

2 ÉTICA E DIVERSIDADE NA ESCOLA: COTIDIANO E TENDÊNCIAS

2.1 O cotidiano

São muitos os exemplos de práticas de preconceito e discriminação em nossas escolas, alguns dos quais concretizados por meio do *bullying* e frequentemente denunciadas pelos meios de comunicação. Uma pesquisa realizada em 2009, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 500 escolas públicas do Brasil, que entrevistou mais de 18,5 mil alunos, pais, mães, diretores, professores e funcionários, revelou que 99,3% dos entrevistados demonstram algum tipo de preconceito relativo às temáticas de discriminação pesquisadas (étnico-racial, gênero, geracional, territorial, orientação sexual, sócio-econômica, necessidades especiais) (FIPE, 2009). Ainda segundo o resultado da pesquisa, as principais vítimas dessas práticas discriminatórias são os estudantes, em especial os negros, pobres e homossexuais, os quais em muitos casos são discriminados, não apenas por seus colegas, mas também, embora em menor grau, por dirigentes, professores e funcionários. Contudo, a pesquisa revela também que a percepção do preconceito nem sempre é clara, posto que “os respondentes, na média, não aceitam a diversidade como parecem perceber e possuem intenções comportamentais associadas ao nível de contato com os grupos estudados que efetivamente denotam discriminação” (Op. Cit. p.352).

Outra pesquisa, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (Pesquisa Nacional da Saúde Escolar – 2009), com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental na faixa etária de 13 a 15 anos, de 6.780 escolas públicas e privadas, revelou que 30,8% dos entrevistados foram vítimas de *bullying* no período de 30 dias que antecederam a pesquisa, sendo que 25,4% disseram ter sofrido raramente ou algumas vezes e 5,4% que sempre sofrem este tipo de violência¹.

¹ <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf> (Acesso em 15 de agosto de 2010)

Como as escolas têm enfrentado esta situação? Professores e professoras estão preparados para lidar com as dificuldades de convivência com as diferenças no espaço da escola, que seus educandos e educandas apresentam? A formação docente prepara-os para contribuir com a formação moral dos seus educandos?

Este quadro apresentado por pesquisas quantitativas de instituições de referência, e corroborado pelas observações de quem vivencia o cotidiano das escolas, coloca aos professores e gestores educacionais um grande desafio: proporcionar espaços e práticas, a partir dos quais o diálogo entre e sobre as diferenças possa se efetuar. O espaço e o tempo da escola devem ser pensados de forma que as diversas identidades individuais e de grupo possam se expressar, de modo que sejam conhecidas e reconhecidas enquanto expressões legítimas das várias identidades que estão em processo de constituição. Uma educação moral que possibilite a formação de sujeitos moralmente autônomos e sensíveis às diferenças nos parece ser o caminho que possibilitará um avanço rumo a relações interpessoais mais respeitadas das diferentes identidades que estão em processo de construção e reconstrução.

Todavia, não se pode deixar de reconhecer os limites e dificuldades que os próprios docentes e gestores possuem. A maioria dos programas dos cursos de graduação e licenciatura não explicita sua preocupação com os conteúdos referentes à construção de valores e de identidades por crianças e adolescentes (CÂMARA, 2005; LONGO, 2009). Há pouca ou nenhuma discussão sobre ética, formação moral e pluralidade cultural. O que ocorre em muitos desses cursos é a formação de especialistas em sua área de conhecimento, a partir da suposição que a cada professor cabe apenas ensinar a sua disciplina curricular. A própria divisão estanque e disciplinar do ensino dificulta a integração dos saberes e sustenta a tese de que a escola tem o papel de ensinar conceitos, os quais são oriundos das diversas disciplinas sem uma ligação entre si.

Em um estudo sobre a profissão docente no Brasil, Gatti e Barreto (2009, P. 154), ao analisarem os ementários dos cursos de licenciatura pesquisados, afirmam que “não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência)”. Afirmam, igualmente, que os cursos de licenciatura não constituem prioridade para o modelo de universidade brasileira, sendo que aqueles que a eles se dedicam são pouco valorizados.

Nesta mesma linha, Longo (2009), após analisar os currículos e ementas dos cursos de licenciatura de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro, e realizar entrevistas com 30 licenciandos desta mesma universidade, observa que não há uma abordagem sistemática dos conteúdos referentes à Ética/Moral e ao processo de aprendizagem/desenvolvimento moral. Como consequência, segundo a autora, os professores, em sua maioria, não se sentem preparados e seguros para desenvolver uma “Educação Moral/Ética”, e poucos se colocam o desafio de buscar elementos teóricos que os orientem nessa tarefa.

É importante lembrar, no sentido de responder às dúvidas que possam surgir sobre a responsabilidade da escola com a educação moral de seus estudantes, que os PCN apresentam a reflexão ética como o eixo norteador para o trabalho com o conjunto dos temas transversais, dentre eles a pluralidade cultural. Segundo o documento, esta reflexão:

traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde. (BRASIL, 1997. p. 25)

2.2

Pensando a diversidade

Faz-se necessário aprofundar esta reflexão, considerando como a escola tem lidado com as diferenças presentes em seu interior. Segundo Candau e Leite (2006, p. 123), historicamente os fundamentos das práticas e teorias educacionais foram buscados na psicologia, e vem daí “um primeiro reconhecimento da diferença do ser criança em geral e de cada indivíduo em particular”. Dessa perspectiva, sobreviveu até nossos dias a prática de agrupamento de alunos/as em função de sua capacidade cognitiva. Diferentemente, para as autoras, as várias versões do movimento da Escola Nova propõem que as práticas escolares devam se adequar às características e necessidades de cada estudante, sem, contudo, elaborarem uma abordagem da dimensão sociocultural. Esta dimensão, segundo as mesmas autoras, emerge somente na década 1960 com a Nova Sociologia da Educação, que em oposição à teoria do déficit lingüístico e cultural, aponta a diferença cultural como responsável pelo fracasso escolar dos estudantes das

camadas populares. Segundo a NSE, a estrutura social vigente constituiria escolas voltadas para os grupos sociais de maior poder aquisitivo, desconsiderando as especificidades dos outros grupos. Estas reflexões só começam a repercutir no Brasil no final da década de 70. Porém, Paulo Freire já na década de 50 inovara as práticas e teorias pedagógicas ao defender “a importância de se considerar o universo cultural das/os alunas/os nos processos de alfabetização de adultas/os” (CANDAU e LEITE, 2006, p.127), o que, segundo as autoras, já sinalizaria as origens da perspectiva intercultural na educação.

Seguindo essas reflexões, podemos apontar pistas para o trato das diferenças dentro das salas de aula. Um primeiro passo deveria ser a tomada de consciência por parte do corpo docente, de que cada estudante carrega consigo uma história de luta para construir sua identidade. A escola deveria ser um espaço no qual suas possibilidades fossem potencializadas. Seguindo o caminho proposto por Candau e Leite (2006), a escola precisaria rever a postura diante da diferença e o conceito de pluralidade cultural compreendido como a totalidade das expressões de comportamento e modos de vida, que tanto professores como educandos trazem consigo para o espaço escolar. Estas diferentes identidades devem ser respeitadas e consideradas no processo de produção do conhecimento acadêmico, e por que não, serem objeto de reflexão crítica e de elaboração teórica de seus fundamentos e de coerência interna.

É importante enfatizar que a perspectiva intercultural concebe um caráter provisório para nossa identidade, que deve ser visto com maior cuidado e atenção pelas teorias educacionais e pela prática pedagógica. Essa provisoriedade das identidades individuais e coletivas, juntamente com seu hibridismo e fragmentação, constituem o processo de construção das identidades individuais e coletivas que ocorre dentro do espaço escolar, sendo também fruto das relações de poder aí existentes.

Por outro lado, essa perspectiva pode contribuir para o enfrentamento de muitas questões que a diferença coloca no dia a dia das escolas. A discussão e explicitação das estreitas relações entre diferença e identidade, do conceito de alteridade e de questões da linguagem no cotidiano escolar são exemplos dessa contribuição.

Segundo Candau e Leite (2006) dentre as críticas feitas à postura de reconhecimento da diversidade cultural, e de valorização de suas diferentes

expressões, é importante destacar a acusação de relativismo cultural e moral. A partir desta interpretação, toda e qualquer postura ou comportamento devem ser aceitos, por constituírem expressão de determinado modo de ser e de pensar, os quais devem ser considerados legítimos.

Respondendo a esses questionamentos que associam a perspectiva intercultural ao pensamento pós-moderno, e conseqüentemente, acusam-na de promover um relativismo moral, podemos concordar com Candau e Leite (2006, p. 135) que reconhecem a pertinência desta preocupação e asseveram, entretanto, que a preocupação com a superação da “pretensão de universalidade dos valores e saberes tradicionalmente veiculados por nossas escolas não precisa implicar a tolerância com o intolerável”. Advertem, além disso, que as fronteiras entre o tolerável e o intolerável não estão postas de antemão e propõem “que sejam negociadas e permanentemente renegociadas, com base em princípios democráticos radicais” (idem, ibidem). Desse modo apontam o diálogo como caminho possível para enfrentar as questões postas pelas diferenças no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, outra questão merece atenção. Há que se atentar para o fato de que só se dialoga quando há um mínimo de respeito pelo outro e por seu pensamento. O reconhecimento das diferenças no espaço escolar parece ser uma condição anterior para que este diálogo ocorra. Todavia, não se pode esperar que as condições ideais estejam presentes para enfrentar os desafios que a realidade apresenta. Neste sentido, o diálogo é o caminho, mas também um fim a ser construído e reconstruído constantemente.

Como os professores, coordenadores e diretores escolares vêem a possibilidade de diálogo com e entre seus educandos? Como as identidades e modos de ser dos jovens são vistos por estes educadores? Como a escola, seus docentes e demais educadores são vistos pelos estudantes? Há espaço e tempo para o diálogo em nossas instituições escolares?

Ao tratar destas e outras questões, Carrano (2008, p. 182) denuncia o que denomina “uma situação de incomunicabilidade entre os sujeitos escolares”. Segundo ele, a visão que professores e educandos possuem uns dos outros não os aproxima, mas mantém uma distância, a qual não possibilita o necessário diálogo para a superação de muitas dificuldades pelas quais a escola passa. Para os professores, os estudantes são desinteressados, apáticos, indisciplinados, possuem

uma sexualidade exacerbada e alienada, além de serem vítimas do consumismo inconseqüente. Para os jovens, seus professores são autoritários e despreparados para ensinar, o que torna as aulas chatas e sem sentido prático.

Ao nos apresentar este quadro, Carrano (2008, p. 183) aponta como causa desta baixa sinergia comunicativa entre os sujeitos escolares a falta de conhecimento por parte dos profissionais da educação sobre os “espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos”. Talvez o empenho dos educadores na tentativa de compreender o que é ser jovem hoje possa possibilitar que novas práticas tornem o espaço e o tempo escolares mais significativos e produtivos.

Outra importante advertência de Carrano, e que deve ser levada em conta, é a significativa diminuição de poder de formação que a instituição escolar tem exercido sobre os jovens. A escola cedeu, mesmo que involuntariamente, espaço para outras agências e redes culturais, como os meios de comunicação, os mercados de consumo e os grupos de identidade.

Não se pode ignorar, igualmente, as condições de precariedade em que se encontram a maioria das escolas públicas, as quais abrigam as classes populares. É nesse contexto de muita improvisação, que os professores e demais profissionais necessitam construir e articular práticas que produzam sentido para a presença dos estudantes nos espaços de aprendizagem. Essa escassez não é apenas material, mas se refere também à inadequação dos conteúdos curriculares, os quais não atendem às expectativas e anseios dos jovens estudantes em relação às suas necessidades de aprendizagem e sociabilidade escolar. Outro agravante é a escassez na formação docente, que não prepara os profissionais da educação para responderem às exigências cada vez mais diversificadas dos estudantes (CÂMARA, 2005 e LONGO, 2009).

Como um contraponto positivo, Carrano (2008) observa o aumento da produção acadêmica que busca ampliar a compreensão que o campo educacional possui sobre a juventude. Estes devem ser percebidos como sujeitos que possuem identidades específicas, direitos e culturas. Partindo dessa visão, a escola não deve se fechar às referências extra-escolares, cujas influências na formação das diversas identidades culturais são positivas para o trabalho pedagógico, contribuindo com a criação de novos espaços e momentos de “mediação cultural entre os diferentes mundos vividos pelos jovens alunos” (Op. Cit, p. 185).

Na construção da compreensão do que é ser jovem hoje, faz-se necessário dar a devida atenção para os grupos de pertencimento com os quais os jovens se identificam ou dos quais fazem parte. Deve-se atentar, igualmente, para os múltiplos fatores que determinam o que é “ser jovem”, tanto individual como coletivamente. Dentre estes, Carrano destaca como positivos os avanços técnico-científicos, a conquista das liberdades civis, a maior autonomia dos jovens perante os adultos. Todavia, como negativos, apresenta a falência do Estado na promoção dos direitos fundamentais, o descrédito das instituições, a imensa força dos mercados e dos meios de comunicação que criam necessidades e sentidos culturais e as perversas ligações patrocinadas pelo crime organizado. Enganam-se aqueles que tomam como referência sua própria experiência de juventude, estabelecendo comparações, na tentativa de compreender o que é ser jovem no atual mundo globalizado.

A construção da identidade é um processo de constante definição e redefinição, a partir de condicionantes biológicos e sócio-culturais (CARRANO, 2008). Neste sentido, não se pode pensar na idéia de um eu estável, o qual determina a personalidade e a cultura dos indivíduos de forma definitiva, uma vez constituído. É importante salientar, juntamente com Carrano, que essa produção e reprodução da vida sócio-cultural e biológica é também fruto de escolhas que os indivíduos fazem diante das determinações de sua história anterior e de um meio social que oferece uma diversidade de estímulos e mensagens que orientam os modos de ser e agir, bem como os sentimentos e pensamentos. Estas escolhas não são, entretanto, completamente livres, estão sujeitas aos vínculos estabelecidos nas diversas redes existenciais presentes na sociedade. Neste sentido, a identidade se estabelece como “um sistema dinâmico, definido entre possibilidades e limites, que gera um campo simbólico no qual o sujeito pode conquistar a capacidade de intervir sobre si e reestruturar-se” (Op. Cit. p. 199).

A grande contribuição da escola e, portanto, seu grande desafio, seria contribuir com o desenvolvimento da capacidade de seus educandos em fazer boas escolhas. Ser jovem hoje é se deparar com um campo muito maior de autonomia na construção de suas identidades culturais, o que provoca igualmente muita angústia e incerteza. Os riscos de escolhas “mal feitas” se intensificam em função dos fortes apelos do mercado cultural que produz, ao mesmo tempo, um processo de alienação e pertencimento social. Suas mercadorias estabelecem conexões

sócio-afetivas que “suprem” a perda dos referenciais institucionais tradicionais, oferecendo opções de referência para a construção identitária. Contribuir com o aumento da capacidade de reflexão dos jovens sobre a influência do mercado cultural na constituição de seu modo de ser, pensar, agir e sentir, é papel imperativo de professores e demais profissionais da educação. Uma leitura crítica das mensagens publicitárias “é uma das aprendizagens mais significativas que as escolas podem promover em conjunto com seus jovens alunos” (CARRANO, 2008, p.205).

Novamente o diálogo se apresenta como o caminho por excelência, para a construção de uma “unidade social” frente às significativas diferenças e desigualdades que marcam a sociedade contemporânea. A aprendizagem da escuta deve ser o primeiro passo rumo a essa construção, pois somente com os ouvidos “abertos” se pode estabelecer a comunicação. Esta abertura à escuta deve ser solidária, no sentido de se colocar como parte e responsável pela “solidez” do corpo social e pressupõe, entretanto, a assunção da própria identidade e da relação com a diferença, rejeitando as desigualdades. Esta postura não pode ser esperada só dos jovens educandos, mas ensinada por educadores que tomem consciência de sua própria identidade, não se sintam ameaçados pelas características e expressões das culturas juvenis e percebam que “não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem comum” (CARRANO, 2008, p.202).

2.3 Diversidade e moralidade no cotidiano escolar

Diante da presença das diferenças no cotidiano das escolas e dos conflitos que provocam, logo vêm à tona as questões referentes à moralidade. Apostamos que uma formação moral que se atente para o respeito à dignidade de todos, independentemente de suas características, crenças e costumes particulares, seja o melhor caminho para o convívio saudável em sociedade.

Uma questão de difícil solução, sobre a qual alguns pesquisadores (ZIRFAS, 2001; LA TAILLE, 2004; PUIG, 2004; HÖFFE, 2004; GOERGEN, 2005 e 2007) têm se debruçado refere-se ao papel que cabe à escola, à família e às demais instituições na promoção de uma educação moral de suas novas gerações, moralidade esta que se atente para a diversidade.

Em um levantamento de artigos que tratam do tema “Ética e preconceito no âmbito escolar”, em periódicos nacionais das áreas de educação, filosofia e psicologia, entre a década de 1970 e os primeiros meses de 2003, Shimizu, Cordeiro e Menin (2006) observam que essa temática tem sido alvo de intensas discussões no panorama educacional brasileiro, suscitando muitas disputas entre pesquisadores, pais e profissionais da educação quanto ao caminho que a escola deve seguir na promoção de uma educação moral, bem como no que se refere às escolhas de que valores ensinar. Ao analisar 570 trabalhos, dos quais 65% versando sobre “preconceito e educação” e os outros 35% sobre “ética, moral e educação”, as pesquisadoras concluem que na última década do século XX e nos três anos iniciais do século XXI houve um aumento significativo de publicações sobre o tema, que as autoras atribuem a dois possíveis fatores: o incremento do número de periódicos na área e o crescente interesse pela temática nos últimos anos. Este último fator pode ainda ser interpretado como decorrente das transformações sociais e históricas ocorridas nas últimas décadas, os quais desencadearam as reformas educacionais levadas a cabo na década de 1990. As autoras destacam ainda que, entre os trabalhos analisados, a maioria é constituída de pesquisas teóricas e bibliográficas. São poucas as produções que se propõem a estudar experiências concretas do cotidiano escolar.

Em um trabalho anterior, La Taille, Souza e Vizioli (2004) analisaram, a partir de critérios quantitativos e qualitativos, dissertações, teses e artigos publicados entre os anos de 1990 e 2003, que tratavam da relação entre ética e educação e outros temas afins. Dentre as conclusões a que os autores chegam, duas merecem nosso destaque: (1) em concordância com Shimizu, Cordeiro e Menin (2006), a maioria dos trabalhos são de cunho especulativo e crítico e uma minoria fruto de pesquisa empírica; (2) de um total de 28 artigos analisados apenas dois apresentam uma abordagem propositiva em relação à formação ética, embora não ofereçam propostas concretas de como atuar em sala de aula, apenas princípios gerais a serem seguidos. É importante explicitar que além dos artigos citados, La Taille, Souza e Vizioli (2004) encontraram 61 teses e dissertações que versavam sobre o tema em questão, as quais foram selecionadas apenas a partir das palavras chave, não tendo seu conteúdo sido analisado, ficando em suspensão a presença ou não de propostas para atuação em sala de aula.

Os pesquisadores atribuem a carência de propostas pedagógicas de formação moral nos artigos estudados, entre outros, a dois fatores que merecem destaque. O primeiro diz respeito a um possível temor ao tema da moral. Esse conceito ainda seria facilmente associado ao autoritarismo, coação e moralismo, o que o afastaria de uma concepção de escola democrática e participativa. O segundo, que está em íntima relação com o anterior, deve-se ao fato de haver poucas iniciativas de educação moral nas escolas, ausência esta que faz com que pouco se discuta ou se escreva a respeito.

Ambos os levantamentos bibliográficos, apesar de algumas diferenças em relação a suas categorias de análise e à sua abrangência temporal, demonstram que a preocupação e a atenção dispensada à formação moral pela educação formal tem sido crescente. Entretanto chama-nos a atenção a pequena quantidade de publicações que discutem experiências vivenciadas no cotidiano escolar ou mesmo que propõem metodologias e conteúdos para a educação moral.

Puig (2004) nos apresenta uma abordagem da formação moral, que parte de uma visão sociocultural, a qual, necessariamente considera a diversidade ou a pluralidade de identidades presentes em todo e qualquer meio social.

O autor procura desfazer a possível dicotomia entre uma educação moral, vista como uma aprendizagem da utilização de uma *bússola moral*, a qual indicaria “a direção correta em situações controvertidas” (PUIG, 2004, p.87) ou compreendida como o uso de “um *mapa moral*, que mostraria os caminhos já estabelecidos para conduzir-se corretamente” (Idem, Ibid). A primeira visão se propõe a orientar o trabalho de educação moral para o desenvolvimento de mecanismos morais procedimentais e a segunda para a transmissão de conteúdos morais substantivos. Essas duas práticas estão combinadas, em muitos momentos de maneira espontânea, no trabalho de escolas que “se propõem (...) a executar a tarefa de educar moralmente nas sociedades plurais e democráticas” (Idem, p. 89). Dentre as práticas morais que visam a construção de meios para a resolução de situações que gerariam controvérsias, merecem destaque as práticas de reflexividade e de deliberação, esta compreendida como a busca de soluções dos problemas pelo diálogo.

O diálogo deve ser compreendido como uma prática que tem como ponto de partida os pontos de vista particulares de todos os sujeitos envolvidos. No espaço escolar essa prática se dá entre o grupo de alunos, os quais discutem

questões controvertidas, confrontando as diversas opiniões, cada um com abertura para encontrar uma melhor compreensão do problema proposto. No processo dialógico, vários procedimentos são construídos, dentre eles a capacidade de escutar, de reconhecer os argumentos alheios e compará-los com os próprios e de elaborar mensagens claras e construtivas. Segundo Puig (2004), essas práticas, que devem ser conduzidas por um educador com o qual o grupo possua fortes relações de afeto e respeito, possibilitam a construção de valores fundamentais para uma melhor relação com a diversidade, dentre os quais podemos citar a auto-renúncia, o reconhecimento de outros pontos de vista, o compromisso com a busca da verdade e a esperança na possibilidade de se chegar a um consenso bom para todos.

Höffe (2004) advoga que as mais diferentes culturas possuem valores que podem ser considerados como uma base comum para a educação moral pelas instituições de ensino. Segundo o autor, encontramos, desde a antiguidade até a modernidade, valores como respeito e dignidade, os quais podem embasar um programa de educação moral, dentro de uma sociedade globalizada e multicultural como a contemporânea, e que considere que a educação deve estar a serviço da democracia e não de uma instrumentalização dos indivíduos. O autor reconhece que, em função da formação anterior e das influências que os alunos recebem nos espaços extra-escolares, a escola possui limites quando se propõem a desenvolver o comportamento moral. Aponta para uma possível metodologia lembrando que os valores, por se referirem a ações e comportamentos não podem ser transmitidos apenas pelo discurso, mas praticados cotidianamente de modo que se tornem atributos da personalidade. Aqui devem entrar em ação não apenas um conjunto de recursos didáticos, mas o próprio estilo do professor e, por que não, o modo como a escola é administrada e dirigida.

Na visão de Goergen (2007), os problemas que enfrentamos hoje referentes à moralidade estão intrinsecamente relacionados às tradições, costumes e valores que compõem nosso *ethos* histórico e cultural que estimula a individualidade, a competitividade e possui uma postura permissiva com as imoralidades que favorecem interesses privados. É a partir dessa constatação inicial que devemos pensar no papel da escola frente a uma educação moral, que deve evitar o caminho do “enquadramento ou disciplinarização moral” (Idem, p.740), bem como não se limitar a ser uma mera transmissora de valores e

conhecimentos. Para Goergen (2007, p.754) a escola deve se comprometer com uma educação moral que simultaneamente provoque a crítica desse *ethos* que legitima essa moralidade individualista e competitiva e fomente a formação de um “sujeito moral crítico, autônomo e livre, cujas principais virtudes devem ser a responsabilidade e a justiça”.

No sentido de apontar caminhos para uma formação moral autônoma, Goergen nos alerta que a liberdade é condição originária da moralidade, o que implica que esta não pode ser imposta. Lembra, igualmente, que em função da liberdade de todos há que se infligir limites à liberdade individual, o que faz com que tenhamos que respeitar determinados códigos de conduta, normas e valores, para que a convivência em coletividade seja possível. Uma dificuldade que logo se apresenta é uma possível contradição entre a recusa de se impor que o sujeito seja moral, aceitando e seguindo as normas e costumes herdados da tradição, e a necessidade desses preceitos para a convivência em sociedade. O caminho que Goergen (2007, p.753) propõe passa pelo diálogo, pela argumentação, ou seja, pelo convencimento, o que possibilitaria que o/a professor/a despertasse em seus educandos e educandas o “desejo de ser um sujeito moral”.

Por outro lado Goergen (2007, p.749) não deixa de reconhecer que as crianças e os jovens chegam à escola com sua identidade repleta de influências da família e dos meios reais e virtuais aos quais estão submetidos. Não se pode, portanto, deixar de considerar esta realidade como ponto de partida para a educação moral, bem como olvidar que esta educação não pode ser vista apenas em relação aos indivíduos, mas na “perspectiva mais ampla da renovação moral da sociedade como um todo”. A centralidade da posição defendida por ele está na perspectiva de se formar um sujeito moral com uma consciência crítica que lhe possibilite perceber e avaliar, a partir da perspectiva da liberdade e da justiça a pertinência das normas, tradições e condutas com as quais se depara em seu cotidiano.

Na tentativa de lidar com o desafio de uma educação em valores, que respeite a diversidade de culturas em um mundo cada vez mais globalizado, Zifas (2001) cunha a expressão “ética glocal” para se referir a uma ética que busque a integração, pelo reconhecimento recíproco e simétrico, de valores e princípios particulares com valores e princípios que poderiam ser considerados universais. Uma ética que “representa um princípio integrador e regulador que pode

estabelecer relações entre os conteúdos de programas éticos particularistas e a pretensão universalista e formal, sem a intenção de tornar-se, ela mesma, absoluta” (Op.Cit. p.14).

Para Zirfas, desde o iluminismo reconhece-se a relevância da relação entre pluralismo e ética para as teorizações pedagógicas, na medida em que se considera que é o próprio ser humano que se determina a si mesmo, determinação que necessita ser, também, mediada na relação com os outros, o que ocorre pelo processo educativo. A partir da teoria da auto-formação da moralidade, a qual exige o convívio com a alteridade, a relação com a pluralidade aparece como uma necessidade para o “auto-aperfeiçoamento (moral) do indivíduo” (ZIRFAS, 2001, p.32). Segundo este autor, pesquisas empíricas “social-psicológicas” comprovam que a convivência em espaços morais plurais possibilita às crianças a construção de juízos e de práticas morais mais maduras e independentes.

Andrade (2009) fundamenta uma educação moral, que fomente o respeito às diferenças, a partir da virtude-atitude da tolerância. O autor parte do princípio que tolerar o diferente deve ser considerado um ato minimamente exigível a todo cidadão que se proponha a viver de forma justa numa sociedade plural. Em seu estudo, Andrade faz um passeio pela história da filosofia buscando o surgimento do conceito de tolerância e apresentando sua pertinência e atualidade para uma prática pedagógica que respeite as “diferenças que dignamente nos constituem enquanto humanos” (Op. Cit., p. 203).

O autor não se propõe a apresentar propostas de atividades pedagógicas que desenvolvam a virtude-atitude da tolerância e promovam uma educação moral. Partilhando do pensamento de Adela Cortina, o autor afirma que uma educação para a tolerância precisa ter como ponto de referência alguns valores mínimos que deveriam ser ensinados às futuras gerações, em uma sociedade plural como a nossa. Nesta direção propõe alguns princípios como: o reconhecimento da unicidade, distinção e singularidade de cada ser humano, e valores/atitudes que deveriam dar a direção e o sentido de qualquer proposta de educação moral, a saber: igualdade, liberdade, solidariedade, tolerância e diálogo. Ao resgatar o conceito de tolerância, que encontra resistência de muitos teóricos e professores, Andrade traz consistentes reflexões para se pensar uma prática pedagógica que considere a educação moral como um caminho para a construção do respeito pela diversidade presente no cotidiano escolar.

As reflexões teóricas até o momento apresentadas, mostram-nos algumas pistas para a compreensão da complexidade de uma educação moral que considere a diversidade de um mundo cada vez mais plural. Apontam, igualmente, alguns princípios gerais e esboços de metodologias que podem contribuir com a formação da moralidade de crianças, adolescentes e jovens no espaço da escola. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que pesquisas empíricas muito têm a contribuir, pois possuem o mérito de partir da realidade concreta do cotidiano escolar, ou do mundo vivido, questionar teorizações estabelecidas reafirmando-as ou em muitos casos negando-as e construindo novas teorias.

Partindo do pressuposto teórico de que os valores morais geram em quem tem consciência de possuí-los, representações de si positivas que podem ser denominadas auto-respeito, Souza e Placco (2008) afirmam que a construção dessa visão de si depende dos tipos de interações das quais as crianças participam. As autoras realizaram uma pesquisa utilizando-se de observações e gravações de conversas do cotidiano de uma escola, que posteriormente foram transformadas em cenas e analisadas na tentativa de responder à questão sobre quais interações e que conteúdos favoreceriam e quais dificultariam a construção do auto-respeito. O estudo constatou que o investimento no e por parte do outro, a crença em sua capacidade, uma postura de acolhimento e cuidado e de enfrentamento dos conflitos são conteúdos de interações que favorecem a construção do auto-respeito. Constatou, ainda, que no ambiente escolar convivem modos de pensar, estudos, práticas e ações éticas com outras, muitas das vezes, imorais. Neste sentido Souza e Placco (2008, p.754) defendem que as propostas pedagógicas que se dirigem a favorecer a construção do auto-respeito, deveriam se atentar para essas diferentes interações e investir na formação dos/as profissionais da educação e na “reflexão sobre as interações que viabilizem a construção/manutenção de valores para a constituição de uma vida mais digna, mais honrada, dos sujeitos que habitam o espaço escolar”.

Nucci (2000), por outro lado, alerta para a importância de se considerar as distinções psicológicas entre moralidade e formas convencionais de certo e errado, nas abordagens que visam uma educação moral. O autor se reporta a pesquisas empíricas realizadas por diferentes pesquisadores em diversos países, entre os anos de 1975 e 2001, que demonstram a compreensão diferenciada que crianças, adolescentes e adultos possuem a respeito de normas morais e convenções sociais.

Segundo estas pesquisas, no entendimento desses atores, normas morais, como a que prescreve que não se deve causar mal a uma pessoa, devem ser respeitadas independente de haver ou não uma regra que as determinem e devem ser estendidas a membros de outras culturas ou grupos; por outro lado, convenções ou normas de conduta sociais se restringem a determinados grupos ou culturas e são estabelecidas, em muitos casos, por regras estabelecidas e explicitadas para os membros do grupo. Partindo dessa distinção, Nucci (2000, p. 80) oferece algumas orientações para uma educação moral inserida em uma sociedade democrática e pluralista, que prepare os estudantes para “coordenar compreensões morais fundamentais de justiça e bem-estar humano com convenções e pressupostos informativos potencialmente mutáveis”.

Araújo (2000), Sastre e Moreno (2000), Timon e Sastre (2003), e La Taille (2006), dentre outros pesquisadores, chamam a atenção em seus trabalhos para a importância de se atentar para o papel da afetividade na constituição dos juízos e das ações morais. Araújo (2000, p. 137) encontrou uma forte relação entre o modo de organização do raciocínio moral dos sujeitos pesquisados e seu estado emocional, o que nos provoca a pensar a formação de personalidades morais direcionada não apenas ao “desenvolvimento e à construção da capacidade racional da justiça”, mas também à dimensão afetiva do psiquismo, de modo que possibilite a integração, nos juízos e ações, entre os interesses pessoais e coletivos. Como proposta para a prática educativa Araújo (2000) propõe que sejam incluídas nos currículos, de forma transversal, temáticas relacionadas à afetividade.

Nesta mesma linha de raciocínio Timon e Sastre (2003, p. 219) constata a partir de pesquisas empíricas que “*la consideración previa de los aspectos emocionales de un conflicto puede repercutir positivamente en el análisis desde una perspectiva de justicia*”. As autoras observam que a atenção que se deve dar à temática dos sentimentos não diminui o papel do conhecimento moral teórico, mas pode contribuir muito para que se compreenda com mais clareza as situações que envolvem conflitos morais e, em consequência, favorecer suas resoluções.

Em sua reflexão La Taille (2006), argumenta que a moralidade e a eticidade dependem, para sua constituição, do desenvolvimento das dimensões intelectuais e afetivas do sujeito. O autor parte da distinção entre moral e ética, segundo a qual a primeira se refere à nossa relação com os deveres e a segunda ao

ideal de “vida boa”, de uma vida que tenha sentido. Tomando o cuidado de não repetir o que chama de “eterna desconexão entre razão e paixão” (Op. Cit. p. 143) o autor reafirma sua íntima relação, como também a irredutibilidade de uma a outra. Cada dimensão da *psique* humana, segundo o psicólogo, cumpre uma função específica na constituição do sujeito ético e moral. A dimensão intelectual se refere à competência cognitiva e determina o saber fazer moral e ético. Aqui é dado destaque à capacidade de equacionamento de problemas e à sensibilidade moral. A dimensão afetiva alude à motivação, ao querer fazer. O desenvolvimento desta dimensão mobiliza, em um primeiro momento, os sentimentos de medo, amor, simpatia, confiança, indignação e culpa, e posteriormente, o sentimento de vergonha, que cumpre um papel, segundo La Taille (2006, p. 10), “na articulação entre moral e ética”.

A distinção apresentada por La Taille é importante porque nos lembra que não basta ter consciência do que é certo ou errado, ou sobre o tipo de vida que se queira viver ou o tipo pessoa que se almeje ser. Faz-se necessário, ainda, o desejo, a motivação para seguir este ou aquele caminho, para se viver tal ou qual tipo de vida. Esta clareza sobre as duas dimensões em muito contribui com o pensar e planejar ações de formação moral, pois chama-nos a atenção para a insuficiência de intervenções pedagógicas que se dirigem apenas à racionalidade dos educandos e educandas. Há que se atentar para os tipos de intervenções e interações sociais que possibilitam a mobilização de seus sentimentos, de seus afetos.

A partir de uma pesquisa, realizada nos meses de março e abril de 2005, com 5.160 estudantes de instituições de ensino médio, públicas e privadas, da grande São Paulo, com idade entre 14 e 18 anos, La Taille (2006) observa que os jovens possuem um sentimento de otimismo em relação aos espaços privados e um pessimismo em relação aos públicos. Neste sentido suas motivações para uma convivência respeitosa e para a construção de uma vida boa, se restringiriam a seu círculo familiar e de amizades próximas. Outra conclusão preocupante da pesquisa é a valorização da justiça por parte dos jovens, contrastada com a avaliação de sua sociedade como violenta e injusta. Apesar dos limites da amostragem de sua pesquisa (restrita apenas a um grande centro urbano), suas conclusões devem servir de motivação para novos estudos sobre como os jovens e adolescentes compreendem e sentem o agir moral e o bem viver.

Neste caminho, a partir de pesquisa no portal da CAPES, foram encontradas algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas na tentativa de compreender o pensamento e o desenvolvimento moral de jovens e adolescentes, algumas práticas pedagógicas direcionadas a esta formação, como também propor pistas para uma melhor atuação da escola como espaço de educação moral. Silva (2006) e Marques (2009) desenvolveram pesquisas empíricas a partir do referencial teórico da ética do discurso. Ambos concordam que práticas discursivas em espaços democráticos, nos quais os alunos e alunas participam de discursos argumentativos sobre temáticas de seu interesse, em muito contribuem para o desenvolvimento do raciocínio moral dos estudantes. Knapp (2007) segue o mesmo raciocínio em um estudo teórico abordando pontos pertinentes da relação entre ética e educação a partir das contribuições do pensamento de Habermas. A pesquisa de Carvalho (2008), por sua vez, analisa a relação entre as concepções sobre desenvolvimento moral de professores do Ensino Médio, sua prática pedagógica e o nível de julgamento moral de seus alunos. Como conclusão o autor defende a importância da formação continuada dos docentes. Os estudos de Rabelo (2000), Trevisan de Souza (2004), Dutra de Souza (2007), Inácio (2008) e Souto (2009) se preocupam em analisar as diferentes práticas pedagógicas e interações sociais que contribuem com o desenvolvimento da moralidade, e nos possibilitam concluir que professores e orientadores precisam compreender sua importância e planejarem sua efetivação no cotidiano escolar. As pesquisas empíricas de Tognetta (2006) e Tardeli (2006), ambas partindo do referencial teórico da ética das virtudes, nos apontam outras perspectivas para a formação moral no cotidiano escolar. Tanto a generosidade, referencial do primeiro, quanto a solidariedade, do segundo, são virtudes éticas que ao serem construídas podem favorecer relações interpessoais mais respeitadas em relação às diversidades presentes no espaço da escola.

O quadro apresentado pelas pesquisas teóricas e empíricas acima exposto nos mostra que a preocupação com a educação moral no espaço escolar tem provocado muitas reflexões e estudos, e não deve ser deixada ao espontaneísmo ou à boa vontade deste/a ou daquele/a profissional da educação. Deve partir de referenciais teóricos consistentes e de um conhecimento aprofundado de como pensam e vivenciam a moralidade crianças, adolescentes, jovens e adultos que convivem no cotidiano das escolas. A estes últimos deve ser delegada a tarefa de

propiciar espaços e práticas que promovam em seus educandos e educandas o desenvolvimento de uma moralidade que possibilite a convivência respeitosa entre os diferentes que inclua o respeito pelas diferenças que os caracteriza.

O presente estudo sobre o modo como estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da Cidade do Rio de Janeiro discutem e buscam soluções para alguns dilemas morais, que envolvam preconceito e discriminação no cotidiano escolar, pretende oferecer contribuições teóricas e empíricas, a partir da reflexão sobre a prática dos atores envolvidos e do referencial teórico que orienta a pesquisa.