

2. Um tipo especial de educação...

No Brasil, a escola tem sido alvo de críticas desde 1950, no entanto, ainda nos dias de hoje, há grande procura de vagas na rede pública, o que dá a certeza de que a escola tem certo crédito quanto à sua eficácia. (Brandão, 2002)

Ao longo desses anos, no entanto, várias reformas foram realizadas, sempre em direção a uma efetividade quanto ao ensino que dê conta da qualidade precária, da evasão, e, mais recentemente, problemas como a violência, a falta de valores, de solidariedade, entre outros.

Nessa discussão, em andamento, ao enfocar o tipo de educação pretendida como solução desse quadro da sociedade, há os que clamam pela volta da educação moral nas escolas, como disciplina específica, há tempos abolida dos currículos oficiais. Para esses, há argumentos fortes de teóricos que se colocam contra um modelo que supõe a formação moral de uma criança se desenvolvendo em lugares e horários específicos. (De La Taille, In Puig, 1998; Piaget, 1930/1996)

Por outro lado, há aqueles que, não apóiam esse retorno, muitas vezes porque ligados a um chamado “trauma coletivo”, colocando-se contra qualquer tipo de censura que leve à idéia da educação moral aos moldes da época da ditadura e do ufanismo que, disfarçado de civismo, era imposta pelos militares. Assim, “em geral, qualquer crítica ou apelo que aponte para o estado de anomia em que vivemos é motivo de repúdio”. (Hamann, 2003, p. 145)

Para esses, pretende-se elucidar sobre o tipo especial de educação moral que ocuparia o espaço vazio na educação atual que, detendo-se unicamente ao aspecto cognitivo, não atinge nem mesmo esse objetivo específico.

O que está sendo proposto aqui é um tipo especial de Educação que, à primeira vista, parece uma abordagem como tantas outras que visa a integralidade do ser humano. Contudo, o que mais a diferencia, é quanto à definição de educação moral, não como um aspecto da educação dentre os demais, como o corporal, o intelectual, o afetivo, o artístico, mas como

“uma dimensão formativa que atravessa todos os âmbitos da educação e da personalidade. Desse modo, a educação moral converte-se no ponto central da educação porque pretende dar direção e sentido ao ser humano como um todo”. (Puig, 1998, p. 24)

É a partir dessa definição que o autor justifica suas razões para que a Educação moral seja inserida nas escolas, não como uma disciplina específica, mas sendo parte de uma reforma que permita a inclusão de “temas transversais”.

No Brasil, desde 1995, a partir dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o governo promove debates por todo país, com o objetivo de se fazer mudanças curriculares no sistema educacional, propondo-se que, temas como Ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e a orientação sexual fizessem parte dos currículos do ensino fundamental¹ e médio deveriam ser trabalhados de um modo transversal aos conteúdos tradicionais. (Araújo, 1997; Vasconcellos & outros, 2003)

Alguns projetos que já foram implantados, como o projeto intitulado “Escola Plural” da rede municipal de Belo Horizonte (MG), têm como objetivo a transversalidade como um caminho que pretende revolucionar a escola com o intuito de proporcionar “o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social”. (Araújo, 1997, p. 10)

Porém, para alguns autores que participaram da reforma curricular da Espanha, há que se ter cuidado quanto a uma maior compreensão sobre o que vem a ser temas transversais que, uma vez constituídos das preocupações vitais para a sociedade, deveriam ocupar a questão central no currículo da escola. Lugar esse, ocupado até hoje pelos conteúdos tradicionais, que passariam a ser um “meio” para se atingir outros fins, não mais um fim em si mesmo, mas um modo para se dar a construção da cidadania dentro de uma sociedade mais justa. (Moreno, 1997)

Segundo a autora, os temas transversais propostos para o novo currículo espanhol não se constituem de conteúdos aleatórios, mas demonstra uma “nova forma de contemplar a realidade”. (Ibid, p. 24) Temas como Educação Moral e Cívica, Educação para a Paz, Educação para a Saúde, Educação para a Igualdade de Oportunidades entre os Sexos, Educação Ambiental, Educação Sexual, Educação do Consumidor e Educação para o

¹ Para informações atualizadas e aprofundadas dos debates sobre essas reformas, ver texto que se refere à Década da Educação (até 2007), prazo dado pela LDB e sobre o prazo quanto às exigências do Parâmetro Nacional da Educação (até 2010). (Vasconcellos & outros, 2003)

trânsito são propostos a partir de reflexões quanto à necessidade de uma educação que diminua a distância entre o avanço da tecnologia e a formação integral do indivíduo.

Acreditando que a ciência clássica atua de um modo limitado diante das grandes transformações ocorridas atualmente, a autora entende que o ensino não pode ficar alheio a uma nova forma de conceber a ciência, defendendo que,

“se a cultura, e conseqüentemente o ensino, são produtos das idéias predominantes ao longo da história, e se estas idéias avançam, é natural que estes avanços também se reflitam no ensino. Não podemos esperar que os campos de pensamento que se iniciaram com a ciência clássica – de cuja vigência atual ninguém duvida – proporcionem conhecimentos sobre tudo aquilo que os homens e as mulheres do presente precisam saber, porque vivemos em uma sociedade que está clamando pela paz, pela igualdade de direitos e oportunidades entre o homem e a mulher, pela preservação e melhora do meio ambiente, por uma vida mais saudável, pelo desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permita melhorar as relações interpessoais; uma sociedade que necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos demais e de defender os seus direitos, ao mesmo tempo”. (Ibid, p. 36)

A transmissão de qualquer conhecimento científico torna-se, cada vez mais impossível, sem posicionar o próprio aluno como um “partícipe dos raciocínios e atitudes que o originaram”. (Ibid, p. 31)

Delineado a educação moral especial que se faz necessária atualmente, vista como essencial na formação humana, seguirá uma explanação sobre a relação do estudo da moralidade com as práticas pedagógicas.

2.1. Possibilidades de educação moral

As diferentes tendências em educação moral são apresentadas com o propósito de um contraponto com a educação moral como construção da personalidade moral. A Educação moral com as suas possibilidades e limitações em direção a um sujeito autônomo nos diversos paradigmas morais e que são determinadas a partir da ênfase que cada uma dá às tarefas, com soluções divergentes entre si.

Socialização

A educação moral como socialização tem como foco a inserção dos indivíduos na coletividade a que pertencem, para isso o indivíduo reconhece uma autoridade como superior que tem poder na imposição dos valores e normas considerados acima de qualquer questão.

Durkheim, sociólogo francês, é o representante mais significativo desse modelo, traçando as linhas de uma educação moral leiga que se distanciasse da religião, tendo como plano a formação do espírito da disciplina e a adesão aos grupos sociais. Para esse fim, esse autor exalta a importância do papel do professor, baseando-se em métodos nos quais a autoridade dos professores é de fundamental importância para a integração da autonomia individual e o da liberdade pessoal, subordinando-os à necessidade e à pressão social. Segundo Puig, Durkheim não respeitou a “vertente mais criativa e transformadora da educação moral, aquela que limita o papel da adaptação em benefício de criação de novas formas de vida mais justas”. (Puig, 1998, p. 39)

Piaget (1932/1994), por sua vez, denuncia a pedagogia de Durkheim como autoritária, declarando que:

“Infelizmente, sob a influência de uma ‘prenoção’, cuja presença é inexplicável num sociólogo, e principalmente num sociólogo tão metódico, Durkheim imagina as crianças como não conhecendo outra sociedade que a sociedade adulta ou as sociedades criadas pelo adulto (a escola), de modo que negligencia inteiramente a existência das sociedades infantis espontâneas e dos fatos relativos ao respeito mútuo. Desde então, por mais flexível que seja, em seu princípio, a pedagogia de Durkheim resulta, por falta de informação suficiente em sociologia infantil, numa simples defesa do método de autoridade”. (Ibid, p. 265)

Clarificação de valores

A educação moral como clarificação de valores é essencialmente subjetiva, responsabilizando o sujeito como produtor dos valores que surgem a partir das suas próprias experiências. Os principais representantes dessa tendência são Raths, Harmin e Simon (1967, In Puig, 1998, p. 83) que defendem o processo de valoração como mais importante do que o seu produto, sendo três os seus elementos: a escolha, a apreciação e a ação.

O papel do professor neste tipo de ensino é o auxílio no esclarecimento de quais valores são válidos, sendo estes apresentados pelos próprios indivíduos. Para Kohlberg, (Dias, 2001, p. 85) esta estratégia é positiva para que valores individuais e universais se articulem, mas alerta para o caráter excessivamente subjetivo que impossibilita a moralidade de princípios.

As principais críticas quanto a esse modelo estão relacionadas à crise atual da Educação, quanto a condutas dos jovens, como a apatia, a instabilidade, a exagerada insegurança ou inconsistência, quanto aos excessos de conformismo ou, muitas vezes, de rebeldia, advindos de um desconhecimento total dos próprios valores:

“A constatação dessa realidade educativa marcada pelo desconcerto no terreno dos valores, somada à existência de um mundo em contínua mudança, põe em evidência a necessidade de ajudar os alunos e as alunas a ordenar a confusa situação em que se encontram. Isso não significa voltar a enfoques tradicionais já superados, tais como a persuasão, a limitação de alternativas, a imposição do adulto, a modelagem da conduta do educando ou a utilização de dogmas. Significa idealizar novos procedimentos que respeitem a autonomia individual e a pluralidade de opiniões mas não gerem confusão no indivíduo. (Puig, 1998, p.42)

A Educação moral pressupõe um processo de reflexão coletivo no qual todos os implicados nos problemas devem ter seu papel, não no sentido de uma simples escolha individual, mas de uma escolha negociada dentre as diversas alternativas.

Desenvolvimento

Distante das anteriormente descritas, esta é uma proposta de educação moral cognitiva e evolutiva que pressupõe a interação entre o sujeito e o ambiente moral para a construção da moralidade. Dewey, Piaget e Kohlberg têm como um dos princípios comuns a concepção da educação moral “como um processo de desenvolvimento fundamentado na estimulação do pensamento sobre questões morais e que tem como finalidade facilitar a evolução da pessoa em várias etapas”. (Ibid, p. 45) Outros 2 princípios comuns referem-se a estágios ou fases pelos quais o indivíduo se desenvolve e que estes são superados sempre em direção aos superiores vistos como melhores, do ponto de vista moral.

As teorias dos três teóricos coincidem quanto ao enfoque, à metodologia e os objetivos gerais, entretanto, há divergências, como a idade máxima de se atingir a autonomia: Piaget considera apenas 2 etapas, apontando que a 2ª e última é atingida até os

12 anos; por outro lado, Kohlberg considera que a autonomia só se completa por volta dos 20 anos, no 6º estágio do desenvolvimento.

Dewey, o pioneiro dessa concepção, formula as teses básicas do enfoque cognitivo-evolutivo que tem como objetivo primeiro, o crescimento e o desenvolvimento, tanto intelectual quanto moral, com base nos princípios éticos e psicológicos, partindo de três níveis: o pré-moral ou pré-convencional, onde a conduta das pessoas é guiada por impulsos sociais e biológicos; o convencional, no qual a conduta é determinada pelos modelos do próprio grupo e o nível autônomo, quando o indivíduo se conduz a partir de seu próprio pensamento, estabelecendo juízos em relação aos modelos já estabelecidos. (Dewey, In Dias, 2001)

A contribuição de Piaget para esse tipo de educação, no entanto, foi mais completa, enfocando o objetivo central na passagem da moral heteronômica para a moral autônoma. Piaget considera também o primeiro nível como pré-moral, não sendo visto como propriamente moral, pois não há obrigação quanto às regras; o segundo nível é o chamado heteronômico quando a obrigação à obediência às regras parte de uma relação de submissão a uma autoridade e o terceiro nível, chamado de autônomo, quando a obrigação é estabelecida a partir de relações de reciprocidade, pois o indivíduo considera as normas e leis e as suas conseqüências. Assim como as relações pessoais são de natureza distinta, a moral decorre dessas diferenças: a moral heteronômica tem como base as relações sociais de coerção, enquanto que a moral autônoma decorre de relações sociais de cooperação. (Piaget, 1932/1994)

Estudos longitudinais e transculturais de Kohlberg redefinem as etapas e estágios de Dewey e Piaget, estabelecendo seis estágios no desenvolvimento do juízo moral, agrupando-os em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional. A definição detalhada dos estágios estabelecidos em uma seqüência e a proposta de impulsionar os sujeitos para os estágios superiores compõe a contribuição mais interessante de Kohlberg, além de incluir nos seus estudos adolescentes e adultos.

O propósito da educação moral como desenvolvimento vai além da simples transmissão de informação moral, tendo como foco central o estímulo dos educandos em direção à meta máxima do desenvolvimento moral: a autonomia.

Formação de hábitos virtuosos

A melhor característica deste paradigma moral é que um sujeito moral, além de conhecer o Bem no aspecto intelectual, realize habitualmente atos virtuosos, que visam o bem e a felicidade da coletividade. A ênfase encontra-se na cultura e nas tradições da comunidade, guardando assim, um papel mais ativo ao educador que tem como objetivo a transmissão das virtudes às gerações mais jovens para a formação do caráter. O indivíduo deve pautar as suas condutas em princípios fundamentais, como liberdade, respeito, imparcialidade e veracidade, tornando-se então, apto para compreender as regras. (Peters, In Dias, 2001)

Há aspectos preponderantes na formação da personalidade moral que podem ser atingidos por esse tipo de educação moral, como a importância dos hábitos, da transmissão de valores culturais cristalizados, da importância do papel do professor como um agente do processo educativo dos alunos. Contudo, este é um modelo de educação moral que “não considera a possibilidade dos indivíduos construírem valores próprios ou que esta construção aconteça na medida em que o contexto no qual eles estão inseridos favoreça este surgimento”, prevalecendo, assim, a concepção da moralidade convencional. (Kohlberg, In Dias, 2001, p. 87)

A dúvida está na pré-fixação dos hábitos sem que antes estejam relacionados às expectativas e situações de vida que cada um apresente diante de problemas particulares.

A Educação como construção da personalidade moral

Considerando que cada uma das possibilidades de educação moral descritas se reduz a um determinado objetivo, propondo-se como uma verdade absoluta, esta proposta de educação moral tem como meta uma tarefa construtiva ou reconstrução pessoal e coletiva de formas morais valiosas, exigindo um trabalho de elaboração pessoal, social e cultural. (Puig, 1998, p. 73)

Os problemas morais devem ser analisados pessoal e coletivamente, um tipo de trabalho que contribui “para a formação dos procedimentos de deliberação e direção moral, e reconstrói, para cada indivíduo e cada comunidade, o sentido dos valores”. (Ibid, p. 74)

Na educação moral como construção da personalidade, a autonomia também assume o centro como foco principal, elegendo a concepção da personalidade autônoma como produto da consciência pessoal, construída a partir da “multiplicidade de opções morais legítimas, que provêm do esforço de cada sujeito para elaborar formas de vida satisfatórias”. Para tanto,

“é necessário salvaguardar a liberdade e autonomia do aprendiz, embora também seja imprescindível transferir aqueles conteúdos e significações que a coletividade considera fundamentais para sua sobrevivência e dignidade. Trata-se de um projeto pedagógico que quer encontrar um caminho melhor entre a mera transmissão informativa e o *laissez-faire* cognitivo, assim como entre a autonomia num vazio cultural e a imposição unilateral de formas de vida”. (Ibid, p. 75)

A importância da autonomia do sujeito moral dificulta mais ainda a compreensão do papel do meio na formação da personalidade moral e fica mais forte a tendência de isolar esse sujeito da influência do exterior que possa limitar a sua autonomia, “ou por outro lado, valoriza-se o ambiente como um elemento de pressão heteronômica, em Durkheim, ou como um simples marco de desenvolvimento, em Piaget e Kohlberg”. O que se deve enaltecer são as qualidades socioculturais do meio de experiência, nunca outorgando ao meio um papel de agente coercivo, a influência do meio é uma condição da autonomia do sujeito, “não pode ser entendida nem como onipotência, nem como mera aceitação consciente do que o ambiente impõe”. (Ibid, p. 153)

Puig recebe grande influência da Psicologia Cultural, principalmente de Vygotsky, o que fica evidente quando admite uma gênese sociocultural no processo de desenvolvimento da personalidade moral. (Dias, 2001)

Para aqueles que acreditam que os produtos da consciência pessoal sejam imutáveis², não podendo ser reconhecidos como próprios, o autor alerta para a possibilidade da construção da consciência autônoma efetiva na elaboração de uma ética pessoal e, talvez, original. (Puig, 1998, p. 83)

Propondo uma teoria mais ampla e mais complexa da moralidade, sua abordagem pressupõe o uso de ferramentas como guias de valor que se estabelecem por meio da cultura, auxiliando a considerar conflitos, não soluções acabadas. O papel do conflito considerado como essencial na formação do indivíduo, presta-se ao objetivo de uma

² Freud (1970, 1973), Skinner (1970, 1972, 1984), Bandura (1982, 1987) ou Durkheim (1947)

proposta de educação que pretende trazer reflexão e crítica para uma sociedade conturbada, um tipo especial de educação.

2.2. O conflito na construção da autonomia moral

A complexidade da teoria da construção da personalidade moral é explícita no próprio título, trazendo com a palavra construção um facilitador quanto à identificação da matriz teórica, o construtivismo.

Desse modo, essa proposta de autonomia moral pressupõe:

“uma ativa participação da razão na elaboração e legitimação das regras. Não se trata, portanto, de uma moral ‘intuitiva’ que, imediatamente, seria capaz de apreender o Bem; nem se trata de uma moral do hábito que identifica o Bem com aquilo que se faz maquinalmente. Pelo contrário, trata-se de uma moral construtiva, sempre disposta a aprofundar a reflexão ética e a criar novas regras, se necessário”. (De La Taille, In Puig, 1998, p. 12)

A educação moral sendo essencial no processo de construção de si mesmo, “deixa pressuposto que a dimensão moral da vida deve ser incorporada à personalidade, e não deixada de fora ou relegada a posições periféricas”. (Ibid, p. 15)

Embora o autor assuma alguns pontos teóricos clássicos como Kant, Piaget e Kohlberg, ele avança quanto aos estudos da moral, usando o termo “personalidade” como síntese de sua análise. (De La Taille, 2002, p. 39)

Freud, nos anos 20, ao lançar reflexões sobre este tema, já relacionou moral e personalidade, descrevendo uma instância psíquica denominada superego que seria responsável pela consciência moral. Considera-se, desde então, que a psicanálise tem ferramentas suficientes para a definição de personalidade, o que não ocorre em outras correntes teóricas. Segundo De La Taille, (2002) “personalidade”, “identidade”, “autoconceito”, “Eu”, são conceitos ainda vagos, mas lembra que a inclusão do termo personalidade traduz a tendência dos estudos da moralidade relacionados à personalidade³.

Puig (1998) aponta a complexidade da teoria, definindo a identidade como uma diversidade de: tradições intelectuais e morais, de problemas de valor individuais ou sociais, de sensibilidades, desejos e decisões pessoais e de práticas de subjetivação e valorização. (Ibid, p. 133)

³ De La Taille (2002) cita a obra “The Moral Self” (1993) que reúne psicólogos, filósofos e sociólogos que se dedicam às análises dos conceitos, à pesquisa empírica, na tentativa de construir um novo paradigma.

A identidade moral de cada sujeito se atinge ao fazer história pessoal, dando-se a construção da autonomia através de um projeto biográfico próprio a partir dos condicionamentos socioculturais dependente

“do tipo de problemas sociomoraes colocados pelos meios de experiência. Só se atinge a formação moral encarando os conflitos que a realidade apresenta; ou seja, enfrentando situações sociomoraes problemáticas. Ninguém inicia uma mudança pessoal sem se sentir pressionado por um conflito sociomoral, ou sem pressionar a si mesmo problematizando a realidade ou sua relação com ela. Somente quando se interrompe a adaptação ao meio social é possível e ao mesmo tempo necessário iniciar um processo que acabará na reconstrução da personalidade moral do sujeito implicado”. (Ibid, p. 161)

Segundo Piaget, o conflito “é o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento”, tornando-se “uma fonte de progresso no desenvolvimento”. (Piaget, In DeVries & Zan, 1998, p. 91) Para Puig, (1998), entretanto, o conflito vai além de uma oportunidade de formação, é vista como um fator essencial nesse processo.

Os conflitos tidos como estruturadores da personalidade moral ocorrem de diferentes modos, como experiências históricas, controvérsias sociais, problemas evolutivos e biográficos. Como exemplos de experiências históricas, a crise da modernidade, a passagem de uma ditadura para uma democracia, uma guerra, são, dentre outras, situações de crise que atingem a construção de indivíduos em uma sociedade. Contudo, situações difíceis não produzem somente destruição moral, mas recursos morais mais fortes e duradouros. Temas como a igualdade dos sexos, a preservação da natureza, o respeito às minorias ou os desejos de paz são alguns casos representativos das chamadas controvérsias sociais. (Ibid, p. 166)

Os problemas evolutivos referem-se a brigas na escola, dificuldades de cooperação em grupo, exemplos de conflitos que “evidenciam que o processo formativo de quem os experimenta não chegou ainda ao limiar do que social e culturalmente se reconhece como correto”, limitações decorrentes da idade ou por traumas sofridos não superados. Os problemas biográficos são compostos por um inventário de conflitos de toda espécie, históricos, sociais e evolutivos, referindo-se ao modo diferenciado de vivência dos problemas morais de cada indivíduo. (Ibid, p. 167)

A moralidade se refere essencialmente à regulação dos conflitos interpessoais, considerando uma hierarquia dos reguladores morais, como o genoma, o cérebro e a consciência moral.

“um regulador dá significado pessoal e social à informação que recebe, e deste modo caracteriza os conflitos morais e os enfrenta construindo um tipo de conduta que permita solucionar ou, pelo menos, melhorar a situação problemática. O regulador moral deve “pensar” a solução, encontrar soluções, adotar estratégias e adaptá-las aos aspectos singulares da situação em que o sujeito se encontra”. (Morin, 1992, In Puig, 1998, p. 91)

Dentre as diversas contribuições valiosas dessa teoria, estão os objetivos pedagógicos de Puig⁴, para uma ampliação de uma prática educativa reflexiva e dialógica mais completa e realista. O uso da linguagem que o autor descreve refere-se àquela que permite desenvolver em cada indivíduo a consciência de si mesmo, desenvolvendo também a consciência moral:

“A inter-relação comunicativa com os demais leva o sujeito a assumir, primeiro, as atitudes e normas que cada uma das pessoas que o rodeiam esperam dele; isso se realiza mediante a adoção de papéis. Em segundo lugar, o sujeito assume também as atitudes e normas de comportamento que o conjunto da comunidade espera de cada um de seus membros; tal produto é conseguido mediante a adoção das pautas do outro generalizado”. (Puig, 1998, p. 98)

Levando-se em conta que, a educação moral como construção da personalidade moral entende o conflito como um fator importante, abre-se uma possibilidade da educação moral para a criança difícil. Mas quem é essa criança difícil que está nos bancos escolares?

⁴ O autor participou na Espanha, na década de 90, das propostas sobre a reforma do currículo escolar.