

4

Análise dos dados

Nesta parte, apresentarei, com mais detalhes, o Colégio Guarani e a análise das discussões realizadas sobre os dilemas morais, através dos grupos focais, bem como algumas reflexões e achados da pesquisa.

4.1

O campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino médio localizada na Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro, nomeada aqui de Colégio Guarani. A escola foi inaugurada no ano de 1965 sob o lema “Liberdade com responsabilidade” e o mantém como orientação em seu projeto pedagógico.

O Guarani atende a moradores/as de diversas comunidades e bairros cariocas: Rocinha, Vidigal, Cidade de Deus, Rio das Pedras, Gardênia Azul, Itanhangá, Madureira, Recreio, Vargem Grande, entre outras. Apesar de ser considerado uma referência na rede estadual de ensino médio, o colégio enfrenta alguns problemas decorrentes dessas regiões carentes, como: violência, alcoolismo, gravidez precoce e reconfiguração do modelo familiar. Além disso, enfrenta a evasão escolar e a repetência, em função do próprio histórico de vida dos/as educandos/as e dos percalços resultantes das políticas públicas educacionais.

Sua estrutura física é constituída de três andares, com um grande número de salas de aula, uma biblioteca, uma sala de leitura, uma sala de informática, uma sala de vídeo, pátio, quadra de esportes, auditório e cantina. A escola opera em três turnos, reunindo aproximadamente três mil estudantes, sendo que os turnos da manhã e da tarde, que oferecem o ensino médio regular, possui uma equipe de direção, e o noturno que trabalha com Educação de Jovens e Adultos, possui outra.

Observamos que o espaço da escola mantém-se todo o tempo organizado e limpo, o que pode indicar uma boa relação afetiva dos estudantes com sua escola, demonstrando, também um sentimento de pertencimento dos/as jovens à comunidade escolar.

A escola investe recursos em teatro e dança, com projetos sócio-educativos e professores voluntários. Muitos trabalhos de artes estavam expostos pelos corredores ou afixados em murais, em forma de colagens, maquetes, pinturas e cartazes. Também chamou a atenção da equipe de pesquisa alguns cartazes voltados para conscientização de questões sociais, como desequilíbrio ambiental, direitos humanos, poluição, bullying, homofobia e racismo.

As aulas de Educação Física parecem estimular as práticas inclusivas e participativas. Era um momento no qual ninguém ficava de fora. Porém, existia uma diferenciação clara entre os jogos para meninas e os jogos para meninos. Geralmente, elas ficavam de um lado, jogando queimado, com um ou dois meninos no grupo. E eles ficavam de outro, jogando futebol, sem nenhuma menina no grupo.

O pátio é um espaço dos/as estudantes que o ocupam nos momentos de entrada, saída, recreio e quando são liberados das aulas. Parece haver pouco controle sobre os/as educandos/as, o que se percebe na pequena quantidade de inspetores/as presentes no pátio (geralmente dois) e um por andar, como também, pela permanência dos/as docentes na sala de professores/as, durante os intervalos do recreio.

A referência ao binômio “autonomia e responsabilidade” está presente em diversas atitudes dos funcionários, o que parece se refletir na aquisição de responsabilidades pelos/as estudantes. Em um dos momentos de observação, a orientadora educacional apontou uma problemática relacionada com a cultura dos/as jovens: a pichação, ao que um dos inspetores mencionou que a escola “aperta desde o início. Se pichar, limpa a parede, se não sair vai ter que trazer tinta e pintar o local”. Merece destaque o fato de a sanção aplicada possuir um caráter de reciprocidade em relação ao delito cometido, o que em muito contribui para a formação do caráter.

A escola possui um Grêmio Estudantil, que é um importante referencial de empoderamento dos/as estudantes/as. A presidente é uma menina, que demonstra se orgulhar por pertencer ao Guarani, mas que também se posiciona de forma crítica em relação a alguns problemas relativos à prática pedagógica e às atitudes de alguns professores em sala de aula.

Os/as jovens estudantes utilizam diversas formas de descontração no pátio, como ouvir músicas individualmente, jogar cartas ou bola. As quadras são usadas

para o futebol e o vôlei, e suas arquibancadas servem de ponto de encontro. Alguns jovens se mantêm o tempo todo conectados a celulares e aparelhos eletrônicos, utilizando-os para ligações, trocas de mensagens, música e fotografias. O fone de ouvido é muito presente e, muitas vezes, compartilhado. Entretanto, isso não significa que não interajam, já que as conversas entre os/as participantes dos grupos ocorrem independentemente de estarem ou não ouvindo música ou enviando mensagens.

Normalmente, são poucos os estudantes isolados no pátio, mantendo-se organizados em pequenos grupos conversando e interagindo. São grupos formados só por meninos, só por meninas ou mistos. Não presenciamos conflitos ou brigas, ao contrário, os jovens descreviam movimentos de aproximação e identificação com pares que compartilhavam mesmos interesses. Também eram frequentes atitudes de carinho entre namorados, muitas das vezes, beijos escondidos entre abraços. Assim como o afeto e os abraços entre amigos: entre as meninas e entre meninas e meninos. Já entre os garotos não acontecia o mesmo, em raros momentos eles trocam contato físico mais afetuoso, a não ser tapinhas nas costas e na cabeça, geralmente com sinais de agressividade. Algumas agressões simbólicas foram verbalizadas pelos/as estudantes, em situações de escárnio ou implicância, e que são encaradas com bom humor pelos/as jovens. Os/as envolvidos/as significam esses momentos como piada ou brincadeira, respondendo com risadas ou com silêncio. Em um dos momentos observados, emergiu uma manifestação de homofobia velada sob o tom de brincadeira, quando um jovem se dirigia a outro com: *“Porra, seu bicha!”*. Em outra observação, uma menina chamou um colega negro, que apresentava traços femininos, para a sala dizendo: *“Vamos, sua macaca!”*.

Existe, também, uma afirmação de lugares na hierarquia social durante estes momentos de interação. Nitidamente, a aparência é o principal instrumento de destaque e denúncia das posições sociais entre os/as estudantes. As meninas que mais se destacam em relação a suas atitudes em grupo são as que se apresentam com um vestuário mais elaborado. Apesar de todas utilizarem o mesmo uniforme, existe o uso de acessórios coloridos e grandes, que variam de celulares, pulseiras e brincos até mochilas e tênis. Em contrapartida, as meninas que se encontram mais isoladas durante os intervalos geralmente não apresentam tantos acessórios.

Merece ainda ser destacado o uso de bonés pelos meninos e a tendência de penteados afros entre os/as jovens, os quais são majoritariamente negros e pardos.

4.2

Justiça e dignidade humana: o que pensam os estudantes

A discussão deste dilema contou com a participação de nove estudantes, sendo sete do sexo masculino e duas do sexo feminino, com idades variando entre dezesseis e dezoito anos, um deles cursando o primeiro ano do Ensino Médio, quatro o segundo ano e quatro o terceiro.

A primeira parte do dilema apresentado aos estudantes (anexo II) tratava de uma situação hipotética, na qual vários marinheiros estão à deriva em um bote salva-vidas em alto mar, após seu navio ter sido atingido por um torpedo. O oficial mais graduado no bote, o Capitão Pereira deve decidir se vai embora com o bote, que já está com sua capacidade máxima de ocupação, ou se tenta salvar mais alguns marinheiros que estão no mar gelado, pedindo por ajuda. Aos estudantes foi perguntado: Se você fosse o Capitão Pereira o que você faria? Iria embora salvando os tripulantes que estão no barco, ou correria o risco de ter o bote afundado para salvar mais algumas vidas?

As primeiras manifestações (feitas por três estudantes) afirmam que o Capitão deveria ir embora com aqueles que já estão no bote e que não deveria arriscar a vida destes para salvar os outros. Neste momento inicial as argumentações dos estudantes expressam que o Capitão não tem escolha, já que não dá para salvar todos. Assim argumenta Fernando: *“A tendência era afundar o bote, porque as pessoas desesperadas iam querer subir no bote, certo? Sendo que o bote está cheio, aí ia desesperar todo mundo e o bote “bum”, podia afundar, sei lá...”*. Entretanto, ao ser questionado pelo pesquisador sobre o que gostaria que o Capitão fizesse caso estivesse na água, Fernando responde que desejaria que alguém o resgatasse, sendo sua resposta seguida de risos por parte dos demais.

Essas respostas iniciais podem ser interpretadas como uma solução imediata, fruto de pouca reflexão. Os estudantes que se manifestam consideram como fato consumado que não há alternativas, e se baseiam em um cálculo do

menor dano a um maior número de pessoas possível. Parece ser inquestionável para eles que é preferível salvar algumas pessoas a se arriscar para salvar um número maior. Por outro lado, neste momento, não expressam estarem se colocando no lugar daqueles que estão no mar, e parece que não sentem nenhuma empatia em relação a eles, posição que se altera quanto Fernando, ao ser questionado sobre o que desejaria que fosse feito caso estivesse na água, responde que gostaria que o resgatassem. Ao se sentir diretamente atingido pela decisão dos outros, em uma posição de dependência, o cálculo do menor dano ao maior número é desconsiderado. Seu raciocínio, mesmo quando defende que deveriam ir embora para salvar os que já estavam no bote, parece tomar como referência seus próprios interesses e necessidades, pois muda de direção ao ser colocado no lugar de quem iria ser deixado para trás. Desse modo poderia ser interpretado como compatível com o segundo estágio de desenvolvimento moral de Kohlberg. É importante destacar que a pergunta do pesquisador provoca uma desestabilização na “certeza inicial” sobre qual a melhor decisão a tomar e a resposta do estudante parece ser interpretada, por ele e pelos demais como auto-contradição, interpretação que se expressa pelos risos.

No prosseguimento da discussão, surge uma segunda alternativa: salvar os que estão no barco, levando-os até uma possível margem e depois retornar para buscar mais sobreviventes. Assim se posiciona Bruno: *“Bom, eu não iria ao encontro das pessoas lá (...) Por exemplo, se fosse muito perto, como é que fala, da terra, da areia, da margem, eu iria com os sobreviventes do barco e depois eu voltaria para resgatá-los...”*.

Agora já há a busca por outras possibilidades. O raciocínio não se limita ao que é informado no dilema: o bote está cheio e pode afundar caso se tente salvar mais alguém, mas procura-se por outras possíveis soluções que conciliem a segurança daqueles que já estão “a salvo” e a pretensão de salvar mais vidas. A visão se amplia e a situação de todos, os que estão no bote e os que estão no mar, parece estar sendo levada em conta, bem como seu direito a continuar vivendo, o que pode ser interpretado como uma operação de troca de papéis compatível com o terceiro estágio de desenvolvimento moral, segundo a escala de Kohlberg, posto que neste estágio uma ação só pode ser considerada boa ou justa por um ponto de vista individual, se este puder também aceitá-la como tal a partir do ponto de vista

de outra pessoa.

Ao serem questionados se quem estava no bote merecia mais sobreviver do que quem estava na água, nenhum dos estudantes se manifesta favorável a esta ideia e justificam que os primeiros deveriam ser salvos, talvez em detrimento dos outros, justificando: *“porque chegaram primeiro”*; *“porque eles já estão dentro”*; *“porque eles [os que estão na água] deram mole”*; *“não tem mais espaço pra eles”*; *“também pode ter sido mais rápido e...”*. Ao serem provocados pela interpretação do pesquisador, segundo a qual essas justificativas aceitam que o Capitão iria salvar os mais fortes e deixar os mais fracos morrerem, alguns estudantes afirmam que não é isso. Simplesmente alguns marinheiros já estão no bote, pois chegaram primeiro, e o Capitão não poderia jogá-los novamente ao mar pra salvar os outros. Neste momento se instala uma dúvida sobre se, na verdade o Capitão estaria salvando os mais fortes e deixando os mais fracos morrerem e Dean sugere: *“Eu acho que, pô, pegaria metade dos mais fracos e metade dos mais fortes e levaria...”*.

Ao rejeitarem a ideia de que o direito à vida se fundamenta em algum tipo de mérito, os estudantes demonstram que consideram este um direito universal, um direito que não está condicionado a nenhuma característica ou privilégio particular, raciocínio este compatível com o quinto estágio de desenvolvimento de Kohlberg, quando a igualdade passa a ser compreendida a partir do reconhecimento dos mesmos direitos fundamentais (direito à vida e à liberdade) e do igual valor dos indivíduos. Entretanto, necessitam justificar que, na situação colocada pelo dilema, alguns serão salvos, terão seu direito preservado, e outros não. Suas justificativas, todavia, baseiam-se no esforço e no melhor desempenho de quem conseguiu subir ao bote, o que, de certo modo, justificaria o direito de ser salvo em função do mérito. Quando, ao serem provocados pelo pesquisador – que interpreta suas justificativas como baseadas no mérito – argumentam que o Capitão não poderia jogar os que estão no bote ao mar para salvar outros, a complexidade do problema parece ficar mais clara. Mesmo sendo o oficial no comando, uma autoridade reconhecida, na visão dos estudantes ele não tem o direito de impor que alguns se sacrifiquem por outros. Essa observação expressa um distinção importante entre as ações justas que podem ser exigidas e outras que não podem sê-lo, as chamadas ações “supererrogatórias”, que, segundo Habermas

(2004), são consideradas boas e corretas, mas devem ser decididas apenas pelo próprio agente moral. Neste sentido, a saída proposta por Dean, por mais que pareça equânime, por se basear em um cálculo matemático, salvar metade dos que conseguiram subir ao bote, merecedores pelo desempenho, e metade dos que não conseguiram, impõe a alguns um sacrifício que é moralmente questionável, pelo fato de não ser uma decisão livre de cada um.

Antes de interromper a discussão desta primeira parte do dilema o pesquisador faz um levantamento das decisões que cada um tomaria. Cinco afirmam que salvariam quem já estava no bote e não se arriscariam para salvar os outros; dois levariam quem está no bote para um lugar seguro e tentariam voltar para pegar mais sobreviventes; e dois se arriscariam para tentar salvar mais alguns. É importante lembrar que a discussão dos dilemas não objetiva chegar a um consenso, mas oportunizar que as opiniões e argumentos apresentados sejam confrontados e refletidos pelos participantes.

Na segunda parte do dilema, um jovem marinheiro que estava na água se aproxima do bote e, desesperado, tenta subir. Ao perceber o rapaz, o Capitão ordena ao marinheiro que está mais próximo que o empurre e não o deixe subir, porque o bote iria afundar e todos morreriam. O jovem marinheiro, José, era amigo de Antônio, que agora tem que decidir se obedece à ordem do Capitão ou se ajuda o amigo a se salvar, colocando em risco sua vida e a de todos os outros. Aos estudantes são feitas as perguntas: o que você faria se estivesse no lugar do José? Obedeceria ao Capitão abandonando o amigo Antônio, ou se arriscaria tentando salvá-lo? Se tentar salvá-lo, como os outros reagirão? Se não o fizer como ficará sua consciência?

Inicialmente, os estudantes que se manifestam afirmam que salvariam o amigo mesmo correndo o risco de afundar o bote. Ao serem questionados se esta posição não entrava em contradição com a anterior – de ir embora e salvar quem estava no bote, justificam: *“Porque agora é um amigo né...”*; *“Porque [...] a gente conhece, porque a gente gosta”*; *“Mas antes a gente estava no lugar do Capitão, agora a gente está no lugar do amigo...”*; *“E também agora é um só, não são varias pessoas gritando...”*; *“Ué... É um risco que tem que correr, todo mundo vai morrer um dia...”*. No decorrer da discussão é levantada a possibilidade de não ser um amigo que está tentando subir no bote, mas um

familiar e Fernando, categórico, diz: “*Pô aí [...] se por um amigo eu jogaria o capitão, imagina, jogo todo o resto por minha família...*”.

Na primeira parte do dilema, a discussão mantém, exceto em alguns momentos, um distanciamento, uma postura de impessoalidade e imparcialidade. A universalidade do direito à vida é, todo o tempo, mantida sem questionamentos e exceções, mesmo quando aparece a questão do merecimento ou desempenho dos que conseguiram chegar ao bote. Os estudantes reconhecem durante a discussão que todos possuem igual direito de sobreviver, embora a situação em que se encontram não possibilite isso. Esses argumentos, portanto, mantêm-se compatíveis com o quinto estágio de desenvolvimento moral, segundo a escala de Kohlberg. Na segunda parte, ao ser introduzido um elemento de pessoalidade – um dos sobreviventes é identificado e tem uma relação afetiva com o agente que precisa decidir se ele deve ou não ser salvo arriscando a segurança de todos – o cálculo do menor dano a um maior número possível de pessoas é deixado de lado. Ao que parece inicialmente, o amigo possui mais direito de viver que todos os demais, pois vale à pena arriscar a vida de todos para salvá-lo.

Merece ser destacado que esta posição é mais incisiva quando, no lugar de um amigo, é um familiar que depende da decisão. As justificativas se baseiam na relação de proximidade afetiva e no fato de ser apenas um, o que se supõe, diminuiria o risco de afundar o bote. Desconsideram-se as posições defendidas na primeira parte, quando apenas dois estudantes se arriscariam para salvar mais alguns. Interpretando os argumentos, a partir da orientação kolhberguiana de justiça, os argumentos agora se apresentam compatíveis como o primeiro estágio de desenvolvimento moral, pois expressam uma noção de igualdade restrita àqueles considerados de uma mesma categoria, sendo aceito um tratamento desigual entre pessoas de categorias diferentes. O que se pretende questionar aqui não é a correção ou não desta postura adotada pelos estudantes, mas a imediata mudança de posição quando há envolvimento afetivo e pessoal, e a consequente diferença entre o valor da vida de um desconhecido e de um amigo ou familiar. Essa diferença fica mais explícita na discussão que se segue.

Ao serem questionados sobre o que fariam se outro marinheiro estivesse tentando salvar um amigo que não conhecessem, duas posições diferentes são apresentadas. Fernando diz: “*Aí fica complicado... Eu até empurrava o outro para*

dentro da água também...”, já Joey contemporiza: “*Se [o marinheiro] estivesse tentando salvar ele [o amigo], eu ajudaria, mas se ele não estivesse tentando salvar, sei lá...*”.

Pode-se considerar que ambos os posicionamentos desconsideram a universalidade do valor da vida e mantêm a referência nas relações pessoais e afetivas. A posição de Fernando pode ser considerada mais restrita, pois aceita que se corra riscos para salvar a vida de um amigo ou parente, mas apenas de seu círculo de relações. Do modo como se coloca não é o valor da amizade ou do parentesco em geral que é utilizado como critério para se abrir uma exceção e arriscar-se, mas o valor específico de suas relações pessoais. Já a posição de Joey, pode ser interpretada como uma valorização da amizade e do parentesco de forma generalizada e expressa um raciocínio que se utiliza da operação de troca de papéis, ao aceitar que qualquer um teria o direito de tentar salvar um amigo, mesmo que para si seja um desconhecido. Merece destaque na fala de Joey o fato de não tomar a iniciativa para salvar um desconhecido, mas apenas ajudar caso um amigo deste, que já estivesse no bote, o tentasse salvar. O raciocínio de Fernando poderia ser interpretado como estando no Estágio 1, segundo a escala de Kohlberg, levando-se em conta que não considera a igualdade como abrangendo pessoas de círculos mais amplos como também estão ausentes as operações de equidade e de troca de papéis. Já o raciocínio de Joey, por reconhecer que qualquer um poderia querer salvar um amigo, expressa uma coordenação entre as operações de reciprocidade e igualdade e uma avaliação da situação, não apenas de seu ponto de vista, mas à partir da perspectiva de outra pessoa, poderia ser interpretado como um raciocínio convencional do Estágio 3.

Um dos estudantes, diante do impasse, aponta como solução consultar os demais marinheiros: “*Se fosse eu, tentava ajudar ele, se também todo mundo concordasse...*”. Porém, ao ser questionado sobre o que faria se os outros não concordassem, diz que salvaria assim mesmo e “*ia ver no que ia dar*”.

Ao propor uma consulta aos outros marinheiros, dois aspectos merecem ser destacados: o questionamento público da autoridade do Capitão, e a ampliação do fórum de decisão, que deixa de ser individual – salvo ou não salvo meu amigo – e passa a ser coletivo. Independentemente da real possibilidade de se realizar tal discussão a bordo do bote, devido à tensão e necessidade imediata de se decidir,

não se pode deixar de analisar essa proposta. O questionamento da autoridade pode ser interpretado como característica de raciocínio pré-convencional se é motivado por uma visão egocêntrica, que considera apenas os próprios interesses, ou como característica de um raciocínio pós-convencional, se determinado por princípios, os quais estejam sendo desconsiderados pela autoridade em questão. A motivação neste caso pode ser interpretada, de certo modo, como egocêntrica, pois tem como referência apenas a relação de amizade, enquanto que a decisão do Capitão parece não fazer distinção entre os que estão no bote e os que estão no mar. Contudo, quando o estudante propõe que se amplie a discussão para os demais, seu raciocínio demonstra uma maturidade compatível com o quinto estágio da escala de Kohlberg, posto que realiza uma operação de troca de papéis que considera a necessidade de levar em conta os pontos de vista e interesses de todos os que estariam correndo o risco para salvar o amigo. Não se pode deixar de reconhecer, todavia, os limites de seu posicionamento ao afirmar que o salvaria mesmo sem a concordância dos demais, o que pode indicar um momento de transição e incerteza em suas convicções.

Outra saída proposta considera o risco que todos estão correndo, mas não concorda com a ideia de abandonar o amigo. Sugere então que o melhor seria se jogar ao mar e ficar na mesma situação que o outro: *“Provavelmente eu ia me jogar também, aí ia ter que morrer os dois...”*, e justifica: *“Pelo menos morreu tentando ajudar...”*. Sugere-se ainda que se troque de lugar com o amigo, pulando ao mar e deixando que ele suba, ou como alternativa, nesta mesma direção, que seja feito um revezamento, como diz um dos estudantes: *“Vai revezando, pô, vai cada um, um pouquinho. Um pouquinho no barco. Pula, aí vai o outro...”*. Uma razão apresentada para trocar de lugar com o amigo, segundo Dean seria transferir o peso pela decisão para o próprio amigo e para os outros: *“Daria meu lugar para ele, aí eles, os que estavam lá no barco, ficariam com peso na consciência...”*. Porém, outros estudantes questionam sua posição argumentando que: *“Eu acho que eles não ficariam com peso na consciência não...”*, *“Seria a troca de um desconhecido por outro desconhecido, eles nem iam ligar...”*, *“Um ia morrer de qualquer jeito...”*, ao que Dean responde: *“Não, pelo menos meu amigo ia ficar com peso na consciência...”*. Ao ser questionado sobre o motivo para deixar o amigo com peso na consciência ele responde: *“Porque eu*

salvei ele ué...”, ao que os outros contestam: “Deixar ele com a consciência pesada não ia ajudar em nada...”, “Não ia ajudar mesmo, só iria trocar uma pessoa por outra...”, “Deixar com a sua consciência pesada pra quê? Ele está arriscando a sua vida...”

As saídas propostas que consideram a possibilidade de partilhar sua situação ou de trocar de lugar com quem está no mar, podem ser interpretadas como indicações de uma visão que considera não apenas a perspectiva da justiça (KOHLBERG, 1992), mas também do cuidado e preocupação com os outros (GILLIGAN, 1997). Pondera-se que não seria justo colocar em risco a vida de todos que estão no bote para salvar uma pessoa, mesmo que seja alguém por quem se tenha uma relação de afeto. Ao mesmo tempo não abstrai essa relação e propõe uma alternativa, que oferece risco e sacrifício apenas para si mesmo. Este é um tipo de sacrifício que não pode ser exigido, mas apenas assumido em função de motivações próprias. Pode ser considerado, igualmente, como um exemplo de ações “supererrogatórias” (HABERMAS, 2004) ou orientadas por máximos éticos (CORTINA, 2005, 2008 e ANDRADE, 2009).

A razão apresentada por Dean, deixar os outros ou o próprio amigo com peso na consciência, poderia ser interpretada como uma negação do auto-sacrifício, justificando que seria um sofrimento menor morrer do que ficar com peso na consciência, ou como uma fuga do peso de se tomar uma decisão difícil. Merece destaque o fato de não ter sido acompanhado, mas questionado pelos outros estudantes, que demonstram perceber uma contradição entre se dispor a sacrificar-se por alguém e, ao mesmo tempo, querer lhe impingir um sofrimento ou não querer assumir a responsabilidade por isso.

Pode-se considerar que a proposta do revezamento significa um ápice na busca de alternativas que considerem os interesses e responsabilidades dos envolvidos, embora restritos ao círculo de amizade. Ao propor o revezamento, este raciocínio considera as operações de reciprocidade e de troca de papéis que sinalizam o desenvolvimento moral do Estágio 5 segundo a escala de Kohlberg, considerando que os envolvidos terão a mesma oportunidade de contribuir e receber os benefícios da solução proposta.

Outros questionamentos e ressalvas são apresentados. Elena pergunta a um dos meninos o que ele faria caso se jogasse no mar, com a intenção de partilhar de

seu infortúnio, e o amigo subisse no bote: *“Aí eu matava ele. Por que eu fiquei deixando de salvar minha vida por causa dele...”*. Jéssica argumenta: *“Qual motivo você teria de resgatar o seu amigo? Não seria... Viver com ele? [...] Então, se você se jogasse não ia viver com ele...”*. Para Dean, a opinião do outro deve ser levada em conta em sua decisão de se sacrificar por ele: *“Isso não depende só de você, também da pessoa que está sendo salva. Pois será que ela quer que você se mate por ela? Será que ela vai deixar você ficar lá?”*.

Ao responder que mataria o amigo caso este subisse ao bote deixando-o no mar após ter se proposto a ficar junto dele, o estudante pode estar sinalizando uma compreensão do papel constitutivo da reciprocidade para a amizade. Seu sacrifício pelo amigo exige que este também se sacrifique, caso contrário a motivação para se sacrificar deixa de existir, visto que sem reciprocidade, segundo esta concepção, não há amizade. Mesmo que de uma forma, que pode ser avaliada como exagerada, o raciocínio condiciona a postura altruísta a uma resposta igualmente altruísta por parte do outro. A operação de reciprocidade aqui se limita à troca de bens concretos e equivalentes, característica de raciocínios convencionais do segundo estágio de desenvolvimento, segundo a escala de Kohlberg.

Ao argumentar que consultaria o amigo sobre a possibilidade de se sacrificar por ele, Dean está propondo uma operação de troca de papéis, do quinto estágio de desenvolvimento moral Kohlberg, ao não se limitar a se colocar no lugar do amigo, mas se propor a ouvir e levar em conta seu ponto de vista. Este raciocínio parece considerar igualmente o próprio desejo de se sacrificar e os sentimentos que o outro vivenciaria ao sobreviver graças esse sacrifício. Poder-se-ia ainda arriscar uma interpretação, segundo a qual, a preocupação como o outro vai além de sua sobrevivência, atentando-se também para seu estado emocional futuro o que poderia sinalizar uma concepção moral orientada pelo cuidado com os outros (GILLIGAN, 1997)

De maneira diversa, o questionamento que considera como motivo para se ajudar o amigo o usufruto de sua companhia, pode ser interpretado como uma compreensão egoísta da relação de amizade, cujo valor estaria vinculado ao bem que esta relação pode proporcionar. Não é a pessoa do amigo que é considerada como valiosa, e digna de apreço, mas o prazer ou bem estar que sua presença e

convívio oferecem. O raciocínio possui uma motivação puramente egoísta e utilitária, característica de raciocínios do primeiro estágio de desenvolvimento de Kohlberg, que compreende a reciprocidade como troca de bens ou ações concretamente equivalentes.

Jogar o Capitão ao mar e trocá-lo pelo amigo é uma opção que surge na discussão. Um dos estudantes sugere: “*Eu ia derrubar o capitão e ia pegar o Antônio...*”, outros justificam: “[...] *Está todo mundo com raiva do capitão aqui...*”, “*É que aí ele ia voltar para o cargueiro e ajudar o pessoal que ele deixou lá...*”. Essa saída é também questionada por outros participantes, que alegam que essa atitude poderia piorar a situação, argumentando que “... *a gente é marinheiro... tem que ter comandante, alguém que... [seja] um líder*”. Como contra-argumento, outros afirmam que, apesar do Capitão poder ser mais experiente, todos no bote são marinheiros e têm noção sobre o que fazer. Ao serem questionados se o jogariam ao mar, mesmo sabendo que ao tomar sua decisão, ele pensou em salvá-los, objetam alegando que ele não pensou no grupo, mas em si mesmo: “*Não, ele não pensou em salvar, nós corremos para o bote. Ele foi porque ele quis...*”; “*Eu acho que ele não tentou salvar todo mundo, ele só pensou nele mesmo, pensou em si...*”; “*Na minha resposta, que eu dei, eu tentei salvar minha vida...*”

A solução que propõe trocar o Capitão pelo amigo questiona, não apenas sua posição de autoridade, mas considera que ele possui menos direito à vida que os demais. A decisão do Capitão de seguir em frente deixando os outros para trás e sua ordem para que o marinheiro José não permitisse que o amigo subisse ao bote não é avaliada, neste momento, como tendo sido tomada em função do coletivo que ali estava, mas como uma decisão pessoal e por interesse egoísta. De modo idêntico à argumentação que sugere uma consulta aos demais, o que motiva a proposta de jogá-lo ao mar também é o interesse egocêntrico e particular em função de uma relação de amizade. Há aqui uma dificuldade de se colocar no lugar de alguém que possui a responsabilidade com o coletivo e deve decidir levando em conta várias circunstâncias e não apenas suas preferências pessoais, dificuldade esta que é característica de estágios menos amadurecidos de raciocínio moral. A este raciocínio também se aplica a observação, feita anteriormente, sobre a impossibilidade moral de se exigir que alguém se sacrifique para que outros

sejam beneficiados. Ao discordarem do descarte do Capitão, os outros estudantes, todavia, não o fazem a partir do valor universal da vida e do direito do Capitão a também sobreviver, mas com um argumento que considera sua utilidade para o grupo. Este raciocínio pode ser interpretado como compatível com o segundo estágio de desenvolvimento moral, pois se baseia na defesa de interesses próprios e em uma perspectiva pragmática. O Capitão é considerado importante, ao que parece, apenas para que continue coordenando o salvamento de todos que estão no bote, não porque possui dignidade enquanto um ser humano de direitos.

Ao serem perguntados se faria diferença em sua decisão se o amigo fosse jovem, idoso, ou se tivesse filhos, a maioria dos estudantes se posiciona que não, ou que naquele momento não pensariam nisso. Por outro lado, quando se cogita que seja um irmão ou irmã com filhos, Fernando se posiciona de modo diferente: *“Se eu tivesse mais disposição que ele, talvez eu botaria ele pra dentro e tentaria ir nadando junto com o barco, depois...”*.

Ao afirmarem que não consideram relevantes algumas características particulares do amigo, como a idade ou se possui pessoas que dele dependem, os estudantes parecem demonstrar que o único critério para se abrir uma exceção e arriscar a vida de muitos em favor de um é a relação de amizade ou afeto. Suas posições não expressam que levam em conta as expectativas e perspectivas de outros que hipoteticamente se beneficiariam ou sofreriam com as consequências de sua decisão. Este raciocínio poderia ser interpretado como limitado a um pequeno círculo de perspectiva e interesses, o que está em consonância com o primeiro estágio de desenvolvimento moral da escala de Kohlberg, quando ainda não se realiza operações de troca de papéis, que possibilitariam analisar outras perspectivas e interesses que não os próprios. A posição de Fernando não se diferencia dos argumentos já apresentados e analisados que se orientam, em sua tomada de decisão, pelas relações de amizade e afeto.

Ao final da discussão, seis estudantes afirmaram que arriscariam a vida de todos no bote e salvariam o amigo, um que trocaria de lugar com ele, outro que morreria junto e um afirma que não se arriscaria e o deixaria morrer. É importante observar que durante a discussão alguns dos estudantes mudaram suas posições iniciais o que pode ser interpretado como uma reflexão a partir dos pontos de vistas diferentes que foram apresentados.

4.3

Justiça e diferenças étnicas: “isso dentro de uma escola é a pior coisa que pode acontecer”

A discussão deste dilema contou com a participação de treze estudantes, sendo oito do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades variando entre dezesseis e dezoito anos, um deles cursando o primeiro ano do Ensino Médio, três o segundo ano e nove no terceiro. Merece ser registrado que dois dos participantes se atrasaram e participaram apenas da discussão da segunda parte do dilema.

O dilema apresentado aos estudantes (anexo V) é vivido por um inspetor de disciplina de uma escola de Ensino Médio. O inspetor, chamado Jorge, observa que um casal de jovens está em um banco no pátio da escola namorando e lhes chama a atenção, lembrando que, segundo as regras da escola, o namoro em suas dependências, ainda mais “daquele jeito”, não era permitido. O rapaz, Thiago, não aceita, replicando que o recreio é um momento deles, e que têm o direito de estar ali. O inspetor avisa que deverá comunicar o fato à direção da escola, e esta a seus pais. Na tensão da discussão Priscila explica que a escola é o único lugar em que podem ficar juntos, pois seus pais não aceitam o namoro entre eles, pelo fato de Thiago ser negro, morador de uma favela e ela branca, de classe média. Priscila pede que Jorge os deixe ficar ali, argumentando que o banco é afastado e que ninguém ficará sabendo, e acrescentando que duas amigas ficarão de vigília, avisando-os caso alguém se aproxime. O inspetor também é negro e se lembra de ter passado por situação semelhante em sua juventude, quando terminou o namoro com uma jovem branca em função da proibição dos pais dela, e fica dividido entre cumprir com sua obrigação perante a escola e ajudar os jovens. Aos pesquisados são apresentadas as questões: O que Jorge deve fazer? Cumprir com seu dever, impedindo que o casal continue namorando ali? Deve apoiá-los, levando em conta que sabe pelo que eles estão passando? Deve denunciá-los à direção? Deve orientá-los, já que estão passando por uma situação de discriminação?

Alguns estudantes se posicionam que o inspetor deveria desconsiderar as regras da escola e deixar que o casal continuasse namorando. Para eles sua atitude deveria ser de “Deixar ele em paz”, “Guardar segredo” ou mesmo “fingir que não vê”, pois, segundo Fernando, “Se a direção não viu [não tem problema]”. Ao ser considerado o risco de Jorge ser demitido, uma das estudantes argumenta que

“Se ele finge que não vê, ele não pode ser demitido”, e outro acrescenta: “Ela [a diretora] não vai saber que ele estava [sabendo]”. Greg diz que está em dúvida e insiste: “Ele poder ser demitido por causa de não ter cumprido a ordem da [diretora], a obrigação dele”; o que Matheus considera “um pouco errado, mas olhando por outro lado ele deixaria o casal, como ele sofreu a mesma coisa, ele deixaria o casal livre. Mas, não ia deixar de orientar e ficava do lado. Tomando conta, nada mais”; Bruno, concordando, propõe:

que ele deveria deixar o casal namorando, mas orientando até para eles tomarem cuidado. Tudo bem, pode namorar, mas se um dia, num caso, a diretora passa olhando façam de conta que vocês estão aí sentados conversando. Não pode namorar e tudo mais, e tomando cuidado, entendeu? Sendo cautelosos em relação à direção.

Este posicionamento dos estudantes demonstra que não consideram a importância e relevância da regra. Parece demonstrar, também, uma relação de empatia com o casal, que estaria sendo prejudicado por uma regra, que avaliam como sem sentido. O não reconhecimento de uma regra estabelecida pode sinalizar, segundo o foco da análise, um raciocínio pré-convencional ou pós-convencional, e, o que os diferencia é o motivo e o modo pelo qual a regra é questionada ou desconsiderada. Nas argumentações apresentadas inicialmente, ao que parece, o que motiva os estudantes a questionar a regra é a situação particular daquele casal, que enfrenta dificuldades perante os pais da garota, e que mereceriam que se abrisse uma exceção à regra para que pudessem namorar, no único espaço que encontraram. O modo de se questionar e não respeitar a regra não se dirige a seus fundamentos, e se dá de forma velada, sem que aqueles que dela discordam assumam sua posição perante a autoridade, ou mesmo perante a coletividade. Neste sentido, os raciocínios apresentados neste momento inicial, poderiam ser interpretados como pré-convencionais e do Estágio 2, segundo a escala de Kohlberg, na medida que considera uma postura aceitável perseguir seus próprios interesses e admitir que os outros façam o mesmo. Podem, igualmente, ser considerados heterônomos, posto que expressam uma compreensão da regra como externa aos agentes, ao mesmo tempo em que não se dispõem a assumir publicamente sua discordância, bem como as consequências que daí poderiam advir.

O fato de se colocarem, de imediato, no lugar do casal e do inspetor, poderia ser interpretado como uma operação de troca de papéis compatível com o raciocínio de um estágio mais avançado (terceiro ou quarto), entretanto esta operação está limitada, posto que mesmo reconhecendo as diferentes necessidades dos namorados e do inspetor, não avança na compreensão mais ampla do conflito entre a perspectiva destes e a da direção da escola.

No decorrer da discussão, Joey levanta um questionamento: “*Por que no recreio não pode namorar no pátio?*”, ao que é seguido por outros/as colegas: “*Qual é! Né*”; “*Não tem nada a ver*”. Em suas justificativas argumentam que o recreio é um espaço de divertimento e que namorar é algo normal e, segundo Bruno:

... eles não estão fazendo mal a ninguém, na hora do recreio tudo bem. Se estivesse matando aula, se deixasse de assistir aula para namorar, aí seria outra coisa. E também é bem melhor ser na hora do recreio que estar na rua ou em outro lugar já namorando.

Ao questionar o porquê da proibição de se namorar no pátio durante o recreio, Joey traz para a discussão o fundamento da regra, não mais o caso particular do casal. Neste mesmo sentido, a argumentação de Bruno questiona o critério pelo qual esta regra em especial pode ser reconhecida como válida ou fundamentada. Seu raciocínio parte do princípio, segundo o qual, toda regra deveria ter a função de garantir que determinado espaço ou momento seja vivenciado segundo os objetivos para os quais foram criados ou são adequados. Neste argumento, está implícita a ideia de que a escola é um local de estudo que possui momentos diferentes. Durante os horários determinados para as aulas os alunos devem se dedicar ao estudo, e deve haver explícita ou implicitamente uma norma que deixe isso claro, com sanções para aqueles que a burlarem com outras atividades que não se relacionem com esse objetivo. Porém, ele adverte, por outro lado, que a regra em questão, está impondo limites a um momento de descanso e descontração dos alunos, que é o intervalo para o recreio. Neste sentido não fica claro o que fundamenta a proibição, já que namorar não é contraditório e não prejudica um momento da carga horária escolar que é destinado à descontração ou ao lazer dos estudantes. Seu raciocínio pode ser interpretado pela escala de Kohlberg, como convencional e do quarto estágio de desenvolvimento moral, pois se coloca da perspectiva do coletivo e dos acordos interpessoais para a

convivência, levando em conta os papéis que cada indivíduo ocupa no espaço coletivo e considera a manutenção do bom funcionamento das instituições, como legítima motivação para o cumprimento das regras e normas estabelecidas.

Na compreensão de Kelsy, “*depende da forma como os alunos estão namorando*”, ou seja, “... *se eles estiverem só, vamos dizer assim, abraçados, assim... ele podia deixar, fingir que não viu, mas se eles estivessem [exagerando]*”, ou ainda, nas palavras de Mark, “... *se eles estivessem passando dos limites, ele não poderia deixar*”.

Os raciocínios de Kelsy e de Mark parecem não desconsiderar que as regras têm a função de ordenar os espaços e momentos de acordo com seus objetivos. Neste sentido, concordam que a regra não deveria proibir o namoro em si, mas determinados comportamentos que consideram abusivos para o espaço escolar. Em suas argumentações parece haver um consenso sobre alguns comportamentos que não devem ser aceitos no espaço escolar, por ser um espaço público. Os jovens participantes consideram que a partilha da intimidade entre um casal só deveria ocorrer em um espaço privado. A preservação da intimidade e o respeito pelo coletivo são aceitos como fundamentos válidos para uma regra. Este é um argumento semelhante ao anterior, pois considera, igualmente, o caráter coletivo do espaço e do tempo escolar. O namoro com mais intimidade no recreio não seria prejudicial para o casal, pois estavam em “seu tempo livre”. Entretanto, poderia incomodar ou mesmo desrespeitar os demais alunos, já que por questões culturais, a expressão de intimidade em espaço público causa constrangimento, principalmente se são “ultrapassados alguns limites”. Neste sentido, é considerada legítima a possibilidade de regulação da vida íntima dos indivíduos pela comunidade em espaços públicos. Por considerar a perspectiva da convivência em coletividade como critério para a legitimidade e aplicabilidade da regra, os raciocínios de Kelsy e de Mark podem ser considerados, segundo a escala de Kohlberg, como convencionais do quarto estágio de desenvolvimento moral.

Divergindo da maioria das posições apresentadas Renato argumenta que “... *acho isso anti-profissional, ele está se sensibilizando com a história dos dois só porque já viveu algo parecido*” e que “... *a direção... pode até estar em cima olhando, tomando conta, mas aí a direção uma vez pega, aí pega de novo, e aí*

fica ruim para o lado dele...”. A opinião de Renato, que considera que o inspetor não deveria se envolver emocionalmente, o que seria falta de profissionalismo de sua parte, provocou algumas reações negativas de parte do grupo, como demonstra a fala de uma das participantes: *“Ele sempre discorda...”*.

O raciocínio de Renato parece considerar que a regra está colocada por uma autoridade legítima, a saber, a direção da escola, e não pode ser questionada por um funcionário ou pelos alunos. Em sua argumentação, ele não pondera se a regra em questão é justa ou injusta e demonstra uma dificuldade de considerar os pontos de vista e interesses dos outros envolvidos nas consequências da obediência ou desobediência à regra e uma confusão entre seu próprio ponto de vista com a perspectiva da autoridade que estipula e legitima a regra. Seu raciocínio pode ser interpretado como pré-convencional do primeiro estágio de desenvolvimento moral, segundo a escala de Kohlberg, por considerar a obediência de regras e normas em função de si mesmas ou para se evitar uma possível repreensão de alguém hierarquicamente superior.

As reações negativas de alguns participantes à divergência de Renato poderiam ser interpretadas, como uma dificuldade de se ouvir e tentar compreender pontos de vista muito diferentes dos seus ou que destoam de um provável consenso previamente estabelecido. É importante deixar claro, todavia, que o grupo manteve uma postura de respeito para com o estudante, e expressaram suas divergências com contra-argumentos.

Diante da posição de Renato, Bianca contemporiza: *“é uma situação um pouco chata, porque ele viveu uma história parecida, e é meio impossível ele não se quebrar ao ver isso. Até por que os pais não deixam, e se fosse na rua seria pior. Assim, pelo menos eles estão na escola...”*. Ao ser questionada se seria certo Jorge não cumprir seu papel, já que a direção confia nele, e ele é pago para obedecer ordens e manter a organização da escola, Bianca, aparentando estar confusa, responde: *“... não é certo, mas, ele estaria sendo muito frio, indiferente, ao se deixar levar pelas regras da escola. Não está nem certo nem errado, está no meio termo, entende? Porque ele passou por ela [pela mesma situação], entende?”*. Após reorganizar seu pensamento, retoma:

Ele ao censurar totalmente o namoro, estaria sendo frio e indiferente, até porque eles não estão fazendo nada de errado, mas, se ele deixar assim...

totalmente, ele vai estar um pouquinho errado, entendeu? Porque é regra da escola, mas ele deveria relevar muito bem essa situação, e se dividir... levar em conta o fato do preconceito e dos pais dela não os deixarem namorar.

Bianca argumenta ainda que *“isso aí é antiético, mas se alguém me perguntar: ah, você está sabendo de dois alunos jovens, assim, violando as regras? Ele não pode dizer sim, ele pode dizer não, que não tem ninguém que possa dizer o contrário além dele”*. Nesta linha de raciocínio Greg argumenta que *“não está certo na regra da escola, mas ele está sendo certo como [pessoa]”*.

O raciocínio de Bianca e a intervenção de Greg poderiam ser interpretados como expressão do conflito entre o que o inspetor, enquanto profissional deveria fazer, ou seja, cumprir sua obrigação aplicando com imparcialidade as regras pelas quais deve zelar, e a pessoa, Jorge, que se sente sensibilizado pela situação do casal, em função de sua própria história de vida. Seus argumentos, em especial o de Greg, podem igualmente, ser interpretados como levando em conta tanto a perspectiva de justiça (KOHLBERG, 1992), ao reconhecerem o papel da regra para a instituição, como a perspectiva do cuidado (GILLIGAN, 1997), ao considerar as necessidades e sentimentos dos dois jovens. Ambos os raciocínios podem ser interpretados como compatíveis como o quarto estágio de desenvolvimento moral, na medida em que expressam uma operação de equidade que considera a possibilidade de se abrir exceções à aplicação de alguma lei ou norma ao se considerar que seus critérios podem não ser sensíveis o suficiente para se levar em conta determinada circunstância especial.

Seguindo a discussão, Mark problematiza observando que *“se ele deixar um, vai ter de deixar mais também... se ele finge que não vê um, ele tem que fingir que não vê os outros”*, ao que uma das meninas responde: *“Mas ele não tem culpa disso”*, e outro participante, *“mas o casal está escondido”*. Ao ser questionado se haveria problema em Jorge fingir que não vê os outros, Mark argumenta: *“Aí vai começar a se complicar de vez, porque aí muita gente vai querer namorar também e ele vai ter que botar ordem de novo”*.

A problematização de Mark chama a atenção para uma consequência que o grupo ainda não tinha se dado conta. Ao perceberem que abrir exceção de uma regra para alguns e não para outros seria injusto e que os demais exigiriam também poder desconsiderar a regra quando lhes aprouvesse, chegam à conclusão

de que a generalização da exceção não é possível. Ao generalizar a exceção ela se tornaria a regra e a proibição do namoro deixaria de existir na prática, inferência que deixa os participantes confusos. Este momento de confusão pode ser interpretado como decorrente de uma visão segundo a qual, nesta escola não há espaço para questionamento de suas normas perante a direção, visto que nenhuma proposta foi apresentada neste sentido. A escola descrita pelo dilema não parece ser, aos olhos dos participantes, uma instituição em que os estudantes participam e são ouvidos. Por isso, não vêem a possibilidade de o inspetor assumir publicamente que a regra de não namorar no pátio não faz sentido, que é injusta e que os pais da aluna não têm o direito de interferir no funcionamento da escola.

O fato de nenhum dos participantes propor essa saída pode ser sinal de que eles não vêem possibilidade de mudança em uma instituição autoritária. Por mais que questionem, como foi feito por alguns dos argumentos apresentados e analisados anteriormente, a pertinência da regra, ao serem confrontados com uma situação que poderia expor seu descumprimento aos olhos da autoridade constituída, recuam e concluem que a regra deve ser cumprida por todos, para que a “ordem” seja mantida e não advenha sobre eles algum tipo sanção. Ao considerarem que não podem abrir exceção para o casal, pois teriam que abri-la para todos, e conseqüentemente, teriam a burla velada descoberta pela figura da autoridade, argumentam de forma heterônoma e compatível com o segundo estágio do nível pré-convencional de desenvolvimento moral da escala de Kohlberg, pois parece ser o medo de uma possível punição que fundamenta sua posição.

Por outro lado, apesar de não verem a possibilidade de discutir publicamente a validade e pertinência da regra, aceitando que o inspetor e o casal deveriam se submeter a ela, mesmo considerando-a injusta, o argumento que questiona a proposta de se abrir uma exceção pode ser interpretado como um raciocínio convencional do quarto estágio de desenvolvimento de Kohlberg, porque considera a universalidade das leis e normas, como garantia da manutenção de sua integridade, posto que se as pessoas acreditarem que podem deixar de cumpri-las por alguma discordância particular, deixarão de ter validade enquanto lei.

Ao final da discussão desta primeira parte do dilema, dez dos participantes se posicionam que deixariam os jovens continuarem namorando e os orientariam a

tomar cuidado. Apenas Fernando se coloca que inicialmente os alertariam que não deveriam continuar o namoro e, caso continuassem, os denunciaria à direção da escola.

Na segunda parte do dilema a diretora da escola, Estela, fica sabendo do namoro dos dois, através de uma professora que ouviu comentários e também os relata a Jorge. O inspetor é convocado à direção e Estela relembra que já havia alertado os funcionários para fazerem as regras serem cumpridas. Jorge informa que orientou o casal, mas que não pode impedir que eles namorem e argumenta que ninguém consegue segurar namoro de jovem. Ela esclarece que os pais de Priscila avisaram que processariam a escola caso o namoro proibido por eles fosse permitido em suas dependências, e faz uma afirmação que deixa Jorge indignado: “A menina tem um futuro pela frente e não deve continuar namorando ‘aquele moleque’, e você sabe muito bem sobre o que eu estou falando”. Comunica-lhe ainda que os pais de Priscila comparecerão à escola e ele deverá confirmar o que tem visto no pátio, e deixa claro que seu emprego está em risco. Aos estudantes é perguntado: O que Jorge deve fazer? Deve entregar o casal ou protegê-los? Deve tomar a iniciativa de denunciar a diretora por compactuar com a discriminação que Thiago vem sofrendo, colocando seu emprego em risco, ou aceitar, calado a situação? Ou deve tentar apelar para a sensibilidade da diretora contando-lhe sobre sua situação passada?

Greg inicia a discussão argumentando que “*se é um caso de racismo, ele deve colocar em risco sim, o seu emprego*”, pois “*é crime! A diretora pode até ser presa. Acho que racismo é sério e ele tem que correr risco sim do emprego, num caso de racismo*”. Apoiando seu raciocínio, outro estudante afirma que iria “*denunciar a diretora, porque ela está sendo conivente com os pais da Priscila*”. Ao ser alertado pelo pesquisador que poderia perder seu emprego, ele responde: “*Mas eu vou ganhar, vou processar a diretora que esta sendo racista*”. Dean diz que “*denunciaria a diretora, mas também não colocaria meu emprego em risco, até porque eu posso sofrer racismo em outra escola ou em outro lugar*”, e ao ser perguntado de que modo faria isso, explica que ira chantageá-la: “*Falo pra ela, se você continuar, aí me ameaçando eu vou ‘jogar’ um processo em você... e aí seria o dilema da diretora, não meu*”. Concordando que o correto seria colocar o emprego em risco, Laura acrescenta: “*porque isso dentro de uma escola é a pior*

coisa que pode acontecer, é discriminação por cor e por classe social, ainda mais vindo diretamente da diretora para com o aluno”.

Ao serem enfáticos quando se posicionam a favor de se denunciar a diretora, caso esta esteja sendo racista, mesmo arriscando seu emprego, os estudantes demonstram ter clareza da gravidade e se colocam contrários à prática de discriminação racial. Demonstram possuir também conhecimento que no Brasil tratar alguém de forma diferenciada em decorrência de sua etnia é crime passível de punição por lei. A compreensão de Laura sobre o problema é um pouco mais ampla, pois identifica também, a discriminação pela condição ou classe social. Poder-se-ia ainda interpretar que, mesmo que de forma implícita, aos argumentos apresentados está subjacente uma ideia de igualdade compreendida a partir do reconhecimento dos indivíduos como possuidores dos mesmos direitos e de igual valor enquanto tais, compreensão esta que fundamenta os raciocínios pós-convencionais do quinto estágio de desenvolvimento moral de Kohlberg. Ao avaliar a postura discriminatória da diretora como muito grave, pelo fato de ser ela a responsável por uma instituição de ensino, o raciocínio de Laura pode ser interpretado como fruto de uma compreensão do papel da escola, não apenas de transmissora de conhecimentos teóricos, mas também, de formação ética e moral (BRASIL, 1999).

Merece destaque a convicção da maioria dos/das estudantes de que se tratava de um caso de racismo. Greg argumenta que ela se referiu a Thiago como *“Aquele moleque’... com nojo dele, porque com certeza, ele é negro, porque mora na favela, porque é pobre...”*; outro participante acrescenta: *“E ela é classe média”*; e Kelsy completa: *“Ela dizia que ela tem um futuro pela frente, e que se eles namorassem Priscila não ia conseguir nada pelo fato de ele ser negro e de classe social diferente”.*

Ao serem questionados pelo pesquisador se o fato de uma menina de classe média, branca, namorar um garoto de favela e negro, realmente atrapalharia seu futuro, os/as participantes são unânimes em dizer que não. Argumentam que *“Isso é relativo”*; *“Só se ele fosse algum bandido ou alguma coisa do tipo”*; *“Acho que não teria problema nenhum, isso depende da cabeça dela”*. A fala de Bianca sistematiza bem os argumentos apresentados: *“se ele fosse um cara mau, de práticas de má índole, ia sim, influenciar mal esse namoro. Só que como ele é rapaz de bem ele poderia crescer e ficar no mesmo nível dela, financeiramente”.*

Ao se utilizarem destes argumentos, os estudantes distinguem, com muita clareza, características de identidade, que no dilema expressam a diversidade étnica e social, de orientações éticas ou morais. Na compreensão dos participantes parece estar claro que as primeiras não devem ser consideradas como critério para avaliar, julgar ou discriminar os indivíduos, pois estes são diferentes, o que não significa que sejam melhores ou piores. Por outro lado, as diferentes orientações de caráter (que se expressam em posturas éticas ou morais), são por eles consideradas boas ou más, certas ou erradas, devem ser julgadas com maior ou menor valor e podem ser tomadas como critério para também se avaliar e discriminar as pessoas. A discussão, entretanto, não se aprofunda o suficiente para que se explicita até que ponto os participantes consideram moralmente aceitável, tratar de forma diferenciada indivíduos que se comportam de maneira não admissível, segundo seus padrões éticos ou morais. A reflexão do grupo não chega a considerar que as diversidades de culturas e costumes envolvem diferentes valorações éticas (TAYLOR, 2005), tampouco a possibilidade da existência de valores morais universais (HABERMAS, 1999, 2002).

Ao se posicionar Renato diverge da opinião da maioria dos participantes, argumentando que:

a escola só está cumprindo o que a família pede, não está interferindo em nada, está interferindo sim por causa da família. Eu não entregaria meu emprego por causa deles, eles são jovens. Se eles se gostam mesmo eles podem, se 'for pra valer', sair da escola, fugir, sei lá, fazer alguma coisa.

Ao ser indagado sobre se o comentário da diretora era ou não racista justifica: “É, mas por causa da família. Não é por causa da diretora, talvez seja até uma fala da mãe”. Aqui também a posição de Renato provoca algumas reações descontentes por parte de alguns participantes, dentre elas merece destaque a fala de um dos estudantes: “Vou te matar...”, que foi seguida de comentários paralelos e risos.

Este raciocínio de Renato mantém a mesma orientação do anterior, sendo que agora é a diretora que está em uma posição heterônoma. Segundo seu argumento ela não é a responsável pelo tratamento diferenciado que dirige a Thiago, mas está apenas cumprindo sua “obrigação” ao seguir as orientações dos pais de Priscila. Do mesmo modo que considera que Jorge, por estar hierarquicamente submetido à diretora da escola, não deveria questionar a regra e

sua postura discriminatória, ela, do mesmo modo não deveria se posicionar diferentemente ou discordar dos pais da aluna, assumindo uma atitude própria. Ao mesmo tempo sua argumentação não considera a possibilidade de Estela, por si mesma, ser preconceituosa em relação à etnia e à classe social do rapaz, bem como não valoriza os sentimentos e a relação de Thiago e Priscila, pelo fato de serem jovens. Também aqui, seu raciocínio poderia ser considerado compatível com o primeiro estágio de desenvolvimento moral, pois não faz relação entre dois ou mais pontos de vista e não leva em consideração os diferentes interesses envolvidos.

Greg discorda da posição de Renato e argumenta:

Eu acho que no caso, se fosse depender dos pais, ela falaria: vocês sabem que temos normas. Já que aparentemente parece que os pais têm importância. Do jeito que ela fala, ela diria: oh, você conhece os pais dela, são pessoas importantes, nós não podemos ficar parados, nós temos que fazer alguma coisa. Nesse caso, aí sim, ela estaria sendo forçada pelos pais, mas olha o que ela diz: ‘aquele moleque’. Ela está se referindo de modo pejorativo, entendeu? Se ela tivesse falado: ‘ah, os pais consideram aquele garoto não tão bom para ela’. Ela estaria dizendo que os pais não o consideram, que não é a opinião dela.

Bianca, por sua vez, concorda que Estela estava cumprindo sua obrigação, zelando pela confiança que os pais depositam nela como diretora da escola, contudo adverte que sua postura foi “*meio ignorante e até prepotente*”, o que para outro participante significa que “*ela está protegendo os pais da Priscila e sendo conivente com o racismo*”.

Os raciocínios de Greg, de Bianca e do outro estudante não identificado no áudio avaliam não apenas sua posição de seguir as exigências dos pais de Priscila, mas a forma como a diretora se expressa ao se referir ao rapaz. Diferentemente de Renato, atribuem a responsabilidade pelo comportamento discriminatório a ela, que poderia, mesmo aceitando o que os pais exigiam, explicar a situação e repreender a atitude de Jorge referindo-se a Thiago de uma forma mais respeitosa e não discriminatória. Neste sentido, os três participantes consideram que a postura da diretora é racista não por aceitar a interferência dos pais dentro da escola, mas por expressar que os dois jovens não deveriam continuar namorando devido à suposta inferioridade étnica e social do rapaz. Ao argumentarem, os participantes realizam operações de troca de papéis que sublinham a necessidade

de se levar em conta diferentes pontos de vista, e expressam uma compreensão da igualdade como o reconhecimento dos mesmos direitos e do igual valor dos indivíduos, podendo seus raciocínios serem interpretados como pós-convencionais do quinto estágio de desenvolvimento moral.

Bruno se posiciona dizendo que não denunciaria a diretora e tentaria conversar com ela e com os pais de Priscila: *“iríamos conversar sobre por que ela estaria com esse racismo todo em relação aos dois, (...) por que está acatando as ordens dos pais na escola e se ela acha que os pais da Priscila só estão fazendo isso por racismo, entendeu?”*. Ao final de sua fala Bruno se diz confuso e que não conseguia dizer o que estava pensando: *“Eu não tenho como explicar... Eu não estou conseguindo mesmo”*.

O argumento de Bruno poderia ser compreendido como uma tentativa de se considerar a possibilidade do diálogo, de se expor e ouvir os pontos de vista das outras partes implicadas, os quais até então foram apenas rejeitados (HABERMAS, 2003). Ao mesmo tempo seu raciocínio parece estar contradizendo a interpretação inicial sobre a escola ser vista pelo grupo como um espaço autoritário, no qual os estudantes e os funcionários não teriam o direito de se expressarem. Ao propor uma saída dialógica em seu argumento, Bruno assume, igualmente, uma disposição de se admitir publicamente a discordância, tanto em relação à regra de não namorar na escola, quanto à postura discriminatória da diretora, e, o que não fica muito claro, dos pais. Seu raciocínio, por proceder a uma operação de troca de papéis que sublinha a necessidade de se levar em conta os pontos de vista e interesses de todos os envolvidos – de modo que cada um tenha a mesma oportunidade de contribuir e se beneficiar com a solução dos conflitos – poderia ser interpretado como pós-convencional do quinto estágio de desenvolvimento moral pela escala de Kohlberg.

Quando questionados sobre o direito dos pais de desejarem o melhor para os filhos e de interferirem em suas escolhas, e muito mais ainda, quando são menores, como é o caso em questão, os estudantes se posicionam inicialmente que não, e depois relativizam, argumentando que os pais têm direito de orientar, contudo, como argumenta Renato, *“eles têm esse direito mesmo de querer escolher o melhor para a filha, mas dando a opção dela querer ou não”*.

Asseveram ainda, que o importante é o caráter da pessoa, não suas características étnicas ou sociais. A fala de Greg expressa bem o que pensam os estudantes:

Podem propor, mas se eles não quisessem porque pensam que o namoro iria atrapalhar a vida da filha, caso o outro fosse um bandido. Ah... ele poderia conversar com ela: ‘olha só! Ele é bandido, ele poderia atrapalhar sua vida, se você fosse morar no morro com ele e a polícia invadissem. Mulher de bandido! Poderiam fazer alguma coisa com você’. Não obrigá-la a terminar o namoro ou não namorar, porque ela pode até ser ‘de menor’, mas ela já tem consciência do que é certo e do que é errado....

Em suas argumentações Renato e Greg reconhecem o direito dos pais de desejar o melhor para os filhos e de orientá-los, mas consideram, igualmente, que os jovens deveriam ter liberdade e autonomia para tomar algumas decisões referentes à suas próprias vidas. Em ambos os argumentos está implícita a concepção de que os jovens devem ser percebidos como sujeitos que possuem identidades específicas, direitos e culturas e que, como adverte Carrano (2008), estão conquistando maior autonomia perante os adultos.

Ao serem perguntados se já haviam passado por situações semelhantes de discriminação, apenas dois estudantes disseram que sim, sem, entretanto entrarem em detalhes. Uma das meninas, branca, menciona que já namorou um rapaz negro, mas não relatou problemas de racismo: “*Acho que a minha mãe não gostava muito aí terminou mesmo... não deu certo*”.

As respostas negativas às possíveis situações de racismo vividas pelos estudantes, bem como a falta de interesse, por parte dos dois que afirmaram que já foram alvos de racismo, em expor com mais detalhes as experiências que vivenciaram, pode ser interpretada como uma ausência de visibilidade e de percepção da discriminação. Entretanto, há que se considerar que esse questionamento sobre suas experiências pessoais só surgiu ao final da discussão do dilema, e não se tratava de um dos objetivos da investigação, que se propôs, apenas, a estudar como situações dilemáticas e hipotéticas, envolvendo racismo são tratadas pelos estudantes e que propostas eles apresentam para solucioná-las.

Ao final da discussão, dois participantes afirmam que se colocariam ao lado da diretora e não arriscariam seu emprego, apresentando como justificativa: “*porque ela tem mais poder que ele na escola e é bem difícil ‘dobrá-la’*” ou “*não colocaria meu emprego em risco por causa de um namoro adolescente*”. Três

estudantes dizem que não denunciariam a diretora, mas conversariam com ela e com os pais de Priscila, sendo que um deles observa: “*mas gravando a conversa para provar que é um caso de racismo*”. Os oito restantes arriscariam seu emprego, ficando do lado do casal e denunciariam a diretora por racismo.

4.4

Justiça e orientação sexual: “a pessoa tem que ser forte o bastante para enfrentar este tipo de preconceito”

A discussão deste dilema contou com a participação de doze estudantes, sendo sete do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades variando entre dezesseis e dezoito anos, um deles cursando o primeiro ano do Ensino Médio, quatro o segundo ano e sete o terceiro.

O dilema proposto aos participantes (anexo IV) apresenta a situação de Fernando, jovem considerado estudante aplicado pelos professores, um dos representantes da turma e respeitado pelos colegas de classe. Durante uma prova de Português Fernando percebe que seu amigo Silas, sentado imediatamente à sua frente, está sendo constrangido por outro estudante, Diego, a lhe passar cola. Silas é um jovem tímido, vítima constante de “zoações” por parte de Diego e sua turma, este por sua vez, é visto na escola como um aluno problemático, desafiador das normas, conhecido pelos outros estudantes por sua agressividade e postura de desrespeito com os colegas, funcionários e professores. Muito incomodado com a situação Fernando, que é um dos poucos amigos de Silas, ouve, em dado momento, Diego ameaçá-lo – “Aí, ‘nerd viado’, é bom colaborar, para o seu próprio bem”, – exigindo que troque de prova com ele, e não consegue mais se concentrar em suas questões, pois sabe que, a qualquer momento a professora perceberá que Silas está passando cola a Diego e anulará a prova dos dois. Aos estudantes são propostas as seguintes questões: Deve Fernando intervir a favor de Silas, ou, mesmo que discretamente, incentivá-lo a reagir? Ele deve denunciar a atitude de Diego para a professora? Se Fernando interferir na situação, estará, de fato, ajudando seu amigo Silas? O que fazer?

A discussão se inicia com os estudantes se posicionando favoráveis a Fernando intervir na situação e ajudar Silas: “*Ele é amigo do Silas, ele tem que proteger...*”, entretanto as argumentações se diferem quanto à forma de fazê-lo. Alguns defendem que ele deveria “*chamar a professora e falar: está intimidando*

o garoto aqui, (...) ele está pedindo para dar cola e ele não tá querendo dar...” ao que um dos estudantes sugere: *“de repente até mais discretamente...”*. A esta alternativa outra participante replica que *“de qualquer jeito, Diego iria querer revidar nele. Então, falando alto ou falando baixo, iria dar no mesmo. Renato concorda que Fernando deveria comunicar à professora, mas “deixaria o Diego colar e depois da prova eu ia procurar a professora e dizer o que está acontecendo. Depois. Pra não me complicar e não complicar ninguém”*”.

O consenso inicial, segundo o qual Fernando deveria ajudar o amigo, se fundamenta na relação de amizade entre os dois, o que poderia significar que se não houvesse uma relação pessoal, não se exigiria a ajuda. Este raciocínio poderia ser interpretado como do primeiro estágio de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg, por não considerar a todos como dignos de ajuda, baseando-se, portanto, em uma noção de igualdade entendida como uma correspondência estrita àqueles considerados de uma mesma categoria, que aceita uma distribuição desigual entre pessoas de categorias diferentes, neste caso, os amigos e os que não o são.

A opção de chamar a professora pode demonstrar o reconhecimento da autoridade estabelecida e de sua função de manter a ordem e a segurança de todos. Por se tratar de um espaço e de um momento específico – a sala de aula, durante uma prova – o raciocínio os considera e os respeita, podendo ser interpretado tanto nos níveis convencional ou pós-convencional de desenvolvimento moral, já que o primeiro sempre toma como referência o que está estabelecido pelas normas e convenções sociais, e o segundo as questiona quando estas entram em contradição com alguns princípios (KOHLBERG, 1992), o que parece não ser o caso. Todavia as sugestões de falar com a professora de modo discreto ou depois da prova para não *“complicar ninguém”*, poderiam estar sinalizando insegurança sobre se isto seria ou não o melhor a fazer ou, ainda receio de uma represália por conta de Diego, possibilidade reforçada pela intervenção da participante que argumenta que ele iria revidar independentemente do modo que fosse feita a denúncia.

Diversamente, na opinião de Amber:

se eu fosse o Fernando, eu falaria com o cara, direto com o cara, para ele parar de colar do garoto, que ele não estava querendo dar cola. Só. Aí se a professora quisesse saber de alguma coisa eu contava para ela. Diria

que eu estava fazendo a minha parte porque ele era meu amigo e que ela não podia culpar o garoto porque estava sendo 'colado'. Ele não está dando cola, está sendo obrigado, ele não pode fazer nada, só pode ficar parado, porque não tem coragem de se defender.

Na opinião de Bianca ele “já enfrentaria o Diego, porque ele tem moral e pode agir do jeito que ele quiser, né?”

Essas duas argumentações, diferentemente da anterior, parecem desconsiderar que eles estão na sala de aula, e com a presença da professora. Sua autoridade não é levada em conta como referência para a resolução dos conflitos entre os estudantes. Esse posicionamento das participantes pode significar, entre outras interpretações, (1) que não reconhecem, de forma geral, os professores e professoras como figuras de autoridade, ou ainda (2) que acreditam que os conflitos sempre devem ser resolvidos diretamente pelos envolvidos, sem mediação de terceiros, independentemente do local onde ocorram. Ambas as possibilidades de interpretação remeteriam os raciocínios ao nível de desenvolvimento moral pré-convencional e ao segundo estágio, levando-se em conta que demonstram não reconhecer as convenções sociais e as autoridades estabelecidas, bem como sua importância para o convívio em sociedade. Entretanto, há que se considerar que a realidade vivida pelos estudantes, nas relações com seus professores, nem sempre lhes oferece exemplos de profissionais que possuem e exercem sua autoridade de forma que sejam vistos como referência e respeitados enquanto tal. Os limites da formação docente no que se refere a temas éticos e morais (CÂMARA, 2005; LONGO, 2009) e as dificuldades de comunicação entre professores e estudantes (CARRRANO, 2008) são alguns dos fatores que não podem ser desconsiderados, ao se analisar o não reconhecimento dos docentes como uma autoridade mediadora de conflitos. Na ausência de uma autoridade efetivamente estabelecida, a opção por resolver os conflitos por si mesmos, não poderia ser considerada moralmente pré-convencional, já que a referência é o grupo de alunos cuja estabilidade deveria ser retomada com a resolução do conflito. Por este ponto de vista os raciocínios poderiam ser interpretados como convencionais e no terceiro estágio de desenvolvimento moral de, no qual ocorre uma coordenação entre as diferentes perspectivas dos indivíduos por uma perspectiva das relações de confiança mútua

entre pessoas, que se expressa em um conjunto de normas e expectativas, as quais supostamente orientam suas vidas.

Ao ser aventada a hipótese de que a turma poderia reagir contra Fernando, caso ele denunciasse Diego, chamando-o de “dedo duro”, os estudantes dizem acreditar que isso não aconteceria. Segundo Amber, *“a turma não ia falar isso. Acho que sabendo que o garoto é violento e tudo mais, eles não iam falar isso, iam ficar a favor do Silas e do Fernando”*, ao que outra completa: *“Ele tem moral, ninguém vai mexer com ele também”*. Para alguns dos estudantes *“ele não está denunciando, mas ele está falando, está defendendo o amigo dele. Denunciar [seria], se ele não tivesse nada a ver com a história e quisesse se meter”*, *“... mas era para defender o amigo dele, então...”*. Na compreensão dos participantes é justificável Fernando denunciar Diego porque *“o Silas está sendo intimidado pelo Diego”*, *“ele está sendo obrigado, entendeu, ele não está querendo dar cola, mas ele está com medo de impedir, porque ele tem medo de apanhar”*. Em sua visão a situação seria diferente, se um amigo estivesse colando de outro com sua concordância, porque *“se a professora pegar ele vai se ‘ferrar’ junto, mas ele já tem a noção, ele sabe, eu vou dar a cola para ele, mas eu sei que vou correr esse risco, (...) e o amigo não está obrigando o outro a dar cola, ele também sabe que está correndo risco”*. Neste caso, os estudantes avaliam que um terceiro que presenciasse a situação não deveria interferir. Um dos participantes, todavia, adverte: *“não é só porque eu sou amigo do cara que eu vou dar cola, eu posso estar prejudicando ele, me prejudicando também, sei lá”*.

Em suas argumentações, os estudantes justificam como legítima a denúncia de Fernando em função da ausência de concordância entre os alunos envolvidos na prática da cola. Neste sentido o que merece ser denunciado é a intimidação que Silas está sofrendo, não o ato de colar. Este é aceito pelos estudantes, desde que os envolvidos optem por fazê-lo e, livremente, assumam os riscos de serem pegos e punidos. Mesmo considerando que a cola não é um ato lícito, pois em momento algum questionam a existência de punições para quem a pratica, os estudantes a avaliam como uma prática, entre eles, “moralmente aceitável”, e deveria contar com a conivência de todos os colegas, como se houvesse um acordo tácito entre eles, próprio do “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1995). Suas argumentações poderiam ser interpretadas como pré-convencionais do segundo estágio de desenvolvimento moral, posto que se

baseiam em um relativismo moral, segundo o qual cada um pode apresentar justificativas diferentes para suas reivindicações de justiça, as quais seriam consideradas igualmente válidas. Neste sentido, colar seria justificável pela perspectiva dos estudantes e puni-los, também o seria, porém, pela perspectiva dos professores. A intimidação, por outro lado, não é uma prática justificável por nenhuma das perspectivas, o que justificaria a legitimidade da denúncia de Fernando.

Merece destaque o curto comentário que questiona as possíveis consequências da prática da cola, ao que parece não em função de uma possível punição, mas em relação aos objetivos das provas – averiguar a aprendizagem dos educandos. O questionamento apresentado poderia ser interpretado como um sinal de um raciocínio pós-convencional, que se posicionaria além do que está socialmente estabelecido, tendo como referência alguns princípios. O princípio que estaria sendo considerado neste raciocínio, seria o da solidariedade corporativa dos estudantes, e o comentário coloca em dúvida se a prática da cola realmente ajuda ou prejudica o colega que não sabe algum conteúdo que deveria ter aprendido, ao simplesmente lhe ser passada uma resposta certa na hora da prova.

Bruno discorda dos colegas dizendo que não chamaria a professora, afirmando que: *“Eu não tenho nada a ver com isso. Eu ia ver a situação como se não tivesse nada a ver com isso, mesmo sendo meu amigo.”* Sua posição provoca algumas reações nos outros participantes que lhe dirigem algumas interpelações: *“Ô contra, ô contra...”*, *“Isso aí é medo de apanhar”*, *“Nossa, não conte com o Bruno... Porque vai acabar se ‘ferrando’!”*. *“Ah, é! Pode estar morrendo... Deixa morrer...”*. Ao ser questionado por um dos pesquisadores, se o amigo lhe pedisse ajuda o que faria, ele contemporiza: *“Ai, sim. Se ele pedisse ajuda, eu falaria com a professora”*. Como contraponto Elena afirma: *“Mas como ele era muito tímido, ele tem medo de pedir ajuda”* e outra participante acrescenta: *“Ele nem conseguiria pedir ajuda. Acho que [Fernando] teria que decifrar que ele tá pedindo ajuda”*.

O raciocínio de Bruno considera apenas seus interesses imediatos, e, como estes não estão sendo afetados, não encontra motivos para interferir na situação. Desse modo, poderia ser interpretado como pré-convencional do primeiro estágio de desenvolvimento moral, considerando que sua perspectiva em relação à

sociedade é egocêntrica, pois não faz relação entre dois ou mais pontos de vista e não leva em consideração os interesses diferentes dos outros. Do mesmo modo, quando argumenta que ajudaria se fosse solicitado, pode-se ponderar que não o faria por perceber o ponto de vista e a necessidade de ajuda do outro, pois não leva em conta, como alerta Elena, os limites impostos a Silas por sua timidez e insegurança. A reação dos outros participantes a sua fala, demonstra o quanto seu raciocínio destoava do entendimento comum do grupo, como já analisado, que considera a amizade um motivo mais que justificável para se ajudar alguém.

Ao considerarem, a partir do questionamento feito por um dos pesquisadores, se a interferência de Fernando, sem que Silas lhe pedisse ajuda, realmente contribuiria para ele se tornar mais autônomo e aprender a se defender sozinho, Greg argumenta:

Na hora não, mas dependendo (...), depois eu posso conversar com ele e dizer assim – ‘Cara, você tem que agir mais, tem que aprender a se defender. Se você não conseguir se defender diretamente, pede ajuda porque no mundo a gente não vive sozinho, a gente vive em sociedade’.

Uma das estudantes expõe um ponto de vista um pouco diferente, considerando “*que mesmo não o ajudando, ele ia ficar... Ele não ia mudar, sabe, ele ia continuar sendo tímido*”, com o qual Jéssica concorda: “*... às vezes ele tem que aprender a tomar iniciativa. Se tomar por ele, não o vai estar ajudando*”.

Em seus raciocínios os estudantes concordam que cada um deveria aprender a se defender e tomar iniciativas neste sentido. Entretanto levam em conta, também a fragilidade do personagem e sua necessidade imediata de apoio. Suas argumentações poderiam ser interpretadas como orientadas mais por preocupações de cuidado e responsabilidade com os outros (GILLIGAN, 1997), do que por critérios imparciais de justiça (KOHLBERG, 1992).

Ao serem provocados a se colocarem na posição de Silas, e a partir daí analisar se Fernando deveria ou não interferir, uma das estudantes observa:

Eu acho que se eu fosse o Silas, assim, todo tímido e que não gostava de toda a atenção voltada para mim, eu ia me sentir desconfortável. Mas, sabendo que o Fernando era um dos meus poucos amigos em quem eu podia ter confiança, eu veria que ele estava tentando me proteger e ficaria aliviada.

Outra participante diz que se sentiria como “*se dependesse de alguém. Não me sentiria bem. Não me sentiria bem não pelo fato do meu amigo ter me protegido e tal. Mas me sentiria uma pessoa que depende da outra*”. Dean concorda, e diz que se sentiria mal “*por não ter tomado nenhuma iniciativa e ter precisado dos outros*” e que Fernando não deveria interferir, ressalvando, “*mas só se ele estiver na pior*”. Retomando o raciocínio de Greg uma das participantes pondera que “*um dia, mesmo ele se sentindo mal, Silas vai ver que não pode deixar que as pessoas tomem iniciativas por ele e pode tomar coragem. Um dia ele vai ter que ter uma iniciativa, de um jeito ou de outro*”.

Com essas argumentações os/as jovens participantes expressam uma facilidade de realizar operações de troca de papéis, e analisar situações a partir de diferentes pontos de vista. Embora seja um exercício hipotético, essa habilidade é formalmente pré-condição para a formulação de raciocínios do quinto estágio de desenvolvimento moral, que sublinha a necessidade de se levar em conta os pontos de vista e interesses de todos os envolvidos, o que está em conformidade com o princípio da Ética do Discurso (HABERMAS, 2003).

Ao assumir a posição de um quarto personagem, que não estivesse diretamente envolvido na situação, uma participante afirma que “*se eu não fosse amiga de nenhum dos dois, eu ia achar normal, assim, não ia me meter. Não foi comigo...*”; já um dos meninos diz: “*eu ia achar que até que enfim alguém ajudou o coitado*” e Bianca acrescenta que, além disso, “*iria ficar do lado do Fernando, caso eu pudesse ajudá-lo depois*”.

Do mesmo modo que os anteriores, estes três raciocínios expressam com facilidade operações de troca de papéis, entretanto o primeiro pode ser considerado menos amadurecido moralmente por reforçar a relação pessoal de amizade como critério para oferecer ajuda. O jovem consegue, formalmente, colocar-se no lugar de uma quarta pessoa, mas não leva em conta o ponto de vista e os interesses de alguém que não pertença a seu círculo mais íntimo de relações, mantendo-se, portanto, compatível com o primeiro estágio de desenvolvimento moral. As outras duas argumentações, de modo diferente, ao se colocarem na posição de um observador não diretamente envolvido, consideram não apenas a perspectiva deste, mas a de todos os possivelmente envolvidos na situação

(HABERMAS, 2003), o que poderia ser interpretado, como compatível com o quinto estágio de desenvolvimento da escala de Kohlberg.

Ao ser interrompida a discussão, nove participantes se posicionaram afirmando que denunciariam Diego à professora, sendo que um deles o faria discretamente durante a prova e dois apenas depois de tê-la terminado. Dois estudantes disseram que interviriam diretamente com Diego, um com o objetivo de “*ajudar Silas a andar com suas próprias pernas*” e o outro observando que “*caso continuasse, falaria com a professora e com os colegas da classe*”. Apenas um dos participantes concluiu que “*não chamaria a professora, [exceto] se percebesse que Silas precisasse urgentemente*”.

Na segunda parte do dilema, Diego percebe que Fernando está se sentindo incomodado e prestes a tomar uma atitude. Dirige, então, suas ameaças a ele, perguntando, em voz alta, à professora como se escreve a palavra ‘homossexual’ e lhe entregando um bilhete dizendo: “*Se mete não, otário, ou vou contar para a escola inteira aquela historinha sobre você e o ‘viado’ do Silas trocando juras de amor na aula de informática. Se liga otário*”. Neste momento Fernando se lembra de Diego ter visto em seu MSN, uma conversa em que Silas falava de seus sentimentos e de sua tristeza de ter que ficar se escondendo para ser respeitado. Na conversa Fernando afirmava que gostava muito dele, mas que não deveria expor-se, pois existe muito preconceito e ninguém entende essa situação. Aos alunos é perguntado o que Fernando deveria fazer. Deveria ajudar o seu amigo e por fim às intimidações de Diego? Deveria arriscar a sua reputação para defender um amigo que não é bem aceito socialmente? Se fizer isso não estaria comprovada a suspeita de Diego?

A primeira reação de parte do grupo foi de considerar que a ameaça de Diego não deveria ser temida por Fernando. Para uma das estudantes trata-se de uma “*ameaça ridícula, porque não faz diferença nenhuma*”. Um dos garotos pergunta: “*Qual o problema?*” e recebe como resposta: “*O problema é dele, ele que é gay, que beija na boca de outro homem. Se eu fosse ele eu falaria, falaria com a professora*”. Outros participantes concordam com essa posição e sugerem: “*Ou então entregar o bilhetinho para a professora*”; “*Como prova. Assim que eu acabasse de ler, já entregava. Ai a professora, como ele perguntou, antes, ela já saberia quem estava errado*”; “*Realmente, é problema dele, se ele é gay ou não*”.

Os posicionamentos iniciais dos estudantes expressam que não consideram sua possível orientação homossexual como uma fraqueza que obrigaria Fernando a se submeter às ameaças de Diego. O que significa dizer que, segundo suas argumentações, o valor dos indivíduos e seus direitos não estão condicionados a características de identidade particulares, sendo todos dignos de serem reconhecidos como iguais. Seus argumentos são compatíveis com raciocínios do quinto estágio de desenvolvimento moral, que fundamentam os direitos individuais não em regras e costumes particulares, mas em uma visão de igualdade, compreendida a partir do reconhecimento de todo ser humano como sujeito de direitos socialmente reconhecidos. De modo semelhante a alguns argumentos já analisados na primeira parte da discussão, há também o reconhecimento da autoridade da professora e de seu papel na resolução de conflitos no espaço de sala de aula.

Ao serem questionados por um dos pesquisadores se mudariam de decisão, caso Fernando e Silas fossem gays e até o momento desejaram manter em segredo seu relacionamento, uma das participantes afirma que não e justifica:

as pessoas vão ver por duas óticas, por dois pontos de vista, então, se eles não querem revelar que são gays, então falam que são amigos, se querem revelar que são gays, falam que são gays. Agora, não tem que deixar que o namorado dele seja reprimido só por causa de uma ameaça ridícula de um cara desses.

Na opinião de outra participante, entretanto, “*ele não ia pegar e assumir, ele não ia pegar e falar. Difícil isso, ele vai chamar a professora e falar: ‘ele me mandou um recado me ameaçando’.* Contaria logo a história toda, que ele estava colando. Também não ia pegar e falar tudo”.

Essas duas intervenções levam em conta a possibilidade de se querer ou não manter a privacidade de um possível relacionamento homossexual, o que deveria ser uma escolha individual. Entretanto consideram, igualmente, a posição de igualdade de direitos, independentemente de algumas características individuais, ao não aceitar, do mesmo modo que as argumentações anteriores, a intimidação em função de sua orientação sexual.

Na continuidade da discussão um dos estudantes argumenta que:

não é necessário colocar em público, (...) ele iria para uma conversa [e diria que] na opinião dele, ele achou que era um papo de gay, mas no

caso, como se diz, a opinião é de cada um. O que um pode interpretar como uma coisa outro pode interpretar como outra.

Ao centrar sua argumentação na dúvida sobre se Diego está certo ou não em suas insinuações, e se a conversa entre Fernando e Silas poderia tanto ser interpretada como um papo entre amigos ou entre namorados, o participante aqui parece considerar relevante para a decisão de se enfrentar ou recuar diante das ameaças de Diego, o fato dos dois serem gays ou não. De modo diverso das argumentações anteriores, este raciocínio parece demonstrar a aceitação, mesmo que implícita, da posição de inferioridade de Fernando, caso sua orientação sexual fosse homossexual, o que justificaria negá-la para poder se confrontar com Diego em pé de igualdade, enquanto dois jovens supostamente heterossexuais. Este raciocínio pode ser interpretado como pré-convencional do primeiro estágio de desenvolvimento moral, visto que não há o reconhecimento da igualdade de todos independente de suas características particulares, mas a aceitação de diferentes categorias de pessoas, aceitando-se o acesso desigual aos direitos entre pessoas de categorias diferentes.

Outra participante sugere que Diego não teria como provar o que estava dizendo, ao que outra observa: *“E vão falar que ele está com ciúminho dos dois, quer fazer um triângulo. É ‘facinho’ reverter para quem está zoando”*. Outros participantes concordam com a argumentação e acrescentam: *“E o pessoal ia encarnar muito no Diego, porque ele pode ser agressivo para disfarçar a homossexualidade dele”*; *“Falar que está sendo agressivo por que ninguém o entende”*. Caso Diego ameaçasse divulgar a conversa na internet, Greg sugere que Fernando responda: *“Você quer ter lembrança da gente, quer ter uma recordação? Só pode ser, entendeu? Tá com ciúmes? Só pode ser”*.

De modo semelhante estas argumentações desvalorizam e inferiorizam a orientação homossexual, atribuindo ao agressor possíveis características de quem ele está agredindo. Não se questiona a postura de Diego a partir de seus pressupostos, a saber, que ser homossexual é menos digno de respeito do que ser heterossexual, mas concorda com eles e reforça seu caráter preconceituoso e discriminatório, “invertendo” a acusação e não desconstruindo-a com princípios de respeito e igualdade, por exemplo.

Continuando a discussão, Greg ressalta que para decidir se vai ou não assumir publicamente a possível relação entre eles, Fernando deveria levar em conta a opinião de Silas. Não poderia tomar essa decisão sozinho, porque:

nem que seja só para a professora, ele vai revelar para alguém, então ele teria, de algum modo, que perguntar ao Silas se está tudo bem para ele. Se ele for falar com professora: ‘Olha só, ele está ameaçando a gente, ele está tendo preconceito com a minha escolha sexual’.

No mesmo sentido outra estudante observa: “*O Silas que tem que saber se ele vai falar ou não. Ainda mais ele sendo tímido, seria ‘sacanagem’ com ele, (...) e todo mundo não o respeitando, só ia piorar a situação. depende do respeito que a pessoa impõe, sabe?’*”

A preocupação dos dois participantes em se levar em conta o que pensa o outro jovem implicado na situação revela um raciocínio moral que se fundamenta tanto em orientações de justiça (KOHLBERG, 1992; HABERMAS, 2003, 2004) quanto de cuidado e preocupação com os outros (GILLIGAN, 1997). Ao querer enfrentar as intimidações de Diego, Fernando estaria defendendo seus direitos e o que acredita ser o certo e o justo, por outro lado, ao se preocupar com as consequências que sua atitude acarretaria para Silas, estaria demonstrando uma preocupação como seu bem estar, não apenas no momento, mas também no futuro. As argumentações poderiam ainda, serem interpretadas como compatíveis com o quinto estágio de desenvolvimento moral, na medida em que realizam operações de troca de papéis que avaliam diferentes pontos de vista, necessidades e interesses.

Ao refletir se valeria à pena expor um segredo seu para denunciar uma provocação ou intimidação, Elena pondera que “*no caso de gay é uma opção, aceita quem quer, se não aceita está tudo bem... Se for gay, isso depende das pessoas e tal, mas se for usuário de drogas, essas coisas, mudaria se ele tivesse provas*”, porque é algo ilícito, é crime. Sobre as brincadeiras e zoações que sofreria no caso de ser gay, ela argumenta que “*a pessoa tem que ser forte o bastante para enfrentar este tipo de preconceito*”.

Tal como na discussão do dilema sobre racismo, o raciocínio de Elena distingue, com muita clareza, características de identidade, que no dilema se expressa pelas diferentes orientações sexuais, de orientações éticas ou morais. Em sua argumentação é justificável se retrair ou se submeter a ameaças de alguém que

pode revelar algo ilícito ou criminoso (no caso o uso de drogas), o que não seria o caso de uma orientação ou comportamento sexual, que diz respeito apenas ao indivíduo ou a quem com ele está se relacionando. É importante destacar que em seu raciocínio Elena não desconsidera a existência de forte preconceito por parte da sociedade, e aponta para a necessidade de ter forças para enfrentá-lo. Assim como na discussão do outro dilema, sua argumentação também não se aprofunda de modo a considerar, no que se refere ao uso de drogas consideradas ilícitas, que as diversidades de culturas e costumes envolvem diferentes valorações éticas (TAYLOR, 2005), tampouco a possibilidade da existência de valores morais universais (HABERMAS, 1999, 2002).

De modo diferente Mark diz que *“se ele tivesse provas eu não ia fazer nada, mas se ele não tivesse, eu falava logo”* e é contradito por uma das meninas: *“Eu acho que se tivesse seria pior você guardar, porque ele iria sempre usar isso contra você”*. Segundo Bianca, *“se você é o representante da turma, você é o cara, você tem que botar moral até nesta situação, porque senão você vai ser rebaixado”*. Ao ser questionada se Fernando continuaria sendo respeitado pela turma caso assumisse ser gay, ela responde que *“pelo Diego, pela atitude dele não, mas se ele tiver auto-estima, ele ia conquistar, ia assumir e ia calar a boca do Diego”*, e sobre a possibilidade dessa revelação atrapalhar a liderança de Fernando na turma, Bianca é categórica: *“não, se ele tiver essa autoconfiança e meta, ele não ia deixar”*. Na opinião de Kelly, o preconceito e a “zoação” ocorre quando os colegas desconfiam e a pessoa não se assume. Ela se explica apresentando um exemplo:

No meu curso tem três. Dois assumiram e um não. E eu sempre vou pensar: ‘ele é e nunca quer assumir’, então ficava feio para ele não tomar uma atitude, mas ele nunca assumiu ser gay. Só teve uma vez que ele assumiu, pronto, acabou a ‘zoação’, porque, na frente ninguém falava nada, mas por trás ficavam falando muito. Perguntavam se ele era gay, que não sei o que, mas ele tinha um jeito de ser. Por um lado eu acho preconceito.

Sobre esta decisão de se assumir gay ou não, outra participante argumenta que em alguns casos:

Acho que aí é ridículo, porque todo mundo está vendo que é, porque ele não vai assumir, sabe? Agora, tem pessoas e tem pessoas, sabe? Tem

gente que realmente não parece, que não gosta de expor a vida sexual, então porque ele dizer que é gay ou se é hetero se ele não gosta de divulgar a vida sexual dele? Nem todo hetero fica assumindo por aí que ‘pegou’ quantos ou quantas na rua. Acho que não tem diferença, depende da personalidade de cada pessoa.

O raciocínio de Mark continua aceitando a subalternidade da posição de homossexual ao se propor não reagir às intimidações de Diego, caso este tivesse provas de suas alegações. As interpelações das meninas, pelo contrário, consideram que uma posição de subalternidade fortalece o preconceito e a discriminação e que ao assumir sua orientação homossexual, Fernando estaria mantendo e reforçando o respeito que possui perante seus colegas de classe. Enquanto a fala de Mark expressa uma compreensão da homossexualidade como estigma de inferioridade, os raciocínios das estudantes a compreendem como uma característica que dever ser aceita e respeitada, e a coragem de assumi-la publicamente é considerada um valor digno de respeito e admiração, o que combateria o preconceito e a discriminação. Não pode ser desconsiderada, entretanto, a ressalva que questiona a necessidade dos homossexuais se assumirem publicamente enquanto tais para serem dignos de respeito e reconhecimento social, já que dos heterossexuais isto não é exigido. Excetuando-se o raciocínio de Mark, que se mantém pré-convencional no primeiro estágio de desenvolvimento moral (KOHLBERG, 1992), os outros raciocínios podem ser interpretados como compatíveis como o quinto estágio, em função da consideração da igualdade de direitos entre as pessoas, independentemente de suas diferenças.

Bruno, por sua vez, afirma que ficaria calado, deixando Diego com suas ameaças e depois *“resolveria com ele. Se ele é tão marrento assim e o outro é tão respeitado vamos ver quem é mais ‘fodão’. Se ele acha que é ‘fodão’, vamos colocar igual, quem é o mais. Quer tirar na marra?”*. Já Renato assevera que partiria para o enfrentamento ali mesmo: *“Bom, se o cara começar a me mandar bilhetinho assim, me ameaçando, eu faria de tudo para não chegar a esse ponto, mas se chegasse a isso eu acho que eu quebraria a cara dele”*. Ao ser indagado sobre a possibilidade de Diego ser mais forte, ele argumenta que *“partiria pra briga do mesmo jeito, na hora da raiva, tira força, ‘tacaria’ a cadeira na cabeça dele”*.

As intervenções de Bruno e Renato parecem compartilhar da compreensão da homossexualidade como estigma de inferioridade ao avaliarem as alegações de Diego como uma ofensa grave. Ao mesmo tempo desconsideram a possibilidade de resolver o conflito recorrendo à professora enquanto autoridade responsável pelo espaço e momento escolar, bem como de se utilizar meios não violentos para enfrentar a situação. O raciocínio de Renato não leva em conta, também, as normas e convenções do espaço e do momento (sala de aula, durante uma prova) em que os estudantes se encontram. Subjacente a seus raciocínios parece estar a convicção, segundo a qual, as normas e leis devem ser seguidas apenas se respondem às necessidades e interesses próprios e que não é possível se resolver reivindicações e interesses conflitivos, o que é sinal de amadurecimento moral compatível com o segundo estágio de desenvolvimento.

Ao final da discussão seis estudantes posicionam-se favoráveis a denunciar Diego à professora, sendo que um deles, caso eles fossem gays, condiciona esta decisão a uma prévia consulta a Silas. Três se posicionam que não reagiriam às provocações de Diego, entretanto com justificativas diferentes: *“Eu encararia com uma ‘zoeira’ qualquer. Pois se eu fosse brigar com ele eu iria mostrar que eu realmente sou gay”*; *“Eu ficaria na minha, pois eu sei que não sou gay, por isso essa ameaça dele não me atinge em nada”*; *“Continuaria na mesma, ignoraria o Diego e continuaria calado, sendo gay ou não”*. Os três restantes se posicionam de formas diferentes: *“Se for gay, ele deve se revelar e não se importar com as ‘zoeiras’*. *Se não for gay, tentaria ‘zoar’ o Diego com papo de ciúmes e tal”*; *“Calaria a boca do Diego de alguma forma, até porque se eu fosse ou não, ele não tem o direito de falar nada”*; *“Eu partiria para a briga”*.

4.5

Justiça e diferenças de gênero: “se os tempos mudaram por que as opiniões também não podem mudar?”

Participaram dessa discussão dez estudantes, sendo seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades variando entre dezesseis e dezoito anos, um deles cursando o primeiro ano do Ensino Médio, três o segundo ano e seis o terceiro.

A primeira parte do dilema apresentado aos participantes (anexo III), narra a situação de dúvida vivenciada por Débora, uma orientadora educacional de uma

escola de Ensino Médio que fica sabendo que um dos estudantes, Marcos, de 16 anos, que estudava na escola desde os onze, ao final da festa junina da escola saiu com os colegas para um bar, onde “ficou” com uma menina, e após esta ir embora ficou com outra. Segundo os comentários dos próprios colegas Marcos bebeu muito naquela noite, passou mal e foi dormir na casa de um dos amigos, cujos pais estavam viajando, para que sua família não percebesse seu estado. O rapaz havia terminado um namoro de um ano de uma forma muito dolorosa e aproveitou a noite para afogar suas mágoas e tentar se esquecer do que estava passando. Preocupada com o comportamento do rapaz, que até então, preferia relacionamentos mais sérios e não tinha o hábito de beber, a orientadora liga para sua família e relata o fato e suas preocupações para seu pai, Sr. Túlio, que demonstra certa preocupação com o filho, mas diz que isso era coisa de homem, que bebidas e garotas fazem parte do amadurecimento de um rapaz e que achava muito estranho o antigo namoro com tanto compromisso. Aos estudantes são feitas as perguntas: Será que há mesmo algum problema neste comportamento de Marcos? Débora tem alguma coisa a ver com isso, já que o fato ocorreu fora da escola? Ela deveria falar com a mãe de Marcos, já que o pai demonstrou não se preocupar muito? Deveria conversar com ele para saber o que está acontecendo e orientá-lo?

Bianca inicia a discussão propondo que Débora deveria inicialmente conversar com o rapaz, “*porque ela poderia estar ‘cagoetando’ o coitado*”. Uma das participantes concorda com Bianca e argumenta:

ela falando direto com o pai, às vezes, o pai não vai saber como falar com o filho, então seria melhor direto com o filho, porque ele é jovem, então realmente ele vai aprontar e tudo mais, mas às vezes essas brincadeiras podem acabar levando a alguma coisa séria, então é melhor ela falar logo com ele pra ele poder se divertir e também errar, mas também ter a consciência.

E para outras duas, “*ela não deveria se preocupar muito assim, desta vez. Acho que ela tem que dar a oportunidade dele aprender com o erro, pois foi a primeira vez que ele fez*”; ou “*ficar atenta, não falar com ele ainda, porque ele ficaria muito constrangido assim. Caso ele fizesse novamente aí falaria com o pai*”.

Ao argumentarem que Débora deveria, em um primeiro momento, conversar com o rapaz, ou mesmo, confiar que ele próprio iria refletir sobre as

possíveis consequências negativas de sua atitude, as participantes parecem partir do pressuposto de que os jovens possuem autonomia para assumir a responsabilidade por seus atos e devem ser respeitados enquanto tais. Mesmo sendo adulta, a orientadora é colocada em uma posição mais próxima e acessível do que os pais, que, ao que parece, poderiam impor algumas sanções, que, segundo a visão das participantes, não seriam necessárias, por ter sido a primeira vez que Marcos tem esse tipo de atitude e porque estava emocionalmente fragilizado com o fim do namoro. Mesmo burlando possíveis regras e costumes, que no caso, seriam convencionadas pela família, no que diz respeito à bebida, e pelo grupo social, no que se refere a “ficar” com duas meninas em uma mesma festa, o seu descumprimento não é avaliado pelas argumentações como uma falta merecedora de punição, mas como um erro que deveria ser reconhecido enquanto tal, e não se repetir. Por tomar como referência os motivos e intenções da possível transgressão, para determinar ou não a necessidade de uma punição, os raciocínios poderiam ser interpretados como compatíveis com o terceiro estágio de desenvolvimento moral, segundo a escala de Kohlberg.

Quanto ao teor da conversa Greg argumenta que Débora deveria orientá-lo a:

falar com o pai, desabafar. Caso ocorresse de novo ou ele não contasse, aí sim, a escola podia interferir ligando, [por que] é bom para o próprio filho. Pô! Você vê seu filho contar aí sente a confiança dele em você, então se sente mais tranquilo, mesmo que ele tenha errado. ‘Se você realmente confia nos seus pais, acha que eles lhe dão um bom apoio, converse com eles, eles podem te ajudar. Porque, seu pai até pode ter passado por esse caso, entendeu, ter bebido, pode saber como é realmente passar por aquilo, e como ele é seu pai ele pode falar de um jeito bem melhor que eu...’.

A argumentação de Greg apresenta um maior amadurecimento em direção à autonomia ao propor que o rapaz assuma o que fez diante dos pais. Há o reconhecimento de sua autoridade e, ao mesmo tempo, ainda que de forma implícita, a confiança e a aceitação de que, caso haja uma sanção, esta será justa, e contribuirá com seu crescimento pessoal. O raciocínio de Greg dá um passo rumo à autonomia, mas mantêm-se ainda dentro do nível convencional e no terceiro estágio de desenvolvimento moral, pois considera a necessidade de uma

autoridade externa, para impor ou não a sanção pela possível infração cometida, bem como a manutenção da relação de confiança entre ele e seus pais.

Alguns participantes questionam: “*E se ele não confia nos pais dele?*”, levantando a possibilidade de a relação de Marcos com os pais não ser muito boa. Neste caso ele não poderia se abrir, como sugere Greg à orientadora Débora, o que poderia fazer com que o incidente “*iria ficar em oculto para sempre e esse fato poderia se repetir, repetidamente*”.

Ao levantarem esse questionamento os estudantes demonstram grande competência de analisar determinada situação, considerando várias possibilidades e contextos. Demonstram um raciocínio lógico formal capaz de levantar e analisar hipóteses, habilidade básica para a realização de operações de reciprocidade, troca de papéis e universalidade, que podem contribuir ou assegurar a perspectiva da justiça nos raciocínios sobre dilemas morais (KOHLBERG, 1992). A hipótese que levantam questiona a solução proposta a Débora, que deverá, caso a relação familiar do rapaz seja conflituosa, considerar esta variável em sua decisão de conversar com os pais ou mesmo de confiar que ele mesmo iria fazê-lo. Entretanto, ainda mantém a dependência da intervenção de uma autoridade externa, seja na figura dos pais ou a orientadora, para que o comportamento em questão não tornasse a se repetir, sinalizando, igualmente um raciocínio do terceiro estágio de desenvolvimento moral, segundo a escala de Kohlberg.

No decorrer da discussão, Bianca sugere que ela diga que “*ele é jovem. Não que seja certo beber, mas é meio que natural, às vezes, diante de uma perda grande*”. Outra participante também considera normal “*se decepcionar quando jovem, se envolver com bebida e tudo mais, mas que ele não precisava deixar esse tipo de relacionamento afetá-lo tanto assim, pois ele terá outros relacionamentos e outras decepções durante a vida*”. Entretanto para uma das estudantes a postura de Marcos foi exagerada, e para alguns meninos não é aceitável fazer isso “*por causa de mulher*”. Seria aceitável, na opinião deles, “*se ele quisesse sair para se divertir e acabar passando dos limites*”, ao passo que outro participante pondera que “*se ele quiser beber, tudo bem, mas tudo de mais faz mal, até bebida. Você pode se divertir, você pode se descontraír, se soltar, mas há um ponto que vai te fazer mal...*”. Joey concorda que houve exagero por parte de Marcos e argumenta que “*perdas, normal, vão acontecer muitas, hoje foi só uma namorada, amanhã*

pode ser um parente. Se a cada perda ele for se entregar à bebida ele vai destruir sua vida”.

Esses raciocínios discutem que motivações seriam aceitáveis para se embriagar e quais não o seriam. Esta não pode ser considerada uma discussão propriamente moral, mas seguindo a distinção feita por Habermas (1999, 1999b) seria uma discussão ética, por referir-se escolhas referentes ao tipo de vida que se queira viver, e ao tipo de pessoa que se queira ser. É importante lembrar, entretanto, que, levando-se em conta as possíveis consequências do abuso do álcool ou de outras substâncias, não apenas para quem as consome, mas também para os outros, seu uso torna-se um problema moral.

Ao serem provocadas a se colocarem no lugar da mãe de Marcos, Elena e Amber se posicionam que gostariam de ser avisadas, pois, segundo Elena, *“mesmo que eu já soubesse seria uma coisa bem responsável a escola avisar, já que ela já está sabendo”*. Amber, todavia, questiona o fato de a mãe precisar ser alertada pela escola sobre a situação de seu filho. Para ela a escola não teria a obrigação de ligar e justifica:

meu filho não dorme em casa e a escola que vai ter que me dizer o que está se passando com meu filho? Eu ia querer saber onde é que está o meu filho. Se o garoto vai chegar em casa eu vou conseguir ver nele se ele fez alguma coisa errada de mais, afinal ele é meu filho. Dependendo da criação que eu dei a ele desde pequeno ele ia poder se abrir comigo e dizer o que estava passando.

Já na visão de outra participante *“o adolescente ia se sentir oprimido se avisasse, ele ia achar que ele não ia poder fazer nada, e que todo mundo ficaria em cima dele”*.

Ambos os raciocínios expressam operações de troca de papéis que podem ser interpretados como pós-convencionais do quinto estágio de desenvolvimento moral ao levarem em conta os pontos de vista, interesses e possíveis sentimentos de todos os envolvidos, a saber: da mãe que gostaria de saber o que está ocorrendo com seu filho, e de Marcos, que poderia se sentir vigiado e oprimido. A reflexão de Amber supõe que a mãe deveria “sempre” saber o que se passa com o filho, e que todas as orientações e valores que lhes são “transmitidos” pela educação familiar são aceitos sem questionamentos e desvios. Seu pensamento parece pressupor uma concepção de educação moral, segundo a qual o educando deveria

aceitar “passivamente” as regras, normas e valores estabelecidos socialmente e a eles se adaptar, sendo sua não aceitação ou questionamentos considerados como transgressão (DURKHEIM, 2008).

Ao se colocarem no lugar do pai que foi avisado, um dos estudantes argumenta que *“gostaria de saber, mas fingiria que não estaria sabendo”*, ao que outra participante complementa: *“senão ele pode até querer fazer outras coisas, querer fugir da visão dos pais e da escola”*. Em sua opinião a melhor postura do pai seria *“ir mais devagar, tentando descobrir alguma coisa”*, *“jogando verde”*, porque *“o melhor é sempre o adolescente pode falar com os pais, não os pais saírem dizendo: ‘você fez isso e isso, você vai pagar por isso’”*; *“que ele possa chegar para o pai e falar. Porque o motivo pelo qual muitos adolescentes não falam com os pais é porque: ‘eu vou falar eu errei e aí eles vêm com sete pedras na mão pra me apedrejar por eu ter errado”*.

Além de expressarem operações de troca de papéis compatíveis com o quinto estágio de desenvolvimento moral, merece destaque nestas argumentações a valorização da relação de confiança e cuidado entre os adultos e os mais jovens na resolução de problemas morais. Os participantes consideram que, mesmo considerando que uma falta foi cometida, as relações não deveriam ser rompidas, pois estas seriam mais importantes que a obediência às normas e leis. Pode-se interpretar que seus raciocínios se orientam por uma ética do cuidado com os outros (GILLIGAN, 1997) ao priorizar as relações pessoais, mais que a correção da ação, na resolução dos conflitos morais.

Ao discutirem com maior profundidade se o ato de se embriagar foi errado uma das meninas reflete: *“ele só foi imaturo, ele é um jovem, eu acho que o que ele fez foi errado por ele não saber lidar com aquela perda, e afogar as mágoas na bebida, quando podia ter lidado melhor com isso”*. Na avaliação de outros participantes: *“por um lado foi bom porque amadureceu”*; *“ele aprendeu com os erros”*; *“mas se ele continuasse fazendo seria um erro, como ele só fez isso uma vez pode ser que tenha até sido bom pra ele”*; *“ele causou danos, mas foi a ele mesmo, agora vamos supor se ele fica revoltado, pega o primeiro que vê pela frente e começa espancar, começa a bater... Ele vai causar danos não só a ele mesmo, mas a terceiros e aos pais”*. Ao serem questionados se “afogar as magoas” de vez em quando poderia ser bom, os estudantes ponderam: *“de vez em quando não. Dessa vez pode ter sido bom, ele pode ter aprendido”*; *“que ele*

reflita no dia seguinte e não faça mais”; “ eu acho que o erro foi cometido uma vez, se continuar cometendo pode ser pior ainda e o colégio ter que se meter”.

A maioria dos estudantes considera que se embriagar não é um comportamento ético, no sentido de não ser bom para quem o faz. Mesmo ponderando que os erros cometidos podem fomentar crescimento, eles parecem acreditar que só é possível aprender com os erros se for realizada uma reflexão sobre o próprio comportamento e o que consideraria certo e errado, ou seja, a partir de uma reflexão ética, no sentido que Habermas (1999, 1999b) lhe dá, uma reflexão sobre o tipo de vida que se deseje viver ou de pessoa que se queira ser. Por outro lado, ao considerarem os possíveis danos causados pelo abuso de álcool, aos pais e a terceiros, os estudantes estão avaliando este comportamento por uma perspectiva moral. Os participantes parecem ter clareza da distinção entre fazer escolhas que dizem respeito apenas a si mesmo, e escolhas que interferem na vida e nos direitos dos outros. Embriagar-se pode não ser correto pelo mal que pode causar a si mesmo, entretanto, pode ser uma escolha aceitável, pois quem decide fazê-lo sofrerá as consequências de uma decisão livre e consciente. No entanto, agredir ou prejudicar os outros de qualquer outra forma, já não pode ser aceitável, porque quem sofre as consequências não optou por assumi-las. Os argumentos que ponderam que se deve levar em conta as possíveis consequências da embriaguês, não apenas para si, mas para os outros, podem ser interpretados como compatíveis com o quinto estágio de desenvolvimento moral, pois consideram a obrigatoriedade do respeito às leis e normas em função da manutenção e defesa dos direitos e bem estar de todos os envolvidos.

Na discussão sobre o ato de “ficar” com duas meninas na mesma noite, Greg pondera:

o cara tem que avaliar se ele está prejudicando alguém. Tem que estabelecer se foi só ‘ficar’, se a menina sabia que seria só aquela vez e acabou. Então ela teria noção, pô, e aí resolveria. Agora, tem a questão de que, mesmo que ela soubesse que fosse só ‘ficar’, ela poderia se envolver emocionalmente: - ah, ele está solteiro vou ficar para sempre. Aí seria errado porque ele topou com a garota e enganou as duas. Mas se elas acreditam que foi só uma distração ali na hora, se são amigas e sabem do caso, então já têm uma noção, sabem que ele tinha terminado e deram mole, então também não são inocentes não.

Uma das participantes corrobora sua posição acrescentando que *“uma garota que fica com um cara bêbado vai querer alguma coisa emocional mais forte? Elas sabiam que ele só estava ‘ficando por ficar’”*.

De modo semelhante à discussão sobre a correção ou incorreção moral do abuso do álcool, o critério que os participantes utilizam em seus raciocínios é o respeito aos interesses e direitos de todos os envolvidos (HABERMAS, 2003). Por esse ponto de vista, seria moralmente aceitável se relacionar afetivamente com mais de uma menina, se houvesse conhecimento e aceitação por parte delas, caso contrário seria moralmente errado. Por considerar, do mesmo modo, os direitos e interesses dos envolvidos, as argumentações podem ser interpretadas como compatíveis com o quinto estágio de desenvolvimento moral. Cabe ainda observar que neste caso não há reflexão ética, pois os argumentos não consideram a relação entre o comportamento “ficar” com as garotas, e o tipo de pessoa que o rapaz seja ou possa se tornar (HABERMAS, 1999, 1999b).

Ao ser interrompida a discussão desta primeira parte do dilema cinco dos estudantes se posicionaram que Débora deveria apenas conversar com Marcos e orientá-lo sobre os problemas de seu comportamento, deixando claro que comunicaria a seus pais caso o fato voltasse a acontecer. Para um dos participantes o correto seria orientá-lo a conversar, ele mesmo, com seus pais, e, caso não o fizesse, dizer que ela o faria. Os outros quatro opinaram que a orientadora não deveria se preocupar com o acontecido no momento. Caso ocorresse novamente deveria comunicar o fato aos pais.

Na segunda parte do dilema é Marcos que precisa tomar uma decisão. Sua irmã mais velha, Fernanda, passa por uma situação parecida com a sua. Seis meses depois, em sua festa de formatura, ela, após ter terminado um namoro, e ainda muito abalada, bebe muito com a intenção de curtir e comemorar suas novas expectativas, pois havia passado no vestibular. Durante a festa “fica” com o colega Adriano, que também estava se formando. Bem antes de a festa terminar passa muito mal e Marcos resolve ir embora para acompanhá-la até em casa. Ao chegarem, o pai percebe o estado da filha que admite ter bebido e Marcos, descontraidamente, diz para ela não se esquecer de falar dos “amassos” com Adriano. Ao ouvir o comentário, Sr. Túlio inicia um grande sermão dizendo que não admitiria um comportamento tão vulgar de sua filha, pois havia terminado o namoro a pouco tempo. Diz ainda que iria entrar em contato com a escola para

que tomassem alguma providência em relação a Adriano que havia se aproveitado da fragilidade de sua filha. Marcos fica surpreso com a reação do pai, pois sabia como reagira ao ser informado de seu comportamento, durante a festa junina, seis meses antes. Aos estudantes são apresentadas algumas questões: Deve Marcos conversar com o pai e defender a irmã, usando seus próprios argumentos de seis meses atrás? Você concorda com o pai de Fernanda e Marcos? O que você acha que ele deveria ter feito neste novo caso? O que você pensa sobre a postura de Fernanda, que bebeu e ficou com o amigo?

Amber se posiciona afirmando que *“ele deveria ajudar a irmã. Afinal ele passou pelo mesmo problema e o pai pareceu nem se importar muito, mas quando foi com a filha ele se importou pra caramba. Ela nem ficou com quinhentos garotos, ela só ficou com um”*. Elena concorda explicitando sua avaliação sobre a postura do pai: *“ele é machista, tem um jeito de tratar o filho e um jeito diferente para tratar a filha”*; é contestada por Fernando que alega que *“pra mulher é feio, ficar bebendo e ‘ficando’ por [ai]”* e lhe responde que *“por mais que seja machista, ele é pai e deveria igualar”*. Ao defender que o comportamento de ficar bebendo e “namorando sem compromisso” é feio para uma mulher, Fernando explica que para o homem *“não fica bonito, mas para mulher fica mais feio”* e logo é confrontado por Amber que lhe pergunta: *“Porque que para a mulher fica mais feio?”* ao que ele responde que *“normalmente, mulher que fica com um monte, dizem que ela é ‘galinha’ e do homem que é ‘pegador’”*. Todavia, ao ser questionado sobre o porquê de ser assim, Fernando entra em aporia: *“Não sei pô!”*

Ao avaliar a postura do pai como machista, as participantes argumentam utilizando-se uma operação de igualdade compreendida a partir do reconhecimento dos mesmos direitos fundamentais e do igual valor dos indivíduos, o que caracteriza raciocínios pós-convencionais do quinto estágio de desenvolvimento moral. O contra-argumento de Fernando, de modo diverso, parece aceitar a existência de categorias diferentes de pessoas e a consequente diferenciação de tratamento entre elas, o que pode ser interpretado como um raciocínio pré-convencional do primeiro estágio de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg. Sua aporia ao ser questionado sobre os possíveis fundamentos de sua crença na validade da diferenciação de avaliação do mesmo comportamento entre homens e mulheres, pode ser interpretada como

consequência das limitações dos raciocínios pré-convencionais do primeiro estágio, que consideram aceitável seguir normas e padrões sociais, simplesmente por estarem estabelecidos enquanto tais, em detrimento das razões justificam sua manutenção e validade.

Respondendo à aporia de Fernando uma das estudantes argumenta que “*é o que a sociedade pensa, é o que a sociedade impõe, mas cada um tem sua maneira de pensar*” ao que outra pondera: “*mas aí cada um pode se livrar, se vai querer seguir o status quo ou então se vai querer ter sua própria opinião. Ele não tem que seguir a sociedade. Se o filho dele fez o que fez e ele não ligou, por que ele vai ligar pra filha*”. Ao serem questionados sobre quem seria a sociedade, respondem que são todos, “*é o povo*”. Greg, por sua vez argumenta que “*o que acontece, essa [prática] está incrustada na sociedade desde antigamente. Por exemplo, as mulheres tinham que ficar em casa cozinhando enquanto os homens iam para a farra, iam pro bordel. Então, isso já vem da raiz...*” e uma das meninas adita: “*querendo ou não sempre vai haver essa diferença*”. Bianca, contudo questiona: “*se os tempos mudaram por que as opiniões também não podem mudar?*” Para um dos meninos “*a opinião pode mudar, mas o fato não vai mudar*” e Greg retoma seu raciocínio:

Mas isso é uma base, é uma base que sustenta. A gente evolui. Só que a gente evolui nas bases anteriores, por exemplo, a gente não pode criar um carro sem ter peça de metal. Então a gente teve, primeiro, que criar o metal. Como é que a gente vai construir sem base? Se a gente destruir nossa base, a gente vai ter que reinventar tudo, entendeu? Mas, se a base não for boa, vai ter que começar do zero.

Agora a discussão avança no sentido de buscar fundamentos e razões, contudo, ao mesmo tempo que coloca a sociedade como responsável pelo modo de pensar discriminatório, admite-se que todos fazem parte dela, e conseqüentemente são responsáveis pela manutenção ou pela mudança dos modos como compreendem e julgam os comportamentos de homens e mulheres. Ao afirmarem que as pessoas podem ou não seguir as orientações do *status quo*, os participantes raciocinam de modo pós-convencional, pois reconhecem a existência de normas e padrões sociais estabelecidos, mas compreendem que são criações e “acordos” feitos pelos próprios membros do grupo social, os quais podem deixar de segui-los ou mesmo alterá-los. Não se pode deixar de considerar, igualmente, o

reconhecimento da importância da tradição na fundamentação das normas e costumes e na dificuldade de promover mudanças no modo de pensar e compreender as diferenças de avaliação dos comportamentos femininos e masculinos. O raciocínio de Greg pode ser interpretado como possuidor de alto grau de maturidade e complexidade, ao considerar que não é possível destruir tudo o que se acredita e reconstruir novas crenças de uma hora para outra, sem levar-se em conta a tradição. Entretanto não pode ser considerado, simplesmente como conservador, pois aceita a possibilidade de se “começar do zero”, caso seja necessário. Ao se colocarem em uma posição anterior à sociedade, não em uma perspectiva de mantê-la, mas de criar um sistema social ideal, baseado na cooperação e nos acordos recíprocos, tendo como possível referência os direitos iguais entre homens e mulheres, enquanto seres humanos, esses argumentos poderiam ser interpretados como estando no quinto estágio de desenvolvimento moral, segundo a escala de Kohlberg.

Mudando a direção da argumentação Greg continua: *“nesse caso ele poderia ter sido até machista, mas tem que ver aquela história, todo pai fala que o amor para os filhos é igual, mas sempre tem um filho que o pai gosta mais, entendeu?”*. Com a concordância dos demais participantes ele detalha seu raciocínio:

é aquela história, para a mãe, se aconteceu alguma coisa com o filho, é assim, ‘ai meu filho não sei o que’, mas com a filha já não protege tanto. O pai com o filho é o inverso, ‘ah é meu filho garotão vai lá pegar, não sei o que’, agora a mãe não, a mãe já protege mais. Se você falar assim, ‘mãe estou namorando’, ela vai querer saber quem é, agora o pai não, ‘isso meu filho, aproveita’. Agora quando é a menina não, a menina fala pra mãe que está namorando, ela só pergunta uma coisa. Agora, o pai [quer saber] quem é. É o contrário....

Sua opinião é partilhada por outros participantes: *“se fosse a mãe, ela não falaria tanto, agora se a mãe pegasse o filho, ela iria dizer: meu filho como você faz isso”*. Contudo, outros analisam essa relação de modo um pouco diferente ponderando que a mãe *“não ia achar normal, mas não ia fazer o escândalo todo que o pai fez. Com o Marcos ela também ia se preocupar mais e ela iria agir da mesma forma com os dois”*. Nesta mesma direção um dos garotos afirma: *“a minha mãe, seja com menino ou menina ela briga do mesmo jeito”*. Continuando, Elena pondera que:

as mulheres têm mais facilidade de desempenhar os dois papéis. Ao mesmo tempo em que ela pode ser rigorosa ela sabe também ser maleável e lidar com várias situações, com meninos e meninas. O pai já vai ser mais maleável com os homens, com a filha [não]. É essa a tendência. Apesar de que, eu também conheço pais que fazem papel de mãe e de pai, que são perfeitos.

Com esses raciocínios os estudantes propõem outra possibilidade de interpretação para a postura do pai de Marcos e Fernanda. Independentemente da validade ou não desta interpretação, também questionada pelos argumentos de outros participantes, eles admitem que haja diferenças de tratamento entre os gêneros, mas não a desigualdade, porque enquanto os pais tratariam as filhas com mais rigor, as mães o fariam com os filhos, reequilibrando as relações. O que merece ser ressaltado, todavia, é a busca de outras hipóteses explicativas, o que demonstra um raciocínio lógico formal bem amadurecido, e, como já referido anteriormente, pode contribuir ou assegurar a perspectiva da justiça nos raciocínios sobre dilemas morais (KOHLBERG, 1992). O argumento de Elena poderia, também, ser interpretado como partindo de uma perspectiva de gênero que considera as mulheres mais propícias a seguir uma orientação de cuidado e preocupação com os outros (GILLIGAN, 1997), na medida em que teriam mais capacidade de, ao mesmo tempo ser rigorosa na exigência de cumprimento das regras e normas, e maleável, administrando os conflitos de modo a preservar as relações interpessoais.

Ao ser proposto que se colocassem no lugar do pai, os/as estudantes se manifestaram dizendo que tratariam ambos, o filho e a filha, do mesmo modo: *“eu daria o conselho para os dois. Eu daria o mesmo conselho para os dois”*; *“eu não ia chegar dando sermão, eu ia primeiro saber por que ela faz aquilo”*. Aprofundando a discussão Amber pondera:

Acho que não tem essa de pode mais ou pode menos, ela fez só para se divertir também, que nem o garoto. Então deveria conversar com ela também da mesma forma e explicar que há mais riscos pra ela se envolver com um cara qualquer, ou seja, pode ser mais perigoso para ela. Porque os homens são mais fortes que as mulheres, ela poderia, pois estava bêbada, ser violentada ou coisa assim. Ele bêbado não seria violentado, a menos que o cara fosse muito mais forte que ele. Acredito que não.

Ao ser questionada sobre a postura das meninas que ficaram com o Marcos, ela diz que *“se aproveitaram dele, mas só deram uns beijinhos e coisas assim”* e é

apoiada por outra estudante que argumenta que *“a única diferença, porque os dois correm riscos, é que a mulher pode ser estuprada ou coisa assim, e o homem nem tanto”*. Seguindo a discussão, um dos garotos observa que *“a sociedade visa mais a mulher, por exemplo, pode acontecer alguma coisa que se preocupa mais com a mulher, entendeu? Quando um barco está afundando, quem vai primeiro? Mulheres e crianças. Entendeu?”*

Mesmo considerando a igualdade de direitos enquanto pessoas, independentemente do gênero, agora os argumentos levam em conta, também a existência de graus diferentes de riscos entre homens e mulheres. Não se pode desconsiderar a referência ao “mundo real”, e às possíveis e diversas experiências de violência contra as mulheres que fazem parte do cotidiano das escolas, seja por vivência das próprias estudantes, seja por conhecerem alguém que já tenha sofrido tal violência, ou mesmo por terem conhecimento pelos meios de comunicação. A maior fragilidade física da mulher em relação ao homem é colocada e aceita pelos/as estudantes como um fato. A discussão não se aprofunda no sentido de questionar porque as mulheres são consideradas mais frágeis, não se discute se é uma característica natural ou culturalmente construída. Neste sentido, os argumentos podem ser interpretados como estando em uma fase de transição entre os níveis convencional e pós-convencional, posto que ao mesmo tempo em que consideram as diferenças de tratamento como justificáveis, por padrões e costumes sociais estabelecidos, chegam, em alguns momentos, a questionar estes padrões e defender a igualdade de tratamento, independentemente do gênero.

Após alguns dos participantes expressarem que seus pais são machistas e agiriam do mesmo modo que Sr. Túlio, Fernando justifica essa atitude, argumentando que *“homem é maldoso”* e que ele estaria sendo machista para proteger as mulheres de sua família: *“é minha filha, se ela gosta dele e quiser ser sua namorada, ela vem me apresentar”*. Ao ser questionado por uma das meninas se achava *“que foi certo, ele chegar para ela dando sermão em vez de sentar e conversar com ela? Não seria fácil sentar e conversar com ela?”*, contemporiza: *“não, sermão não, ele deveria conversar e falar para ela não fazer mais isso”*. Seguindo a discussão um dos meninos pergunta: *“Quem é mais maldoso, o homem ou a mulher?”* ao que duas meninas respondem: *“olha, eu tenho amigas e amigos e são todos maldosos iguais. Então eu não tenho como dizer quem é mais maldoso”*; *“só que o homem, ele gosta de mostrar que é maldoso”*.

O argumento de Fernando segue na mesma linha de considerar a fragilidade feminina em relação aos homens. Acrescenta, contudo, uma referência às intenções e interesses sexuais, supondo que as intenções masculinas poderiam prejudicar ou desrespeitar as mulheres. Justifica o tratamento diferenciado e discriminatório como forma de proteger as mulheres das possíveis intenções “maldosas” dos homens, o que pode significar ausência de sinceridade e reciprocidade nas relações entre indivíduos de gêneros diferentes. Subjacente ao seu argumento parece estar uma concepção, segundo a qual, haveria sempre uma finalidade oculta, a saber, ter relações sexuais, talvez não consensuais, quando um homem se aproxima afetivamente de uma mulher. Ao mesmo tempo esta concepção supõe que as mulheres não teriam tais interesses sexuais em relação aos homens, e seriam vítimas indefesas do desejo masculino. Ao responderem que não há como dizer quem seria mais maldoso, as participantes questionam a justificativa de Fernando, retomando a ideia de igualdade, tanto de direitos como de intencionalidades, das sexualidades masculinas e femininas. Seus argumentos poderiam apontar, também, para uma fase de transição entre os níveis convencionais e pós-convencionais, pelo mesmo motivo dos raciocínios anteriormente analisados, e os de Fernando interpretados como pré-convencionais do primeiro estágio de desenvolvimento moral, segundo a escala de Kohlberg, posto que aceita tratamentos desiguais entre pessoas consideradas de categorias diferentes.

Ao final da discussão oito participantes optam por Marcos apoiar Fernanda ou conversar com o pai e tentar mostra-lhe que a irmã merecia o mesmo tratamento que ele, que não deveria haver diferença pelo fato de ela ser mulher, sendo que um deles conversaria com os dois “*frente a frente*”. Um dos estudantes conversaria como o pai, sem questioná-lo, mas tentando “*aliviar a barra da irmã*” e outro demonstraria seu apoio conversando apenas com a ela.

4.6 Justiça e diferenças: uma tentativa de síntese

A análise da discussão dos quatro dilemas e dos argumentos apresentados, nos mostra, mesmo que provisoriamente, que esse grupo de estudantes organiza seu raciocínio em diferentes níveis e estágios de desenvolvimento moral, considerando os critérios de Kohlberg (1992). Como exemplo, podemos citar que

na análise das discussões sobre o dilema referente à justiça, dos doze raciocínios destacados e interpretados segundo a escala de Kohlberg, três foram classificados como pertencentes ao primeiro estágio, três ao segundo, dois ao terceiro, nenhum ao quarto e quatro ao quinto. Já na discussão do dilema sobre diferenças de gênero, foram analisados onze raciocínios, sendo dois interpretados como compatíveis com o primeiro estágio, três com o terceiro, seis com o quinto e nenhum com o segundo e o quarto estágios.

Este fato não está em contradição com a teoria do desenvolvimento de Kohlberg, pois os estágios não são estáticos e não avaliam o desenvolvimento moral dos indivíduos, mas o modo como constroem seu raciocínio moral. A moralidade pessoal é muito mais complexa, e sua compreensão não se limita apenas à construção de argumentos, mas também à disposição para agir segundo o que se avalia correto. Envolve, portanto aspectos motivacionais, que não se esgotam em uma argumentação, ainda que, madura e bem construída.

Outro aspecto que chama a atenção é a ocorrência de alguns raciocínios que seguem uma orientação de cuidado e responsabilidade com os outros (GILLIGAN, 1997), diferindo da maioria, que têm como referência a orientação de justiça (KOHLBERG, 1992; HABERMAS, 2003, 2004). Como foi sinalizado por Biaggio (2002), a orientação de justiça é tomada como referência quando o conflito é impessoal, como ocorre na maioria das situações vivenciadas nos dilemas. Entretanto, quando o problema envolve relações pessoais e o risco de seu rompimento, os raciocínios se guiam em geral, pela orientação de cuidado e responsabilidade com os outros.