o mercado de trabalho, ou a se formar em nível superior. Por quaisquer destes caminhos, este jovem levará consigo o embrião da educação que até então recebeu, e a partir daí fará história.

E que história queremos escrever? A história que dá continuidade às influências que sofremos, baseada em uma concepção individualista e egocêntrica de homem, e portanto desumana, que fragmenta a realidade humana e a torna débil e suscetível, onde o interesse próprio tem valor por sobre o outro, onde o que vale é a funcionalidade de um homem “de mercado”? Ou a história baseada em uma concepção solidária e generosa de homem, e portanto humanística, e justamente por isso forte, onde o outro tem tanto ou mais valor que o próprio, e por isso integra o próprio de forma harmoniosa e complementar, onde o que mais vale é a realização de um “homem feliz”?

O referencial teórico aqui utilizado (2004b) se posiciona, em uma de suas conclusões acerca do tema do auto-respeito, afirmando que esse sentimento apenas poderá subsistir se encontrar nas sociedades alguma ressonância, e deixe de ser abafado por uma atribuição de valor maior à beleza física, aos status social, e a outros bens afeitos à esfera íntima do que à honra. E Santos Neto (2004) o confirma quando ressalta a necessidade de “jogar luzes sobre a *condição humana* para compreendê-la melhor e, compreendendo-a, oferecer condições para uma construção mais feliz, quem sabe na direção do SER MAIS como sugere Paulo Freire” (grifo no original).

Se considerarmos que o homem é pivô de todo processo histórico, teremos cautela em abordar a formação ética e moral, e o auto-respeito a que temos nos dedicado a estudar. Isso nos permitirá refletir e conhecer, para não sermos influenciados por valores de um tempo que nos demanda muito em termos de sobrevivência e aceitação social, e que por isso, se não estivermos despertos para a questão dos valores, pode nos levar a trairmo-nos nisso. Ausente esta concepção para a educação do jovem de ensino médio, conviveremos com o risco de que toda formação escolar posterior à educação básica não logre ser transformadora naquilo que é fundamental transformar - o homem, em mais ético e moral,

conferindo-lhe, pois, mais humanidade e felicidade. Quando educamos, é necessário antes saber responder o que entendemos por *ser humano*.

Não podemos tecer grandes generalizações sobre a educação ética e moral, mas podemos, a partir dos indicativos a que chegamos, assinalar a necessidade de que na academia exista maior dedicação à pesquisa sobre o tema, e formação pedagógica mais crítica e objetiva do professor para que contemple a formação da moralidade e o desenvolvimento do auto-respeito ao aluno de ensino médio. E assim, na esperança de que estas reflexões ensejem o impulso de um despertar ao tema, esta pesquisa se encerra com palavras da literatura clássica e, por isso, sempre atuais, do velho Fênix, mestre de Aquiles - herói-protótipo dos gregos primitivos e personagem de Homero - quando lhe recordava da razão pela qual um herói deveria ser educado: “Para ambas as coisas: proferir palavras e realizar ações” (Jaeger, 2003, p.30).

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia*, 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio; LA TAILLE, Yves de. *Nos labirintos da moral*. Campinas: Papirus, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise do conteúdo*. Brasília: Liberlivro, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GMEINER, Conceição Neves. *A Virtude como fundamento do poder no projeto político-pedagógico de Platão*. São Paulo: s.c, 1983

GÓMEZ, Antonio. I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOMERO. *Odisséia*. São Paulo: Ediouro, 1998.

JAEGER, Werner. *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LA TAILLE, Yves de. *Grandes pensadores em educação*. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

_____. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2006b.

_____. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006c.

_____. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2004.

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n.1, p.91-108, jan./abr. 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. 1986.

PLATÃO. *Górgias*. São Paulo: Bibliotheca Antiqua, 2001.

_____. *As Leis*. São Paulo: Edipro, 1999.

_____. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Ética e competência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Antonio I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS NETO, E. *Filosofia e prática docente: fundamentos para a construção da concepção pedagógica do professor e do projeto político-pedagógico na escola*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO – FÓRUM SUDESTE DO ENSINO DE FILOSOFIA, 2: “Políticas do Ensino de Filosofia”. *Anais do...* Rio de Janeiro, UERJ, 9-11 set. 2004. (Texto completo em CDRom)

APÊNDICE I

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Considerando a necessidade de formação ética e moral dos jovens no ensino, como você, professor, conduziria cada situação abaixo exposta?

Situação 1

O aluno A, cuja família é de classe econômica baixa, possui bolsa de estudos e está matriculado em escola freqüentada por alunos de status financeiro superior ao dele. Ao preencher formulário de informações pessoais, sente vergonha de informar que sua mãe é doméstica, não podendo se decidir sobre prestar ou não esta informação.

Atitude que você professor tomaria ante a situação e o porquê:

Situação 2

O aluno A havia se comprometido a ajudar em um mutirão de limpeza dos jardins de sua escola. Entretanto, vem a saber que no mesmo dia marcado para o mutirão a escola receberá visita e palestra de um atleta que é seu ídolo e falará com os alunos. O aluno A fica em dúvida sobre se mantém seu compromisso de ajudar no mutirão ou se avisa que não ajudará porque assistirá à palestra do atleta.

Atitude que você professor tomaria ante a situação e o porquê:

Situação 3

O aluno A vê seu colega, aluno B, ser injustamente acusado pelo diretor de ter pichado o muro da escola. O aluno A, sabedor de que B não foi o autor da pichação, ficou indignado pela injusta acusação, mas receava defender aluno B, temendo que o diretor o tomasse por cúmplice.

Atitude que você professor tomaria ante a situação e o porquê:

Situação 4

A escola do aluno A promoveu o Dia da Fraternidade, planejando fornecer alimentos não perecíveis a um bairro carente. A entrega seria realizada em um dia feriado. O aluno A achou valiosa a iniciativa a escola, mas não sabia se iria se voluntariar a participar da entrega em razão de ocorrer em dia feriado.

Atitude que você professor tomaria ante a situação e o porquê:

Situação 5

O aluno A é apreciador de poesias épicas. Marcada a festa de final de ano em sua escola, o professor de literatura decide promover um sarau poético encenando o I-Juca Pirama, de Gonçalves Dias, história do índio que deve ser valente ante a morte. A se candidata ao papel principal. Chegada a véspera do sarau, o aluno A tende a desistir de encenar, alegando medo de não memorizar o longo script.

Atitude que você professor tomaria ante a situação e o porquê:

APÊNDICE II

Distribuição das respostas mais marcantes dos professores segundo as perguntas-guia.

O professor...	Situação 1	Situação 2	Situação 3	Situação 4	Situação 5
Demonstra relacionar felicidade com o cumprimento do dever moral ou com o prazer ou benefício próprio?	Prazer ou benefício próprio: “o importante é a capacidade dele de vencer” (P2), “[...] pois uma bolsa de estudo hoje é muito importante” (P5)	Prazer ou benefício próprio: “existem coisas que só aparecem uma vez e é preciso aproveitar...” (P2) Dever moral: “[...] que ajudar alguma coisa está acima de qualquer coisa que ele aluno possa imaginar” (P5)	Prazer ou benefício próprio: “avisaria a escola para participar da entrega pois será de muita importância para meu ego” (P5)	Prazer ou benefício próprio: Dever moral: “Devemos sempre que podemos ajudar pessoas que necessitem, mesmo que sejam com gestos” (P1), “diria a ele que caridade não tem dia nem hora para ser feita.”(P2)	Prazer ou benefício próprio: “incentivar ao aluno a importância da sua participação em tal evento, caso tivesse algum problema de memória na hora teria alguém para ajudá-la. Devemos sempre estimular os alunos para que sempre progridam”(P1)
Demonstra considerar o outro?	Pouco consideraram o outro: “[...] o importante é a capacidade de ele de vencer seus estudos” (P2), “[...] pois uma bolsa de estudo hoje é muito importante” (P5)		consideraram o outro: “[...] para ajudar o amigo” (P4)	consideraram o outro: “Devemos sempre que podemos ajudar pessoas que necessitem” (P1) Pouco consideraram o outro: “[...] pois será de muita importância para meu ego” (P5)	Pouco consideraram o outro: P1, P2, P3, P4, P5
Demonstra compreender racionalmente o dever?	Não: “Habilidades, competências, ser cidadão íntegro são mais	Não: “[...] ajudar alguma coisa está acima de qualquer coisa que ele aluno	Não: “o aluno “”sempre”” precisa falar a verdade, para não cometer injustiças.	Não: “ser voluntário é condição importante, não importa	Não: P1, P2, P3, P4, P5

	importantes do que status financeiro” (P1), “[...] pois cada um “mora em si mesmo”. Todos possuem o direito de ser e ter alguma coisa na sua vida” (P6)	possa imaginar” (P5), “o compromisso faz parte de ser cidadão. Aluno compromissado com sua escola é parte integrante da mesma.”(P6)	Arcar com suas responsabilidades” (P1), “[...] a verdade deve sempre prevalecer” (P2), “[...] a verdade nunca merece castigo. Ajuda mútua torna feliz a qualquer um e quando estamos felizes, nos tornamos abertos à fraternidade, cidadania e liberdade de atitudes” (P6)	dia e hora para tal”(P6)	
Demonstra sentimento de vergonha moral?	-	-	-	-	-
Define atitude por dever ou conforme o dever?	Ação dissociada do dever moral: “[...] o importante é a capacidade dele de vencer seus estudos” (P2), “[...] deveria informar sobre a profissão de sua mãe pois não deve ter vergonha pois uma bolsa de estudo hoje é muito importante” (P5)	ação dissociada do dever moral: “[...] apesar de ter compromisso com o que faz é muito importante, mas o mutirão de limpeza, este poderá fazê-lo em outro dia” (P1), “[...] noutra ocasião ajudaria a limpar a escola. Existem coisas que aparecem uma única vez e é preciso aproveitar” (P2)	ação conforme o dever: “eu diria a ele que a verdade deve sempre prevalecer” (P2) ação por dever: “pediria que esse aluno (fosse) o mais honesto possível para ajudar o amigo” (P3)	ação dissociada do dever moral: “[...] pois será de muita importância para meu ego” (P5)	Ação dissociada do dever moral: P1, P2, P3, P4, P5
Demonstra viver um “eclipse moral”?		“Apesar de ter compromisso com o que faz é muito importante,			

		mas o mutirão de limpeza, este poderá fazê-lo em outro dia” (P2)			
--	--	--	--	--	--

* Apenas estão inseridas nesta tabela as respostas mais acentuadas nas tônicas buscadas, ficando de fora as respostas que deram margem a maiores dúvidas para uma correta classificação.

ANEXO I

QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS

Situação 1

O aluno A, cuja família é de classe econômica baixa, possui bolsa de estudos e está matriculado em escola freqüentada por alunos de status financeiro superior ao dele. Ao preencher formulário de informações pessoais, sente vergonha de informar que sua mãe é doméstica, não podendo se decidir sobre prestar ou não esta informação.

Atitude que você professor tomaria ante a situação e o porquê:

Professor 1 - *“Conversaria com o aluno, alegando que o “problema” da sra. sua mãe ser doméstica não teria necessidade de esconder tal fato. Habilidades, competências, ser cidadão íntegro são mais importantes do que status financeiro.”*

Professor 2 - *“Diria ao aluno que ele não deve se envergonhar de sua condição, o importante é a capacidade dele de vencer seus estudos.”*

Professor 3 - *“Falaria que não há problema nenhum em divulgar essa informação e não ter vergonha de divulgar sua situação.”*

Professor 4 - *“Pediria que o aluno ao refletir o assunto, levasse em conta que ao preencher o formulário com as informações verdadeiras ele estaria, não denegrindo seu status, muito menos sua mãe. Aliás o reconhecimento do seu estado financeiro e a força de vontade em estudar, são só quesitos que enobresce a ele e aos seus.”*

Professor 5 - *“Avisaria que ele deveria informar sobre a profissão de sua mãe pois não deve ter vergonha pois uma bolsa de estudo hoje é muito importante.”*

Professor 6 - *“Dizer ao aluno que a informação é básica para qualquer situação. Nunca uma pessoa deve ter vergonha de si próprio, pois cada um “mora em si mesmo”. Todos possuem o direito de ser e ter alguma coisa na sua vida”.*

Situação 2

O aluno A havia se comprometido a ajudar em um mutirão de limpeza dos jardins de sua escola. Entretanto, vem a saber que no mesmo dia marcado para o mutirão a escola receberá visita e palestra de um atleta que é seu ídolo e falará com os alunos. O aluno A fica em dúvida sobre se mantém seu compromisso de ajudar no mutirão ou se avisa que não ajudará porque assistirá à palestra do atleta.

Atitude que você professor tomaria ante a situação e o porquê:

Professor 1 - *“O aluno deverá assistir a palestra, comunicando tal fato anteriormente. Apesar de ter compromisso com o que faz é muito importante, mas o mutirão de limpeza, este poderá fazê-lo em outro dia.”*

Professor 2 - *“Se a decisão fosse minha, eu permitiria que ele assistisse à palestra do seu ídolo e noutra ocasião ajudaria a limpar a escola. Existem coisas que aparecem uma única vez e é preciso aproveitar.”*

Professor 3 - *“Dividiria o tempo para ajudar no jardim e na palestra, mas que não há problema caso queira assistir a palestra do seu ídolo.”*

Professor 4 - *“As duas situações são de suma importância, apenas diria que ele deveria avaliar as prioridades. Será que o mutirão que ele se comprometeu ajudar não seria justamente para deixar a escola mais bonita para o seu ídolo? Deixaria ele fazer esta avaliação, tenho certeza que ele encontraria a atitude mais acertada.”*

Professor 5 - *“Informaria o aluno que ajudar alguma coisa está acima de qualquer coisa que ele aluno possa imaginar.”*

Professor 6 - *“O compromisso faz parte de ser cidadão. Aluno compromissado com sua escola é parte integrante da mesma.”*

Situação 3

O aluno A vê seu colega, aluno B, ser injustamente acusado pelo diretor de ter pichado o muro da escola. O aluno A, sabedor de que B não foi o autor da pichação, ficou indignado

pela injusta acusação, mas receava defender aluno B, temendo que o diretor o tomasse por cúmplice.

Atitude que você professor tomaria ante a situação e o porquê:

Professor 1 - *“Conversaria com o aluno para que ele contasse a “verdade” ao diretor da escola, pois ao esconder tal fato, este seria cúmplice. O aluno “sempre” precisa falar a verdade, para não cometer injustiças. Arcar com suas responsabilidades. Este fato é muito comum nas escolas.”*

Professor 2 - *“Eu diria a ele que a verdade deve sempre prevalecer.”*

Professor 3 - *“Pediria que esse aluno (fosse) o mais honesto possível para ajudar o amigo”*

Professor 4 - *“Faria uma reunião com o aluno A, e o aluno, levantando a questão abordada, e diria como poderíamos resolver esta situação. Teria o cuidado de não influenciar, mas argumentando acontecido e o valor da atitude a ser tomada, iria valorizar muito mais que qualquer desenho que ele tenha escrito ou desenhado.”*

Professor 5 - *“Avisaria ao diretor qual foi o aluno que pichou o muro pois a verdade da pessoa é sua identidade”.*

Professor 6 – *“Devemos ter atitudes claras pois a verdade nunca merece castigo. Ajuda mútua torna feliz a qualquer um e quando estamos felizes, nos tornamos abertos à fraternidade, cidadania e liberdade de atitudes.”.*

Situação 4

A escola do aluno A promoveu o Dia da Fraternidade, planejando fornecer alimentos não perecíveis a um bairro carente. A entrega seria realizada em um dia feriado. O aluno A achou valiosa a iniciativa a escola, mas não sabia se iria se voluntariar a participar da entrega em razão de ocorrer em dia feriado.

Atitude que você professor tomaria ante a situação e o porquê:

Professor 1 - *“Tentaria convencer o aluno que este deveria participar de tal programação, pois o fato de tal dia ser feriado não deveria interferir no seu voluntariado. Devemos sempre que podemos ajudar pessoas que necessitem, mesmo que sejam com gestos.”*

Professor 2 – *“Diria a ele que caridade não tem dia nem hora para ser feita. Se ele tem vontade de ajudar deve fazê-lo.”*

Professor 3 – *“Incentivaria a participar, pois a sua atitude estimularia outros colegas a ajudar também”*

Professor 4 – *“É importante que nos acessos de conflito do aluno tomar uma decisão é conversar com o mesmo levantando todas as questões. Mostraria que ele realmente já contribuiu com a campanha, mas o fato dos alunos estarem levando os alimentos, isto estaria fazendo um bem tanto para quem recebe como para quem doa. E após o compromisso poderiam aproveitar o feriado da melhor forma possível.”*

Professor 5 – *“Avisaria a escola para participar da entrega pois será de muita importância para meu ego.”*

Professor 6 – *“Ser voluntário é condição importante, não importa dia e hora para tal. Todo incentivo é positivo e valioso.”*

Situação 5

O aluno A é apreciador de poesias épicas. Marcada a festa de final de ano em sua escola, o professor de literatura decide promover um sarau poético encenando o I-Juca Pirama, de Gonçalves Dias, história do índio que deve ser valente ante a morte. A se candidata ao papel principal. Chegada a véspera do sarau, o aluno A tende a desistir de encenar, alegando medo de não vir a ter de memória o longo script.

Atitude que você professor tomaria ante a situação e o porquê:

Professor 1 – *“Incentivar ao aluno a importância da sua participação em tal evento, caso tivesse algum problema de memória na hora teria alguém para ajudá-la. Devemos sempre estimular os alunos para que sempre progridam.”*

Professor 2 – *“Eu encorajaria o aluno a participar do evento. Faria ele entender que todos aqueles que estréiam tem medo, diante da responsabilidade de fazer bem feito.”*

Professor 3 - *“Ajudaria a se acalmar e incentivaria, pois o importante é a participação e a iniciativa.”*

Professor 4 - *“Diria ao aluno que ele tem um receio natural de qualquer apresentação: seja teatro, jogos de futebol, recital, etc. porém se ele tem o conhecimento e estuda a matéria a ser apresentada, caso no momento da apresentação esquecesse alguma frase ou fala improvisaria porque quem está disposto a assistir uma apresentação não vão com o critério de vaiar mais sim aplaudir. E mais ele vencendo o temor de apresentara-se ele será um vitorioso, nas atitudes que a vida lhe reserva.*

Professor 5 - *“Acho que se tiver medo, não ter confiança em si mesmo não deve participar pois para participar de qualquer coisa devemos estar sempre com espírito de vencedor.”*

Professor 6 – *“Fazer valer que nunca se deve desistir de nada na vida. Desistir muitas vezes é sinal de fracasso. Devemos ser como o animal (cachorro) que procura sempre desenterrar o seu osso. Devemos insistir sempre.”*