UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ANDRÉA CRISTINA FELIX DIAS

Territórios da personalidade ética: ações morais, valores e virtudes na escola

São Paulo
2013

Andréa Cristina Felix Dias

Territórios da personalidade ética: ações morais, valores e virtudes na escola

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutor em psicologia

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientação: Prof. Dr. Yves J. J. M. R. de La Taille

São Paulo
2013

Nome: Andréa Cristina Felix Dias

Título: Territórios da personalidade ética: ação moral, valores e virtudes na escola

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutor em psicologia

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Para Leonardo,

Que não existia quando este trabalho começou

mas que hoje é a razão da minha existência

amor!

Agradecimentos

A gratidão é uma virtude, e não quero ser ingrata com todos que de algum modo participaram desta trajetória pelos caminhos deste trabalho. Sei que involuntariamente deixarei de citar alguns nomes, mas em coração agradeço por tudo.

O agradecimento mais profundo e eterno é para meu orientador, professor, mestre querido, *Yves de La Taille*, sua presença como bússola me guiou por entre tantos percalços vividos em mais um momento de profunda aprendizagem e construção genuína de conhecimentos.

As queridas professoras presentes na banca de qualificação, *Maria Thereza Costa Coelho de Souza e Luciene Regina Paulino Tognetta*, pela leitura cuidadosa e caprichada, pela inspiração, pelos conselhos e pelo acolhimento em momentos aflitos.

As outras mãos que seguraram as minhas na construção deste texto, querida e letrada *Glória Maria Cordovani*, prestativa e sempre disposta *Carolina Arvélos Garcia Viana* e *Malu* no final da caminhada. Não há palavra que possa descrever o bem que me fizeram em tantas leituras, escritas, revisões e correções vividas juntas!

Meu querido marido *Mauro*, que junto com seu amor por mim, também amou este trabalho. Nossa história juntos já começou com este terceiro, obrigada por todo carinho e cuidado que você conseguiu nos dar.

Meus agradecimentos também são enormes a escola na qual trabalho. Obrigada pelo apoio, pelo espaço de reflexão e pesquisa, pelo acompanhamento de muitos de meus passos, pela troca e pelo respeito profissional recíproco. Obrigada a *Angela, Heitor, Stella, Elisa, Beth, Vera, Gláucia, Maria Lúcia, Márcia, Paula, Silvinha, Daniela* e todas as queridas amigas professoras, companheiras, confessoras, colos, sorrisos, apoio. Agradecimentos especiais aos professores de educação física *Luis, Ricardo, Marcos e Rodrigo* por abrirem generosamente suas aulas para meu olhar.

Obrigada a *Rita Gabriades* e *Antonio Gonçalvez*, pelo suporte e carinho além do profissional.

Obrigada as minhas queridas amigas *Camila Munhoz, Beatriz, Camila Schiavo, Fernanda, Aninha, Luciana Klapp, Flávia Perdigão, Heny, Cris Coin, Márcia Leite, Márcia Lopez, Dinah*,por tudo, especialmente pelo valor que conseguiram enxergar em mim e neste trabalho.

Finalmente um agradecimento imprescindível a todos os meus alunos de 6 anos e meus alunos e alunas da pós-graduação, seus desejos de conhecer me ensinaram tudo.

Resumo

O que leva uma criança a agir bem? A psicologia do desenvolvimento tradicionalmente buscou responder a essa questão através do estudo dos juízos morais das crianças. O recorte adotado neste trabalho é o de que, junto ao saber agir moralmente, é necessário querer agir. Portanto, a ação moral, concreta e coerente com os juízos de valor do sujeito depende de dimensões cognitivas e afetivas, da formação da chamada Personalidade Ética (La Taille, 2006). Formulamos a hipótese de que as ações investigadas têm relação com valores que, ao longo do desenvolvimento, vão sendo associados às representações de si, valores admirados e almejados pelos sujeitos. Para a investigação empírica foram realizados dois estudos: os valores dos sujeitos e a coerência entre esses valores e suas ações na escola. Foram estudadas três faixas etárias - 9, 12 e 16 anos. Levantamos os valores de 340 sujeitos, estudantes de uma escola particular de classe média-alta da cidade de São Paulo, através de um questionário respondido por escrito, sobre o que admiravam nas outras pessoas. Esses valores foram classificados em categorias relativas à moral: Princípios Morais, Respeito de Si, Reciprocidade Nascente e Outros. As orientadoras educacionais desses alunos informaram, através de uma pontuação, como eles agiam na escola, com relação a dois aspectos: postura de estudante e relações sociais. Encontrou-se uma sofisticação progressiva nos valores levantados como dignos de admiração: aos 9 anos de idade não há referências a princípios morais ou respeito de si - valores que aparecem nos sujeitos de 16 anos. Quanto à correlação entre os valores e as ações, ainda que não tenha sido possível a validação estatística, encontramos uma tendência apontando que alunos considerados como exemplares pelas orientadoras responderam admirar valores mais vinculados a moral, enquanto alunos que falham em suas ações na escola elegem valores menos vinculados a ela. Tais resultados demonstram como as questões afetivas são importantes para o desenvolvimento moral e como é necessário desenvolvermos instrumentos para investigar as ações morais concretas.

Palavras chaves: 1. Valores 2. Moral 3. Ética 4. Desenvolvimento 5. Escolas I. Título

Abstract

What leads a child to behave well? Developmental psychology traditionally sought to answer this question by studying the moral judgments of children. The cut-off used in this work is that along with knowing how to act morally it is necessary wanting to act morally. Thus, the moral action, concrete and consistent with the judgments of the subject depends on cognitive and affective dimensions, the development of the so-called personality Ethics (La Taille, 2006). We hypothesized that the actions investigated are related to values that, throughout development, are being associated with the representations of the self, values admired and desired by the subjects. For the empirical investigation two studies were carried out: The values of the subjects and the consistency between these values and the subjects' actions at school. We studied three age groups: 9, 12 and 16 year-olds. We investigated the values of 340 subjects (students at a private school for upper-middle class in the city of Sao Paulo) through a questionnaire about what these students admired in other people answered in written format. These values were classified into categories related to moral: Moral Principles, Self respect, Reciprocity, and Others. The school counselors graded how these same students acted in the school with respect to two aspects: student's attitude and social interactions. There was a progressive sofistication in the values assessed as worthy of admiration: at 9 years of age there was no reference to moral principles or respect for self-values that appear in the subjects of 16 years. Although it was not possible to determine statistically significance, in regards to the consistency between values and actions we found a trend indicating that students considered as models by the school councelors resported to admire values more linked to morality, whereas students who fail in their actions at school admire values less tied to morality. These results demonstrate how the emotional issues are important for moral development and how it is necessary to develop tools to investigate concrete moral actions.

Keywords: 1. Values 2. Moral 3. Ethics 4. Development 5. Schools I. Title.

Lista de quadros e tabelas

Quadro 1 – Estágios observados no jogo de bolinhas de gude	30
Quadro 2 – Organização dos ciclos de orientação da escola	103
Quadro 3 – Formatação do questionário aplicado	106
Quadro 4 – Categoria Princípios Morais	115
Quadro 5 – Categoria Respeito de si	116
Quadro 6 – Categoria Reciprocidade Nascente	117
Quadro 7 – Categoria Outros valores	118

Tabela 1 – Resultados da 1ª atividade (dissertação de mestrado) – O que você admira nas outras pessoas?	14
Tabela 2 – Equivalências entre nomeações sobre aspectos admirados	119

Lista de gráficos

Gráfico 1: respostas a questão "o que você mais admira"	121
Gráfico 2: respostas a questão "escolha outras qualidade – qualidade 1"	121
Gráfico 3: respostas a questão "escolha outras qualidade – qualidade 2"	121
Gráfico 4: O que você mais admira? – faixa etária 9 anos	122
Gráfico 5: Escolha 1 x categorias – faixa etária 9 anos	123
Gráfico 6:O que você mais admira – faixa etária 12anos	125
Gráfico 7: escolha 1 – faixa etária 12 anos	126
Gráfico 8:O que mais admira x categorias – faixa etária 16 anos	128
Gráfico 9: O que você mais admira – faixa etária 16 anos	129
Gráfico 10: O que mais admira x atitude de trabalho –9 anos	132
Gráfico 11: O que mais admira x atitude de trabalho –12 anos	132
Gráfico 12: O que mais admira x atitude de trabalho –16 anos	133
Gráfico 13: Grupos de respostas x atitude de trabalho – 16 anos	135
Gráfico 14: O que mais admira x relações sociais –9 anos	137
Gráfico 15: O que mais admira x relações sociais –12 anos	137
Gráfico 16: O que mais admira x relações sociais –16 anos	138
Gráfico 17: Grupos de respostas x relações sociais – 16 anos	139
Gráfico 18: atitude + relações x o que mais admira – 16 anos	140
Gráfico 19: Melhores alunos (idades x categorias)	142
Gráfico 20: Piores alunos (idade x categorias)	142
Gráfico 21: Modo como são vistos na escola x valores	143

Sumário

Introdução – Mapeamento..... 10
1. O Campo da ação moral..... 20
1.1 Moral e Ética..... 21
1.2 O ponto de partida: Kant..... 24
1.3 O jogo de bolinhas de gude..... 27
1.4 Os estágios do desenvolvimento moral 32
1.5 A relação entre juízos morais e ações: Piaget e Kohlberg..... 34
1.6 Uma revisão parcial da literatura..... 36
1.6.1 Pesquisas sobre a ação moral em psicologia 37
1.6.2 Pesquisas sobre a ação moral na escola..... 44
1.7 O estudo das ações morais : questões em aberto..... 49
2. As fronteiras do universo moral..... 52
2.1 O lugar da felicidade para a filosofia..... 54
2.2 Os sentimentos morais no sujeito: deslocamentos e desdobramentos.. 60
2.3 Virtudes e felicidade: algumas pesquisas contemporâneas..... 76
3. A localização da personalidade ética..... 84
3.1 A intersecção entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo..... 85
3.2 O encontro entre o plano moral e o plano ético..... 90
3.3 A formação da personalidade ética..... 95
4. O Método..... 100
4.1 Os participantes..... 102
4.2 Os estudos..... 104
4.2.1 Os valores dos alunos..... 104
4.2.2 A coerência entre valores e ações..... 107
5. A descoberta de novas terras: resultados..... 112
5.1 Estudo 1 - Os valores dos alunos..... 113
5.1.1 Resultados gerais..... 114
5.1.2 Os valores..... 120
5.2 Estudo 2 – A coerência entre valores e ação..... 131
5.2.1 Atitude de trabalho 131
5.2.2 Relações sociais..... 136
5.2.3 Os Alunos em destaque..... 141
6.Conclusões..... 145
Referências Bibliográficas..... 161
Anexos..... 166

Introdução: Mapeamento

> *"As virtudes (...) são nossos valores morais, se quiserem, mas encarnados, tanto quanto quisermos, mas vividos, em ato. (...) Um tratado das virtudes, sobretudo pequeno como este, não é um sistema da moral, é a moral aplicada, mais do que teórica, e viva, na medida do possível, mais do que especulativa. Mas o que há de mais importante na moral do que a aplicação e a vida?"*
>
> André Comte-Sponville
> Pequeno Tratado das Grandes Virtudes (1999, p. 10)

"Falar é uma coisa, fazer é outra". Esse ditado popular tem-se mostrado cada vez mais verdadeiro nos confusos dias atuais. Com a proliferação de "formadores de opinião", tem sido comum observarmos pessoas com lindos discursos sobre como devem ser as relações humanas, mas que, na prática, realizam poucas ações ou até mesmo ações contrárias ao que preconizam. Esse fato, como já se suspeita no senso comum e se discute em Psicologia, revela a importância de se examinarem aspectos fundamentais das relações humanas, áreas de conhecimento como a Moral e a Ética, nas quais se pretende inscrever o presente trabalho.

Preocupações dessa natureza têm sido também acentuadas na área da educação, cujos esforços investidos privilegiam cada vez mais a formação moral dos estudantes. A "falta de limites" das crianças é queixa constante dos professores e até das famílias, tendo-se em vista comportamentos muitas vezes em descompasso com tudo o que essas mesmas crianças são capazes de explicar a propósito do que é certo e do que é errado.

Observamos em nossa prática profissional, como professora nas séries iniciais do ensino fundamental, os limites que as discussões de regras e suas justificativas têm para modificar comportamentos inadequados de certos alunos. Esses alunos, que aparecem em todas as salas de aula, são aqueles que nos chamam a atenção porque geralmente conhecem em profundidade as regras e até seus princípios e, mesmo assim, deliberadamente, não as cumprem. Tais comportamentos parecem escancarar a necessidade de abordagens mais amplas na compreensão do desenvolvimento moral e, consequentemente, de novas decorrências pedagógicas para promovê-lo. Uma vez que conhecem as regras, o aspecto cognitivo do desenvolvimento moral parece ter sido suficientemente abordado na escola. Mas como não agem de acordo com este conhecimento fica

evidente a falta de uma motivação afetiva para tanto. Logo, há que se pensar em intervenções pedagógicas que possam colocar em jogo aspectos afetivos, sem que haja a exposição da intimidade dos alunos ou a transformação da sala de aula em consultório de psicanálise.

Como consequência dessas reflexões, por ocasião do mestrado (Dias, A. C. F. 2002), fizemos um trabalho de investigação e intervenção utilizando como tema as Virtudes Morais. Tal como define André Comte-Sponville (1999, p. 10), escolhemos trabalhar com as "disposições de coração, natureza, ou caráter cuja presença num indivíduo" aumentam a estima moral que se pode ter por ele. As virtudes - excelências humanas, ações, escolha e esforço - são definidas por esse autor como "a moral encarnada"; exigem o aspecto racional, uma vez que demandam uma decisão ponderada; mas têm profundo vínculo com os afetos, que mobilizam comportamentos. As virtudes são muitas[1], cada uma delas tem nuances e características próprias. Nem todas se vinculam diretamente à moral, como a justiça, uma vez que a maioria das virtudes não pode ser entendida como obrigatória ou implica necessariamente em vínculos com outras pessoas. Por outro lado, podem nos levar à dimensão da superação de limites, nas relações entre os indivíduos, para além do dever ou da regra; melhor ainda, ampliando as ações direcionadas para o bem.

Coragem e Generosidade foram as virtudes escolhidas na pesquisa de mestrado para a exploração - com participantes de 7 anos de idade – pelo fato de que estas virtudes serem as mais próximas do universo infantil. A intensidade com que as crianças se apropriaram e discutiram o tema demonstrou que esse assunto é de grande interesse para elas. Coragem foi definida com precisão pelo grupo de crianças como a capacidade de enfrentamento em situações arriscadas e a superação do medo. Vários personagens corajosos foram citados e, com facilidade, as crianças reconheciam essa virtude nos exemplos e histórias que serviram de apoio para a investigação. Generosidade era uma palavra desconhecida por muitos, mas logo foi compreendida por eles como algo bom, uma doação aos outros, que gera ou fortalece vínculos. Pudemos observar tais conceitos incorporados ao

[1] Para Comte-Sponville as dezoito principais são: polidez, fidelidade, prudência, temperança, coragem, justiça, generosidade, compaixão, misericórdia, gratidão, humildade, simplicidade, tolerância, pureza, doçura, boa-fé, humor e amor.

discurso dos alunos, e as palavras passaram a ser utilizadas em contextos, como em disputas no recreio: *"Professora, ela não foi generosa, não me deixou brincar."*

Com esse tema, as virtudes, a educação moral realizada por nós com os pequenos, ampliou-se para além do trabalho cotidiano sobre as regras; incluindo, de forma explícita, a discussão sobre valores admiráveis que conduzem à excelência. As regras não foram negadas, e continuaram a ser foco de diversas intervenções: estabelecer limites, debater os problemas, definir combinados e sanções, etc. Ou seja, no espaço público da escola, regras são obrigatórias, exigidas e há sanções para quem não as cumpre. Agregamos a este trabalho atividades sobre as virtudes: definir conceitos, identificar virtudes em personagens de contos, debater ações que acontecem nas histórias, dentre outras (Dias, 2002). Mesmo que o conjunto dessas atividades sobre virtudes não tratasse diretamente das relações cotidianas na escola, e talvez até mesmo por essa razão, observamos que os alunos passaram a refletir sobre as melhores formas de se relacionar uns com os outros. As discussões mobilizavam afetos e, ao mesmo tempo, dirigiam a atenção das crianças para as ações morais.

Ao longo do ano, realizamos quinze atividades com esses alunos, que incluíram a problematização dos conceitos de Coragem e Generosidade, mediadas por debates e reflexões sobre atitudes de personagens em histórias clássicas.

A atividade que nos pareceu mais significativa para a pesquisa foi a primeira delas, na qual buscávamos conceituar virtude; a fim de introduzir o assunto com os alunos, perguntando-lhes o que admiravam nas outras pessoas. Tal atividade parecia ser um desafio para esses sujeitos uma vez que discutir sobre aspectos admiráveis, exige um pensamento descentrado; ou seja, refletir e considerar diferentes pontos de vista envolvidos. No entanto, as respostas foram surpreendentes, não apenas pela quantidade de qualidades apontadas, mas pela clareza com que esses sujeitos justificavam seus motivos, para admirar esta ou aquela característica humana.

Além de apontar uma lista que incluía aspectos morais e não morais, os participantes da pesquisa ainda foram capazes, a partir de nossas solicitações, de classificar suas respostas em categorias filosóficas, como as qualidades do ser, as qualidades do ter e as qualidades do fazer. Discriminaram, por exemplo, que uma

casa grande e beleza são qualidades que a pessoa tem; enquanto que trabalhar, inventar ou criar obras de arte são aspectos admirados, quando bem feitos. Cuidar, ajudar o outro ou cumprir tratos são qualidades de quem é uma boa pessoa (sendo que nesta última categoria havia mais características admiradas pelas crianças do que nas demais). E todas essas podem ser consideradas virtudes. O assunto tornou-se tema para as crianças, que passaram a observar e discutir aspectos admiráveis nas personagens de todas as histórias lidas na escola, nos desenhos animados que assistiam pela TV ou mesmo em seus colegas e familiares.

Tabela 1: Resultados da 1ª atividade – O que você admira nas outras pessoas?

FAZER	TER	SER AMIGO
Treinar	Casa grande	Não brincar de luta
Inventar	Beleza	Dar dinheiro para outros
Habilidade com madeira	Dar mesada	Cumprir os tratos
Esportes	Ter brinquedos	Acalma o medo
Trabalho	Fazem o que a gente pede	Não brigar
Artistas		Cada um fazer a sua parte
Estudar		Dividir com os outros
Obras de arte		Amigo
		Cuidadoso
		Ajudam os outros
		Ensinar

Após o mestrado, continuamos a realizar, anualmente, algumas atividades utilizando o tema das virtudes com os alunos. Desde o ano de 2000, trabalhamos com outras 12 classes (turmas dos atuais 1º e 2º anos do ensino fundamental, crianças de 6 e 7 anos de idade). Com adultos, em palestras com pais ou para formação de educadores, também exploramos o tema, perguntando a eles o que admiravam nas pessoas. Além disso, realizamos um trabalho mensal e sistemático com as educadoras da creche central da USP, entre 2003 e 2005, e as mesmas atividades foram aplicadas por elas no módulo 3, ou seja, com crianças de 4 a 6 anos. Em todos esses contextos, tratar do tema das Admirações e Virtudes mostrou-se relevante, e foi possível observar algo comum: o interesse dos participantes foi sempre muito grande, com a vantagem de se obter um envolvimento espontâneo. Quando o trabalho incluía alunos, os educadores relataram (assim como também

observávamos em nossas turmas) mudanças positivas e significativas nos comportamentos.

Uma vez que a admiração e as virtudes[2] não são passíveis de normatização (ainda que a religião e algumas propostas pedagógicas possam regrar também esses aspectos) os participantes tiveram liberdade de escolha dos seus conteúdos. Durante as discussões, tínhamos a impressão de estar em presença de pensamentos genuínos das crianças: elas não pareciam repetir discursos prontos nem temer qualquer juízo negativo do observador. Dificilmente alguma criança dizia que admirava alguém que bate ou rouba, por exemplo, pois pareciam ter consciência de quais são as qualidades cabíveis em "moralmente admiráveis" ou mais aceitáveis socialmente. Elas também sabiam que esse aspecto de suas vidas era pessoal, de livre arbítrio, podiam escolher. Assim, nas atividades descritas, observamos que cada criança expôs seus valores e, na troca com o grupo (incluindo o professor), percebeu seu lugar, a opinião dos colegas e até mesmo a importância e o sentido de determinadas regras.

As observações expostas são importantes para a Psicologia Moral pois, como já afirmamos, embora não sejam claramente ligadas à moral, as virtudes apontam a direção do desenvolvimento da autonomia, incluindo o desenvolvimento afetivo, uma vez que pensar os aspectos admiráveis em outrem implica descentração, observação e hierarquização de valores. Mais ainda, esse conteúdo - os valores pessoais de cada sujeito - parece revelar com maior precisão o lugar que a moralidade ocupa nas representações que cada pessoa faz de si mesma. 'Representações de si' que se expressam, também, em seu modo de agir.

Sem rigor metodológico, notamos que os alunos exemplares, aqueles que se mostram cooperativos, justos, generosos, empenhados em seus trabalhos escolares, elegiam valores mais ligados à moral como dignos de admiração. Em contrapartida, os alunos com poucos recursos para a resolução de conflitos, agressivos ou pouco cooperativos, em geral, admiravam aspectos como competitividade, fama e outros ligados a valores materiais.

---

[2] Com exceção da virtude **Justiça**

Recolocando as inquietações que até o momento foram apresentadas, formulamos um esboço de síntese:

- *É frequente observarmos incoerências entre a ação e os discursos sobre moral; pessoas que são capazes de explicar com clareza e profundidade determinadas regras e seus princípios muitas vezes agem em desacordo com elas.*

- *O pleno desenvolvimento moral, ou seja, a coerência entre valores, julgamentos e ações não se baseia somente da capacidade crescente de compreender regras, princípios e ser capaz de realizar juízos morais sofisticados. São necessárias pesquisas que ajudem a compreender, com maior número de detalhes, as dimensões afetivas envolvidas nesse aspecto do desenvolvimento humano.*

- *Falar de admiração, das virtudes e dos valores interessa vivamente às crianças e traz reflexos em suas ações concretas.*

- *Parece haver mais coerência entre os comportamentos morais dos alunos que admiram valores ligados à moral.*

Este quadro desencadeou uma série de perguntas: (1) Se o trabalho diário da escola é direcionado a educar, a tornar o aluno capaz de agir bem com autonomia, por que as crianças dão "tanto trabalho"? (2) Por que alguns alunos se recusam aos bons comportamentos, ainda que recebam estímulos e boas intervenções educacionais sobre regras? (3) Por que podemos observar, em crianças de uma mesma faixa etária, alunos tão responsáveis e autônomos e outros tão descompromissados e heterônomos?

Respostas a essas questões poderiam ser encontradas em pesquisas da área da pedagogia. Porém, o viés que nos inquieta é de natureza psicológica. Nosso interesse está nas dimensões afetivas e cognitivas que levam os sujeitos a agirem de forma condizente com a moral em seus projetos de vida, em suas interações sociais; ou seja, a construção da moralidade. Em decorrência, aquelas perguntas evoluíram para o problema de pesquisa:

O que leva uma criança a agir bem?

Tradicionalmente, a Psicologia Moral buscou compreender as relações humanas por intermédio dos juízos; o pesquisador apresentava situações-problemas (dilemas morais) nas quais duas possibilidades de ação estavam em jogo, os sujeitos deveriam escolher qual a forma mais correta de agir e justificá-la (Piaget, Kohlberg). Através desta metodologia, foram estabelecidos níveis de desenvolvimento moral e modos de responder característicos para cada faixa etária. De outro lado, pesquisas clássicas exploraram situações criadas em laboratórios nas quais se observava a ação dos participantes diante de dilemas morais (Milgram, Hoffman). Estes experimentos apontaram, por exemplo, a influência do contexto determinando as ações e da importância dada pela maioria dos sujeitos às figuras de autoridade.

No entanto, quando voltamos nossos olhares para a escola, para como se dão as ações e juízos em situações concretas, ainda nos faltam dados que esclareçam a evolução das ações morais ao longo do desenvolvimento. Nesse sentido, estudos dos juízos morais ou das respostas em experimentos, apesar de necessários, não têm sido suficientes. Piaget já advertia em *O Juízo Moral nas Crianças* dificuldades em estudar diretamente a moral infantil; as variáveis são muitas, e faltam instrumentos capazes de levar os pesquisadores para além das aparências: "Se a observação pura é o único método seguro, apenas permite a aquisição de fatos fragmentários e pouco numerosos" (Piaget, 1932/1994, p. 94).

Autores contemporâneos apontam diversos fatores que não foram suficientemente considerados nas pesquisas clássicas, como aspectos sociais, afetivos e/ou contextuais. A contribuição que pretendemos dar no presente trabalho se refere aos aspectos afetivos, os valores e sua relação com a ação na escola.

Piaget (1964/1987) já observava a importância dos afetos no desenvolvimento, até mesmo para a construção dos conhecimentos formais. Os afetos, para o autor, são a energética das ações, responsáveis pelos interesses e metas, impulsionam os sujeitos a construírem saberes cada vez mais complexos. Sem interesse, não há aprendizagem e menos ainda desenvolvimento. Assim, ainda que seus trabalhos sobre o desenvolvimento moral tenham sido sobre os juízos, encontramos referências sobre a importância da afetividade para esta construção do sujeito.

La Taille (2006), junto com Piaget e muitos outros autores, observou a importância em equacionar as dimensões intelectuais e afetivas da questão. Para este autor, junto a um saber sobre a moral é necessário um querer agir moralmente. O mesmo autor postula que a compreensão dos comportamentos morais (ou não) dos indivíduos depende da compreensão que temos de seus projetos de vida, seus anseios, sua busca de uma "vida boa". Alguém que age de acordo com o bem, subordinando sua felicidade à moral, constituiu ao longo de seu desenvolvimento uma Personalidade Ética, baseada no autorrespeito, justiça e generosidade. Para estes sujeitos respeitar a moral é o mesmo que respeitar a si mesmo (La Taille, 2006a, p. 56).

Formulamos a hipótese de que as ações que pretendemos investigar terão forte relação com os valores que vão sendo associados às representações de si, ou seja, com o modo como cada pessoa vê a si mesmo, incluindo ou não aspectos morais. Ao investigar o que cada pessoa valoriza, admira, estaríamos mais perto de compreender por que age de determinada maneira ou de outra. Dito de outra forma, ação moral, valores e virtudes têm uma relação estreita.

Para percorrer estes territórios da Personalidade Ética começamos pela definição dos conceitos Moral e Ética, que fundamentam este trabalho e ajudam a iluminar as relações entre afetividade e inteligência quando da investigação sobre as ações morais.

Em seguida, traçamos um quadro teórico sobre as ações morais, desde as pesquisas iniciais de Piaget até os trabalhos mais contemporâneos.

No capítulo seguinte, fizemos um resumo de conceitos que ampliam a compreensão da moralidade humana com estudos sobre a felicidade, afetividade e as virtudes. Terminamos a parte teórica com a definição da Personalidade Ética e seu processo de formação.

Nossas investigações empíricas são apresentadas nos capítulos 4 e 5. No primeiro estudo, indagamos crianças em três faixas etárias: 9, 12 e 16 anos a respeito das qualidades que admiram em outras pessoas e identificamos os aspectos valorizados por elas. No segundo estudo, perguntamos as orientadoras

educacionais de nossos participantes como estes se comportavam na escola e cruzamos estes dados com as qualidades apontadas por eles como admiráveis.

Em nossas considerações finais buscamos analisar os dados obtidos através de conceitos da área da Psicologia do Desenvolvimento imaginando que estes possam contribuir para uma compreensão mais profunda desse tema que, como qualquer fenômeno humano, é complexo, ambíguo e sujeito a um grande número de variáveis.

Capítulo 1:
O Campo da Ação Moral

1.1 Moral e Ética

Consideramos importante delimitar as diferenças entre os conceitos de Moral e Ética dentro do quadro teórico no qual este estudo se insere. Em psicologia, muitas pesquisas se realizam sem que a definição destes conceitos seja feita com o devido cuidado; se é verdade que vivemos em um tempo, no qual parece ser cada vez mais importante falar do assunto, não é verdade que, quando utilizamos estes termos, estamos nos referindo aos mesmos conceitos. Embora o foco deste trabalho seja outro, parece-nos fundamental explicitarmos nossas opções em abordagem que pretende ser científica. É preciso reconhecer o fato de que, se os objetos de estudo partem de conceitos diferentes, não podem formar um corpo teórico, ainda que cheguem a conclusões semelhantes.

Moral e Ética podem ser tomados como sinônimos, como proposto, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1997), ou seja, refere-se ao "conjunto de princípios ou padrões de conduta" nas relações entre as pessoas. Ambas as palavras têm um significado comum em sua origem, moral do latim ou ética do grego, significavam costumes. Existem outras concepções, como os "Códigos de Ética" que determinam regras precisas para determinadas profissões ou ainda uma separação entre as regras para espaços públicos (Ética) e regras para espaços privados (Moral).

Talvez a mais difundida diferença entre os conceitos seja entender Moral como o conjunto de regras que determinam as condutas, enquanto a Ética compreende a reflexão filosófica sobre estas regras, os princípios e valores que as norteiam.

Nas definições acima, mesmo quando Moral e Ética são devidamente diferenciados, observa-se a ênfase na regra, ou seja, como devemos agir com relação aos outros seres humanos. A moralidade se define desse modo, pelo certo e errado ou aquilo que é obrigatório nas relações, direitos e deveres.

Atualmente, diversos autores têm considerado relevante diferenciar estes conceitos de modo mais amplo, para incluir a questão da felicidade, central na origem das preocupações sobre o tema, especialmente do pensamento grego.

Comte-Sponville (2003) entende por Moral aspectos incondicionais, normativos e imperativos nos modos de viver e agir, tal como propõe Kant. Portanto, cabe à moral responder a pergunta "O que devo fazer?" enquanto a ética responde à pergunta "Como viver?". Enquanto a moral é absoluta e universal, a Ética, para o mesmo autor, é relativa e condicional "em duas palavras: a moral manda, a ética recomenda" (2003, p.219). Na busca da realização pessoal de um projeto de vida, encontraríamos na ética um conjunto de conhecimentos e opções, desejos, para serem pensados e hierarquizados: "É uma arte de viver: tende sempre à felicidade e culmina na sabedoria" (2003, p. 219). Para Comte-Sponville, a Ética inclui a moral, enquanto a recíproca não é verdadeira.

Na mesma linha de pensamento, com a qual também concordamos, La Taille (2006) diferencia os conceitos destinando para a palavra Moral para o campo das obrigações e a Ética, para a busca da felicidade "Para nós, portanto, falar em moral é falar em deveres, e falar em ética é falar em busca de uma "vida boa", ou se quiserem, de uma vida que "vale a pena ser vivida"." (La Taille, 2006a, p. 26)

Assim, se a Moral trata de deveres, das regras, seus princípios e valores, pode-se pensar que é do campo da Ética a natureza do sentido, o que leva a pessoa a investir afetivamente no cumprimento ou não destas regras. Ou seja, a busca da boa vida, da vida que quero viver, pode traduzir-se pelos valores que tenho, as metas que quero alcançar, se lutarei ou não pela justiça e que papel terão as outras pessoas em minha vida; tudo isso em função (ou não) das regras que legitimo como intransponíveis - ainda que estas regras limitem a possibilidade de realizar alguns desejos. Um mesmo valor pode estar presente na vida de diferentes sujeitos com uma conotação Moral ou não-Moral. Posso ter projetos de vida que mereçam, ou não, o nome de Ética. Ou seja, terá o nome de Ética a busca pela felicidade, quando subordinada à Moral. "A moral não diz o que é ser feliz, nem como sê-lo, mas sim quais são os deveres a serem necessariamente obedecidos para que a felicidade individual tenha legitimidade social." (La Taille, 2006a, Pág. 60).

Como vimos, La Taille ressalta que nem todos os projetos de vida ou investimentos na luta por felicidade merecem receber o nome de Ética. Ao reforçar uma articulação inegociável entre os dois conceitos, o autor acrescenta a definição de Ética de Paul Ricoeur: "a vida boa, com e para outrem, em instituições justas" (Ricouer apud La Taille, 2006a, p. 64) O filósofo consegue por esta definição contemplar as: "dimensões da felicidade (vida boa), da generosidade (para outrem), da reciprocidade e cooperação (com outrem) e da justiça, notadamente pensada no nível político (instituições justas)".

Podemos dizer que a busca pela felicidade e até, de certo modo, a construção de projetos de vida são aspectos comuns a todas as pessoas. Há autores em filosofia que reduzem a importância em estudar a questão da felicidade pelo fato desta busca configurar-se como algo tão banal e óbvio que nem mesmo vale a pena problematizar. Porém se pensarmos no modo como a felicidade liga-se às definições de Ética escolhidas para este trabalho, teremos um problema psicológico importante: Por que uma pessoa subordinaria seu projeto de vida à moral? Ou Por que algumas pessoas subordinam a busca de uma vida boa e feliz às regras sociais e outras não? E existem ainda pessoas que, pela moral e suas obrigações imperativas e categóricas, chegam até mesmo a abdicar do que é comumente associado a uma vida feliz, como alguns prazeres e confortos.

No campo da pura especulação, poderíamos imaginar uma entrevista com estas pessoas absolutamente dedicadas à moral; aquelas consideradas 'santas', pessoas revestidas de uma aura e destaque social como Betinho ou Madre Tereza de Calcutá, para citarmos personalidades muito respeitadas. Se perguntássemos a elas se são felizes, poderíamos pressupor dois tipos de resposta: sim, sou feliz, pois sou capaz de cumprir minhas obrigações ou sou feliz porque não dou importância alguma as minhas satisfações pessoais. É preciso reconhecer nestas pessoas uma união decisiva entre ser e ser moral, assim como entre suas ações e as reflexões sobre elas.

Retomando as inquietações que desencadearam o problema de pesquisa deste trabalho cabe novamente a pergunta: Esta relação entre moral, ética e ações concretas permanece sempre a mesma ao longo do desenvolvimento?

Traçaremos neste capítulo um quadro geral sobre os conhecimentos acumulados pela psicologia do desenvolvimento a respeito das ações morais. Partiremos dos conceitos que definem o valor moral de uma ação propostos por Kant, uma vez que, no quadro teórico escolhido para este trabalho, seus princípios fundamentaram teoricamente as pesquisas empíricas sobre a questão. Em seguida, faremos uma revisão das investigações mais atuais na área, observando as questões que permanecem em aberto.

1.2 O ponto de partida: Kant

Para a filosofia, a teoria moral de Kant é incontornável. Suas teses são até hoje reconhecidas como marco importante do pensamento ocidental a propósito da moralidade. Desse modo, não é de estranhar que grande parte dos estudos em Psicologia Moral retome parte das contribuições filosóficas deste autor. Seus conceitos direcionaram as primeiras pesquisas psicológicas para a moral, entendida como dever, e, mais ainda, para a essencial questão dos juízos.

Segundo o autor, o valor moral de uma ação não pode ser observado na prática, em realizações ou em consequências, mas principalmente nos motivos internos que levaram à ação. Já no prefácio de *Fundamentação para a metafísica dos costumes* (1786/1980) o autor apresenta seus argumentos sobre a necessidade de um princípio, que apareça como norteador das ações "quando se fala em ação moral, não é das ações visíveis que se trata, mas dos seus princípios íntimos que não se vêem." (Kant, 1786/1980, p. 119). Como filósofo, Kant procurava fundamentar a moral, de maneira independente de contingências sociais ou históricas, em um único princípio universal.

A busca pela felicidade[3] não serve como alicerce porque, para ser reconhecida como moral, depende de um *bom caráter*. É imprescindível para a moral que esse caráter (ou boa vontade) a que Kant se refere, deva ser bom em si e não pelo que

[3] Aspecto central para teses filosóficas da antiguidade e que têm sido recuperados por filósofos e alguns psicólogos contemporâneos, como veremos no capítulo 2;

realiza (suas ações, virtudes). O valor da boa vontade deve ser absoluto, dirigido ao que é certo e justo.

Ações aparentemente morais podem acontecer em função de inclinações, ou sentimentos, e mostrar-se apenas *conforme o dever*. Mas o verdadeiro bem está na ação realizada *por dever*. Com exemplos o autor argumenta: Os pais cuidarem bem dos seus filhos é uma ação moral? Assemelha-se à moral, por estar conforme o dever, mas guarda interesses próprios, pois o homem cuida bem de seus filhos porque os ama e, em última instância, porque ama a si mesmo em seus filhos, que lhes retribuem este amor. O mesmo ocorre com os homens, que conservam a sua vida conforme o dever, mas não por dever. Aquele indivíduo que sofre desgraças e contrariedades, perde o gosto de viver e, mesmo sem a amar, conserva sua vida, não por medo da morte ou por alguma inclinação, mas pelo valor da vida em si, *por dever*, aspecto que caracteriza o valor moral para Kant (1785 – 1980 p.112).

O respeito à dignidade humana é imperativo. Há uma dignidade básica no ser humano da qual ele se deve fazer merecedor e, principalmente defensor. Os direitos dos outros não podem ser, de forma alguma, violados. Para ser moral, o homem deve ser legislador universal, sentir-se livre e, ao mesmo tempo, submeter-se a estas mesmas leis, agir de acordo com o determinado código descrito por Kant: "O imperativo categórico é, portanto, só um único, que é este: Age apenas segundo uma máxima tal, que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal." (1785 – 1980, p.129).

Por sua capacidade racional, o homem é capaz de representar a si mesmo de duas formas: como um objeto, afetado pelos sentidos, e como uma inteligência, que faz uso de sua capacidade racional para agir *e responsabilizar-se por suas ações, libertando-se das "solicitações dos sentidos"* (Kant, 1786/1980). Assim sendo, o verdadeiro destino da razão é produzir uma vontade boa em si mesma.

Como consequência desta equação racional, agir por dever não se opõe ao querer, pelo contrário, todo valor moral de uma ação está nesta vontade de agir segundo esta máxima: "O conceito de liberdade é a chave da explicação da autonomia da vontade" *(...)* "vontade livre e vontade submetida a leis morais são

uma e a mesma coisa." (Kant, 1786/1980, p. 149). Portanto, desejamos agir moralmente, tanto quanto deduzimos racionalmente a sua necessidade.

Kant dá grande ênfase ao conceito de liberdade, tanto que sua concepção de justiça vincula-se a esta idéia. Reconhece como justa a ação que não fere a liberdade das outras pessoas, assim como uma ação que interfira na liberdade alheia, é considerada injusta. Ao entender que cada pessoa deve adotar atitudes que possam se tornar leis universais, o autor marca a necessidade da referência a outrem na moralidade de cada um, somos ao mesmo tempo agentes e legisladores de uma lei universal, que considera que nenhum homem pode ser instrumentalizado por outro, "o ser racional é um fim em si mesmo", assim como "a humanidade como fim em si mesma".

> (...) o violador dos direitos dos homens tenciona servir-se das pessoas dos outros simplesmente como meios, sem considerar que eles, como seres racionais, devem ser sempre tratados ao mesmo tempo como fins, isto é, unicamente como seres que devem poder conter também em si o fim desta mesma ação (Kant, 1786/1980, p. 136).

Entre outras contribuições, o pensamento de Kant legou-nos três pontos que vieram a balizar teses psicológicas sobre a moral:

a) A moral deve se fundamentar unicamente na razão, uma ação moral é definida, portanto, independente da experiência concreta, *a priori*;

b) Uma ação só terá valor moral, quando praticada de maneira autônoma, livre de qualquer coação: querer=dever;

c) A moral estabelece normas obrigatórias para as relações entre as pessoas, baseadas principalmente na ideia de uma legislação universal: igualdade, liberdade e justiça;

1.3 O jogo de bolinhas de gude

Piaget foi pioneiro nas investigações empíricas sobre moral, buscando nas crianças as "leis de formação" dos adultos, ou seja, de que maneira a consciência autônoma se desenvolve a ponto de legitimar as leis morais. Começa sua obra, *O Juízo moral nas crianças* (1932/1994), advertindo aos leitores que não tratará diretamente da moral infantil, tal como ela ocorre na escola, família ou em grupos sociais. Por meio de conversas com as crianças sobre regras de jogos e prescrições adultas especificamente morais, Piaget buscou traçar a evolução das idéias das crianças a respeito de assuntos como mentira, responsabilidade e justiça, propondo-se a estudar, portanto, os juízos morais e não os sentimentos ou comportamentos morais.

Porém, podemos acompanhar, no primeiro capítulo da obra citada, um estudo que compara justamente ações e pensamentos das crianças, quando o autor escolhe como objeto, o jogo de bolinhas de gude. Nossos estudos, ainda que com objetos de pesquisa diferentes, buscam esta mesma aproximação da moral infantil feita pelo autor, ou seja, estabelecer a relação entre as ações efetivas dos participantes e as representações que fazem de si mesmos. No caso do jogo de bolinhas, vemos o modo como jogam em relação às representações das regras do jogo, ou, nas palavras de Piaget "a prática x consciência da regra".

Comum e frequente entre os meninos, nas ruas de sua cidade, Piaget descreve esta brincadeira como uma verdadeira instituição social, quase que exclusivamente infantil, pois, no contexto em que foi realizada a pesquisa, as brincadeiras aconteciam sem qualquer supervisão de adultos. Ainda assim, o jogo possuía um sistema complexo de regras e jurisprudências, elaboradas e respeitadas pelas próprias crianças. O autor considerou o jogo um "problema moral", devido ao respeito que os jogadores adquiriam por suas regras.

> Ora, como em todas as realidades ditas morais, as regras do jogo de bolinhas se transmitem de geração a geração e se mantêm unicamente

> graças ao respeito que os indivíduos têm por elas. A única diferença é que aqui se trata apenas de relações entre crianças. Os menores que começam a jogar, aos poucos, são dirigidos pelos maiores no respeito à lei, e, além disso, inclinam-se de boa vontade para esta virtude, eminentemente característica da dignidade humana, que consiste em observar corretamente as regras do jogo. Quanto aos maiores, fica a seu critério a modificação das regras. Se ai não há "moral" – mas onde começa a moral? - há, pelo menos, respeito à regra, e é pelo estudo de tal fato, que uma pesquisa como a nossa deve começar. (Piaget, 1932/1994, p. 24)

A criança dava grande valor às regras deste jogo, que continha inúmeras variações no modo de jogar as bolinhas entre parceiros de uma mesma escola, bairro ou cidade. Enquanto parte das regras permaneciam inalteradas ao longo do tempo, cada grupo parecia desenvolver regras próprias, ou pequenas variações que valeriam somente para aquela partida.

O sistema, extremamente complexo, regrava até mesmo *o modo correto* de vencer. Por exemplo, se por sorte ou destreza, um jogador ganhasse todas as bolinhas de seus adversários, ele poderia sofrer, mediante a pronúncia de determinada palavra, um ataque dos perdedores que, legitimamente roubavam suas bolinhas e ele ficava sem nenhuma. Convinha ao bom jogador, para não sofrer este ataque, quando percebesse que estava ganhando "bolinhas demais", dizer outra determinada palavra que já prenunciava, antes mesmo de terminarem o jogo, a partida de revanche, o que seria recebido como um "direito legítimo" entre os demais jogadores.

As disputas, portanto, deveriam ser sempre justas e equilibradas. Pelas convenções entre eles, várias palavras, ditas em determinados momentos do jogo, poderiam anular regras, servir para que a jogada pudesse ser refeita, transformar uma desonestidade em um ato lícito e assim por diante.

Estes mecanismos criados pelos meninos, mesmo que sem maior clareza por parte dos jogadores, mantinham todos os participantes sociais ativamente envolvidos. Piaget descreve ainda várias outras particularidades do jogo, para mostrar como estavam presentes naquela atividade infantil, questões absolutamente morais como: respeito, igualdade, reciprocidade, honra e até convenções, rituais,

termos "sacramentados", formalismos, tais como acontecem nas relações sociais entre adultos.

Importa-nos neste estudo assinalar referencias desta pesquisa clássica para os modos como se processam os aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento moral dos jogadores. Havia entre eles um grande interesse pelo jogo, um desejo intenso em participar desta atividade, mesmo antes de compreenderem completamente suas regras.

Os participantes desenvolvem-se tanto em suas possibilidades de compreensão das regras, quanto em sua destreza para atuação e disputa nas partidas. No aspecto cognitivo, são capazes, nas etapas finais observadas, de julgar amplamente a respeito da validade de determinada regra e discutir como aprimorá-la, para melhorar o jogo. Aliás, Piaget descreve que os meninos mais velhos passavam mais tempo "legislando" do que jogando. Em suas ações, há uma implicação e responsabilização crescente no respeito aos combinados, até mesmo para flexibilizar regras em casos especiais, com o intuito de chegar à eqüidade entre os participantes de cada jogo.

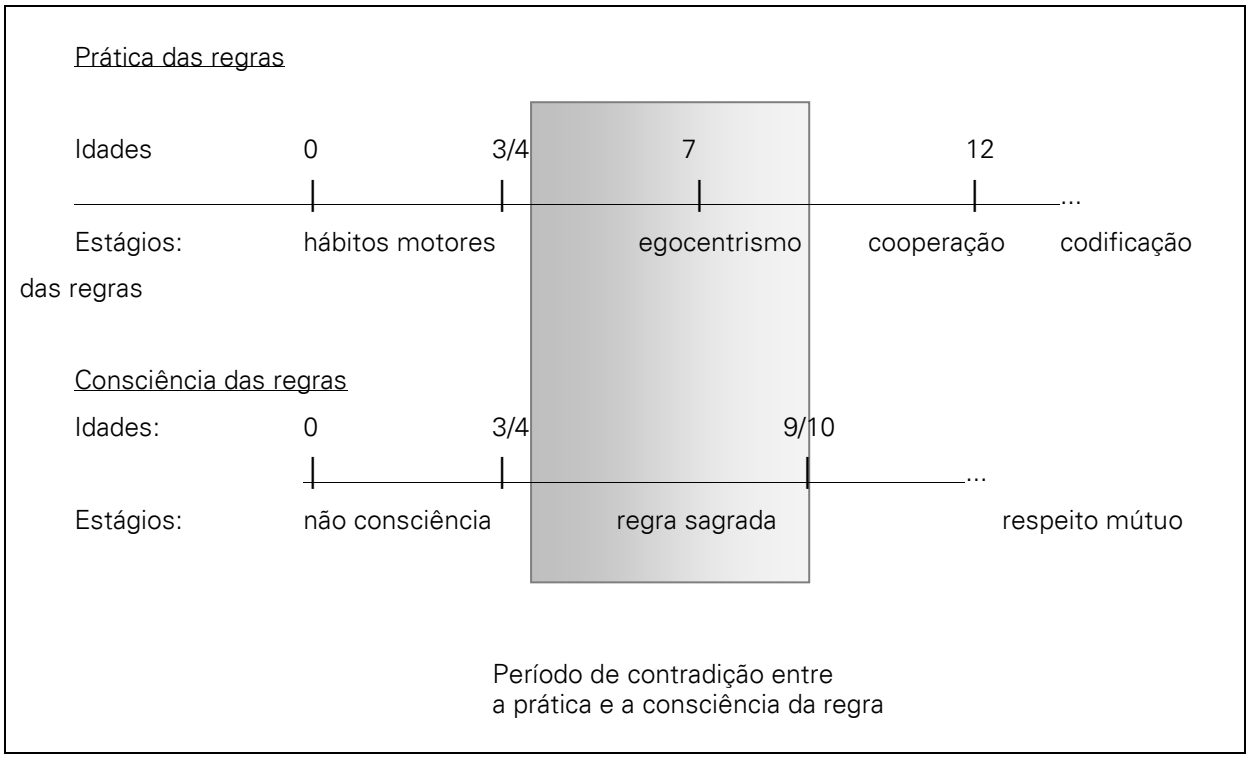
A respeito das relações entre juízo e ação, o mesmo autor observou que, em certa faixa etária, entre 5 e 8 anos de idade, há uma contradição acerca do que as crianças dizem a respeito das regras do jogo – vistas como "sagradas", e portanto devem ser seguidas e nunca podem ser modificadas - e acerca de seus comportamentos no momento de jogar - mudavam as regras para seu próprio favorecimento. Sobre esta questão, Piaget reflete:

> A insubordinação da criança em relação a seus pais e mestres, juntamente com seu respeito sincero pelas recomendações recebidas e com sua notável docilidade de consciência, não tenderia a este complexo de atitudes observadas no estágio do egocentrismo e que liga de maneira tão paradoxal a inconsciência prática com a mística da lei?(Piaget, 1932/1994, p. 35)

O autor explica este aparente paradoxo, pela compreensão ainda parcial que a criança tem da regra. Embora os sujeitos nestas idades julguem as regras como imutáveis e necessárias para o ato de jogar, a preocupação com os outros participantes e atitudes de cooperação começava a aparecer durante o

desdobramento das partidas. Na etapa seguinte, quando perceberam a necessidade do respeito mútuo e da reciprocidade, verificou-se, em todos os sujeitos, a coerência entre a prática e a consciência das regras, como pode ser visto no quadro a seguir:

QUADRO 1: ESTÁGIOS OBSERVADOS NO JOGO DE BOLINHAS DE GUDE



A relação entre juízo e ação moral parece, neste caso, direta: na medida em que assimilam a função das regras no jogo, os meninos passam a respeitá-las cada vez mais e cada vez melhor. Aqui cabe uma pergunta: A evolução da capacidade cognitiva explica este fenômeno? Por que somente a partir dela?

É do próprio autor a suspeita e a hipótese de que os aspectos afetivos envolvidos neste fenômeno precisam ser seriamente considerados, pontuações que aparecem na conclusão do livro e mesmo ao longo das descrições das etapas apresentadas pelos garotos. Ainda no primeiro capítulo, durante a descrição do último estágio da prática das regras, Piaget faz a seguinte observação:

> Se pensarmos bem sobre ser o jogo do quadrado apenas uma das cinco ou dez variedades do jogo de bolinhas, ficaremos espantados ao ver a complexidade das regras e das maneiras de se jogar o quadrado, o que o

> menino de doze anos é obrigado a guardar em sua cabeça. Essas regras, com suas sobreposições e suas exceções, são, sem dúvida, tão complexas quanto as regras da ortografia corrente. A esse respeito, sentimos um certo vexame ao comprovar a dificuldade com que a pedagogia clássica luta para fazer penetrar a ortografia em cabeças que assimilam com tanta facilidade o conteúdo mnemônico inerente ao jogo das bolinhas: é que a memória depende da atividade e uma verdadeira atividade supõe o interesse." (Piaget, 1932/1994, p. 49 - grifo nosso)

Existem ainda, segundo o autor, questões essenciais no que se refere às diferenças entre as faixas etárias dos jogadores. Os pequenos sofrem influência dos mais velhos e "seguem" as regras do jogo devido a uma certa coação, assim como fazem a respeito das regras morais transmitidas pelos adultos. Porém, os meninos mais velhos, com 13 ou 14 anos de idade, paravam de jogar de bolinhas, à medida que cresciam as crianças sofriam menos "o prestígio do mais velhos", cujas relações se tornavam cada vez mais equanimes, proporciando que os meninos se sentissem mais responsáveis pelo jogo "(...) desde que o indivíduo escapa à coação da idade, tende para a cooperação, como a forma normal de equilíbrio social" (Piaget, 1932/1994, p. 89).

Apesar de priorizar a evolução das estruturas cognitivas como fundamentais para uma coerência cada vez maior entre os modos como pensam e como agem as crianças a respeito das regras do jogo, o autor já aponta outras variáveis interferindo neste desenvolvimento moral. [4]

[4] Analisaremos outras relações, estabelecidas por Piaget, entre os aspectos afetivos e cognitivos do desenvolvimento moral, no capítulo 3 deste trabalho.

1.4 Os estágios do Desenvolvimento Moral

Nos capítulos seguintes de sua obra, Piaget problematizou as questões morais propriamente ditas como mentira, roubo e noções de justiça, inaugurando uma metodologia que se tornou dominante nas pesquisas sobre moralidade: as entrevistas clínicas baseadas em dilemas. Os problemas morais eram apresentados às crianças através de duas pequenas histórias envolvendo um conflito; os entrevistados julgavam, por exemplo, qual das personagens agiu de modo mais justo ou qual das atitudes foi pior.

Por meio destes interrogatórios e das observações que já descrevemos sobre o jogo de bolinhas de gude, Piaget postulou a existência de duas formas de moralidade nas crianças: heteronomia e autonomia.

A heteronomia é a primeira forma de juízo moral infantil baseada no valor da obediência aos mais velhos, porta-vozes das regras vistas como sagradas e imutáveis, é a moral do dever. O momento seguinte no desenvolvimento é o da Autonomia, no qual as crianças compreendem a moral pela reciprocidade: as regras são entendidas em sua essência e passam a ser seguidas em função da necessidade do respeito mútuo. Piaget explica que a passagem de uma moral para outra se dá, principalmente, em função das interações sociais entre pares que favorecem o desenvolvimento cognitivo, ou seja, da capacidade de colocar-se no lugar do outro e, assim, compreender a necessidade de se respeitar e ser respeitado (descentração).

Kohlberg (1976/1989) aprofunda a questão da construção da moralidade em seus estudos, relacionando-a diretamente com o desenvolvimento cognitivo. Manteve e sofisticou as teses piagetianas, elaborou dilemas mais complexos e estudou os julgamentos morais até a idade adulta. Construiu, a partir das distinções de autonomia e heteronomia, estágios detalhadamente definidos para o desenvolvimento moral.

As respostas eram analisadas de acordo com os argumentos que fundamentaram as escolhas morais dos entrevistados e, a partir da estrutura formal destes argumentos, o autor propôs a existência de seis estágios para o desenvolvimento moral, divididos em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional; cada qual subdividido em dois estágios.

Para Kohlberg, o que define a evolução moral é o uso cada vez mais amplo da razão para justificar as escolhas nos dilemas morais. Nos níveis mais elevados de juízos morais pode ser observada, nos argumentos, uma maior autonomia do sujeito, tal como propôs Kant, pela adoção de princípios mais gerais e abstratos, referências valorativas, um senso de justiça mais equilibrado, fundamentado em interrelações mais complexas entre os elementos presentes na situação. Para ele, os estágios possuem uma sequência universal e invariante em sua forma.

As teses de Kohlberg foram amplamente difundidas, aplicadas e criticadas. Freitag (1989) comenta que dificilmente se pode suspeitar, de falta de embasamento empírico:

> Inúmeros estudos foram realizados sob sua supervisão, incluindo estudos longitudinais (observações e entrevistas com as mesmas pessoas por vários anos) e estudos interculturais (USA, índios canadenses, homens adultos na Turquia, adolescentes nos Kibbutz de Israel). Este vasto estudo empírico-experimental nas mais diferentes culturas, classes sociais e etnias, realizado para provar a universalidade dos estágios e de sua seqüência também desmonta muitas das críticas que se calcavam na acusação de etnocentrismo.(Freitag, 1989)

Tais estudos confirmam um conjunto de observações e teorias de Kohlberg a respeito do desenvolvimento moral; a sequência de estágios aparece em várias pesquisas; no entanto, poucos sujeitos alcançaram os estágios mais avançados. Em média, somente 3% a 5% da população foi classificado como pertencente aos estágios 5 e 6; Ainda que as pesquisas tenham sido realizadas em diferentes contextos, existem críticas a seus trabalhos que permanecem até os dias de hoje, uma vez que os sujeitos que alcançavam os estágios 5 e 6 viviam em ambientes urbanos, culturas consideradas "individualistas" e com maior acesso a fontes diversas de informação.

1.5 A relação entre juízos morais e ações: Piaget e Kohlberg

Como já citamos, tanto Piaget quanto Kohlberg interessavam-se pela forma de construção da moralidade e não buscaram responder, em suas pesquisas, ao problema da relação entre ação moral e juízo.

No entanto, Piaget já apontava a idéia de que, no momento em que os sujeitos são capazes de autonomia moral, ou seja, quando os pensamentos se tornam reversíveis, descentrados, quando pensam pela reciprocidade, as ações de cooperação e justiça tornam-se necessárias para o sujeito. Nos poucos textos dedicados a sugestão de decorrências pedagógicas de suas pesquisas, por exemplo, o autor desqualifica a educação baseada em discursos sobre a moral e ressalta a importância da promoção de situações, nas quais as crianças experimentam as relações sociais entre elas.

Com o desenvolvimento intelectual as ações morais seriam possíveis, ainda segundo o autor, por várias razões: com a capacidade de representar e operar mentalmente, os sujeitos tornam-se capazes de pensar pelo ponto de vista das outras pessoas; o pensamento operatório pode conservar valores (sendo capazes de manter e cumprir promessas, por exemplo), até que finalmente, o jovem possa inclusive pensar a si mesmo como parte da humanidade, o que necessariamente levaria à busca de relações justas.

Kohlberg (1972) também aposta nesta tendência considerada universal, tal como supunha Piaget: pessoas que alcançam os níveis mais altos de desenvolvimento intelectual e moral têm, necessariamente, ações coerentes com seus pensamentos.

Em um dos poucos artigos traduzidos do autor, *"O retorno do estágio 6: seu princípio e ponto de vista moral"* (1990 / 2006), Kohlberg considera que líderes como Lincoln, Gandhi e Martin Luther King seriam representantes do estágio 6, demonstrando em seus atos uma moralidade complexa e filosoficamente

defensável, que buscava modificar a sociedade com convicções que estavam acima das convenções:

> Cada um deles foi capaz de mostrar o respeito mútuo pressuposto pelo *ponto de vista moral*, reconhecendo a exigência moral de se engajar em diálogo com aqueles que discordavam profundamente deles (...) Igual respeito pelas pessoas é um princípio que governa os meios de ação moral, bem como um fim ou ideal para a ação.grifo do autor (Kohlberg L. , 1990 / 2006, pp. 114-115)

Porém, os trabalhos dos dois autores destacados até aqui não esgotaram completamente a questão. Kohlberg preocupou-se, até mais do que Piaget, com as implicações pedagógicas de suas descobertas, desenvolvendo e implementando programas educativos, para que as crianças avançassem em suas capacidades de julgar moralmente.

Os sujeitos, que passaram pelo programa educativo proposto pelo autor, avançaram em seus níveis de desenvolvimento moral (menos do que esperado) e também atuavam de modo mais harmonioso; mas o descompasso entre juízo e ação, permanecia. Um dos motivos apontados, segundo a teoria do próprio Kohlberg, seria a dificuldade de alcançar os mais altos níveis de desenvolvimento moral: são poucos os que chegam aos níveis 5 e 6 de sua escala. Como a maior parte da população encontra-se nos níveis de desenvolvimento moral 3 e 4, moral convencional, constantemente encontramos "belos discursos e falhas nas ações".

Sem descartar a importância do juízo como aspecto central do desenvolvimento moral, outras variáveis passaram a ser elencadas por autores contemporâneos, seguidores de Piaget e Kohlberg[5]. As pesquisas construtivistas sobre moralidade sugerem a necessidade de se entender a questão de modo mais amplo, envolvendo aspectos como: a formação da personalidade, a integração entre os valores e a identidade, o papel das virtudes e a relação entre cognição e afeto. É o que veremos na revisão de pesquisas contemporâneas sobre as ações morais.

---

[5] Dedicaremos o próximo capítulo a estas novas visões do conceito de moralidade e apresentaremos algumas pesquisas recentes que fazem uso destes conceitos.

"Ações valem mais que palavras"
(ditado popular)

1.6 Uma revisão parcial da literatura

Grande parte dos textos a que tivemos acesso a respeito de moral ou ética visa, de algum modo, explicar as ações morais. No entanto, encontramos poucas pesquisas científicas com a atenção centrada diretamente ao problema de relacionar as ações concretas ao desenvolvimento moral.

Na revisão da literatura que realizamos nas bases de dados PsycInfo, Scielo e Bvs-psi (Biblioteca virtual em psicologia) tivemos algumas dificuldades ao pesquisarmos ações morais.

Inserindo no campo de busca somente as palavras 'moral action' encontramos mais de 900 citações, que vão desde aspectos jurídicos, até pesquisas médicas. Com 'moral action and admiration'; ou somente 'moral' ou 'ethic' e 'admiration', não encontramos nenhuma referência em revistas internacionais. O mesmo acontece com 'moral action and virtue' ou 'moral action and value'. Alterando nossas estratégias de busca mediante a combinação de palavras 'Moral action and development' ou 'moral action and judgment' encontramos um corpus razoável para esta pesquisa, em torno de 90 citações. Porém, ao analisarmos as citações, verificamos poucas pesquisas realmente pertinentes ao campo teórico e empírico, relacionado à questão que buscamos examinar.

Passamos a pesquisar as citações e referências bibliográficas nos artigos que selecionamos e pudemos observar alguns pontos relevantes:

1. Cada pesquisador escolhe teorias para fundamentar seus dados e faz agrupamentos de autores, sem se preocupar com os pressupostos que embasam as linhas teóricas desenvolvidas. A maioria das pesquisas cita Piaget e Kohlberg; mas, em seguida, são utilizados conceitos do

Behaviorismo, da Psicanálise, da Fenomenologia, dentre outras linhas teóricas estranhas aos autores.

2. Normalmente são utilizadas nestas pesquisas entrevistas, discussão de dilemas ou a aplicação de testes criados a partir dos estágios descritos por Kohlberg (por exemplo, os testes de Rest, 1986) para mensurar os julgamentos morais e mensurar comportamentos morais.
3. Quando a ação moral faz parte do trabalho de pesquisa, em geral, estas ações são comparadas ao nível de desenvolvimento do juízo moral. Ainda são raras as pesquisas em psicologia do desenvolvimento que comparem ações com valores, formação da personalidade ou contexto sócio-ambiental.
4. Encontramos pesquisas que consideram as variáveis citadas acima em trabalhos realizados em contextos escolares; são pesquisas que buscam uma aproximação entre a pedagogia e as teses psicológicas, por este motivo serão consideradas em nossa revisão.

Diante deste cenário, escolhemos citar parte das pesquisas que comparam as ações com julgamentos morais, pois os autores, grande parte deles seguidores das teorias de Kohlberg, mencionam a relevância de outros aspectos para a compreensão das ações morais, além dos estágios de desenvolvimento de julgamento moral, mesmo quando há uma correlação positiva. Começaremos pelas revisões já realizadas por Blasi (1980); A. Biaggio, (1998/ 2006) e Lourenço (2002), para, em seguida, resumir algumas das pesquisas que encontramos.

1.6.1 Pesquisas sobre ação moral em psicologia

Em 1980, August Blasi, fez talvez a mais extensa revisão da literatura sobre a relação entre ação moral e desenvolvimento até aquele momento. Discípulo de Kohlberg, o autor relata grandes dificuldades na comparação dos dados que encontrou, ainda que, como no nosso caso, restringisse seu estudo aos trabalhos de

por ele denominados como pertencentes ao campo da Psicologia Moral do Desenvolvimento Construtivista. Julgou relevante comparar somente pesquisas que buscassem relações entre as ações morais e o nível de desenvolvimento de julgamento moral, baseados nas técnicas de Piaget e Kohlberg.

Após considerações importantes sobre a falta de definições precisas em quase todas as pesquisas para os conceitos: "desenvolvimento do raciocínio moral" e "Ação moral", o autor divide os trabalhos estudados entre: (1) comparações entre raciocínio moral e delinqüência; (2) Raciocínio moral e vida real; (3) Altruísmo e raciocínio moral; (4) Raciocínio moral e honestidade; (5) Raciocínio moral e resistência ao conformismo.

Ressaltando em detalhes as diferenças de pressupostos utilizados nas pesquisas de cada autor, Blasi (1980) encontrou muitos estudos que confirmam a existência de uma relação entre o desenvolvimento do juízo ou raciocínio moral e ações morais. Entre eles, boa parte traz uma confirmação estatística precisa, com correlações são especialmente claras nos estudos com "delinquentes", "resistência ao conformismo" ou "honestidade".

No caso dos estudos sobre "honestidade", foram utilizados experimentos de laboratório, nos quais as crianças eram instruídas a não mexer em um objeto ou não pegar um doce, enquanto o pesquisador deixasse a sala. Em outros experimentos, os participantes realizavam jogos nos quais, em determinado momento, poderiam modificar a pontuação ou ainda viam alguém "roubando" na realização de uma tarefa ocasião em que lhes era solicitado que não contassem o delito ao experimentador. Já "a resistência ao conformismo" foi medida baseada em estudos derivados dos clássicos experimentos de Milgram (1974)[6].

Nos estudos sobre comportamentos de "altruísmo" ou "situações de vida real", a relação entre julgamento moral e ação foi mais tênue. Primeiramente porque faltou um critério que tornasse possível uma comparação correta entre as pesquisas.

---

[6] Em seu clássico experimento de laboratório, Milgram pede a estudantes universitários para aplicarem um choque em uma pessoa (sem saber que se tratava de um ator) quando ocorresse um erro na execução de uma tarefa. Os choques supostamente aumentavam de intensidade, o ator errava continuamente e gritava cada vez mais, a cada choque fictício. Os estudantes eram deixados sozinhos na sala e mesmo longe dos olhares do pesquisador 70% dos participantes continuavam a aplicar os choques, justificavam sua ação por estarem apenas cumprindo ordens.

Os autores fazem observações de ações muito diversas: ajudar, compartilhar, uso de maconha, participação política, vida sexual ativa, dentre outras ações; ou ainda coletam os dados de formas muito variadas: auto-avaliações feitas pelos próprios sujeitos, avaliações feitas pelos professores, observações diretas do pesquisador, etc.

Na conclusão de sua revisão, o autor afirma que embora tenha encontrado relação entre a capacidade de julgamento moral dos sujeitos e as ações, ainda há muitos aspectos metodológicos a serem considerados para dar suporte a tal afirmação; além da falta de definições precisas dos conceitos já citados, observou outras variáveis como idade, escolarização, Q.I., desenvolvimento cognitivo e capacidade verbal dos sujeitos, raramente controlados nestes estudos.

Outro aspecto considerado por ele foi a diferença na proporção das correlações entre os estudos sobre "delinqüência" e "altruísmo". Enquanto no primeiro caso há forte correlação entre sujeitos que cometem delitos e menor desenvolvimento do juízo moral (estágios 1 e 2), o oposto não aparece tão claramente nos sujeitos com comportamento altruísta, e ainda, em ambos os estudos podem ser encontrados sujeitos com estágios elevados ou menos elevados. Dentre outras questões, pergunta-se o autor "What types of motivational forces lead individuals from judgment to action?" (Blasi, 1980, p. 40). A afetividade e a força de vontade para a realização das boas ações são consideradas possibilidades para novas pesquisas que possam responder a esta questão.

Ângela Biaggio (1998) fez diversas considerações sobre as teorias de Kohlberg e sua influência nas pesquisas sobre moralidade, no Brasil. Comentando as muitas polêmicas em torno das teses do autor, ela também discute as relações entre julgamento moral e ação moral (1998/ 2006, p. 40), re-avaliou o experimento de Milgram sobre obediência à autoridade, a revisão de Blasi (1980) e outras pesquisas sobre comportamentos morais; algumas das quais, ela mesma fez parte da equipe[7]. Nos estudos apresentados pela autora nesta seção, a consistência entre

[7] Angela Biaggio desenvolveu muitas pesquisas aplicando as técnicas de Kohlberg no Brasil, inclusive suas propostas educacionais. Também participou de muitos trabalhos com a equipe do autor, comparando estudantes norte-americanos e brasileiros.

julgamento e comportamento ora aparece, ora não aparece, dado que a leva à seguinte conclusão:

> A coerência entre julgamento moral e ação permanece como uma questão polêmica. Apesar de alguma evidência favorável, há posições críticas quanto à eficácia de programas de educação moral que trabalham o julgamento moral, por meio de debates de dilemas. (Biaggio, 1998/ 2006, p. 41)

Lourenço (2002) é mais otimista em sua revisão da literatura sobre o problema das relações entre pensamento moral e a ação moral. O autor lembra o ponto de partida de Kohlberg, "Quem conhece o bem, escolhe o bem", também faz citações e outras revisões da literatura para ressaltar que, apesar da consistência entre pensamento moral e a ação moral não ser total, ela existe e tende a aumentar à medida que aumenta o nível de desenvolvimento moral (Lourenço, 2002, p. 188).

Em outro ponto do mesmo capítulo, comentando algumas de suas pesquisas sobre o tema, o autor cita outras dimensões que devem ser consideradas para uma melhor compreensão da ação moral como "os juízos de responsabilidade", dever com o compromisso interior de fazer, e os "juízos aretaicos", relativos ao mérito ou valor moral que cada um atribui às ações. Como mesmo entre sujeitos de nível de desenvolvimento de juízo moral pós-convencional, não há uma consistência total entre cognição e ação, o autor aponta que é preciso ampliar os aspectos estudados nesta questão, já que este não é um "fenômeno de tudo ou nada" (Lourenço, 2002, p. 190).

O autor reforça a idéia de que a educação deve promover o desenvolvimento de juízos morais mais elevados, através da discussão de dilemas e da compreensão profunda e filosófica dos princípios morais universais. Segundo ele, nos estágios mais desenvolvidos da escala de Kohlberg[8], "manifestar elevado desenvolvimento moral é assumir posições em face de conflitos, não discursar abstratamente, ainda que sobre direitos fundamentais da pessoa, ou sobre valores da liberdade, da igualdade ou da democracia." (Lourenço, 2002, p. 193)

Nancy Eisenberg (1991) defende a idéia de que as ações morais dependem menos dos raciocinios morais do que do desenvolvimento do chamado "Domínio pró-social" ou dos deveres positivos. A autora desenvolveu várias pesquisas

[8] O autor não apontou referência para esta citação e não encontramos tal afirmação nos textos de Kohlberg a que tivemos acesso.

baseadas em dilemas, nos quais as situações colocadas para discussão com as crianças envolviam: ajudar, compartilhar, mostrar empatia em situações de dor ou desconforto de terceiros, realizar trabalho voluntário, etc.

Em um estudo sobre a relação entre empatia e comportamentos pró-sociais (1987), a autora verificou que crianças mais altruístas apresentam um raciocínio moral mais elaborado em escala de desenvovimento orientado para as necessidades das outras pessoas, embora haja também alguma relação com o desenvolvimento do juízo moral de Kohlberg.

Em artigo-resposta às críticas de que sua teoria manifesta grande influência da obra de Kant (1996), a autora afirma que fatores contextuais e competências individuais influenciam tomadas de decisões para agir, cujas consequências teriam um efeito de feedback sobre a auto-percepção e sobre a avaliação dos aspectos envolvidos nas situações morais. Assim, os comportamentos pró-sociais não dependem somente de uma idéia que seria derivada de Kant de auto-abnegação ou de valor da ação somente pelo altruísmo.

O neurologista Damásio (1996) pesquisou as relações entre emoção, razão e funcionamento cerebral. Nestas investigações encontrou pacientes que haviam sofrido lesão cerebral em certa região do lobo frontal e que, apesar de apresentarem perfeitamente preservadas capacidades como a fala, memória ou inteligência, eram incapazes de tomar decisões coerentes em suas vidas cotidianas, por apresentarem grandes alterações de suas personalidades.

Um de seus pacientes, Elliot, submetido a diversos testes de inteligência e personalidade, incluindo os dilemas de Kohlberg, obteve altos e surpreendentes escores em todos os testes. No entanto, relatava tragédias de sua vida como se fossem fatos cotidianos e era incapaz de administrar tarefas simples como organizar seus compromissos em uma agenda. Apesar de ter capacidade intelectual para resolver todos os problemas no laboratório, a impossibilidade de sentir as emoções provocadas pelos acontecimentos, impedia Elliot de observar diferenças de valor entre os eventos reais, conseqüentemente, de agir, ou tomar decisões acertadas para sua vida cotidiana.

Outras pesquisas que também abalam as teses de Kohlberg são as que foram realizadas por Colby e Damon (1992; 1993). Os autores entrevistaram pessoas que possuiam uma "vida moral exemplar" (1992), segundo seus critérios, que foram validados pela comunidade em que viviam seus sujeitos. Tratavam-se de pessoas humildes, comprometidas com seus valores morais, coerentes em seus ideais e ações e capazes de colocar em risco seus interesses pessoais frente a uma exigência moral. Havia na amostra, pessoas de nível sócio-econômico, religião, etnia e nível educacional variados. Avaliados segundo o método de Kohlberg, os sujeitos não passaram do estágio 3, porém agiam de modo coerente com princípios morais elevados, demonstrando não haver correlação entre juízo moral sofisticado e ser uma pessoa moralmente boa.

"O Juízo moral não determina o lugar que a moralidade ocupa na vida de uma pessoa" (Colby& Damon, 1993, p. 151). O que vai determinar este lugar, e portanto, coerência entre ações e princípios morais, será o conceito que cada pessoa possui de si, conceito de self (EU ou identidade). Para estas pessoas 'ser' e 'ser moral' são uma coisa só, e suas condutas são muito coerentes com princípios morais. Já as pessoas que não identificam a moralidade como central em suas identidades, podem até ter uma boa teoria sobre o bem, mas não agem de acordo com ela, porque essas noções seriam periféricas em seu EU. Logo, a relação entre o EU e a moralidade pode variar. Para os autores, esta será a motivação mais relevante para determinar as ações das pessoas.

Destacamos duas pesquisas realizadas no Brasil levam em conta esta questão: o lugar ocupado pela moralidade na identidade. Uma delas foi realizada com homens que cometeram homicídios (Borges e Alencar, 2006) e outra com jovens internos da Febem[9] (Noguchi e La Taille, 2008). Em ambos os casos são encontrados sujeitos com nível de desenvolvimento moral baixo, tais como os estudos sobre delinquência relatados por Blasi (1980), mas buscando ampliar as dimensões morais estudadas os autores dos dois estudos estabelecem relações entre as ações imorais e os valores apresentados pelos sujeitos nas entrevistas.

[9] Fundação para o Bem-Estar do Menor - denominação anterior da atual fundação CASA - Instituição para internação de menores infratores do Estado de São Paulo.

Na primeira pesquisa (Borges e Alencar, 2006), as entrevistas foram sobre a motivação dos homicídios com 20 sujeitos que cometeram este crime e cumpriam pena em presídios de Vitória, ES (homens com idades entre 30 a 49 anos). As pesquisadoras interessaram-se em observar como os sujeitos classificavam suas atitudes, os motivos para o crime na época e como julgavam atualmente suas ações. Observaram uma mudança na consideração de certo ou errado dos sujeitos – julgavam que foi certo cometer o homicídio na época, já que viveram situações de humilhação e havia a "necessidade" de reagir. Porém, quando pensavam em seus crimes, no momento da pesquisa, diziam que suas ações foram erradas, porque suas vidas ficaram prejudicadas. O tema da honra estava presente em muitos dos discursos, o que levou as autoras a atribuírem grande força motivacional deste valor para as condutas dos examinados.

Na pesquisa com internos da Febem, (Noguchi e La Taille, 2008), foram entrevistados 14 jovens entre 16 e 18 anos de idade, a propósito de normas estabelecidas por eles mesmos, para a convivência dentro da instituição, em especial sobre o tema do "seguro" – norma criada pelos próprios internos, que excluíam alguns colegas, por estes terem infringido certas regras.

A pesquisa revelou a existência da força da pressão do grupo sobre os indivíduos que são "coagidos moral e fisicamente" a respeitar regras impostas, rígidas e inquestionáveis. Os atos são julgados sem que se considere a intenção do agente e punidos rigorosamente. A maioria das descrições dadas pelos sujeitos da pesquisa confirmou uma adesão heterônoma às regras.

Porém, no universo dos valores morais dos sujeiros, foi possível constatar a presença e forte valorização de virtudes. Os jovens julgam seus companheiros especialmente pelo caráter. Para eles, o estuprador, o delator ou aquele que se deixa intimidar pelos companheiros, é visto como "fraco" e radicalmente desvalorizado. Já um garoto que cometeu infrações como "matar um montão de gente", ao ingressar na instituição, externa características de liderança ou mostra-se firme perante pressões físicas ou morais dos colegas, reveste-se de respeito. Outros traços de caráter, que podem se relacionar com as virtudes, aparecem nas falas dos detentos, como humildade, responsabilidade por seus erros, lealdade ou prudência.

Os autores relacionaram estas questões com a construção da personalidade moral dos sujeitos que, como qualquer pessoa, buscam características que lhes permitam estar inseridos em seu grupo social e de que possam se orgulhar, perante seus pares e diante de si mesmos.

Tais pesquisas confirmam a importância, no universo moral dos participantes, dos valores assumidos para suas representações de si. Mostram também como a dimensão afetiva aparece com grande força motivacional para as ações propriamente ditas.

1.6.2 Pesquisas sobre ação moral na escola

Conflitos nas relações interpessoais na escola têm despertado com mais frequência investigações científicas na área da moral. No entanto, assim como já observado nas pesquisas em psicologia, poucos pesquisadores preocuparam-se em estudar as ações morais dos alunos, no espaço escolar.

Em revisão da literatura sobre Ética e Educação, La Taille, Souza e Vizioli (2004), constataram um aumento significativo nas publicações a propósito desta temática nos últimos anos. Em verdade, estas pesquisas mostraram-se frágeis no embasamento teórico; raros trabalhos definem, por exemplo, moral ou ética e fazem alguma referência aos Parâmetros Nacionais de Educação que trata justamente dessa abordagem. Aparecem, conforme transcrevemos "(...) pequeno número de pesquisas de campo, de dados empíricos; e, quando existem, referem-se aos campos da psicologia e da sociologia, e não da educação." (La Taille, Souza e Vizioli (2004).

Deparamo-nos com quadro semelhante em nossa busca de estudos sobre ação moral nas escolas. Mesmo quando encontramos dados de observação dos comportamentos, as hipóteses e discussões centrais giram em torno de dados a respeito dos juízos feitos pelos sujeitos, obtidos através das mesmas metodologias

dominantes nas pesquisas em psicologia moral; ou seja, aplicação de dilemas, entrevistas ou questionários baseados nas propostas de Piaget e Kohlberg.

Alguns trabalhos propõem intervenções, mas, reiteradamente omitem dados relativos aos comportamentos dos sujeitos. Como exemplo, citamos o trabalho de Dias A. A. (1999). Investigando as propostas educacionais de Kohlberg, a pesquisadora aplicou a técnica de discussão de dilemas para observar se ocorriam avanços no julgamento moral. Utilizando-se de um delineamento experimental, essa autora organizou dois grupos (experimental e controle) de adolescentes com diferentes níveis de julgamento moral e avaliou-os em um pré-teste. Durante quatro meses, os participantes do grupo experimental participaram de sessões de discussões sobre dilemas morais, cujos temas eles mesmos haviam escolhido previamente; enquanto o grupo de controle manteve as atividades escolares rotineiras. Nos resultados do pós-teste, Dias observou que, no grupo experimental, o número de participantes que avançou, foi significativamente superior ao número de participantes que regrediu nos estágios kohlbergianos, de julgamento moral.

Dada a inquietação provocada, nos perguntamos: De quais maneiras um julgamento moral mais sofisticado se refletiu nas relações entre os participantes e suas atuações na escola?

Pesquisas acadêmicas como as dissertações de mestrado de Araújo (1993) e Tognetta (2003) e as teses de doutorado de Vinha (2003) e Souza, V. (2004) buscaram preencher esta lacuna por meio da ampliação das pesquisas na escola para além da comparação de medidas do juízo moral nas crianças.

Araújo (2001) apresentou um resumo de pesquisas longitudinais que realizou por 7 anos, incluindo sua dissertação de mestrado. Investigou o papel do ambiente escolar no desenvolvimento do juízo moral. Durante um ano, ele observou, semanalmente, uma turma de alunos com idades entre 6 e 7 anos, em uma escola pública, de nível sócio-econômico baixo, que oferecia, segundo critérios delimitados, um ambiente democrático. Examinou os modos como a escola trabalhava conceitos como: autonomia, regras, cooperação e respeito mútuo, e descreve muitos exemplos das situações reais observadas. Embora tenha acompanhado algumas

ações morais das crianças, seu foco estava nas intervenções educacionais propostas.

Ao final das observações, o pesquisador fez entrevistas, utilizando os dilemas de Piaget, para definir o grau de desenvolvimento moral dos alunos observados. Comparando outras duas turmas de mesma faixa etária (escolas B e C) que frequentavam escolas, cujo ambiente foi classificado como autoritário, suas contribuições levantaram dados a propóstito do nível socioeconômico dos sujeitos. Os alunos observados frequentavam escola pública e tinham nível sócio-econômico baixo - grupo A. No grupo B, os alunos entrevistados frequentavam escola particular e tinham nível sócio-econômico médio/alto e, finalmente, no grupo C, os alunos também pertenciam a uma escola pública, com nível sócio-econômico baixo.

> (...) as crianças que conviveram num "ambiente escolar cooperativo" apresentaram um maior desenvolvimento no juízo moral, em relação às que convivem em ambientes que privilegiam a coação e o respeito unilateral. (...) Os resultados encontrados indicam que o juízo moral das crianças estudadas não foi influenciado pelo nível sócio-econômico do qual eram provenientes.(Araújo, 1996, p. 123)

Buscando acompanhar o desenvovimento moral de modo longitudinal, o autor realizou entrevistas com dilemas para determinar o nível de juízo moral nas crianças após 3 anos e novamente após outros 4 anos. As mesmas crianças, estudantes na educação infantil da escola democrática (escola A), ingressaram no ensino fundamental em escolas consideradas pelo autor como autoritárias. Seu interesse estava em descobrir se o desenvolvimento moral apresentado pelos participantes que frequentaram a escola democrática seria mantido ou não em comparação com crianças, da mesma faixa etária, que somente estudaram em escolas autoritárias.

> Mesmo após 7 anos de convivência em ambientes baseados em relações autoritárias, de coação e de respeito unilateral, a autonomia construída por esses sujeitos se manteve mais alta em relação aos sujeitos que sempre estudaram em escolas autoritárias. (Araujo, 2001, p.9)

O caráter democrático ou autocrático das relações estabelecidas na escola também foi investigado por Vinha (2003), por meio da observação em duas salas de aula de 3º ano, idades entre 9 e 10 anos, em duas escolas diferentes, uma de organização mais tradicional e outra, construtivista. A pesquisadora descreve muitos

detalhes das instituições que observou, desde a forma como os conteúdos curriculares eram abordados com os alunos, o ambiente socio-moral das classes, o modo como as crianças se relacionavam entre si, as estratégias das professoras na compreensão e resolução de conflitos, o espaço físico e, até mesmo, as relações que as escolas estabeleciam com as famílias.

Agregou à pesquisa um conjunto de entrevistas clínicas, procedimento semelhante ao utilizado por Piaget, sobre a resolução de conflitos hipotéticos. Para esta etapa do trabalho, foram sorteadas 6 crianças de cada uma das duas classes observadas.

Os resultados encontrados nas entrevistas sobre resolução hipotéticas de conflitos apontaram que tanto na prática, quando na teoria, as crianças que faziam parte de um ambiente democrático (escola construtivista) mostraram-se mais desenvolvidas; suas relações eram harmoniosas e recíprocas: durante conflitos negociavam de formas elaboradas, cooperavam mais entre si e alcançaram estágios mais evoluídos nas respostas às situações-problema propostas.

Interessada especificamente pelo construção da virtude da solidariedade entre os alunos, Tognetta (2003) realizou seus estudos comparando duas escolas com propostas educacionais distintas. Para caracterizar como se davam as relações entre os alunos e seus professores em cada instituição, a pesquisadora elaborou uma ficha de observação que classificou os ambientes socio-morais como coercitivos ou cooperativos. Para cada categoria de observação, a autora atribuiu pontos de 1 a 3; esta pontuação permitiu a classificação dos ambientes, a partir de níveis maiores ou menores nas possibilidades do exercício da cooperação.

Os grupos de alunos, de mesma faixa etária, idades entre 6 e 7, também foram submetidos a provas de inteligência, e finalmente, foram entrevistados seguindo a técnica de Piaget com dilemas, criados ou adaptados pela pesquisadora, para verificar seus juízos sobre a virtude da solidariedade, em três situações fictícias. Nestes dilemas, havia como variáveis a relação somente entre pares ou situações nas quais havia a presença de figuras de autoridade.

Os resultados da pesquisa demonstram a existência de diferença significativa na disposição dos sujeitos ao responderem aos dilemas. Os alunos com vivência em

ambiente escolar cooperativo, e, portanto, com mais experiências de *"respeito mútuo, de reciprocidade e a possibilidade de manifestarem seus sentimentos"* (Tognetta, 2003) tendem a dar maior valor maior à solidariedade. Ou sejam, as crianças que podiam agir em seu dia-a-dia escolar de forma cooperativa, escolhiam a solidariedade no momento de realizar julgamentos morais.

Em suas observações, Souza (2004) acompanhou por dois anos o cotidiano de uma escola pública, com turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, observando as interações que favoreciam, ou não, a construção de valores positivos para as representações de si. Estabeleceu alguns critérios para observar as interações entre professores e alunos, entre a coordenadora da escola e a equipe de professores e das crianças entre si. Tais observações transformaram-se em "cenas cotidianas" descritas com muitos detalhes, com prioridade aos valores morais e não-morais presentes nas situações.

Além destas observações, a pesquisadora realizou reuniões com a coordenadora da escola utilizando seus relatos como fontes de informação. Participou de interações diretas com os vários grupos de crianças, situações nas quais contava e discutia histórias na sala de leitura. Ao longo dos dois anos de trabalho, pode registrar as conversas e a mudança de postura dos alunos ocorridas nestes encontros.

Em suas conclusões, a autora localiza uma origem social nos conflitos que aparecem na escola e observa interações desfavorecedoras da construção de valores positivos, caracterizados pelo descompromisso, indiferença e omissão pela totalidade dos participantes da pesquisa (alunos, professores, coordenadora).

As pesquisas sobre ação moral realizadas nas escolas parecem optar, pelo menos nesta amostra que encontramos, por "estudos de caso" (situações específicas - pequenos grupos de determinadas escolas) mas propondo uma visão "macroscópica" do fenômeno da moralidade. São tantos os fatores considerados relevantes à compreensão das ações das crianças, que recolhemos poucos dados acerca do modo como realmente atuam os alunos. Com foco na variável escolhida pelos autores: convivência em um ambiente escolar autocrático (coercitivo) ou democrático (cooperativo) não foram apresentados dados comparativos em que se

possa mensurar diferenças na atuação dos estudantes nestes dois ambientes (exceção ao trabalho de Vinha, que chega a comparar também algumas das atitudes dos alunos, e de Tognetta com algumas referências às ações cotidianas dos alunos). É interessante notar que não houve também comparação entre faixas etárias.

Com efeito, nos estudos realizados nas escolas, há incidência reiterada de comparações entre ações e juízos morais das crianças. Os autores se preocuparam em analisar um número maior de variáveis, incluindo questões relativas à afetividade, interações sociais e valores. Constatam, de modo geral, que a forma como se estabelecem as relações na escola, tem grande influência no desenvolvimento dos julgamentos dos alunos no que diz respeito a deveres, virtudes e valores morais.

O ambiente escolar também aparece com destaque nas pesquisas que apresentamos. Uma possível leitura destes trabalhos pode gerar a ideia de que proporcionar um ambiente cooperativo é suficiente, para que as crianças tornem se cooperativas. Certamente, muitas das condições necessárias para a formação de uma personalidade ética são oferecidas em escolas que propiciem ambientes pautados em princípios de auto-regulações, pessoais e coletivas, que respeitem a diversidade dos alunos e nos quais os alunos tem verdadeiramente a possibilidade de expressar suas opiniões. Porém, precisamos tomar cuidado com estas afirmações, estas condições apesar de necessárias, não são suficientes.

1.7 O estudo das ações morais – questões em aberto

Como pôde ser visto nesta breve revisão da literatura, mesmo entre os autores que acreditam em forte relação entre o desenvolvimento dos juízos morais e o desenvolvimento dos comportamentos morais, os dados não são totalmente conclusivos.

Piaget já ponderava, com razão, que a compreensão da evolução dos juízos morais, apesar de fundamental para iniciar as pesquisas sobre o tema, era apenas uma parte da moralidade das crianças:

> O único bom método no estudo dos fatos morais consiste, seguramente, em seguir o maior número possível de casos individuais.
>
> (...) é possível que o que pensa a criança sobre moral não tenha relação precisa com o que faz e sente em concreto, no tocante as suas experiências (...)
>
> (...) O problema é essencial para a psicologia humana inteira: que o homem seja um fazedor de discursos, cujas palavras não têm relações com suas verdadeiras ações, ou que lhe seja necessário formular para existir, eis ai, convenhamos uma questão de importância"
>
> (Piaget, 1932/1994, pp. 94, 95 e 96 – grifo nosso)

Ou seja, para se entender o desenvolvimento moral não é suficiente estudar o desenvolvimento dos juízos morais, como fazem alguns autores. Por outro lado, também não podemos reduzir o desenvolvimento moral às ações concretas, pois como nos adverte Kant, pode-se agir *"conforme o dever"*, sem que esta ação tenha valor moral.

Podemos observar como o estudo das ações morais ainda esbarra em uma série de barreiras metodológicas que exigem precisão nas definições dos aspectos estudados e ainda a necessidade da ampliação nos fatores a serem analisados.

Em nossa primeira revisão da literatura sobre o tema, levantamos alguns destes fatores que começam a ser explorados nas pesquisas mais contemporâneas sobre a moralidade e que podem lançar luzes sobre as ações morais, para além da comparação com desenvolvimento cognitivo ou o desenvolvimento dos juízos morais, tais como:

- A motivação afetiva
- A articulação entre os deveres morais e a identidade
- Os valores centrais às representações que cada pessoa faz de si mesma
- A influência do ambiente e das interações sociais

Veremos no próximo capítulo pressupostos teóricos que possibilitam os estudos destes fatores de modo articulado, além de algumas pesquisas que fazem uso destes conceitos.

Encerrando este capítulo sobre as ações morais, encontramos uma palavra que define nossas preocupações, presente desde a antiga filosofia grega, ***acrasia***. Segundo o dicionário ***acrasia*** é a fraqueza da vontade; condição de quem, apesar de saber o melhor a ser feito, faz outra coisa (Houaiss, 2001).

Observamos que é possível ***"conhecer o bem"*** e não agir ***bem***. Desse modo, seguiremos nossas investigações como propósito de ampliarmos a compreensão das motivações que levam os indivíduos a agir.

Capítulo 2:
As Fronteiras do Universo Moral

Como vimos, é forte a tendência a pensar a moral somente do ponto de vista dos deveres que cada pessoa tem com relação às outras. Porém, atualmente, a moralidade já é entendida como um fenômeno bem mais complexo, que envolve julgamentos, sentimentos, motivações, busca por uma vida boa, entre outros aspectos (Tugendhat, 1996).

Neste capítulo, pretendemos evitar discussões falaciosas como, por exemplo, a oposição entre querer e dever. Agir por dever, como já vimos no capítulo 1, é um querer. Desse modo, ainda que as paixões não possam fundamentar a moral, ressalva feita por Kant, para além da razão, há lugar neste universo para a reflexão sobre os aspectos afetivos ligados à adesão dos indivíduos às normas, ou seja, os motivos propiciadores do agir moralmente.

Outro debate comum é a oposição entre uma moral dita "clássica" e a felicidade. Ora, desde os gregos, a pergunta pela felicidade está na base da questão moral. Pode-se afirmar que, diante de relações coercitivas, o cumprimento do dever leva à infelicidade; porém, na autonomia, é justamente o cumprimento do dever que faz a pessoa sentir-se feliz. Mesmo nas teses de Kant, como veremos mais adiante, esses aspectos não se opõe.

A felicidade não é da ordem do obrigatório, como é a moral, mas certamente é parte central das preocupações humanas. Pretendemos contribuir para a ampliação das fronteiras do universo moral apontando o lugar da felicidade e os espaços para os sentimentos morais, incluindo pesquisas contemporâneas sobre esses temas.

2.1. O lugar da felicidade para a Filosofia

A tradição kantiana traz uma definição de Moral que privilegia a virtude da Justiça. Regras, deveres e direitos nas relações entre pessoas são mais generalizáveis, e dessa conjugação de justiça depreende-se o conceito de necessidade racional da Moral, legitimado livremente pelos sujeitos que assim o configuram.

Enquanto na Psicologia a idéia de bem ligado ao dever é a mais difundida, o mesmo não acontece na Filosofia. Para muitos filósofos, desde Aristóteles até autores contemporâneos como Tugendhat (1996), Comte-Sponville (1999) e Taylor (2005), não é possível pensar os aspectos morais humanos sem se levar em conta a felicidade. Mesmo que a razão aponte como devemos ser, há uma busca inerente dos seres humanos pela vida boa, e, assim, esses filósofos consideram impossível fugir da questão das paixões e das ações concretas e cotidianas, como propunha Kant.

Logo no início de *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (1999) afirma que a felicidade é a finalidade da vida humana e o mais alto grau de todos os bens que se possa alcançar pela ação[10]: "tanto a maioria dos homens, quanto as pessoas mais qualificadas dizem que este bem supremo é a felicidade, e consideram que viver bem e ir bem equivale a ser feliz" (Aristóteles, 1999, p. 19).

A conquista de bens materiais, prazeres ou honras como fonte da felicidade deve ser descartada, segundo o mestre grego. A felicidade está na busca da idéia do bem em si pelo cultivo de ações virtuosas, ou seja, pelo alcance da excelência em todas as ações. Diferentemente dos outros animais que realizam suas vidas apoiados em instintos, a excelência do homem, posto que possui a capacidade de pensar, é a plena utilização de seu princípio racional, de modo a tomar as melhores decisões com relação aos seus desejos, realizando ações boas e nobres, virtuosas.

[10] A partir deste parágrafo, recuperaremos alguns argumentos já apresentados na dissertação de mestrado (Dias A. C. F., 2002), revisados.

A finalidade da Ética[11] é formar o bom homem, aquele com boa disposição de caráter, firme e inabalável. O homem bom faz o bem. "A excelência moral é um meio termo, mas com referência ao que é melhor, e conforme o bem, ela é um extremo." (Aristóteles, 1999, p. 42).

As excelências, ou as virtudes, são ações nas quais o homem faz uso de sua razão para escolher um meio termo entre dois extremos, duas paixões: uma tende ao excesso, e outra tende à falta. Entre extremos como a temeridade (arriscar-se sem refletir) e a covardia (temer tudo) a coragem é o meio-termo. Na análise da natureza das muitas virtudes morais que constituem o homem digno, respeitável e feliz, encontram-se outros exemplos: liberalidade (meio-termo entre avareza e gastança), magnificência (meio-termo entre vaidade e humildade), amabilidade (entre ira e indiferença), espirituosidade (entre o bufão e o enfadonho) e assim por diante.

Para Aristóteles, todas as virtudes subordinam-se a justiça, que é a virtude incondicionalmente boa. Longe do Bem a virtude seria impossível. Ou seja, para o filósofo a coragem em um facínora não é virtude.

É difícil lutar contra nossas paixões, mas a virtude orienta as pulsões humanas para esse caminho. O esforço nessa direção é algo que torna a ação virtuosa. Longe de serem paixões sem qualquer controle racional, virtudes são disposições pelas quais nos orientamos com relação aos nossos afetos de maneira positiva ou negativa. Diante das situações vividas, das paixões que estas nos despertam, a virtude pondera e nos posiciona. E não basta pensar e encontrar a mediania, é preciso agir efetivamente.

A virtude é ação concreta adquirida pelo hábito. Segundo o filósofo, aprendemos as virtudes habituando-nos a agir em conformidade com elas. Desde crianças devemos sempre observar e repetir comportamentos virtuosos. Na vida adulta, a virtude deixa de ser mera repetição e precisa tornar-se uma ação voluntária: se for realizada somente quando imposta, esta ação também perde seu caráter virtuoso.

Outro aspecto considerado por Aristóteles com relação às ações virtuosas é olhar das outras pessoas. Os juízos externos norteiam nossas ações através de

[11] Ética e Moral são tornadas como sinônimos para o autor.

louvores e censuras. Porém, uma verdadeira ação virtuosa não deve acontecer apenas em função deste reconhecimento social, pois deste modo também perderia seu valor. A virtude pauta-se pelo olhar judicativo das outras pessoas, mas sempre referenciado pelo Bem maior, o estimado, o perfeito na busca de uma felicidade verdadeira.

Kant considerava um dever ser digno de felicidade; e nesta formulação, que compõem sua ideia de moralidade, vemos a possibilidade de incluir o tema das virtudes. Cuidar do próprio bem estar, cultivando o meio termo e atitudes ajustadas com relação aos próprios sentimentos pode ser visto como um dever humano uma vez que: "a ausência de contentamento (...) e no meio de necessidades insatisfeitas, poderia facilmente tornar-se uma grande tentação para a transgressão dos deveres" (1785/1980, p.113). Porém, a ênfase da teoria de Kant está no bem estar das outras pessoas, um ideal que deve ser buscado não por caridade ou generosidade, mas porque racionalmente se deduz que sua exclusão não poderia ser uma máxima universal.

Em *Lições sobre Ética* (1996), Ernst Tugendhat não vê oposição significativa entre a moral kantiana e a aristotélica; pelo contrário, o filósofo contemporâneo acredita que são posições complementares, pois os sentimentos seriam tão necessários quanto a razão, para se pensar e agir moralmente. Considera ainda que a noção de virtude complementa a do imperativo categórico. O conceito normativo dos modos de ser deixa de lado a questão da motivação, enquanto o termo "virtude" remete ao agir e ao conceito de bom caráter.

Entendendo as virtudes morais como qualidades de caráter louváveis, passíveis de admiração por outrem, esse autor sugere que a máxima kantiana – "agir somente quando for possível a universalização de seu ato" – seja estabelecida do ponto de vista do observador, em concordância com as teorias de Adam Smith. "Por isso formulei antes o imperativo categórico, de modo a considerar esta possibilidade: como se deseja que todos ajam ou sejam?" (Tugendhat, 1996, p. 243).

O olhar judicativo das outras pessoas serve para universalizar e integrar virtudes à moral, que deixam de ser vistas somente como escolhas do âmbito pessoal ou do bem estar e da felicidade individual. Julgamo-nos uns aos outros o

tempo todo e, segundo o autor, especialmente em relação às nossas qualidades como seres humanos: o bom e o mau caráter, o homem de bem, a pessoa digna, dentre outros julgamentos morais.

O autor acredita que a consciência moral é um tecido complexo de fundamentos (enunciados, conceitos de bem, do bom homem) e afetos (motivação para a ação moral) que não pode se sustentar em um princípio único como queria Kant. E retoma o tema das virtudes (Aristóteles) para incluir na moral a necessidade tão humana de sentir-se bem, contemporaneamente discutida como a busca pela "vida boa" (1996, p.32).

Atualmente a definição do que seja moral recai especialmente sobre as relações interpessoais e, desde Kant, o modo como às pessoas decidem viver suas vidas é deixado de lado nas reflexões filosóficas. Para Tugendhat, a questão da felicidade é incontornável. Podemos pensar em dois tipos de virtudes: virtudes da felicidade (ações que se direcionam a realização pessoal de cada um) e virtudes morais (ações sociais, aquelas passíveis de louvor ou censura). Entretanto, em qualquer projeto de vida nenhuma virtude pode ser descartada.

Em Aristóteles, afirma o autor, felicidade e moral fundiam-se na questão do bem. Desse modo, era possível definir, em um tratado de Ética, aspectos ligados à vida pessoal bem como aqueles direcionados as relações interpessoais. Mesmo assim, as virtudes apontadas pelo filósofo grego (com exceção da temperança e da coragem) são sociais uma vez que envolvem certo modo de nos comportarmos uns em relação aos outros. Ou seja, podem ser incluídas nas atuais definições de ética.

Tugendhat afirma ainda que as virtudes dizem respeito ao controle dos sentimentos e sua superação por meio da razão: a coragem é a superação do medo; a generosidade, a superação do egoísmo; a humildade, do orgulho e assim por diante. Trata-se de encontrar o comportamento correto com relação aos sentimentos imediatos, correlatos dos afetos, e este agir corretamente é a felicidade ou louvor. As virtudes se mostraram virtudes da felicidade e, ao mesmo tempo, virtudes morais. Somente quem possui virtudes morais é feliz. Aristóteles, a seu tempo, procurou demonstrar que não pode ser construída oposição alguma entre virtudes e

bem-estar, por isso, as virtudes fazem parte tanto de uma teoria da moral quanto de uma teoria sobre a felicidade.

Se em Kant a moral necessariamente fundamenta-se na razão, vem da teoria de Aristóteles a possibilidade de sairmos de uma moral "ideal" para ações morais concretas fundamentadas no Bem. Virtudes sociais devem ser integradas a princípios universais; de nada vale a firme convicção do que é certo ou errado (regras morais) se falta coragem para agir.

Desse modo, está posto que, para Tugendhat, os sentimentos não estão excluídos na moral em nenhum sistema filosófico. Sentimentos são afetos racionalizados e/ou revestidos de valor. No juízo moral que fazemos dos outros e de nós mesmos, em nosso dia-a-dia, a ponderação do que é certo ou errado - que inclui desprezo, repreensão, indignação – os sentimentos são tão centrais quanto o imperativo categórico da justiça. Se, de um lado, a quebra das regras morais pode ferir a dignidade dos seres humanos e levar ao sentimento de indignação, por outro as virtudes mostram-se também essenciais a moral uma vez que sua ausência pode ser alvo de repreensão ou de desprezo.

Tugendhat enfatiza também a importância do sentimento de vergonha como motivação para a ação moral. Vergonha como perda da auto-estima, tomada de consciência de não ser suficientemente bom para si mesmo ou diante do olhar judicativo das outras pessoas. Quando a moral esta integrada a personalidade, ações imorais fazem com que a pessoa sinta-se desprezível, como se perdesse seu valor como ser humano, instaura-se a vergonha. Para este autor podemos falar em uma consciência moral (1996, p. 63) somente nestes casos, quando a pessoa está sensível à indignação e ao desprezo dos outros. Tal sensibilidade leva a busca dos bons comportamentos, dos melhores (virtudes) para que a pessoa sinta-se um ser humano de valor.

André Comte-Sponville, outro filósofo contemporâneo, também entende que o julgamento das outras pessoas é crucial para a moral e faz uso deste critério para selecionar as virtudes que figurariam em seu livro *Pequeno tratado das grandes virtudes*:

> Perguntei-me quais eram as disposições de coração, natureza ou caráter cuja presença, num indivíduo, aumentaria a estima moral que eu tinha por ele e cuja ausência, ao contrário, a diminuía" (1999, p.10).

Assim como Tugendhat, Comte-Sponville defende que as virtudes são essenciais a moral uma vez que tratam de ações efetivas, valores encarnados, concretizados em atitudes para o Bem. Valendo-se das reflexões de vários autores, Comte-Sponville não se compromete com a definição de moral e ética de cada autor, mas observa que independente da fundamentação utilizada há referencia as virtudes em diversos sistemas filosóficos.

A virtude é definida por ele como uma força, um poder ou a essência que constitui o valor de cada ser. Uma faca, por exemplo, terá valor se cortar bem; esta é sua excelência; sem considerar o uso que se possa fazer dela.

Já nos seres humanos a definição de virtude é outra. Entre o homem biológico, com todas as possibilidades de agir, e o homem cultural/histórico, que em sociedade elege as melhores maneiras de agir; as virtudes são a capacidade de agir bem. A excelência humana, fruto do poder da razão, subordina-se a uma idéia de Bem e de justiça. Ação escolhida subordinada a justiça, contemplando desejos históricos de seu grupo social.

Para Comte-Sponville, as virtudes tornas as relações entre as pessoas mais verdadeiras, torna o homem mais humano, leva a conquista de honra, valor, respeito moral.

Taylor (2005) acrescenta a idéia de moralidade a necessidade incontornável da busca do próprio valor: "Nossa 'dignidade', na acepção particular que emprego aqui, é nosso sentido de merecer respeito (atitudinal)." (Taylor, 2005, p. 29). Segundo La Taille (2002), Taylor acredita que:

> (...) responder à pergunta "quem sou eu?", portanto refletir sobre a própria identidade, implica necessariamente situar-se perante valores. Ou seja, não somos EU como se fôssemos organismos biológicos (Taylor, 1998, p. 55 apud La Taille). Afirmar "eu sou tal ou tal coisa" implica apresentar-se como valor, interpretar-se perante valores. (La Taille, 2002, pp. 37,38)

Sentir-se como valor, encontrar os valores humanos mais elevados, realizar-se como pessoa, construir um caminho em direção à própria felicidade; questões

morais, questões éticas, questões da filosofia, questões da vida. Num estudo sobre as ações morais vale observar o quanto tais aspectos são considerados mesmo no plano da abstração e da reflexão.

2.2. Os sentimentos morais no sujeito: deslocamentos e desdobramentos

Como buscamos encontrar neste trabalho aspectos que possam explicar o pensar e o agir moralmente na vida concreta, cotidiana, faz-se necessário a transposição do plano filosófico, o das fundamentações e princípios, para o plano psicológico, o dos juízos e ações (La Taille, 2002, p. 115).

Já mencionamos que em psicologia, tradicionalmente, os estudos sobre o desenvolvimento moral privilegiam o aspecto cognitivo e consideram que a capacidade de realizar juízos morais elevados implica em ações morais coerentes (tese defendida com maior ênfase por Kohlberg (1976/1989). Tais teorias formam um corpo teórico, no qual procuraremos nos inscrever, pois compartilham um mesmo pressuposto básico: a possibilidade humana de construção da autonomia.

Como veremos mais adiante, o mesmo não pode ser observado nas teorias que dão maior ênfase ao aspecto afetivo da moralidade. Elas sustentam a idéia de que certos afetos, sentimentos ou emoções são a chave para a compreensão da adesão dos sujeitos às leis morais; a par disso, cada autor elegerá um sentimento moral como fundamental em detrimento de outros, por exemplo. Muitas dessas teorias compartilham as definições de Kant (moral=dever), e procuram demonstrar quais sentimentos nos levam a seguir o imperativo categórico. Outras teses contrariam uma definição de moral estritamente baseada num princípio universal e formal de justiça.

Finalmente, entre os autores contemporâneos, encontramos a proposta de que aspectos afetivos têm um papel tão importante para a moral quanto a

capacidade cognitiva. Esses autores encontraram no funcionamento psicológico a possibilidade de agregar ao desenvolvimento moral os elementos filosóficos relativos à busca de felicidade que acabamos de descrever, sem abrir mão da cognição e da conquista da autonomia.

Começaremos pelos autores clássicos.

Durkheim foi um dos primeiros autores a estudar a moralidade tal como ela se apresenta na realidade, com seus deveres e seus ideais. Em *A educação moral* (1902/1984), pensou a questão do ponto de vista da criança, apontando modos de levá-la a agir moralmente. Defendeu o papel central dos afetos na moral, sobretudo do sentimento de sagrado, como veremos em detalhe.

O sociólogo definia a moral como um conjunto de regras, com caráter histórico, que iram determinar as condutas humanas de modo imperativo. As leis morais têm papel determinante nas ações, já que possuem uma *"autoridade imperativa imanente"* (Durkheim, 1902/1984, p. 134) para a qual os impulsos infantis devem ser, antes de mais nada, disciplinados, contidos e limitados por meio da educação. Segundo o autor, o primeiro elemento fundamental para a educação moral das crianças é, portanto, disciplinar, impor limites. O limite, antes de ser um empecilho à felicidade, é, na realidade, o que a possibilita. Uma meta, se colocada no infinito, torna-se impossível de ser realizada. Assim, racionalmente, o autor coloca na limitação do homem "a condição de nossa saúde moral e de nossa felicidade" (Durkheim, 1902/1984, p. 149).

Um segundo elemento importante para a educação moral é a adesão aos grupos sociais. As ações humanas que servem a fins pessoais não têm qualidade moral, como as ações para a sobrevivência, para o refinamento de faculdades estéticas, para o cultivo da inteligência ou satisfação pessoal (Durkheim, 1902/1984, p. 159). Como somente os atos que favorecem aos interesses e às necessidades das outras pessoas possuem valor moral, é preciso mostrar cedo às crianças seu vínculo com os grupos sociais, a começar pela família, mas principalmente, com a pátria e a humanidade em geral. "Quando gostamos da pátria, quando gostamos da humanidade, em geral, não suportamos ver os sofrimentos dos nossos

companheiros ou, mais geralmente, de todo ser humano, sem que com ele soframos nós também" (...) (Durkheim, 1902/1984, p. 186).

O indivíduo e a sociedade são entidades com naturezas diferentes, mas essa condição não constitui um antagonismo, faz parte da natureza humana a adesão ao social. Mesmo que a sociedade seja algo diferente de um agrupamento de individualidades, pertencer a um grupo é algo que está em cada um, nos excede e nos transcende, penetra-nos em todos os sentidos. Portanto, dizer que é necessário ao humano reconhecer-se como parte de um grupo é, ao mesmo tempo, afirmar um modo de cada um realizar-se. O indivíduo sente-se atraído para a participação social e, quando essa adesão não é forte o suficiente, o sentido da vida se perde, o que o leva ao suicídio "O homem expõe-se tanto mais ao suicídio quanto mais desligado estiver de qualquer sociedade. (...) Ele suicida menos freqüentemente se tiver de pensar mais noutra coisa do que em si mesmo" (Durkheim, 1902/1984, p. 171).

Esse segundo elemento da educação moral - a adesão aos grupos sociais - também colabora com a idéia de felicidade. Sentir-se parte do coletivo contribui para disciplinar o egoísmo e explica sentimentos vistos como "naturais" pelo autor, tais como a simpatia, a caridade e a solidariedade. Os homens cumprem o dever por uma "inclinação natural de sua sensibilidade".

Na defesa da educação moral laica, Durkheim explica que, apesar de a moral precisar da idéia de transcendência — o que fica bem mais explícito na religião, com o conceito de Deus que nos obriga a respeitar as leis — essa transcendência se realizaria pela sacralidade emanada da participação ativa na sociedade. O sagrado não está somente ligado a dogmas e ritos destinados a consagrar uma ligação com algo divino; o sentimento de sagrado, para o autor, é um fato social, que permite "ligar" uma comunidade de estranhos num propósito comum.

> Porque se encontra acima de nós, a sociedade comanda-nos; por outro lado, sendo-nos superior, ela nos penetra, e porque faz parte de nós mesmos, ela atrai-nos com esse encanto especial que os objetivos morais nos inspiram (Durkheim, 1902/1984, p. 202)

Para o autor, as regras morais não são, e nunca serão, obras de um sujeito. As leis são exteriores ao indivíduo e impostas a ele por coação; mas, ao mesmo tempo,

transmitem a transcendência e força do sentimento de sagrado, que faz com que cada um se submeta a elas livremente. Neste ponto, o autor discorda de Kant, afirmando que não somos seres puramente racionais: as leis só se tornam imperativas porque estão revestidas de uma autoridade sagrada que atua nos momentos em que agir bem entra em conflito com o desejo de satisfações pessoais.

> Uma vez que somos e sempre seremos seres sensíveis, ao mesmo tempo que racionais, um permanente conflito se travará entre estas duas partes de nós mesmos, e a heteronomia será sempre a regra de facto, se não de direito. (Durkheim, 1902/1984, p. 217)

Cabe ressaltar que, apesar das muitas referências do autor aos afetos, já que trata das ações morais e suas motivações, essas "paixões" derivam de uma força racional:

> Não há dúvida de que se torna necessário despertar as paixões, uma vez que elas são forças motoras do comportamento. Mas torna-se ainda necessário que as despertemos por meio de processos justificáveis pela razão, as paixões nunca poderão ser paixões cegas; há que fazermos acompanhar da idéia que as ilumina e as orienta. (Durkheim, 1902/1984, p. 198)

O terceiro elemento da educação moral, portanto, é a inteligência. Assim, "ensinar a moral não é pregá-la, não é inculcá-la: é explicá-la" (Durkheim, 1902/1984, p. 224). A criança precisa compreender a moral em seus princípios, não apenas decorar leis e agir conforme a moral.

A escola aparece como o único veículo seguro para a educação moral, porque a idéia abstrata de dever ficaria muito incompleta na família, espaço privado e no seio do qual as relações são sobremaneira baseadas nos sentimentos de simpatia e afeição mútua. O espaço escolar oferece a disciplina, a obrigatoriedade e a austeridade fundamentais para que a criança compreenda o sentido de respeitar as regras por dever. Para isso, é necessário que o mestre, laico, exerça sobre a criança uma figura de autoridade legítima, capaz de levá-la ao respeito das regras por elas mesmas, não pelo medo do castigo.

Apesar da forte defesa de uma pedagogia tradicional, o autor mostra-se contrário aos castigos físicos ou ao uso de punições em demasia, muito comuns nos tratados de educação em sua época. A adesão à moral não deve ser somente imposta, mas também desejada. Assim, a punição, quando absolutamente

necessária, deve ser proporcional à falta e ter como objetivo restabelecer a ordem perturbada, "não é a pena que confere à disciplina a sua autoridade; mas, é ela que impede a disciplina de perder essa mesma autoridade" (Durkheim, 1902/1984, p. 270).

Consideramos oportuna a investigação do conceito de autoridade, embasada nas idéias de Hannah Arendt (1954/2007). A autora afirma que toda autoridade exige hierarquia e obediência; porém, isso não deve significar, assim como acabamos de observar em Durkheim, o uso de poder ou violência "onde a força é usada, a autoridade em si fracassou" (p. 129). A relação de autoridade entre aquele que dá ordens e aquele que as recebe não está no poder, na força ou na possibilidade de punir aquele que descumprir as leis. Porém, por outro lado, a autora também afirma que a autoridade não é compatível com a persuasão, já que esta espécie de sedução pressupõe igualdade, troca de argumentos. A autoridade encontra-se na "(...) própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm lugar estável predeterminado." (Arendt, 1954/2007, p. 129, grifo nosso)

A autora dá como contra-exemplo os tiranos, que são figuras autoritárias pois conseguem manter sua liderança pela opressão dos subordinados, através de relações de coerção e poder. Não é porque a coerção promove a obediência das pessoas que pode ser tomada como autoridade. "A autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade (...)" (Arendt, 1954/2007, p. 144). Um bom exemplo de uma relação de autoridade legítima, em seus termos, é a relação médico-paciente: quantos remédios tomamos por reconhecer na sabedoria do "doutor" uma ordem que devemos simplesmente acatar... "(...) o conhecimento especializado infunde confiança, de modo que nem a força nem a persuasão sejam necessárias para obter aquiescência (...)" (Arendt, 1954/2007, p. 148).

O recorte teórico de Anna Arendt permite compreender que a existência da autoridade pressupõe desigualdade e uma relação coercitiva, na qual a razão inspirando confiança é fundamental, em vez da força. Usa como exemplo uma régua ou um metro, que transcende a tudo que é passível de ser medido, justamente por não se confundir com os objetos. As idéias verdadeiras podem ser utilizadas como normas do comportamento, validadas por figuras de autoridade, por sua semelhante transcendência sobre a esfera dos assuntos humanos.

Durkheim é partidário de que as ideias que transcendem o tempo, que evoluem, são fundamentais para o ensinamento moral. Na escola, deve ser valorizado o ensino da História e das Ciências, uma vez que estas disciplinas, mais do que as Artes, demonstram a capacidade de as ideias transcenderem os indivíduos e evoluírem. Na escola, deve-se mostrar a construção da sociedade como legado de indivíduos, conquistada ao longo dos tempos. Essa educação leva a criança a sentir-se membro responsável e digno da sociedade, a ponto de trabalhar em prol da humanidade, oferecendo o melhor de si mesmo.

Após discorrer longamente sobre a influência da escola, o autor aponta a falta (na França de seu tempo) de outras organizações sociais que colaborem para que o indivíduo amplie suas relações sociais e desenvolva o amor pelo coletivo. "A vida coletiva não tem para nós atractivos muito vivos, e, em compensação, sentimos pesadamente as obrigações que ela nos impõe e as restrições que imputa a nossa liberdade." (Durkheim, 1902/1984, p. 349).

Neste ponto, Freud compartilha das idéias de Durkheim em seu clássico texto *O mal-estar na civilização* (1929/1997): a vida social exige muitas restrições à nossa liberdade, e quase sempre não nos sentimos retribuídos por ela.

Curiosamente Freud também inicia seu texto procurando desligar a questão moral da religião, embora reconheça a existência de sentimentos profundos ligando uma a outra. No início da vida, a criança não diferencia seu EU do mundo exterior; ao longo do desenvolvimento, ela se percebe como uma entidade separada dos outros, mas resta-lhe como que um resíduo, um sentimento oceânico de pertencimento a algo transcendente, sentimento tal que encontra eco nas religiões. Na árdua tarefa de viver, o homem encontraria refúgio na idéia de outra vida, eterna, na qual poderia encontrar os prazeres impossíveis de serem vividos na terra. O autor questiona retoricamente qual seria o propósito da vida humana sem esta direção dada pela religião?

A realização da vida humana está na felicidade, que aparece como dividida em dois aspectos: buscar o prazer e evitar a dor. No entanto, o autor observa como é difícil que os homens sintam-se felizes. O sofrimento humano pode vir de três fontes: sentir-se inferior diante do poder da natureza, perceber a fragilidade de seu

organismo e "a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade" (Freud, 1929/1997, p. 37,).

São muitas as regras que orientam as relações, colocando a sociedade em primeiro lugar e os desejos individuais em segundo plano. Ao homem, aponta Freud, são feitas exigências específicas do que seja considerado civilizado: a necessidade de aplacar uma tendência instintiva (a agressividade), refrear impulsos sexuais e, sobretudo, amar a humanidade. O criador da psicanálise não considera esse amor algo tão próximo e possível, como afirmava Durkheim.

> O elemento de verdade por trás disso tudo, elemento que as pessoas estão tão dispostas a repudiar, é que os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. Em resultado disso, o seu próximo é, para elas, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que tenta satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo – Homo homini lúpus ("o homem é o lobo do homem" – citado de Plauto) (Freud, 1929/1997, p. 67)

Numa leitura antropológica da questão, Freud afirma que o homem abriu mão da satisfação de impulsos naturais pela inevitável necessidade de integrar-se em um grupo social, garantia de conforto e segurança (Freud, 1929/1997, p. 72). Estar em grupo exige sacrificar desejos que não podem ser satisfeitos no momento em que surgem, já que o convívio e as normas sociais não permitem. Mas as pulsões ou desejos, representados na instância psíquica do id, continuam no inconsciente, levando o homem a agir, mesmo contra as regras.

Porém, sempre que a pessoa faz algo de mal ou identifica em si uma intenção em fazê-lo, pode sentir medo e culpa. Essas ações ou intenções são consideradas más pelo indivíduo, porque trazem a possibilidade da perda do amor e da proteção das outras pessoas das quais é dependente, o que é vivido como uma grande ameaça. Tais sentimentos são muito claros nas crianças com relação a seus pais, mas aparecem também nos adultos, quando a comunidade social assume o lugar desse pai.

> Quanto ao sentimento de culpa, temos de admitir que existe antes do superego e, portanto, antes da consciência também. Nessa ocasião, ele é

> expressão imediata do medo da autoridade externa, um reconhecimento da tensão existente entre o ego e essa autoridade. É o derivado direto do conflito entre a necessidade do amor da autoridade e o impulso, no sentido da satisfação instintiva, cuja inibição produz a inclinação para a agressão. (Freud, 1929/1997, p. 99)

No processo de desenvolvimento, os adultos impõem às crianças uma renúncia aos desejos instintivos, o que provoca medo e um desejo de agressividade contra seus educadores. Tal desejo costuma ser reprimido e transformar-se na identificação com essas figuras de autoridade – que farão parte do ideal de ego. Além disso, parte dessa agressividade passa a ser dirigida ao ego – internalizada e assumida por outra instância psíquica inconsciente denominada superego. Sempre que ocorre uma tensão entre o ego e o superego, ou seja, entre uma busca de satisfação de desejos e a adequação à realidade, surge o sentimento considerado por Freud como fundamental para a moral: a culpa. O superego é a sociedade internalizada, julgando e punindo todos os desejos do homem (Freud, 1929/1997, pp. 85, 86).

Fazer parte de um grupo social exige o abandono de tendências individuais egoístas, para que o homem venha a se tornar um ser cultural, civilizado, altruísta. Freud considera um grande problema da civilização essa quase impossibilidade de realização dos desejos de cada um: "Quase parece que a criação de uma grande comunidade humana seria mais bem-sucedida se não tivesse de prestar atenção à felicidade do indivíduo." (Freud, 1929/1997, p. 105)

Entendendo a moral tal como propõe Kant e, ao mesmo tempo, opondo-se ao filósofo quando reflete sobre a plausibilidade desse conceito, Freud afirma que a moral é o "ponto mais doloroso de toda a civilização (...) presume que o ego de um homem é psicologicamente capaz de tudo que lhe é exigido, que o ego deste homem dispõe de um domínio ilimitado de seu id" (Freud, 1929/1997, p. 108). Ou seja, para o psicanalista a parte consciente e racional do ser humano não é capaz de viver negando toda a satisfação de seus desejos pessoais. Consequentemente, o câmbio entre pertencer à vida social e preservar seus desejos individuais implica adaptação ao mal-estar na civilização.

Freud e Durkheim trazem em suas teorias conceitos que apontam para o que é ou não factível na moral kantiana; em outras palavras, como se fosse possível aos seres humanos agir de acordo com o imperativo categórico. Para Durkheim, essa

ação depende de uma educação inteiramente voltada para isso e, segundo Freud, vemos a necessidade, durante o desenvolvimento afetivo-sexual, da instauração de uma instância psíquica responsável pelo controle das ações, o superego.

Segundo La Taille (2006a), as teses de Freud e Durkheim oferecem motivações para as ações morais: o medo e a culpa impedem atos contrários à ordem social, ou o sentimento de sagrado inspira e impõe a obediência às regras da sociedade. Porém, La Taille considera que os dois autores fazem uma leitura que impede a liberdade e a autonomia, aspectos fundamentais para a moral.

> Em, Durkhein, a heteronomia se traduz pela obediência a algo irremediavelmente exterior ao sujeito: os mandamentos da sociedade. Cada indivíduo recebe um sistema moral pronto ao qual deve adaptar-se. (...) Em Freud, a heteronomia se traduz por uma ilusão: o indivíduo pode até achar que seus comportamentos morais são devidos exclusivamente a uma vontade boa, mas essa vontade é, na verdade, profundamente determinada por processos que escapam a seu controle, por serem inconscientes. (Taille, 2006a, p. 14)

La Taille não vê nas teses de Durkheim e Freud um desenvolvimento moral. Há uma criança sem moral, guiada apenas por suas inclinações naturais ou pulsões, que, no momento seguinte, ao ser educada ou passar pelo complexo de Édipo, internaliza uma consciência moral. Em Freud, essa mudança de lugar é explicitada na seguinte citação: *"Conhecemos, assim, duas origens do sentimento de culpa: uma surge do medo de uma autoridade, e outra, posterior, que surge do medo do superego."* (Freud, 1929/1997, p. 88). O superego, além de causar medo e gerar culpa, exige punição causando muitas das neuroses. Os desejos proibidos, mesmo inconscientes ou ainda que renunciados na vida concreta, não desaparecem e não podem ser escondidos da severidade do superego.

Para Adler (1956), psicanalista, inicialmente seguidor das ideias de Freud, quando pensamos nas ações humanas, especialmente as ações morais, não existe essa diferença tão brutal entre instâncias inconscientes (id, superego, ideal de ego) e conscientes (o ego). Também não acreditava nessa função tão central da sexualidade e da busca de satisfazer desejos pulsionais como aspecto que determina toda a vida do homem. O aspecto psíquico central do homem está no que o autor define como "complexo de inferioridade"; nossas ações seriam resultado conjunto de aspectos conscientes e inconscientes na intenção de superação, para a realização de um objetivo.

A formação desses objetivos de vida se inicia na infância, como forma de compensação de sentimentos de inferioridade, insegurança e desamparo num mundo adulto. Os objetivos de vida, via de regra, funcionam como defesa contra sentimentos de impotência, trânsito de um presente insatisfatório para um futuro brilhante, poderoso e realizador. Vale dizer que são sempre um tanto irreais e podem tornar-se neuroticamente supervalorizados, caso os sentimentos de inferioridade sejam muito fortes. E a sociedade dará os limites que devem orientar a realização dos objetivos de vida.

Em "A ciência da natureza humana" (1961), Adler utiliza, para falar da formação do caráter, toda uma longa discussão a respeito de traços agressivos como vaidade, ambição, ciúme, inveja, entre outros. Segundo o autor, os objetivos escolhidos (alvos de dominação) para a realização da vida e o grau de sociabilidade farão com que esses sentimentos encontrem a melhor possibilidade de desenvolvimento:

> É o sentimento de inferioridade, de inaptidão, de insegurança que determina o alvo da existência de um indivíduo(...) O grau e a qualidade do senso de sociabilidade auxiliam a determinar o grau do alvo de dominação. (...) É esse alvo que dá valor às nossas sensações, que vincula e coordena nossos sentimentos, que modela nossa imaginação, dirige nossas forças criadoras e determina aquilo de que nos devemos lembrar e aquilo que devemos esquecer. Podemos compreender em face disto como são relativos os valores das sensações, sentimentos, paixões e imaginação. Estes elementos de nossa atividade psíquica são influenciados pela luta para se alcançar a meta visada; (Adler, /1961, p. 80)

Parece haver em Adler uma tentativa de articulação entre a razão e as emoções, nessa busca da realização de um objetivo de vida, tão importante para a superação do complexo de inferioridade.

La Taille (2006a, p. 22) agrega "(...) não definir um conteúdo para a moral (...)" ao grupo de teorias que delineamos até aqui. Como vimos em Durkheim e em Freud, a moralidade permanece heterônoma, portanto seus conteúdos ou dependem da sociedade ou dos valores das figuras de autoridade internalizadas pela criança. Em Adler, a possibilidade de unirmos razão e afetividade para o pleno desenvolvimento psicológico parece indicar um lugar para a autonomia; porém, nas obras do autor podemos ver a mesma indefinição de um conteúdo para a moral. Apesar de ele estabelecer, como meta para alcançar a felicidade, a realização de uma

espécie de projeto de vida, é o "grau de sociabilidade" que servirá como "fiel da balança" para determinar a possibilidade dessa realização – muitas vezes de modo negativo, com o reforço ao natural sentimento de inferioridade, causa de muitas patologias.

Essa falta de conteúdo significa dizer que os autores tratam a moral como algo relativo, variando de acordo com os preceitos de cada sociedade em seu tempo, que se interpõe contra a possibilidade de autonomia. A mesma crítica é feita por Biaggio:

> Ao contrário da maior parte das explicações sociais e psicológicas, que consideram a internalização de valores da sociedade como o ponto terminal do desenvolvimento moral (perspectivas de Durkheim, Freud e do behaviorismo), para Kohlberg a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas. Todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente. (Biaggio A. , 1997)

Puig (1998), refletindo sobre a questão do pondo de vista da educação, propõe um modo ampliado de entender o desenvolvimento moral, incluindo neste trabalho conteúdos específicos — valores como justiça, diálogo, equidade, liberdade e solidariedade (1998, p.74) — baseando-se principalmente nos pressupostos teóricos defendidos por Piaget e Kohlberg. Para o autor, a construção da personalidade de cada um está intrinsecamente relacionada à moral:

> (...) a educação moral é essencialmente um processo de construção de si mesmo. (...) A construção da personalidade moral é uma obra compartilhada, feita junto de muitos, e impulsionada por normas de valor que a orientam, ainda que nunca a determinem particularmente. (Puig, 1998, pp. 20,21)

Diferenciando-se da pedagogia tradicional de Durkheim (sem deixar de lado pontos relevantes de suas propostas), Puig defende a integração de importantes correntes teóricas para uma educação moral efetiva. É papel da escola um trabalho que favoreça a construção pessoal da identidade, das ações morais e do desenvolvimento de juízos que permitam ao sujeito a construção da consciência como instância autônoma de reflexão e direção moral.

É uma construção que depende de cada sujeito e, nesse sentido, trata-se de "edificar uma vida que valha a pena ser vivida e que produza felicidade a quem a vive" (Puig, 1998, pp. 75,76). No conceito de construção de uma Personalidade Moral, o autor inclui a questão da busca da felicidade e também aponta espaços para o que ele chamou de "emotividade". Não existem juízos morais bem formados, comenta o autor, sem que se tenham levado em conta emoções e sentimentos como a simpatia e a compaixão (Puig, 1998, p. 119). Outros sentimentos como dor, culpa, indignação ou humilhação desempenham papel importante para a compreensão de problemas morais.

No centro do trabalho educativo está a consciência moral, com a autonomia propiciando uma integração crítica a seu meio sócio-cultural. Porém, ainda que este não seja o foco principal do trabalho, a ideia de uma Construção da Personalidade Moral impõe a consideração de capacidades emocionais e de sensibilidade.

Para Carol Gilligan (1982), a afetividade é central para a compreensão dos diferentes julgamentos morais dos indivíduos ao longo do desenvolvimento. Orientanda de Kohlberg, a pesquisadora americana observou que, em sua escala de desenvolvimento, as mulheres sempre apareciam em estágios inferiores aos dos homens. Em seu livro Uma voz diferente, a autora argumenta que essa depreciação do universo feminino aparece em diversas referências literárias e teóricas: na teoria de Freud, por exemplo, a complicada equação do complexo de Édipo, nas mulheres, faz com que seu superego seja "mais fraco" e menos imparcial do que o superego masculino; Piaget diz, observando os jogos das meninas, que elas "têm um espírito jurídico muito menos desenvolvido que os meninos" (Piaget, 1932/1994, p. 69).

> Os próprios traços que tradicionalmente têm definido a "bondade" das mulheres, seu cuidado e sensibilidade às necessidades de outros, são aqueles que as assinalam como deficientes no desenvolvimento moral. (Gilligan, 1982, p. 29)

O que a autora questiona é justamente o conteúdo pelo qual o desenvolvimento da moral é avaliado por esses autores: uma noção universal e abstrata de justiça. Gilligan propõe uma definição para a moral que inclui aspectos desconsiderados na filosofia de Kant, e consequentemente, também na maior parte das teses sociológicas e psicológicas que apresentamos até este momento. Nas

mulheres, a moral é algo mais íntimo, pessoal, contextualizado, relativo aos cuidados que precisam ser dispensados aos outros seres humanos:

> Nessa concepção (a feminina), o problema moral surge de responsabilidades conflitantes e não de direitos em disputa e exige, para sua solução, um modo de pensar que é contextual e narrativo em vez de formal e abstrato. Essa concepção de moralidade como envolvida com a atividade de cuidado, centra o desenvolvimento moral em torno da compreensão da responsabilidade e dos relacionamentos, assim como a concepção de moralidade como eqüidade vincula o desenvolvimento moral à compreensão de direitos e regras. (Gilligan, 1982, p. 29)

Portanto, no desenvolvimento moral haveria duas possibilidades de evolução - justiça e cuidado - sem quem uma delas pudesse ser considerada inferior à outra. A moralidade dos cuidados revela a importância do vínculo mais estreito entre as pessoas e, provavelmente, as meninas seriam inclinadas a essa concepção devido à maior ligação delas com suas mães, desde o nascimento. A moralidade da justiça, por outro lado, está identificada com relações mais distanciadas nas quais valores, leis são avaliados independentes dos vínculos. Essa orientação moral aparece mais nos meninos porque muito cedo há um rompimento em suas relações de apego com a mãe, para a posterior formação da identidade masculina. Para os meninos, essa separação aumenta a consciência da diferença nas relações de poder entre eles e os adultos e, portanto, gera um intenso conjunto de preocupações com as desigualdades. As meninas, no entanto, em função de seu apego continuado às suas mães, não têm tanta consciência de tais desigualdades e são, portanto, menos preocupadas com a justiça como um problema. As questões, para as meninas, são sempre avaliadas em contexto como questões pessoais, e a solução dada por elas busca sempre a manutenção dos relacionamentos.

Uma das pesquisas da autora avalia as relações entre as concepções morais dos sujeitos e suas ações. Gilligan entrevistou mulheres com gravidez confirmada que pensavam em realizar um aborto e encontrou um vínculo estreito entre suas concepções do eu e de moralidade. Essas mulheres, discutindo suas opções por terminar ou não a gravidez, demonstravam um alto grau de juízo de responsabilidade, pensando não apenas em si mesmas, mas em suas famílias, no impacto que sua decisão teria em suas relações, na vida posterior da criança, na possibilidade de sustentá-la. A questão do aborto não se resumia ao imperativo

moral manter a vida, ou a obrigação de cuidar, mas numa rede complexa de relações e responsabilidades. Partiam "de uma preocupação inicial com a sobrevivência a um exame da bondade e, finalmente, a uma compreensão reflexiva do cuidado como o guia mais adequado para a solução de conflitos nas relações humanas" (Gilligan, 1982, p. 115).

Atualmente outras pesquisas têm sugerido, entretanto, que o raciocínio moral não segue as linhas tão distintas entre homens e mulheres como Gilligan originalmente relata[12]; porém, embora esse debate sobre a questão dos gêneros ainda permaneça, o trabalho de Gilligan contribuiu essencialmente para uma consciência de que o cuidado é um componente importante para o desenvolvimento moral "O desenvolvimento de ambos os sexos parece, portanto, ocasionar uma integração de direitos e responsabilidades pela descoberta da complementaridade destas perspectivas díspares" (Gilligan, 1982, p. 110).

A moralidade do cuidado implica reflexões mais contextualizadas que parecem gerar ações mais coerentes com elas. Kant (e com ele muitos outros autores) provavelmente reprovaria essa suposta dualidade do princípio moral, já que, segundo esse conceito da moral do cuidado, o dever dependeria das contingências. Porém, a despeito da aparente fragilidade filosófica dessa concepção, encontramos em Gilligan uma definição de moral que valoriza relações humanas e ações concretas.

Apoiando a visão da autora, La Taille (2002) aponta como essa moral feminina, entendida por ele como generosidade, mostra-se de tal modo altruísta na prática quanto as visões teóricas de justiça, tão defendidas por Kohlberg:

> Na verdade, a generosidade traduz melhor esse "amor ao próximo": de fato, seu valor moral pressupõe desprendimento, abandono de qualquer intenção egoísta. (...) O "dom de si", pelo menos no momento do ato generoso, responde à máxima "ame o próximo mais que você mesmo". A justiça pressupõe reciprocidade: suas regras devem beneficiar a todos e naturalmente àquele que pratica um ato justo. Todos têm interesse na justiça; na generosidade, apenas os contemplados. Mas, a despeito desta diferença, a associação com o altruísmo convém: ser justo frequentemente se traduz no abandono de vantagens e privilégios próprios. Portanto, na

[12] Nas diversas pesquisas que já descrevemos no capítulo anterior, e que aparecerão também no final deste capítulo, foram investigadas diferenças nas respostas de meninos e menina. Tais perguntas não trouxeram dados que efetivamente comprovassem a diferença de gênero.

> medida em que altruísmo se opõe a egoísmo, justiça e generosidade respondem a este ideal interpessoal. (La Taille, 2002, p. 26)

Para o autor, portanto, ambos os conteúdos - justiça e generosidade - são fundamentais para a moral. A perspectiva de La Taille sobre o desenvolvimento moral reforça ainda a necessidade de outro conteúdo pouco estudado nas teorias psicológicas - a honra: o valor moral que uma pessoa tem aos seus próprios olhos e a expectativa exigente que faz aos outros de que esse valor seja reconhecido e respeitado (La Taille, 2006a).

Nesse terceiro conteúdo moral proposto pelo autor podemos observar um aspecto peculiarmente importante para nossos estudos: a relação entre a personalidade e o valor. Em conformidade às teses de Taylor (2005), La Taille afirma que sempre pensamos em nós mesmos atribuindo-nos valores:

> Quando uma pessoa pensa em si, quando representa-se para si mesma, todas as imagens que constrói estão intimamente associadas ao bem ou ao mal, ao desejável ou ao indesejável, ao certo ou ao errado. Mesmo as formas aparentemente mais objetivas de se representar, como ser mulher ou ser homem, criança ou adulto, preto ou branco, casado ou solteiro etc. estão prenhes de valor. (La Taille, 2002, p. 61)

Tal como Piaget, o autor assume que a força para agir, ou energética das condutas, é sempre afetiva (La Taille, 2002, p.126). Assim como para o desenvolvimento das capacidades cognitivas o interesse e a necessidade de conhecer são indispensáveis, também para que a moralidade se desenvolva os sentimentos devem ser considerados. A afetividade, como vimos com Damásio (1996), é o que dá o "colorido" de nossas ações, imprimindo pesos diferentes para cada aspecto vivido. Segundo La Taille (2002, p. 50), a presença de sentimentos morais vai "*aquilatar o lugar da moral na personalidade*".

Em *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*, La Taille (2006a) apresenta várias teorias sobre o desenvolvimento moral na busca da articulação entre os aspectos cognitivos e afetivos envolvidos nas ações morais. Refletir sobre essa dimensão afetiva significa considerar os valores que cada pessoa atribui à justiça, o quanto se importa com as outras pessoas (cuidado, generosidade) e, em especial,

sobre os valores que atribui a si mesma. Tais valores[13] podem ser mais significantes no momento em que consideramos as condutas, e o autor cita uma série de sentimentos que conectam juízos e afetividade para que as ações morais aconteçam, tais como medo, amor, confiança, indignação, culpa. Entretanto demonstra, através de suas pesquisas, o papel central do sentimento de vergonha (La Taille, 2002, 2006a) na construção da chamada Personalidade Ética.

O sentimento de vergonha aparece assim que a criança toma consciência de sua própria visibilidade, por volta dos 2 anos de idade. A partir dessa primeira conquista cognitiva (representar-se), surge o sentimento de vergonha, que, num primeiro momento, estará vinculado à simples percepção de que podemos ser alvo dos olhares das outras pessoas. Na sequência do desenvolvimento, o sentimento de vergonha associa-se a aspectos valorativos, construídos na interação do sujeito - suas noções de EU e os juízos, positivos ou negativos, emitidos pelas outras pessoas. A construção da identidade se dará no embate entre esses dois julgamentos.

Retomando conceitos de Adler, La Taille (2002) afirma que, se a superação do sentimento de inferioridade é uma das motivações básicas do ser humano, estamos sempre buscando, para as imagens que fazemos de nós mesmos, a identificação com aspectos positivos que nos levem a excelência, auto-estima e autorrespeito.

Valores como beleza física, competência esportiva ou inteligência podem ser importantes para que o sujeito experimente a auto-estima, ou seja, uma valorização subjetiva de si mesmo. Já "O autorrespeito corresponde apenas à auto-estima experimentada quando a valorização de si próprio incide sobre valores morais" (La Taille, 2006a, p. 56). Ou seja, embora a construção da personalidade dependa de uma identificação com valores, esses valores não serão necessariamente morais. Consequentemente, a ação moral dependerá de que aspectos são mais centrais na personalidade — entendida como sistema de representações, valorativas e hierarquizadas, que a pessoa faz de si mesma.

Voltando ao sentimento de vergonha, observamos com La Taille que esse sentimento representa um autojuízo negativo, doloroso, pois se refere ao que somos

[13] A definição de valor, Como veremos no próximo capítulo, refere-se aos investimentos afetivos

essencialmente. A experiência da vergonha acontece quanto falhamos em situações relevantes para as representações que temos de nós mesmos. Tais representações podem organizar-se em torno de questões mais relacionadas à autoestima ou ao autorrespeito. Haveria falha maior do que errar em aspectos morais? Consequentemente, diz-se que as pessoas "com vergonha" são aquelas que "têm valor". Conhecer os aspectos que levam uma pessoa a sentir vergonha é o mesmo que conhecer quem essa pessoa é (La Taille, 2002). Autorrespeito,honra ou respeito de si[6] é o conceito que, segundo o autor, responde à pergunta acima. Se a Moral for central na personalidade, haverá grande força motivacional em respeitá-la, para manter a própria dignidade como pessoa "Em poucas palavras, respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio." (La Taille, 2006a, p. 56)

Vimos até este ponto que, ao refletir sobre as ações morais, torna-se inevitável a articulação entre razão e afeto. Portanto, assumimos com La Taille (2006, p.25) que a moral só se concretiza em ações quando integrada à identidade, às representações de si, aos valores assumidos pelo EU, ou seja, aos investimentos afetivos de cada pessoa. Sem negar a importância do desenvolvimento dos juízos morais (é necessário saber), nossa intenção é dar um passo a mais na compreensão dos complexos comportamentos humanos (Quer-se fazer?).

2.3. Felicidade e virtudes: algumas pesquisas contemporâneas

Ao introduzir novas coordenadas em nosso campo de estudo (ações morais), sentimos a necessidade de apresentar algumas pesquisas que contribuíssem para a compreensão da moralidade, incluída a questão da felicidade e das virtudes nos projetos de vida éticos, buscando compreender o lugar da moral na personalidade.

O tema da felicidade, conforme já citamos, aparece como uma preocupação humana desde a antiguidade; porém, apesar de termos encontrado boa quantidade de referências teóricas, essencialmente filosóficas, o mesmo não pode ser dito quando pesquisamos o tema no campo da psicologia.

Graziano (2005) constatou, em sua tese de doutorado, que a psicologia, mais preocupada em "curar doenças", mostra-se bem mais articulada teoricamente para explicar comportamentos errados ou patológicos dos seres humanos. Com algumas exceções (notadamente na área da Psicologia do Desenvolvimento), as teorias voltam-se bem mais para os aspectos negativos da vida das pessoas:

> Se, por um lado, a evolução das más qualidades parece claramente se justificar pela necessidade de adaptação a um ambiente hostil e por um instinto de autopreservação, o mesmo não ocorre em relação às boas qualidades do ser humano. Afinal, para que ajudar o outro, se isto pode fortalecê-lo e fazer com que sejamos nós o elo mais fraco, cuja sobrevivência será ameaçada pelos mais aptos? Por muito tempo esta pergunta permaneceu sem resposta, contribuindo, talvez, para que apenas as más qualidades humanas fossem consideradas autênticas (Graziano, 2005, p.31).

A autora baseia seus estudos em um movimento teórico denominado Psicologia Positiva, que, segundo um de seus expoentes, pode ser assim definido: *"estudo cientifico das forças e virtudes próprias do indivíduo, que faz com que os psicólogos adotem uma postura mais apreciativa em relação ao potencial, motivação e capacidades humanas"* (Sheeldon & King, 2001 apud Graziano, 2005 p.25). Esses estudos são recentes — apesar de já existirem referências anteriores, por exemplo, no humanismo ou na teoria de Jung sobre o sentido da vida — e buscam agregar conceitos afirmativos sobre as melhores interações possíveis entre as pessoas. Caráter, virtudes e felicidade são temas centrais nessa corrente, que foca suas pesquisas no que pode ser considerado como o bom funcionamento da vida.

Graziano demonstra em sua pesquisa que a felicidade pode ser definida como um sentimento subjetivo de bem-estar e a consciência de se ter controle sobre a própria vida. Contrariando o senso comum de que boas condições materiais ou eventos ocasionais, como a sorte, produzem maior felicidade, a psicóloga diz que seus sujeitos "mais felizes" eram aqueles que afirmavam ter maior grau de liberdade com relação a suas vidas, enquanto pessoas que se sentiam coagidas diziam-se menos felizes. *"O indivíduo que acredita controlar sua vida também acredita na felicidade como resultado de seu esforço, dedicando-se, assim, muito mais à sua conquista"* (Graziano, 2005, p.107).

Na área do desenvolvimento moral, encontramos pesquisas realizadas por La Taille sobre o tema das virtudes que fazem referência à felicidade ou à busca da "boa vida". O autor faz um diagnóstico semelhante ao de Graziano: a sociedade como um todo, e em especial a educação, preocupa-se mais em falar sobre problemas humanos, ou vícios, do que sobre as qualidades humanas, virtudes (La Taille, 2009). É do autor outra constatação importante, já explicitada neste trabalho: há menos pesquisas empíricas sobre virtudes. Isso acontece porque a psicologia moral fundamenta-se majoritariamente na filosofia kantiana, com Kohlberg definindo uma única virtude - a justiça - como o aspecto central e organizador do universo moral.

La Taille realizou muitos estudos psicológicos sobre as virtudes, pois segundo ele, mesmo quando a moral se define pela Justiça, outras virtudes, como a coragem e a generosidade, por exemplo, são necessárias para colocá-la em prática.

> Se é verdade que virtudes como coragem e humildade são, às vezes, condições necessárias ao agir com justiça, então o psicólogo não pode não ter o que dizer a respeito das características de personalidade (caráter) que as definem. (...) Mais ainda, se tivermos razão em afirmar que um ato covarde de injustiça traz dimensões outras que a injustiça por si só, e se também tivermos razão em afirmar que, para a maioria das pessoas, tais dimensões têm relevância moral, cabe ao psicólogo não somente comprovar o fato como melhor compreender que lugar ocupam virtudes como coragem e humildade no universo moral dos indivíduos. (La Taille, 2000 – grifo nosso)

Entre 1998 e 1999, La Taille elaborou, com um grupo de estudantes de iniciação científica, uma série de pesquisas intituladas "As virtudes morais segundo as crianças"[14]. Nelas o autor observa que, apesar da grande ocorrência do tema virtudes em histórias infantis, desenhos animados e descrições de heróis admirados pelas crianças, muitas desconheciam as palavras coragem, generosidade, polidez, fidelidade, humildade. Ainda assim, tal como em nosso trabalho de mestrado, foi possível observar um grande envolvimento dos sujeitos nas discussões das histórias propostas.

Como essas pesquisas praticamente inauguraram um tema de estudo em psicologia moral, tiveram um caráter mais generalista, mapeando as ideias

[14] Ambos os trabalhos de pesquisa foram publicados em relatórios encaminhados às agências de fomento: FAPESP e CNPq

apresentadas pelas crianças. Foram investigadas, em crianças com 6, 9 e 12 anos de idade, definições das virtudes, respostas a situações em dilemas e histórias sobre as virtudes escolhidas como focos de estudo (coragem, generosidade, humildade, polidez, gratidão e fidelidade). Alguns desses dados iniciais foram os seguintes: a *generosidade* foi mais admirada pelas crianças do que a justiça; como explicações para o ato generoso apareceram respostas autorreverenciadas numa primeira pesquisa (com dilemas) e respostas heterorreferenciadas na pesquisa seguinte, que fez uso de contos; a *gratidão* apareceu associada a um imperativo moral "é preciso lembrar-se das boas ações que recebemos"; a *coragem* relaciona-se, segundo as crianças menores, à superação de dificuldades concretas, enquanto que para as crianças mais velhas a coragem tem uma dimensão espiritual - "enfrentar a vida"; a *fidelidade* é valorizada pelas crianças desde os 6 anos: "não se deve quebrar promessas", bem como a *humildade*: "ser exibido é ruim".

Nos resultados dessas pesquisas ainda é possível observar que nem sempre aparecem as referências as outras pessoas como justificativa do valor das ações virtuosas (respostas heterorreferenciadas). Porém ressaltamos, com o autor, que mesmo as respostas autorreferenciadas demonstram a importância das virtudes para a moral. Relevantes na construção das representações que cada criança faz de si mesmo, as virtudes representam, ao mesmo tempo, a possibilidade de identificação com valores que favorecem uma autossuperação, a descentração e dirigem o olhar para a moral. Como vimos em parte importante das teorias apresentadas neste capítulo, ações morais dependem das representações de si e da construção de uma personalidade moral ou de uma personalidade ética.

A investigação que realizamos por ocasião do mestrado Dias (2002) inscreve-se neste levantamento de dados sobre o lugar ocupado pelas virtudes no universo moral das crianças bem como os trabalhos de Lima (2000) e Tognetta (2003, 2009).

Nossa pesquisa, como já citamos na introdução deste trabalho, foi uma intervenção com crianças de 6 e 7 anos (Dias 2002). Partindo do tema da admiração, realizamos diversas atividades com 23 sujeitos para entender o quanto as virtudes coragem e generosidade eram valorizadas por eles, e encontramos grande força desses conceitos entre as crianças. Através de entrevistas e discussões em grupo, observamos a clareza com que definem qualidades possíveis de ser admiradas nas

outras pessoas. Coragem é definida por eles como a possibilidade de enfrentar situações arriscadas para superar o sentimento de medo, e a generosidade aparece como uma ação de ajuda a quem precisa, ação que fortalece ou gera vínculos afetivos. Refletir sobre as virtudes, ou excelências morais, parece ter dirigido a atenção das crianças para valores que fortalecem o autorrespeito.

Lima (2000) investigou a concepção de generosidade em crianças de 6, 9 e 12 anos através de dilemas que opunham justiça e generosidade. Sua pergunta para as crianças era "quem agiu melhor?" 60% a 70% dos sujeitos com as idades de 9 e 12 anos indicaram que o sujeito generoso fez a melhor ação. Com justificativa para o ato generoso, diferentemente do que encontraram Dias (2002) e La Taille (1998), houve grande incidência de argumentos direcionados ao bem estar da pessoa beneficiada (respostas heterorreferenciadas).

Tognetta (2003)[15] encontrou dado semelhante a respeito da solidariedade. A investigação dos julgamentos de crianças com idades entre 6 e 7 anos sobre essa virtude realizou-se em um amplo estudo que procurou analisar variáveis como o ambiente educativo, as relações sociais e o desenvolvimento cognitivo.

Coerentemente com os pressupostos que também adotamos neste trabalho, a autora afirma que a construção da virtude solidariedade acontece em função de aspectos cognitivos e afetivos. O ambiente sócio-moral foi estudado, pois é nele que as crianças elaboram suas representações da realidade, interagindo com as pessoas e com o meio. Comparando os dois ambientes a autora encontrou, no ambiente cooperativo, crianças mais operatórias e que respondem aos dilemas optando, em sua maioria, pela solidariedade.

> A partir desses dilemas, depois de categorizarmos as respostas de nossas crianças, encontramos um fato bastante importante. Em ambos os ambientes, pudemos constatar que as respostas, distribuídas em níveis, reforçam nossa afirmação de que é preciso um ambiente cujas relações sejam cooperativas e cujos sentimentos sejam manifestados para que se evidencie a solidariedade (Tognetta & Assis, 2006)

O papel de virtudes como a polidez e a generosidade no desenvolvimento moral foram novamente investigados por La Taille (2001 e 2006b). A compreensão

[15] Esta pesquisa já foi citada no capítulo 1.

da necessidade de polidez aparece precocemente na fala das crianças. Em seus dilemas, apareciam dois personagens - um bem-educado e outro mal-educado. Na primeira história acontecia uma transgressão, e foi perguntado às crianças qual dos personagens era culpado. Os sujeitos menores de 6 anos diziam que certamente o delito fora realizado pelo personagem mal-educado. Em outra história, agora envolvendo uma ação virtuosa, novamente com um personagem bem educado e outro mal educado, as crianças menores de 6 anos disseram, em sua maioria, que a boa ação foi realizada pelo personagem polido.

A partir desses dados, La Taille afirma que, para crianças pequenas, a polidez serve como referência para saberem como é o caráter de uma pessoa. Em outras palavras, se uma pessoa é educada significa que sempre irá comportar-se bem.

> Os estudos revelam, indiretamente, como as crianças julgam não os atos, mas as pessoas, e isto tem importância para compreendermos a gênese da moral. É justamente a segunda razão pela qual acreditamos que nossos dados têm relevância: parece-nos justificado pensar que a criança constrói sua moralidade não apenas refletindo sobre as regras e os valores (o certo e o errado), mas também - e talvez essencialmente - observando e avaliando as pessoas que, em volta, agem de diferentes maneiras. (La Taille, 2001 – grifos do autor)

Essa virtude moral ocupa um importante lugar na gênese da moralidade, pois, antes mesmo de compreender regras, valores ou princípios, as crianças "entram" no mundo moral por meio das regras de polidez (Comte-Sponville, 1999). Estas, que inicialmente lhe são impostas pelos adultos, servem como parâmetro para os seus primeiros julgamentos morais.

Assim como a polidez parece ser mais assimilada por crianças pequenas e tem um importante papel na gênese da moral, a generosidade é descrita por La Taille (2006b) como tendo raízes mais profundas no desenvolvimento do que a própria justiça. Por ser uma virtude essencialmente altruísta, a compreensão da generosidade não depende de conceitos como igualdade ou reciprocidade (que, por sua vez, necessitam de um pensamento operatório). A generosidade pressupõe simpatia, interesse pelo outro, aspectos mais ligados às emoções, mais próximos e possíveis à criança pequena em seu despertar da moralidade. O autor nos remete a Piaget, que também descreve uma preocupação precoce dos pequenos com os desejos das pessoas às quais quer agradar (possibilidade de descentração).

Na pesquisa de La Taille, foram apresentadas às crianças de 6 e 9 anos de idade histórias nas quais os personagens agiam de modo não generoso e de modo injusto - ambos os personagens agem por interesses egoístas. As crianças condenaram os dois atos (o não generoso e o injusto), mas quando perguntadas sobre como se sentiam os personagens atribuíram, logo aos 6 anos de idade, sentimentos negativos a quem faltou com a generosidade (ou seja, o personagem não generoso sentiu-se mal, triste, infeliz, etc) enquanto sentimentos positivos foram atribuídos àquele que faltou com a justiça. Aos 9 anos de idade, as crianças atribuem sentimentos negativos para os personagens nas duas situações. Coerente com as hipóteses teóricas apresentadas pelo autor, a generosidade ocupa um lugar importante para o desenvolvimento moral, pois mostra uma sensibilidade das crianças pequenas para com outras pessoas, antes mesmo de compreenderem a virtude justiça.

Tognetta (2009) retoma as pesquisas sobre generosidade, investigando a relação entre a virtude e as representações de si. Para a pesquisadora, a generosidade é uma disposição, um desejo de considerar a presença do outro e suas necessidades, o que dependerá essencialmente da formação de uma personalidade ética. Desse modo, a autora considera que, para entender o comportamento generoso, é necessário compreender algo sobre como cada pessoa se vê, sua identidade e investimentos afetivos. Foram comparados juízos morais em dilemas sobre generosidade e os conteúdos admirados pelos sujeitos, entre 12 e 15 anos de idade. A grande maioria dos sujeitos respondeu pela necessidade da ação generosa como resposta aos dilemas, mas os adolescentes cujas representações de si se pautam por valores éticos apresentam uma sensibilidade maior aos sentimentos dos personagens. Essas respostas confirmaram a hipótese da autora de uma correspondência entre o modo como o sujeito representa a si mesmo e seus julgamentos morais - a personalidade ética.

Sentimentos negativos e outras experiências a respeito dos sentimentos positivos também foram alvo de pesquisas, com dados que certamente ilustrariam a amplitude dos espaços possíveis aos sentimentos para o desenvolvimento moral. Como vimos nessa pequena seleção que apresentamos, as discussões são realizadas quase sempre a partir das representações apresentadas pelos sujeitos, ou

seja, respostas a dilemas ou discussões a respeito das ações de personagens em histórias. Sem negar a riqueza de dados que essa metodologia apresenta, retomamos nosso interesse pelas ações morais, mas antes de partir para nossa pesquisa empírica nos falta localizar os territórios da personalidade ética.

Capítulo 3-
A Localização da Personalidade Ética

3.1. A intersecção entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo

Após percorrer teorias sobre a moral, perguntamo-nos se é necessário escolher entre a razão e as paixões para se estudar a moralidade, ou seja, se é possível separar julgamentos e sentimentos nas ações morais, e nossa resposta para ambas as perguntas é negativa.

Desde Piaget, temos um modelo teórico que nos permite compreender as construções mentais humanas entendendo-se cognição e afetividade como dois aspectos inseparáveis e irredutíveis (Piaget,1964/1985, p. 133). Logo, sendo a moral um objeto de conhecimento e de autoconhecimento, aspectos afetivos e cognitivos farão parte das construções do sujeito sobre esse objeto de conhecimento.

Embora não tenha sido tema de suas pesquisas, Piaget nunca negou a importância dos aspectos afetivos no desenvolvimento da inteligência. Como observa Souza (2003), o autor procurou romper a dicotomia afetividade/inteligência, considerando que, nas condutas humanas e, em especial, nas condutas morais, estão sempre presentes os dois elementos complementares. Segundo a mesma autora, a teoria de Piaget estabelece relações entre afetividade e inteligência que possibilitam tema para pesquisas no que diz respeito à gênese dos sentimentos morais e à busca de articulações entre valores e desenvolvimento psicológico. Tais pesquisas configuram um campo que (...) "pode significar no futuro a realização do desejo de Piaget de se ter uma "psicologia geral" que possa explicar o desenvolvimento afetivo-cognitivo dos indivíduos." (Souza, M. 2003, p. 69)

Nesse sentido, como já foi notado no capítulo 1, Piaget considera que o desenvolvimento moral acontece quando, a partir da reciprocidade, as crianças são capazes de compreender e respeitar regras em seus princípios, sem qualquer pressão externa. Esse respeito verdadeiro aparece à medida que as regras são reconstruídas internamente pelos sujeitos, ou seja, o desenvolvimento intelectual é condição necessária para o desenvolvimento moral. A inteligência, por sua vez, é

definida pelo autor como o mecanismo de adaptação do organismo ao mundo em que vive, no caso dos seres humanos um mundo físico e social. A cada nova etapa do desenvolvimento, novas estruturas vão dotando o indivíduo de uma série de instrumentos para conhecer a realidade e relacionar-se com ela, a partir de uma aproximação espontânea que permite a construção de modelos e representações intuitivas; as estruturas mentais começam a ser construídas desde o nascimento e permanecem em constante transformação ao longo de toda a vida.

O desenvolvimento, segundo Piaget, é o processo que busca atingir formas de equilíbrio cada vez melhores ou, em outras palavras, é um processo de equilibração sucessiva, que tende a uma forma final, mais estável, à qual o autor dá o nome de pensamento operatório formal. Cada nova etapa depende de construções durante as etapas anteriores, o que nos impede de pensar que uma fase possa ser "pulada". Na perspectiva construtivista que assumimos neste trabalho, entendemos que as estruturas finais se alimentam das formas e dos conteúdos das primeiras estruturas. Isso significa, como vimos nas pesquisas apresentadas no capítulo anterior, que valores presentes no início da gênese da moralidade, tais como a simpatia, a confiança, a generosidade, entre outras virtudes, serão importantes no processo de construção do ideal de justiça e da Personalidade Ética (La Taille, 2000, p. 118).

Significa apontar também, diferentemente do que diziam os filósofos, que as virtudes não são aprendidas através do exemplo ou do hábito; compreendidas como qualidades do caráter, são construídas[16] na mesma medida em que se constroem as representações de si ou a personalidade.

Em *A psicologia da criança* (1964/1985), um livro no qual faz um resumo de suas descobertas, Piaget aponta como fatores para o desenvolvimento mental a maturação, as interações sociais e a experiência do indivíduo, reguladas por um mecanismo interno, nomeado pelo autor de equilibração. A cada perturbação das estruturas mentais provocadas pelo meio, acontece um processo de autorregulação, para compensar as perturbações exteriores, que rompem o equilíbrio interno. Quando acontecem novas aprendizagens, como resultado da reequilibração, não

[16] como veremos no próximo item deste capítulo

temos uma volta ao momento anterior no qual havia um equilíbrio e sim o surgimento de um estado novo, qualitativamente diferente.

Em todo o processo de desenvolvimento há a influência dos estados afetivos: "Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (senso-motor ou racional)." (Piaget, 1964/1987, pp. 37,38) Os afetos são a fonte da qual vem toda a energia, o interesse que leva os sujeitos a querer construir conhecimentos e agir com lógica e coerência. Piaget estabelece que, embora não se possa falar de *"estruturas afetivas"*, a *"energética das condutas"* vem dos afetos: a afetividade intervém no funcionamento mental e, mesmo que não modifique as estruturas, pode acelerar ou retardar a construção de conhecimentos. Quanto maior o envolvimento do sujeito com o objeto que deseja compreender, maior seu empenho e maiores as possibilidades de assimilar conteúdos. Quando a criança se interessa verdadeiramente, aparece uma necessidade de compreender que a leva a agir, a experimentar, a tentar.

Ainda que não tenha realizado pesquisas específicas sobre a afetividade, Piaget procurou demonstrar relações entre desenvolvimento intelectual e afetivo em um curso proferido na Sorbonne em 1953. Para Souza (2007, p.70), "devemos destacar neste curso, a 'evolução' da afetividade e a apresentação do conceito de 'vontade' na teoria piagetiana, o qual seria, do ponto de vista afetivo, o correspondente da "operação", do pondo de vista cognitivo." Ou seja, o conceito de vontade (ou força de vontade) mostra a possibilidade de uma regulação dos afetos que integra dimensões cognitivas e afetivas, regulação essa que envolve ainda a construção de valores, que sofre mudanças e evolui junto com o pensamento. "Definimos então o começo do valor como uma dimensão geral da afetividade e não como um sentimento particular e privilegiado. O problema consiste em saber quando e por que a valoração intervém." (Piaget, 1962/1994p. 229).

Nos primeiros momentos do desenvolvimento, os afetos instintivos e perceptivos levam a atribuição de valores para as ações baseados nas sensações de prazer e desprazer, sucesso e fracasso, agrado e desagrado; há escolha nas ações do bebê que, progressivamente, demonstram quais são os aspectos valorizados por ele. No estágio de desenvolvimento seguinte, com a aquisição da linguagem, os

sentimentos podem ser representados e recordados, o que não ocorria antes, e surge também a possibilidade de socialização dos estados afetivos assim como uma maior permanência dos sentimentos:

> A representação e a linguagem vão permitir que os sentimentos adquiram uma estabilidade e uma duração que até este momento não podiam ter. Agora vão se prolongar mais além do que a presença do objeto suscita, tornar-se-ão representativos e vão se socializar como se socializa a inteligência. Então veremos se desenvolverem sentimentos inter-individuais e, ao mesmo tempo, começarão os sentimentos morais que, se conservados, constituirão progressivamente os sentimentos normativos e as escalas de valores. (Piaget, 1962/1994, p. 248)

A criança pequena retira das experiências não apenas conhecimentos como também uma confiança ou desconfiança sobre si mesma, aquilo que pode ou não fazer. Esses sentimentos de autovalorização serão interiorizados no período de desenvolvimento seguinte, ainda sem a reversibilidade. Com as primeiras trocas inter-individuais, surgem, através da identificação, as simpatias e antipatias; "haverá simpatia com relação às pessoas que respondem aos interesses do sujeito e que o valorizam" (Piaget, 1964/1987, p. 39). Essas primeiras valorizações afetivas, sentimentos sociais elementares, são contemporâneas da heteronomia, o que implica entender os valores do sujeito como relativos e dependentes do contexto.

A descentração e a reciprocidade levam o sujeito a construir suas próprias ideias a respeito das regras e das relações, independendo-se do mundo externo, ao mesmo tempo em que compreende as regras em seus princípios e passa a submeter-se a elas, sem a necessidade de qualquer sanção externa; trata-se de conquista da autonomia. Há assim uma valorização dos outros, vistos agora com um valor pessoal equivalente ao do sujeito - respeito mútuo.

O conceito de força de vontade é a forma final de equilíbrio do desenvolvimento afetivo, cujo funcionamento regula a energia aplicada a cada atividade do sujeito. Nesse sentido, diante de situações em que aparecem desejos conflitantes, (terminar uma tarefa ou passear, por exemplo), uma hierarquia interna de valores, determina a escolha da ação. Comparável à operação, construção contemporânea no desenvolvimento da inteligência, a força de vontade tem caráter generalizável e uma dupla reversibilidade: retomar o passado e projetar-se no futuro.

Do ponto de vista da moral, isto é, considerando as motivações gerais da conduta e do pensamento, podemos pensar quais podem ser as experiências e interações sociais favorecedoras do processo de desenvolvimento para uma Personalidade Ética. As crianças que Piaget estudou brincavam na rua, experimentavam muitos momentos de inter-relação sem intervenções dos adultos; era-lhes exigido que tomassem decisões, e precisavam aceitar muitos momentos de frustrações de suas vontades individuais. O cenário que se apresenta nos dias de hoje é bastante diferente: observamos cada vez menos possibilidades de interação social entre crianças da mesma idade, as brincadeiras e relações entre pares acontecem quase sempre sob a tutela dos adultos. Os adultos, por sua vez, procuram evitar que as crianças se frustrem em diversas situações, com intervenções que as impedem de lidar sozinhas com problemas inerentes às relações, possibilitando, sempre que podem, a satisfação dos desejos infantis. Vivemos um cenário que deu espaço e visibilidade à infância, valorizada positivamente, em detrimento do mundo adulto.

Um vetor para o desenvolvimento moral é a integração à sociedade: a necessidade de interagir, integrar-se num grupo e, posteriormente, no mundo adulto, exige que as crianças se adaptem, e elas progridem de trocas sociais inicialmente centradas em seus pontos de vista para a cooperação e o respeito mútuo. Ao final do desenvolvimento, todo esse progresso leva à formação da personalidade, que marca diferenças essenciais entre o pensamento da criança e o do adolescente (Piaget & Inhelder, 1976, p. 259). As transformações das estruturas lógicas, com a possibilidade do pensamento reversível e da reciprocidade, são acompanhadas de transformações na vida social. Retomando os fatores responsáveis por esse desenvolvimento, Piaget integra puberdade (maturação), condições culturais e educativas (interação social) e integração ao mundo dos adultos (experiências) como fatores para o desenvolvimento do pensamento formal.

> (...) dois fatores associados que continuamente encontramos: as transformações do pensamento e a integração na sociedade adulta, devendo-se lembrar que esta última inclui uma reestruturação total da personalidade, na qual o aspecto intelectual acompanha ou complementa o aspecto afetivo (Piaget & Inhelder, 1976, p. 250).

O período da adolescência marca ainda a construção pelo sujeito de programas de vida e planos de reformas, afirmações de autonomia como também a compreensão da organização das relações sociais e do mundo como um "possível". Os programas de vida refletem as conquistas da inteligência e do desenvolvimento afetivo e explicitam as escalas de valores que cada sujeito constrói para seu futuro. "Ora, essa escala de valores é a organização afetiva correspondente à organização intelectual da obra que o recém-chegado ao universo social pretende realizar." (Piaget & Inhelder, 1976, p. 260)

Em suas esparsas formulações a respeito da personalidade, Piaget destaca as conquistas do desenvolvimento intelectual e afetivo na construção de valores morais e ideais de justiça. Para Tognetta (2009), há dois sentidos para o conceito de personalidade, na obra de Piaget. De um lado, ela representa o auge da vida moral, e a autora se opõe a essa ideia, com nossa concordância, já que há na personalidade e na vida moral, outros aspectos importantes para além dos ideais de justiça. Especialmente no que se refere ao desenvolvimento afetivo, há muito mais a ser estudado e especificado. Por outro lado, Piaget define a personalidade como uma construção que se inicia desde o nascimento, que caminha paralelamente ao desenvolvimento cognitivo e é influenciada pelas relações sociais, além de o ser por afetos intra e inter-individuais. A personalidade aparece como uma construção progressiva das representações de si - representações e sentimentos que não foram estudados pelo autor.

3.2 O Encontro entre o plano moral e o plano ético

As explicações sobre comportamento moral podem privilegiar, como vimos no capítulo 2, aspectos afetivos ou cognitivos; porém, segundo La Taille (2006), privilegiar os aspectos afetivos traz o perigo de cairmos numa moral heterônoma e relativista. Para integrar razão e sentimentos morais, sem perder a possibilidade de autonomia do sujeito, a tarefa da psicologia da moralidade tem sido estudar os sentimentos para articulá-los ao desenvolvimento intelectual, valendo-se de novas abordagens teóricas.

Para La Taille (2006a), toda a complexidade que envolve o desenvolvimento moral pode ser mais bem equacionada, se a psicologia assumir pressupostos mais amplos em suas definições. Esse fenômeno humano vai além do uso da racionalidade e dos conteúdos de Justiça, não se resume às regras, ao certo e errado; é preciso que se levem em conta também as excelências humanas, o olhar do outro, a busca de ser bem visto no grupo social, a expansão de si mesmo e a busca do autorrespeito. Ainda que Moral e Ética sejam sinônimos em sua origem, é possível encontrar na diferenciação desses conceitos uma solução que possibilite articulações entre ações e juízos, razão e afetividade. Vamos a elas.

Numa análise dos sentidos que as palavras moral e ética podem assumir, La Taille convenciona, como já explicitamos no início deste trabalho, que a moral engloba o fenômeno social, as regras, princípios e valores, deveres e obrigações que respondem à pergunta *"como devo agir?"* Justiça, generosidade e respeito de si (honra) são os conteúdos eleitos pelo autor para a moral, bem como a reflexão filosófica sobre as regras. Já à pergunta *"como eu quero viver?"* é respondida pela ética ou busca da felicidade. A força motriz da ética é a superação de si, e seu conteúdo é a construção de projetos de vida subordinados à moral.

Na sequência de suas reflexões sobre o tema, o autor distingue o plano moral do plano ético. Propondo diferenciar forma e conteúdo, no plano moral, ele observa que, do ponto de vista dos conteúdos, é inegável a existência de uma pluralidade de sistemas morais. "Porém, se falarmos em "Forma", distintamente do conteúdo, é porque assumimos que há algo comum a todas as expressões da moralidade. Esse algo em comum é o <u>sentimento de obrigatoriedade</u>."(La Taille, 2006a, p. 30 grifos do autor). Portanto, o plano moral trata da realidade psicológica que se manifesta pelo dever, pela obrigatoriedade, como sentimento comum.

Como já vimos em Piaget, a questão moral é um aspecto incontornável na vida das pessoas. Essa afirmação também é válida do ponto de vista sociológico; uma vez que não há grupo social sem a definição de regras de conduta obrigatórias; todas as pessoas experimentam o sentimento de dever, do justo, do certo. A cada situação em que ocorrem conflitos, o sujeito se sente sempre obrigado a decidir qual de suas ações representará o bem e, uma vez tomada sua decisão, sente-se obrigado a agir daquele modo (La Taille, 2006a, p. 33).

Ainda que o sentimento de obrigatoriedade seja experimentado pela grande maioria das pessoas, senti-lo não resolve todos os problemas morais aos quais somos submetidos diariamente. La Taille (2006a) ressalta que, em geral, sabemos como agir quando estão em jogo questões claras, como a condenação do estupro ou a nobreza daqueles que dedicam sua vida ao próximo; no dia-a-dia, entretanto, são comuns situações nas quais há um conflito de interesse, como trapacear para vencer um jogo, "furar" uma fila, descumprir uma promessa, deixar de pagar impostos, satisfazer necessidades pessoais ou ajudar um amigo. Assim, mesmo que se pretenda agir "bem", nem sempre essa intenção se concretiza. Há momentos na vida nos quais o sentimento de obrigatoriedade moral não aparece com força suficiente para inspirar as boas ações.

Falar em força, diz o autor, nos remete à energética das ações ou a uma teoria sobre a afetividade (La Taille, 2006a, p.36). A força na determinação das ações que o plano moral exerce, ou a força dos sentimentos de obrigatoriedade para consigo mesmo e para com as outras pessoas, nos remete à formação da personalidade. A definição de Bem varia em cada pessoa assim como os valores presentes nas representações que cada um faz de si mesmo; além disso, esses valores assumidos na identidade de cada um podem ser centrais ou periféricos.

Neste ponto faz-se necessário definir o plano ético. A ética busca a vida boa, a felicidade. Encontramos novamente um grande leque de conteúdos possíveis para essa necessidade humana. Retomando o ponto de vista da forma, La Taille discorre sobre as condições psicológicas essenciais à felicidade: localizar-se no fluxo do tempo, vivenciar experiências de prazer e dar um sentido à própria vida (La Taille, 2006a, p. 29).

A vida boa é compreendida como uma experiência subjetiva sem dependência direta de condições materiais; tal como propõe Graziano (2005), uma condição essencial da felicidade é sentir-se no controle de sua vida, poder decidir como fazer uso do tempo, notadamente poder decidir quanto tempo dedicar ao trabalho e ao lazer.

Ainda que não seja a meta principal da vida humana, as sensações de prazer também se colocam como condições para a "vida boa", e relembremos que Freud

(1929/1997) destaca como questão incontornável, a necessidade do homem de realizar seus desejos, mesmo que de forma sublimada. O prazer define a felicidade para algumas concepções teóricas, mas, por seu caráter passageiro e fragmentado, mostra-se insuficiente para garanti-la.

Em síntese, La Taille ressalta a importância de encontrar um sentido para a própria vida por meio de projetos e realizações. O homem precisa ter um motivo para levantar-se da cama a cada manhã, e, como já apontava a teoria de Durkheim (1902/1984), são os vínculos com grupos sociais que propiciam essa inserção de cada indivíduo em um propósito, "referências comunitárias que dêem sentido aos esforços de viver" (La Taille, 2006a, p. 43).

Para a vida ter significado, cada pessoa precisa determinar conteúdos que garantam a *expansão de si*. Neste conceito, La Taille (2006a) articula as teorias de Taylor (2005), Perron (1991), Piaget (1964/1987) e Adler (1961) para descrever o *autorrespeito* ou o respeito de si, aspecto que une o plano moral e o plano ético.

Na gênese da personalidade ética, por volta dos dois anos de idade, tomamos consciência de que somos vistos graças à função semiótica. A partir desse momento, passamos a pensar sobre nós mesmos, interiorizando, como vimos com Piaget, aspectos referentes ao que somos como também às opiniões dos outros sobre o que somos. Tais imagens nunca são neutras: desde as sensações de sucesso e de fracasso do sensório-motor até a necessidade do respeito ao outro do pensamento formal, julgamos nós mesmos, somos julgados e hierarquizamos essas representações de si, sempre valorativas. Tal construção acontece inspirada por valores do meio social, pelas expectativas objetivas do sujeito a respeito do sucesso e do fracasso de suas ações, pelas autoavaliações e pelos olhares de aprovação ou condenação das outras pessoas. Em duas palavras, as representações de si são construídas "no embate entre as imagens que o indivíduo tem de si e olhares judicativos alheios" (La Taille, 2002, p. 71).

Assim, a personalidade funciona como um sistema, há representações de si que são essenciais, extremamente importantes para o sujeito, e outras secundárias, periféricas ou menos importantes. Na complexa construção do EU, ocorre uma busca incessante por valores positivos, que aumentem o amor-próprio. Ao longo do

desenvolvimento, a criança precisa superar o inevitável sentimento de inferioridade que vive, simplesmente por ser pequena em relação ao adulto (Adler, 1961); portanto, parte significativa de suas ações está voltada para essa busca de valor.

Porém, a expansão de si, nem sempre seguirá um caminho pontuado por valores morais: pode-se almejar uma valorização pessoal em decorrência de aspectos que não estejam vinculados à moral, como é o caso da beleza física, do sucesso financeiro ou do desempenho esportivo, muitas vezes, inclusive, desrespeitando-se valores morais para obtenção de destaque, tal como se vê nas trapaças em competições esportivas. Nada indica que um valor moral possa ter maior poder de atração do que um valor não relacionado à moral, aliás, comenta La Taille, sendo os valores morais frequentemente limitadores da liberdade ou da satisfação de desejos podem até mesmo ser rejeitados pelo sujeito.

> Se definirmos a moral como conjunto de regras restritivas, tal ponderação faz sentido e pode explicar as dificuldades que a educação moral costuma enfrentar, mas ela não implica que os valores morais sejam necessariamente aversivos. A satisfação de ser honesto ou solidário existe, assim como ser bonito ou famoso. (La Taille, 2002 p. 61)

No campo da autovalorização, reflete La Taille (2006a, p.56), precisamos diferenciar dois conceitos – auto-estima e autorrespeito: o primeiro corresponde às sensações subjetivas de valor, de qualquer ordem, enquanto que o autorrespeito, um caso particular da auto-estima, implica a valorização de si mesmo regida pela moral. Se as representações de si contêm valores, e os valores podem ser de ordem moral ou não moral, no autorrespeito tem-se o valor no singular e tomado em seu sentido absoluto - *ser valor* como pessoa: *"sou valor porque sou, sou porque sou valor"* (Perron, 1991, p.24 apud La Taille, 2002). O respeito de si é um aspecto ao mesmo tempo moral e ético da personalidade.

Realizar-se como pessoa é caminho incontornável para chegar à felicidade. Felicidade que por sua vez, para merecer o nome de ética, deve conter a moral, apesar de não se limitar a ela. A moral prescreve normas para as relações entre as pessoas bem como deveres para consigo mesmo, merecer a felicidade, como diria Kant; a ética traduz a vida plena, com sentido e significado, na qual as outras pessoas têm seu lugar: *"a vida boa, com e para outrem, em instituições justas"* (Ricoeur apud La Taille, 2006a, p. 64).

Em resumo, assumimos com La Taille (2006a, p.51) a tese de que a motivação para as ações morais estão no sentido da vida, no plano ético de cada sujeito.

3.3. A formação da personalidade ética

Com o intuito de afirmar a necessidade da integração de valores morais à identidade, autores como Blasi (1980), Colby e Damon (1993) e Puig (1998) utilizam a expressão *Personalidade Moral*. Em suas pesquisas empíricas, os três primeiros autores encontraram dados que apontam para a coerência entre a ação e os juízos morais, quando há uma identificação entre ser e ser moral.

La Taille (2006a), concorda com essa expressão relembrando que, desde Piaget e Freud, o desenvolvimento moral está na progressiva integração de valores morais à personalidade. No entanto, o autor prefere a expressão *Personalidade Ética*, pois, por meio dela, é possível articular o sentimento de obrigatoriedade (invariante do plano moral) à expansão de si mesmo (invariante do plano ético). A formação da personalidade ética integra também o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo; em outras palavras, saber agir moralmente está intimamente relacionado ao querer agir moralmente.

La Taille (2006a, p.133) descreve a construção da personalidade ética como uma crescente organização psíquica de elementos cognitivos e afetivos em um sistema. Trata-se de uma construção, tal como no desenvolvimento intelectual, dependente de fatores como a maturação, a experiência e relações sociais de qualidade, isto é, relações nas quais a criança perceba a necessidade da reciprocidade, compreenda os princípios inspiradores das regras e possa experimentar sentimentos de que tem valor como pessoa; sentimentos estes que irão evoluir na formação da personalidade ética.

A busca da "vida boa" implica uma série de investimentos afetivos, valores (como apontava Piaget), mas também sentimentos, como busca identificar e estudar com maior precisão La Taille (2006a). Abordaremos brevemente esses sentimentos

que comparecem desde o "despertar do senso moral", sua evolução paralela ao desenvolvimento dos juízos para, finalmente, focar o tema da admiração e das virtudes, recorte de nossa pesquisa empírica sobre a personalidade ética.

Os primeiros sentimentos relacionados à moral são o medo e o amor. Na criança pequena, o respeito às regras vem de uma fusão desses dois sentimentos, o que, por um lado, confere valor às regras e, por outro, provoca o temor à punição no caso de descumpri-las. A obediência marca como o medo e o amor determinam boa parte das condutas das crianças desde os 4 anos de idade, em média. Para autores como Freud e Piaget, esses sentimentos são suficientes para explicar a entrada na criança no mundo da Moral e da Ética. Por outro lado, La Taille - e com ele outros autores (2006a, p. 109) - acredita que o universo moral das crianças engloba mais sentimentos igualmente capazes de inspirar as ações e importantes para a formação da personalidade ética.

É o caso, como destaca o autor, da confiança. As figuras de autoridade, tão necessárias à entrada das crianças no universo moral, devem cumprir elas mesmas as regras que proclamam, mostrar-se merecedoras da confiança das crianças, justas e firmes em seu papel de legitimadoras das regras morais. Se assim for, a confiança se transforma com a construção da personalidade ética e da reciprocidade, pelo desejo do sujeito de ser digno da confiança das outras pessoas.

Outro sentimento que permanece inspirando as ações durante toda a vida é a simpatia, ou a capacidade de se solidarizar com os sentimentos das pessoas com as quais se convive. Em algumas teorias, a simpatia ou compaixão ocupa um lugar central, como base para todas as ações morais. Diferentemente do que acontece com o respeito, a simpatia não depende de figuras de autoridade, e, justamente por não ser expressa através de regras, exige que a criança faça inferências sobre o que o outro sente. Essa capacidade afetiva será primordial para virtudes como a generosidade.

A moralidade das crianças pequenas inclui também o sentimento de indignação. Ainda que seja autorreferenciado, aparece em determinadas circunstancias como quando a criança se sente injustiçada e por isso desvalorizada. A indignação se faz necessário para a valorização da justiça, no estágio seguinte do

desenvolvimento moral. Com o desenvolvimento da reciprocidade, este sentimento equilibra-se na perspectiva de que todos têm direitos e deveres.

Ainda durante o despertar do senso moral, um sentimento inspirador de condutas é a culpa: a consciência de se ter cometido uma transgressão moral que gera um sentimento penoso, uma autorrecriminação. Segundo o autor, a culpa incide sobre as ações do sujeito, é o sentimento de rompimento com um dever moral, cuja raiz está no respeito às figuras inspiradoras de medo e amor. Por outro lado, ele pode vir também da simpatia ou compaixão pelo outro que sofre consequências negativas do ato de transgressão.

No início da gênese da personalidade ética, elementos como a compreensão das regras, o equacionamento moral, a sensibilidade moral e os sentimentos - medo, amor, simpatia, culpa, indignação e confiança - permanecem isolados e superficiais. As representações de si, em função da heteronomia, mostram-se dependentes de conteúdos propostos pelas figuras de autoridade. Todos esses sentimentos estarão sujeitos a evolução, se não forem desprezados ou reprimidos pelos adultos.

> Todavia, somente acontecerá o desenvolvimento desses sentimentos que, ao lado da razão, presidem o despertar do senso moral, se as primeiras noções morais construídas penetrarem a personalidade, se os planos moral e ético se articularem, se for construída, portanto, uma "personalidade ética". (La Taille, 2006a, p. 133 – grifo do autor)

Na personalidade ética, o principal sentimento inspirador das condutas é a vergonha, ou auto-juízo negativo. Se valores morais estiverem associados à representação de si, o sujeito sentirá vergonha se agir de forma contrária à moral (tal como já descrevemos no item anterior). Para que essa associação seja construída, destacam-se duas condições necessárias: os valores do grupo de referência e as relações simétricas com o grupo de pares. Ou seja, a autonomia e a vergonha, associadas aos valores morais (ser digno de confiança, justo, honesto, generoso, honrado) determinam a construção de uma Personalidade Ética.

Retomemos o conceito de valor, central nas considerações de Piaget e La Taille a respeito do desenvolvimento afetivo: ao valorizar certos conteúdos, estamos realizando investimentos afetivos; em outras palavras, reconhecemos o valor de um objeto, de uma atitude ou de uma característica de outra pessoa. Este reconhecimento implica descentração, olhar o outro, admirar suas qualidades. Nesse

sentido, a admiração, tema de nosso estudo empírico, tem relação direta com os valores inevitavelmente presentes na personalidade ou nas representações de si.

Demarcamos nossas hipóteses nos territórios da Personalidade Ética. Partindo dos conteúdos eleitos por La Taille (2006a) como centrais para a Moral e a Ética - justiça, generosidade e honra - imaginamos que, durante o desenvolvimento, é necessária ao sujeito uma construção, cognitiva e afetiva, de valores para si mesmo (honra ou autorrespeito), de valores com o outro (reciprocidade, justiça) e para o outro (generosidade).

As pesquisas que tratam de questões valorativas na moral demonstram, cada vez mais, como as virtudes têm um lugar importante nesse universo (Dias, 2002; Borges e Alencar, 2006; Tognetta, 2009; Noguchi e La Taille, 2008 e muitos outros), Identificar e valorizar as qualidades ideais do comportamento humano significa a possibilidade de articulação de diversos aspectos da construção da personalidade ética, tais como:

- *Razão e Afeto: as virtudes são uma escolha racional de como reagimos às nossas paixões, à escolha do modo correto de agir, com base na busca do bem (Aristóteles, 1999);*

- *Juízo e Ação: uma virtude não existe para a contemplação (não é só para pensarmos sobre elas), mas para a ação efetiva. Porém, como é contextual e dependente da intenção do agente (a coragem em um assassino não tem valor moral), nem toda ação pode ser considerada uma virtude, somente aquela que é fruto da vontade livre, na busca constante da excelência humana (Comte-Sponville, 1999).*

- *Moral e Ética: "O sentimento de obrigatoriedade" e "a busca da expansão de si" (La Taille, 2006) estão presentes nas ações virtuosas, que idealmente dependem somente de nossa vontade (Dias, 2002).*

Em síntese, entendemos que a construção de um projeto de vida ético traz exigências semelhantes àquelas impostas ao conceito de virtude: subordinação à justiça, ação, esforço, escolha (racional e afetiva), humildade e excelência. Desse modo, à medida que se constrói uma *Personalidade Ética,* os valores positivos para

as representações de si vão estar mais próximos do autorrespeito, e as ações mais próximas da excelência moral, das V*irtudes*.

Capítulo 4 –
O Método

Para compreender "O que leva uma criança a agir bem", fizemos, na primeira parte deste trabalho, uma análise teórica da questão, revisando pesquisas e teorias sobre a construção da moralidade. Nesse percurso, ressaltamos os aspectos que julgamos mais relevantes, tais como o desenvolvimento dos juízos morais, a busca de felicidade e o papel da afetividade. Encontramos, na relação entre moral e ética, um caminho que nos permitiu articular razão e afetividade nas motivações que levam à ação.

Sendo a moral um aspecto incontornável para a construção da personalidade, ao longo do desenvolvimento, ela será uma questão presente na construção das representações de si, ou seja, do conjunto de aspectos psíquicos conscientes que definem o EU; imagens de si, que serão sempre valorativas e buscarão aspectos positivos, ou ideais. Será também inevitável, nesse processo de construção da personalidade, a presença de valores, hierarquizados em um sistema, como propôs Piaget (1965/1987), mas nem sempre vinculados à moral. Para que tal vínculo ocorra, ou para que a moralidade seja central à personalidade, motivando ações voltadas para o bem comum, são necessários diversos fatores ao desenvolvimento, como já observamos com Piaget (1965/1987, p. p.129), além das questões relativas aos sentimentos morais e da cultura contemporânea, apontadas por La Taille (2006 e 2009).

Nossa intenção, com os estudos que apresentaremos a partir deste ponto, é contribuir com dados que iluminem um pouco mais a relação entre as ações e a moralidade. Apesar das dificuldades metodológicas da questão a que nos propomos, buscaremos identificar os valores dos participantes, através do tema da admiração e, no ambiente escolar, faremos um levantamento de suas ações. Como a escola tem lugar significativo na vida das crianças (é espaço privilegiado de convívio social, muitas vezes o único), parece-nos que o modo como elas atuam nesse ambiente trará dados significativos para entendermos a relação entre seus comportamentos e questões afetivas relevantes.

As ações são expressões dos valores e interesses. Ainda que seu estudo não traga dados sobre as intenções – aspecto primordial para determinar quando se trata

verdadeiramente de uma ação moral ou não – buscamos ir além dos estudos sobre juízos, uma vez que estes, sozinhos, ainda se mostram insuficientes para a compreensão da moralidade e do processo de construção da personalidade ética.

Seguindo esse caminho, realizamos pesquisas empíricas que buscaram responder às seguintes questões:

- Quais são os valores eleitos pelos sujeitos como dignos de admiração? Esses valores se modificam de acordo com a faixa etária?
- Qual é a relação entre as ações efetivas dos sujeitos na escola e os conteúdos admirados por eles?

4.1. Os participantes

Participaram do estudo 340 alunos de uma escola particular de classe média alta do município de São Paulo: 117 alunos na faixa etária de 9 anos de idade; 124 alunos com 12 anos de idade e 99 alunos com 16 anos de idade. Desse total, em cada faixa etária, aproximadamente 50% eram do sexo masculino e 50% do sexo feminino. Esse percentual correspondeu a todas as turmas, na mesma instituição, nas respectivas séries (4º e 7º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio).

A escolha dessas faixas etárias se justifica em função de certa tradição das pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento, notadamente Moral. Segundo Piaget (1932/1994), é a partir dos 9 anos de idade que se pode observar a compreensão da reciprocidade, da cooperação, do respeito às regras e de certa estabilidade em valores morais que marcam o início da autonomia. "(...) há autonomia moral quando a consciência considera necessária um ideal, independente de qualquer pressão exterior."(p.155)

La Taille também aponta a idade de 9 anos como um marco na questão dos sentimentos ligados à moral (2006, p.139). Nessa faixa etária, pode-se observar, por exemplo, como o sentimento de vergonha passa a ser associado a valores. O medo de ser castigado, ao falhar moralmente, passa a ser menos importante do que o medo de ser mal visto por pessoas respeitadas, ou mesmo por si mesmo.

A escolha das idades também se justifica por questões metodológicas: a coleta de informações sobre as ações dos participantes foi realizada através de entrevistas com as orientadoras de cada uma das séries pesquisadas. Na referida escola, as crianças são acompanhadas, em ciclos, por uma mesma profissional que supervisiona o trabalho das professoras; esta mantém contatos regulares com as famílias e possui registros de cada um dos alunos. Esse acompanhamento segue um ciclo que varia de três a quatro anos, tal como exposto no quadro a seguir:

QUADRO 2: ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS DE ORIENTAÇÃO DOS ALUNOS PELA ESCOLA

Educação Infantil e Alfabetização - Nível I:

a. Ciclo 1 – alunos de 1 ano de idade até 4 anos de idade
b. Ciclo 2 – alunos de 5 anos de idade até o 2º ano do Ensino Fundamental

Ensino Fundamental (9 anos)

c. Nível II – do 3º ano até o 5º ano
d. Nível III – do 6º ano até o 9º ano

Ensino Médio (3 anos)

e. Do 1º ano até o 3º ano

Estudamos as séries que correspondem ao segundo ano de trabalho de cada orientadora, ou seja, a orientadora do 4º ano já acompanhou os alunos desde o 3º ano, a do 7º ano acompanhou seu grupo desde o 6º ano e assim por diante.

4.2. Os estudos

Diferentemente das advertências levantadas por Piaget em *O juízo moral na criança* (1932/1994, p. 21), este trabalho pretendeu investigar a moralidade dos participantes, suas ações e sentimentos, tais como aparecem no ambiente escolar e compará-los com os valores levantados pelos próprios sujeitos em um questionário.

Trata-se de uma tarefa complexa, pois, como já visto em nosso quadro teórico, muitos fatores interferem nos comportamentos e valores que podem ser observados por meio deste trabalho. Desse modo, realizamos a pesquisa através de dois estudos complementares:

1. Os valores dos alunos
2. A coerência entre ação e valores

4.2.1 Os valores dos alunos

O tema dos valores foi investigado por meio de um questionário sobre admiração, respondido por escrito pelos participantes da pesquisa. Levantamos a hipótese de que a escolha de aspectos admiráveis seria compreendida como uma questão de âmbito pessoal, isto é, imaginamos que nossos sujeitos se sentiram livres para escolher qualquer característica humana para valorizar (exceção feita, supomos, a aspectos claramente imorais).

Ao propormos que nos falassem sobre admiração[17], pretendíamos levar os sujeitos a refletir sobre o que valorizam nas pessoas, tendo-se em vista que suas respostas poderiam representar aspectos que idealizam para si mesmos.

No questionário, os participantes precisaram informar seus nomes, uma vez que este dado era necessário para a pesquisa. Porém, lhes foi garantido que suas opiniões não seriam divulgadas, nem mesmo para a escola, por razões éticas e de

[17] Ver introdução do presente texto e dissertação de mestrado Dias, A.C. F. (2002)

sigilo. O consentimento para a participação nesta pesquisa acadêmica foi solicitado e obtido por escrito através da instituição.

A folha para as respostas foi formatada de modo a darmos maior ênfase às explicações dos sujeitos sobre suas escolhas. O modo como os participantes compreendiam os valores listados determinou, como veremos na descrição dos resultados, "nomes" para as respostas, uma vez que as definições dadas por eles variavam de acordo com a idade. Foi o que vimos a respeito da generosidade, em nosso trabalho de mestrado (Dias, A. C. F. 2002). Pelos filósofos, a generosidade virtuosa é aquela que acontece entre pessoas sem vínculos afetivos, tem como motivação a necessidade de outrem e a obrigação de não receber nada em troca. Para as crianças pequenas (6 ou 7 anos de idade), a generosidade é vista como um ato que estabelece ou fortalece vínculos afetivos. Ou seja, para as crianças que estão saindo do egocentrismo é um esforço pensar no bem estar de outra pessoa, mesmo que seja alguém querido (amigos ou familiares). Então, essa virtude poderá aparecer com justificativas como estas:

"Admiro a generosidade porque gosto quando as pessoas fazem coisas boas para mim." Ou: *"Admiro a generosidade porque é bom dar coisas para os seus amigos, eles irão retribuir."*

Assim, nosso questionário foi formatado como pode ser visto na página seguinte:

QUADRO 3 – FORMATAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO

Nome: _____ série: _____

Data: _____

1. O que você mais admira nas outras pessoas?

_____

_____

Por quê?

_____

_____

_____

2. Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por quê.

Porque_____

_____

_____

Porque_____

_____

_____

Porque_____

_____

_____

Porque_____

_____

_____

Porque_____

_____

_____

4.2.2. A coerência entre ação e valores

Este estudo final comparou os dados obtidos, cotejando-se "os valores dos alunos" com "as ações na escola". Nosso propósito foi observar o quanto são coerentes as ações e os valores de um mesmo sujeito.

As ações na escola

Para coletar informações sobre as ações dos sujeitos na escola, foram entrevistadas as orientadoras de cada uma das séries pesquisadas.

A escola tem por hábito realizar periodicamente uma avaliação global de todos os alunos, para remanejá-los nos agrupamentos das séries e manter a heterogeneidade de cada classe.

Utilizamos, neste segundo estudo, uma avaliação bem semelhante a essa que descrevemos. Junto às orientadoras de cada uma das séries pesquisadas, atribuímos a cada aluno uma nota (variando entre A, B, C e D) para dois aspectos escolhidos por nós: "atitude de trabalho" e "relacionamento no grupo", considerando sua atuação na escola, desde o ano anterior até a data da pesquisa (junho do ano letivo em curso).

Solicitamos ainda que as orientadoras nos indicassem os alunos que, naquele momento de seu desenvolvimento, pudessem ser localizados em dois extremos: considerando a vida escolar dos alunos como um todo, levantamos aqueles que se destacavam, do ponto de vista moral, pela forma mais ou menos positiva com que estabeleciam suas relações na escola. Ou seja, alunos que atentem ou superam pela excelência, as expectativas da escola: relacionam-se bem com todos, respeitam sempre as regras da escola, posicionam-se nos momentos em que é necessário, participam de trabalhos voluntários e assim por diante. Do mesmo modo, também levantamos os alunos que ficam abaixo, ou não atendem, as expectativas da escola: aqueles que dão "mais trabalho", têm menos amigos, arrumam confusões,

apresentam menos recursos para lidar com situações de conflito, desrespeitam regras da escola, etc.

Sabemos que esses dados não foram exaustivos para revelar todas as atuações dos alunos na escola ou mesmo suas ações morais. Como descrevemos, os dados coletados não foram somente de cunho moral e trata-se de juízos emitidos pelas profissionais da escola, sem observação direta do pesquisador[18]. Ainda assim, julgamos que se trata de informações significativas, pois revelaram o modo como esses participantes são vistos em uma área particularmente importante de seu desenvolvimento: o espaço escolar. Como já mencionamos, esses aspectos eram normalmente observados, avaliados e registrados pela instituição.

Também agregamos como fontes confiáveis nossas entrevistadas, as orientadoras de cada série. Certamente, os dados relatados por elas não são isentos do olhar desta profissional ou da instituição, que fez seus próprios julgamentos sobre os alunos. Podemos considerar, no entanto, que tais dados sejam menos enviesados, uma vez que sintetizam vários olhares sobre uma mesma criança: as avaliações de cada professor que atuava ou atuou com aquele aluno; as informações previamente recebidas da orientadora anterior (registro interno da escola); informações fornecidas pelas famílias em entrevistas com as orientadoras; avaliações e autoavaliações dos alunos e ainda observações diretas destas profissionais, que costumam estagiar nas classes ou ministram aulas - quinzenalmente para os alunos dos 7os anos e mensalmente para os alunos dos 2os anos.

A instituição escolar na qual ocorreu a pesquisa foi considerada por nós um ambiente cooperativo (Tognetta, 2007). Apesar de a caracterização da escola não ser o foco da presente pesquisa, observamos boas condições para o desenvolvimento moral dos estudantes: regras justas, estabelecidas com clareza, sanções por reciprocidade, trocas entre os estudantes, trabalhos coletivos, abertura para a

[18] Parte dos alunos, uma turma de cada serie, foi observada por nós durante seis meses nas aulas de educação física; no entanto a observação direta não forneceu dados suficientes para figurarem neste trabalho. Assim mesmo, foi possível confirmar, em geral, as opiniões dadas pelas orientadoras.

manifestação de opiniões, ou seja, havia relações de confiança entre as figuras de autoridade (professores, coordenadores) e os alunos.

Critérios de pontuação

As notas estabelecidas para cada um dos aspectos (atitude de trabalho e relações sociais) foram dadas pelas profissionais da instituição em entrevistas, gravadas e transcritas. Os critérios de julgamento foram alvo inicialmente de definição e explicações por cada uma das três entrevistadas. A orientadora explicou seus critérios para as pontuações e, no momento das entrevistas, observamos com elas a consistência entre os modos de julgamento, ajustando critérios quando foi necessário. Por exemplo, ao pontuar a questão "relações sociais", uma das orientadoras nos perguntou se deveria avaliar somente o modo como o aluno se relacionava com seus colegas, ou se também com os adultos da escola. Fizemos a opção por focar a relação entre pares e combinamos o mesmo critério para as outras orientadoras.

A seguir, descrevemos o significado dado por elas para as notas, que são diferentes para atitude de trabalho e relações sociais, cada conceito traz significados específicos. No entanto, o conceito A representa sempre a pontuação mais alta e D representa a pontuação mais baixa.

Pontuação para "Atitude de trabalho"

A – Aluno que apresenta um grande compromisso com a escola; é sério, responsável, organizado; tem iniciativa, colabora nas aulas, coopera com seus grupos de trabalho e participa com empenho de todas as propostas. Também é um aluno que se posiciona nos aspectos coletivos e conhece seu papel como estudante.

B – Aluno que faz o necessário. Tem uma boa postura em geral, está comprometido com a aprendizagem, mas tem menos iniciativa, nem sempre se empenha como poderia. Um aluno B é aquele que parece dar menos valor à escola como local para aprender e trabalhar. Mas não é alguém que apresente problemas ou que atrapalhe o andamento da classe.

C – Aluno que faz menos do que se espera. Entrega somente parte das lições, precisa que os professores cobrem sua participação; por vezes não se empenha nas tarefas; seu foco na escola não está em aprender. Pode até ser um aluno que tenha boas notas, mas dá pouco valor à escola e chega a não cumprir parte das regras ou combinados.

D – Aluno que tem atitudes desrespeitosas com a escola. Sistematicamente negligente, não cumpre o que é esperado, não se empenha nas tarefas, faz somente o mínimo do que é proposto, quando faz. Em classe, desvia a atenção do grupo e atrapalha as aulas. São casos considerados graves.

Pontuação para "Relações com os colegas"

A - Aluno bem integrado, que estabelece boas relações com todos, realiza trabalhos com qualquer colega, respeita o ponto de vista do outro, ajuda a incluir os outros em seu grupo/classe. Cooperativo, justo, dá sua contribuição para a dinâmica da classe. Essa característica aparece com maior frequência em alunos extrovertidos, no entanto há alunos tímidos que também sobressaem nesse aspecto, por sua integridade e por seu posicionamento, quando necessário.

B – Um aluno adequado. Tem seus amigos, mas demonstra certa fragilidade ou rigidez que o impede de circular mais no grupo. Respeita os pontos de vista dos outros, em geral coopera com seus colegas, mas com menos facilidade ou menos intensidade. Na resolução de conflitos, chega a precisar, em alguns momentos, da mediação dos adultos em suas relações.

C - Um aluno C apresenta dificuldades nos relacionamentos. Há alunos que são mais tímidos, mais restritos, têm dois, três amigos conquistados a muito custo; não são capazes de resolver os conflitos sozinhos e, apesar de precisar da mediação, não aceitam a ajuda dos adultos. Também podem receber um conceito C nas relações alunos que são chamados de encrenqueiros, mais implicantes, que resolvem conflitos sem o uso do diálogo; só têm amigos para "aprontar", provocar colegas, para excluir o outro.

D – Aluno que estabelece relações negativas com os colegas. É observada uma oscilação entre os conceitos C e D nas relações pois trata-se de alunos que não conseguem manter boas trocas com seu grupo, estão sempre destruindo, têm posturas ruins mesmo nos momentos de brincadeiras, nos jogos, nas explicações do professor; são aqueles que não têm amigos, ou que atrapalham a dinâmica da classe.

É interessante ressaltar como em ambos os aspectos analisados a questão da autonomia ou heteronomia foi observada pelas profissionais para dar suas pontuações. Também foi sempre ponderado por elas o valor dado pelo aluno à escola.

A coerência entre ação e valores

Para atingirmos o objetivo deste estudo comparamos as pontuações dadas pelas orientadoras com as respostas ao questionário no primeiro estudo. Após a leitura cuidadosa, as respostas foram organizadas em categorias, como veremos no próximo capítulo, e receberam tratamento estatístico para a observação de como evoluem, nas faixas etárias estudadas, dados da coerência entre as respostas e as ações na escola.

Capítulo 5 –
A descoberta de novas terras: resultados

5.1. Estudo 1: Os valores dos alunos

O objetivo desse estudo foi identificar as valorizações afetivas (Souza, 2007) nas faixas etárias de 9, 12 e 16 anos. Em nosso estudo sobre a questão, por ocasião do mestrado (Dias, 2002), registramos como precocemente a "admiração" não é neutra; já nas observações de crianças de 7 anos de idade apareceram diversos juízos de valor para a eleição das qualidade humanas que escolhiam. Naquela discussão, realizada em grupo, espontaneamente os participantes classificaram as características levantadas em "ser", "ter" e "fazer",o que demonstrou que, antes mesmo de chegar ao estágio de autonomia moral, as crianças já possuem critérios próprios para julgar as atitudes e os comportamentos dos outros, ainda vinculados às regras que recebem dos adultos, mas com um olhar que ultrapassa a simples aceitação.

La Taille (2006a) e Tognetta (2007) realizaram estudos semelhantes sobre os valores morais de adolescentes. A pesquisa de La Taille, com aproximadamente 5.000 jovens de escolas públicas e privadas, fez uso de um questionário fechado, e dentre as muitas questões solicitou-se que os jovens escolhessem as virtudes mais importantes para a sociedade, depois a mesma pergunta para o convívio social. Encontraram-se justiça, responsabilidade, honestidade e humildade dentre as virtudes mais valorizadas.

Tognetta (2007) aplicou entrevistas sobre o tema da admiração, solicitando que seus participantes, na faixa etária dos 12 anos, dissessem o que mais admiravam nas outras pessoas e em si mesmos. Os dados apontaram novamente para um maior número de respostas voltadas à Personalidade Ética, como generosidade, ser digno de confiança, tolerância racial e outros conteúdos de respeito.

Em nossos estudos, buscamos semelhanças quanto à forma como os sujeitos descreviam "o que mais admiram nas outras pessoas". Utilizando a associação dos valores à moral como critério para definir as categorias de análise,

chegamos a quatro categorias que serão mais bem descritas em seguida, quais sejam: Princípios Morais (valores com pretensão universal), Respeito de Si (aspectos relacionados à identidade, seu valor como pessoa), Reciprocidade Nascente (questões relativas aos vínculos afetivos próximos, relações de troca) e Outros (valores que não apresentam ligação com a moral).

Levantamos duas hipóteses a respeito desse estudo: encontraríamos características morais desde cedo em nossos participantes (uma vez que estávamos trabalhando com faixa etária acima de 9 anos), ou seja, semelhanças na forma. Porém, haveria uma progressão nos conteúdos admirados: quanto mais velho o participante, mais suas respostas se sofisticariam e se relacionariam com aspectos da Personalidade Ética. Em pesquisa sobre as representações de contos de fadas e valorizações afetivas, Souza (2007) encontrou conteúdos que nomeou como ligados ao "concreto", em crianças mais novas - admiração por características físicas dos personagens, por exemplo – enquanto as crianças mais velhas voltavam sua admiração para aspectos mais abstratos.

5.1.1. Resultados gerais

Começaremos a apresentação dos resultados com um apanhado geral das respostas que surgiram em nosso questionário. Apenas 4 participantes se recusaram a participar da pesquisa, entregando o questionário em branco. A grande maioria respondeu animadamente a nossas questões, saindo da sala conversando sobre o tema. Parte das respostas, porém, não pôde ser utilizada em nossas análises (21,5%, com grande concentração entre os sujeitos de 9 anos de idade). Esse percentual foi desconsiderado devido à falta de explicação ou uma justificativa estereotipada, tais como:

"Compaixão: É o que falta para mudar o sistema predatório a que estamos submetidos." Inês, 15 anos 11 meses[19]

"Honestidade: porque falta às pessoas hoje em dia." Marcelo C., 12 anos

[19] Todos os nomes citados neste trabalho são fictícios

"Alegria: porque eu gosto de pessoas alegres." Julio C., 9 anos

"Simpatia: porque pessoas simpáticas são legais" Pedro 9 anos 9 meses

"Generosidade: porque a gente admira" Ricardo 9 anos 4 meses

Após várias leituras dos questionários[20], as respostas foram agrupadas de acordo com a semelhança, o que nos levou à construção de um quadro descritivo, com as explicações sobre os conteúdos admirados, a partir daquelas dadas pelos participantes. Nos quadros a seguir fizemos um resumo das respostas e explicações que apareceram. Respostas com pouca freqüência (até 5 participantes) foram listadas ao final de cada categoria como "diversos":

Quadro 4: categoria princípios morais - PM
Respostas de caráter moral – aspectos obrigatórios nas relações entre pessoas, no sentido do respeito mútuo, buscando um caráter mais universal das relações sociais, referentes ao direito do outro e aos deveres pessoais
Compaixão: capacidade de compreender, perdoar e pensar no próximo. Generosidade: pensar antes no bem estar das outras pessoas, agir em benefício das outras pessoas. Humildade: perceber-se como igual aos outros, não julgar-se acima das outras pessoas. Justiça: respeito aos direitos dos outros, assumir seus deveres, entender que as regras devem ser respeitadas por serem certas, básicas, nas relações entre as pessoas. Responsabilidade: cada pessoa assumir suas tarefas e as consequências de seus atos, preocupar-se com o outro e com o mundo. Sinceridade: pessoas de bom caráter, pessoas que falam a verdade, nas quais podemos sempre confiar, que não mentem para os outros ou para si mesmas, decididas, com comportamento sempre honesto, base para laços de confiança. Tolerância: aceitar ideias diferentes das suas, compreender uns aos outros, aceitar que as pessoas não são iguais, não agir de modo preconceituoso.

[20] A construção das categorias de respostas e tabulação dos questionários tiveram a colaboração de Carolina Arvélos Viana Garcia

Quadro 5: categoria respeito de si – RS
Respostas de caráter moral autorreferenciado: aspectos que aumentam a qualidade da pessoa aos seus próprios olhos, dignidade como ser humano
Autenticidade: pessoa que age segundo suas próprias ideias sem se deixar levar pelas opiniões dos outros, pessoa autêntica, com personalidade, caráter, autoconfiança, sincera consigo mesma. Autonomia: ser capaz de assumir tarefas até o fim, realizar o que lhe foi pedido, não depender dos outros, maturidade. Força de vontade: torna a pessoa mais digna por esforçar-se para conquistar seus desejos, lutar por seus sonhos, dedicação. Modéstia: não se vangloria de suas posses, não se acha superior, alguém que "fica na sua." Otimismo: enfrentar os problemas de cabeça erguida, com alegria legítima, pessoa com pensamentos positivos, que sempre imagina que a vida será melhor, age para tornar a vida melhor e realizar seus próprios projetos. Diversos: Fineza, Coragem, Comprometimento e Esperança.

Quadro 6: categoria Reciprocidade Nascente – RN
Respostas voltadas ao vínculo com seu grupo: aspectos ligados às relações pessoais próximas, vínculos familiares ou de amizade, aspectos que facilitam a convivência, relação instrumental.
Amizade: pessoa que consegue se relacionar com outros, alguém legal para estar junto, companheiro, alguém com quem se pode contar, contar segredos, uma relação honesta na qual o outro se mantém íntegro, sempre verdadeiro (apareceu também como honestidade, sinceridade, justiça, fidelidade, lealdade, verdadeiro). Troca: emprestar objetos, dar e receber favores, ser generoso para também ser alvo de generosidade. Bondade: ser uma pessoa do bem, que faz boas coisas para os outros e recebe bondade em troca, quem ajuda os amigos. Cooperação: fazer junto com os amigos, solidariedade, ter "espírito coletivo", saber brincar, ganhar e perder "numa boa". Educação: respeito em função da convivência, para poder se relacionar com os outros (respeitar para ser respeitado), aquele que não "zoa" seus colegas. Gentileza: ser delicado com seus amigos, causar boa impressão nas pessoas com as quais convive. Franqueza: manter-se íntegro, verdadeiro, expressar sua opinião aos amigos sem mentir ou omitir fatos aos amigos, mesmo que desagradáveis. Confiança: ser capaz de guardar segredos, cumprir tratos, alguém que também guarda os segredos dos participantes, que sentem que podem "se abrir", há uma relação mútua, aspecto necessário para manter relações de amizade (também apareceu como sinceridade). Bom humor: Pessoa alegre que torna as relações mais leves para todos, mantém laços de amizade, convive bem, supera situações complicadas. Simpatia: é algo que facilita as amizades, aquele que cativa as pessoas a sua volta, agrada os outros, aspectos em comum, afinidade. Extrovertido: alguém que se mostra para os outros facilitando as relações. Diversos: Amor, Paciência e Sabedoria.

Quadro 7: categoria Outros valores – OU
Respostas sem caráter moral: aspectos admirados pelos sujeitos que não dizem respeito às relações entre as pessoas ou à dignidade pessoal do indivíduo
Beleza: admiração pela beleza física , olhos, cabelos, modo de vestir-se, etc. **Gratificação:** o participante admira pessoas que fazem ações para agradá-lo, respostas egocentradas (apareceu como generosidade, bondade, ajuda, carinho, etc). **Engraçado:** pessoa que não reclama da vida, não perturba os demais, que faz os outros se divertirem, dar risada juntos. **Calma:** lidar bem com as aflições diárias, sem abalar-se, manter-se tranquilo em diversas situações. **Competência:** ser muito bom naquilo que faz. **Criatividade:** encontrar soluções diferentes, ter algo que o diferencia das outras pessoas. **Esportes:** habilidades esportivas em geral, jogar bem. **Inteligência:** aprender com facilidade, entender muito sobre os assuntos, saber conversar, ter cultura, etc. **Ser único:** ter seu próprio jeito, criativo e diferente dos demais, diferenciar-se da turma, ter estilo. Diversos: **Arte, Autoestima, Disposição, Desenho, Espontaneidade, Famoso, Força e Ser vencedor**

Para a construção dessas categorias foi necessário renomear as respostas dadas por nossos participantes, uma vez que a mesma característica poderia aparecer nos questionários com diversas nomenclaturas. Por exemplo, nomeamos como autenticidade aspectos que apareceram nas respostas dos participantes, por exemplo:

"Ser verdadeiro: sempre reparo no interior da pessoa, no como ela faz as coisas. Acho que isso me faz gostar ou ficar próximo de alguém. A pessoa tem uma identificação por ela mesma e não pela ação dos outros." Fernando, 16 anos 9 meses

"Expressar suas opiniões: sem opiniões diferentes o mundo nunca mudaria e leva muita coragem para ir contra a maioria e lutar por aquilo que você acredita." Flavia, 16 anos 11 meses

"Honestidade: te torna inteiro pois faz você ficar melhor consigo mesmo e com as outras pessoas." Gustavo, 16 anos 10 meses

"Independência: uma pessoa que tem esta qualidade é normalmente diferente da média, consegue sair da mediocridade e tem força para ser e fazer o que quer com alegria." Fabrícia, 16 anos 3 meses

Também tivemos o cuidado de usar palavras diferentes para uma resposta semelhante, de acordo com a categoria em que aquela resposta foi classificada, ou seja, as palavras que aparecem nos quadros anteriores são uma síntese dos pensamentos dos participantes, organizadas e nomeadas de acordo com nossas categorias (Princípios Morais, Respeito De Si, Reciprocidade Nascente e Outros). Por exemplo, a resposta sinceridade apareceu assim descrita pelos sujeitos: *"a verdade é uma coisa essencial para todo ser humano";* nesse caso, enquadramos como Princípio Moral. Para outros sujeitos, a mesma sinceridade era descrita como *"admiro pessoas sinceras que mantém suas opiniões independente da moda, são sinceros consigo mesmos"*, que nomeamos como autenticidade/ Respeito de si. Também apareceu*: "alguém que sempre fala na cara o que pensa"*, que nomeamos como franqueza/ Reciprocidade Nascente; ou ainda *"ter personalidade própria, ser do seu jeito"*, nomeada como ser único/ outros.

Na tabela a seguir, apresentamos outras "equivalências" que fizemos:

TABELA 2 – EQUIVALÊNCIAS ENTRE NOMEAÇÕES SOBRE ASPECTOS ADMIRADOS

Princípio Moral	Respeito de Si	Reciprocidade Nascente	Outros valores
sinceridade	autenticidade	franqueza ou confiança	ser único
tolerância		paciência	calma
humildade	modéstia		
	força de vontade	cooperação	
	otimismo	bom humor	engraçado
generosidade		amizade ou troca	gratificação

5.1.2. Os valores

Em nossa primeira comparação, encontramos respostas muito diferentes nas três faixas etárias pesquisadas. Localizamos, portanto, uma gênese no que se refere às qualidades admiradas. Nossos participantes, aos 9 anos, admiram mais valores relativos às relações próximas e outros aspectos não ligados à moral; aos 12 anos, as admirações voltam-se com grande força para a reciprocidade e aspectos como confiança, respeito aos segredos e amizade, os que mais se destacam. Já aos 16 anos, as relações pessoais se mantêm como um grande foco de admiração, mas também aparecem aspectos que entendemos como universais, tais como força de vontade, autenticidade, generosidade, tolerância e humildade.

Agrupadas nas categorias e aplicado o teste estatístico Qui-quadrado, podemos afirmar que essas diferenças foram significativas: $p<0,0001$ para "o que mais admira" e para a escolha da 1ª e da 2ª qualidade. A partir da 3ª qualidade, o número de participantes que não respondeu tornou inválido o teste estatístico (na 3ª escolha 61% não responderam, na 4ª escolha 84% não responderam e na 5ª escolha 91% não responderam).

Nos gráficos a seguir, é possível observar visualmente as diferenças a que nos referimos: as respostas dos participantes de 9 anos de idade são restritas às categorias Outros valores e Reciprocidade Nascente. Aos 12 anos, os questionários se enriquecem com valores classificados como Respeito de Si e Princípios Morais. Estas últimas categorias recebem ainda mais escolhas aos 16 anos.

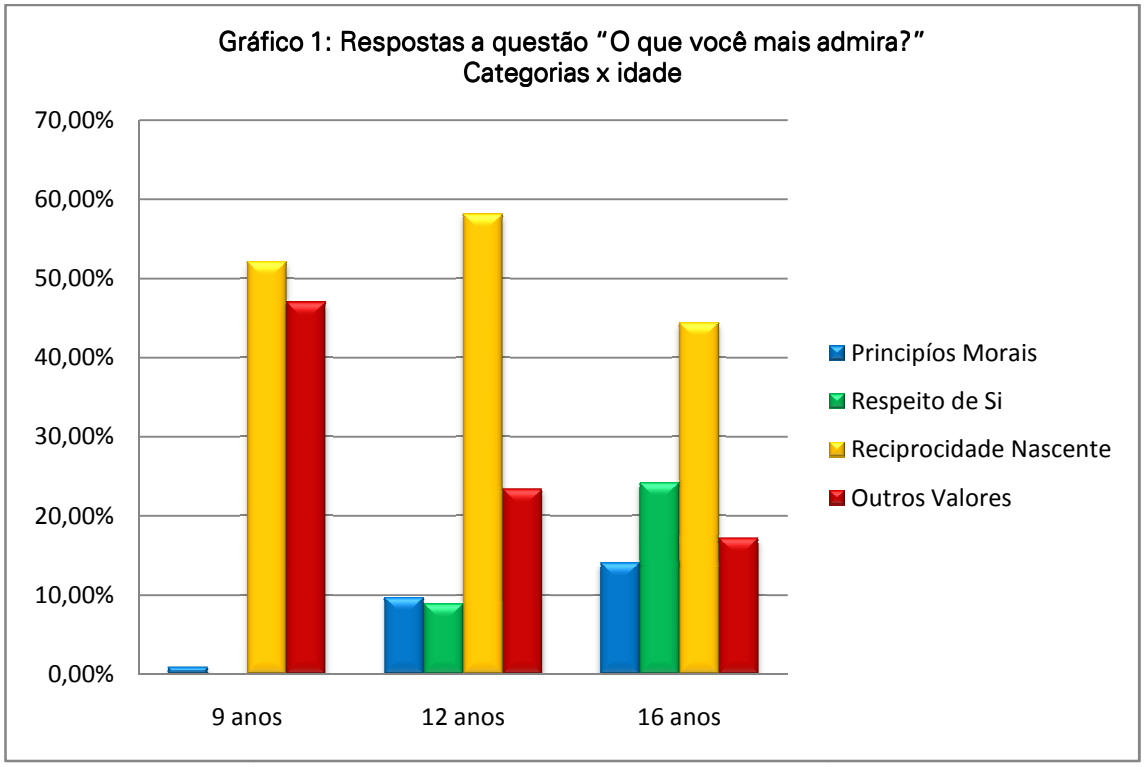


Gráfico 1: Respostas a questão "O que você mais admira?"
Categorias x idade
70,00%
60,00%
50,00%
40,00%
30,00%
20,00%
10,00%
0,00%
9 anos
12 anos
16 anos
Principíos Morais
Respeito de Si
Reciprocidade Nascente
Outros Valores

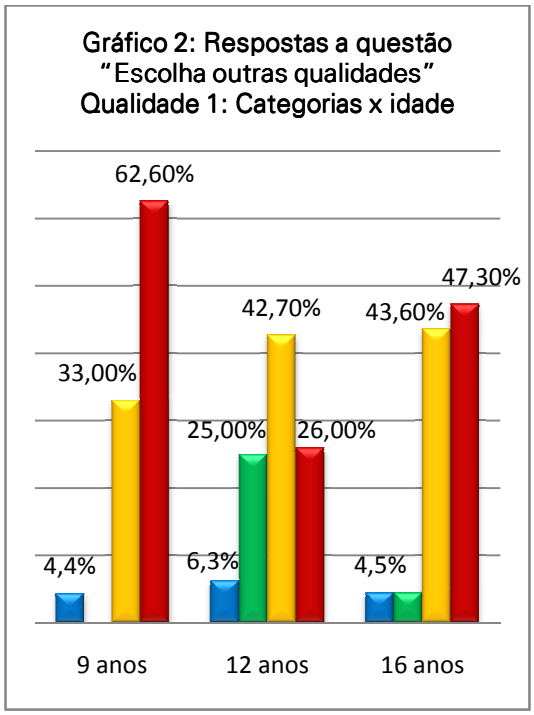


Gráfico 2: Respostas a questão
"Escolha outras qualidades"
Qualidade 1: Categorias x idade
62,60%
33,00%
4,4%
42,70%
25,00%
26,00%
6,3%
47,30%
43,60%
4,5%
9 anos
12 anos
16 anos

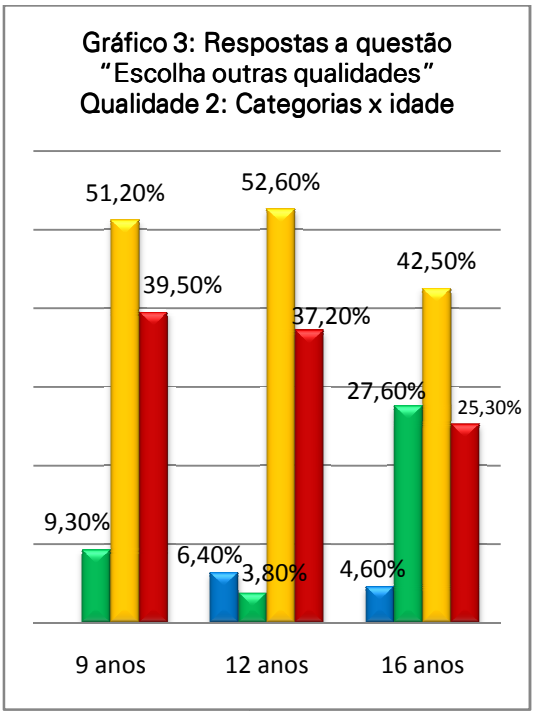
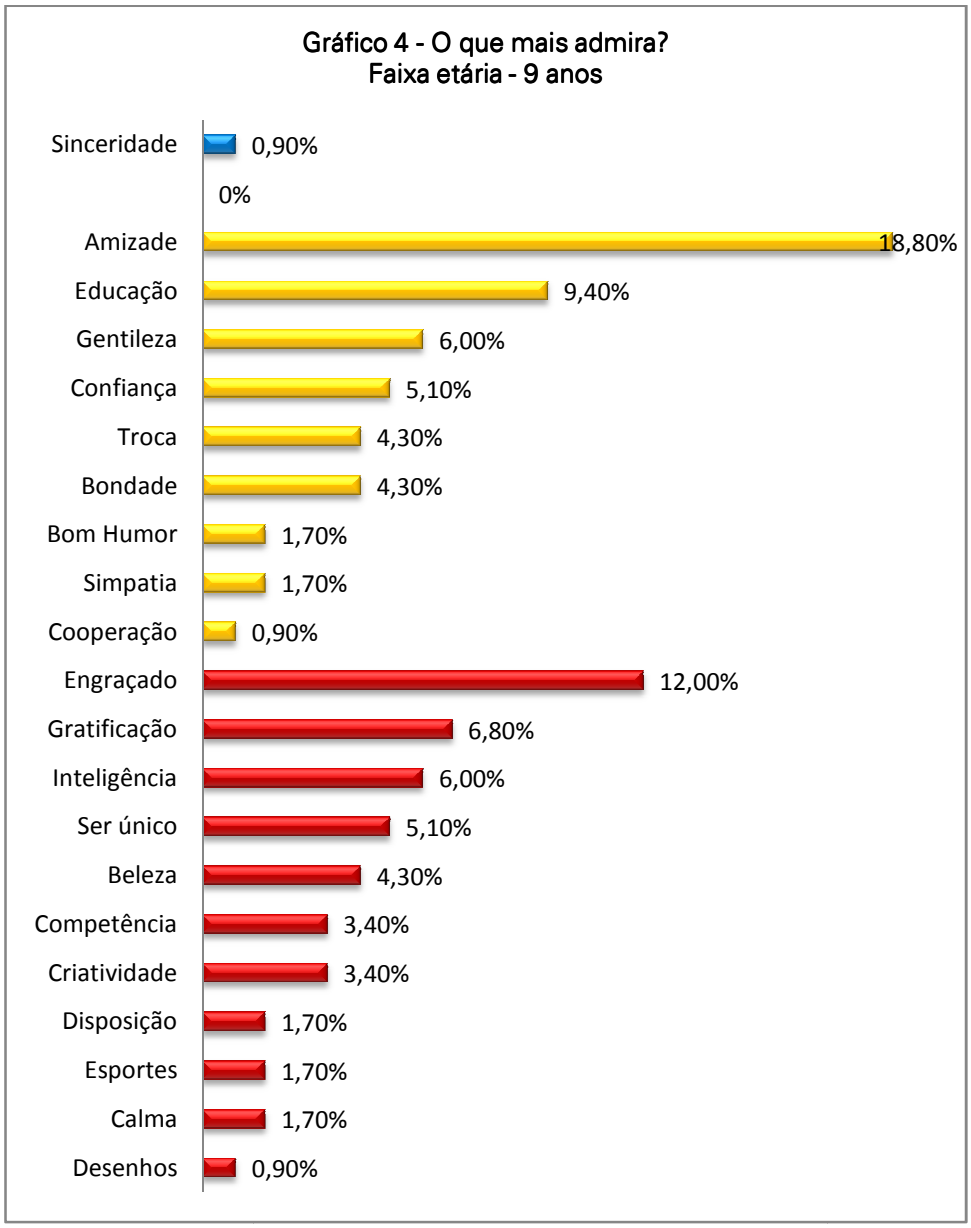


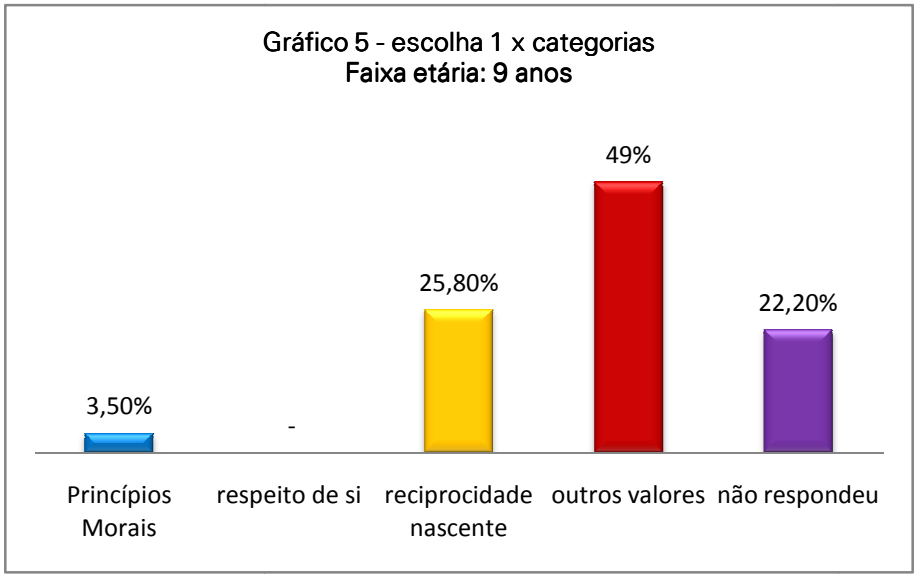
Gráfico 3: Respostas a questão
"Escolha outras qualidades"
Qualidade 2: Categorias x idade
51,20%
39,50%
9,30%
52,60%
37,20%
6,40%
3,80%
42,50%
27,60%
25,30%
4,60%
9 anos
12 anos
16 anos

Com esses dados e a validação estatística das diferenças encontradas nas faixas etárias que estudamos, podemos afirmar que há uma gênese na questão dos valores admirados.

Contrariando nossas expectativas, aos **9 anos** de idade não apareceram conteúdos morais propriamente ditos, as respostas se distribuíram nas categorias: outros valores e reciprocidade nascente. As características mais citadas foram estas: amizade-RN 18,8%, engraçado-OU 12%, educação-RN 9,4% e gratificação-OU 6,8%.[21]



[21] Utilizaremos as siglas: PM para categorias princípios morais; RS para respeito de si; RN para reciprocidade nascente e OU para outros valores.



Nessa faixa etária, as respostas foram bastante autocentradas. As crianças admiram pessoas que são suas amigas, boas para elas, engraçadas para fazê-las rir, sinceras para que possam confiar seus segredos, etc. Quando houve referência a outras pessoas foram relações próximas, tal como aparece no estágio 2 dos níveis de juízo moral definidos por Kohlberg, ou seja, relações humanas com um perfil instrumental que se mantém através da troca. Segundo palavras de nossos sujeitos: *"admiro a amizade porque é bom ter uma pessoa que gosta de você, brinca com você, isso é ser muito amigo!"*; *"admiro pessoas engraçadas porque elas podem me divertir me ajudar e compreender os meus sentimentos"*.

Qualitativamente podemos dizer que as respostas nessa faixa etária são visivelmente menos elaboradas, em comparação com os participantes de 16 anos. A maioria dos sujeitos cita 1 ou 2 características admiráveis, deixando grande parte do questionário em branco. As explicações também são mais curtas, o que nos levou a invalidar boa parte das respostas (29%).

Ainda que não se trate de respostas sofisticadas do ponto de vista moral, foram poucas as referências a aspectos que poderíamos considerar como relativos apenas ao indivíduo: aspectos "concretos" (beleza física, dinheiro e outros bens materiais) ou aspectos relativos a ações (esportes, desenhos, competências em geral). Na categoria Outros valores, apareceram com força os seguintes: ser engraçado, gratificação, inteligente, ser único e criatividade, características que, de alguma maneira, implicam relações agradáveis para o sujeito, eles admiram aspectos possíveis de ser alcançados por eles mesmos.

Um aspecto que pode ser considerado produto escolar como a inteligência, aparece como fonte de admiração nesta faixa etária e permanece na lista dos aspectos mais admirados por nossos participantes também aos 12 e 16 anos de idade. As justificativas, ainda que não façam referências a um aumento do autorrespeito ou uma troca mais efetiva nas relações, foram se aprimorando:

Inteligência, porque quem é inteligente é nosso ídolo.(Tadeu, 9a 10 m)

Inteligência, porque é muito chato conversar com uma pessoa burra que não sabe nada. (Leila, 12a 1m)

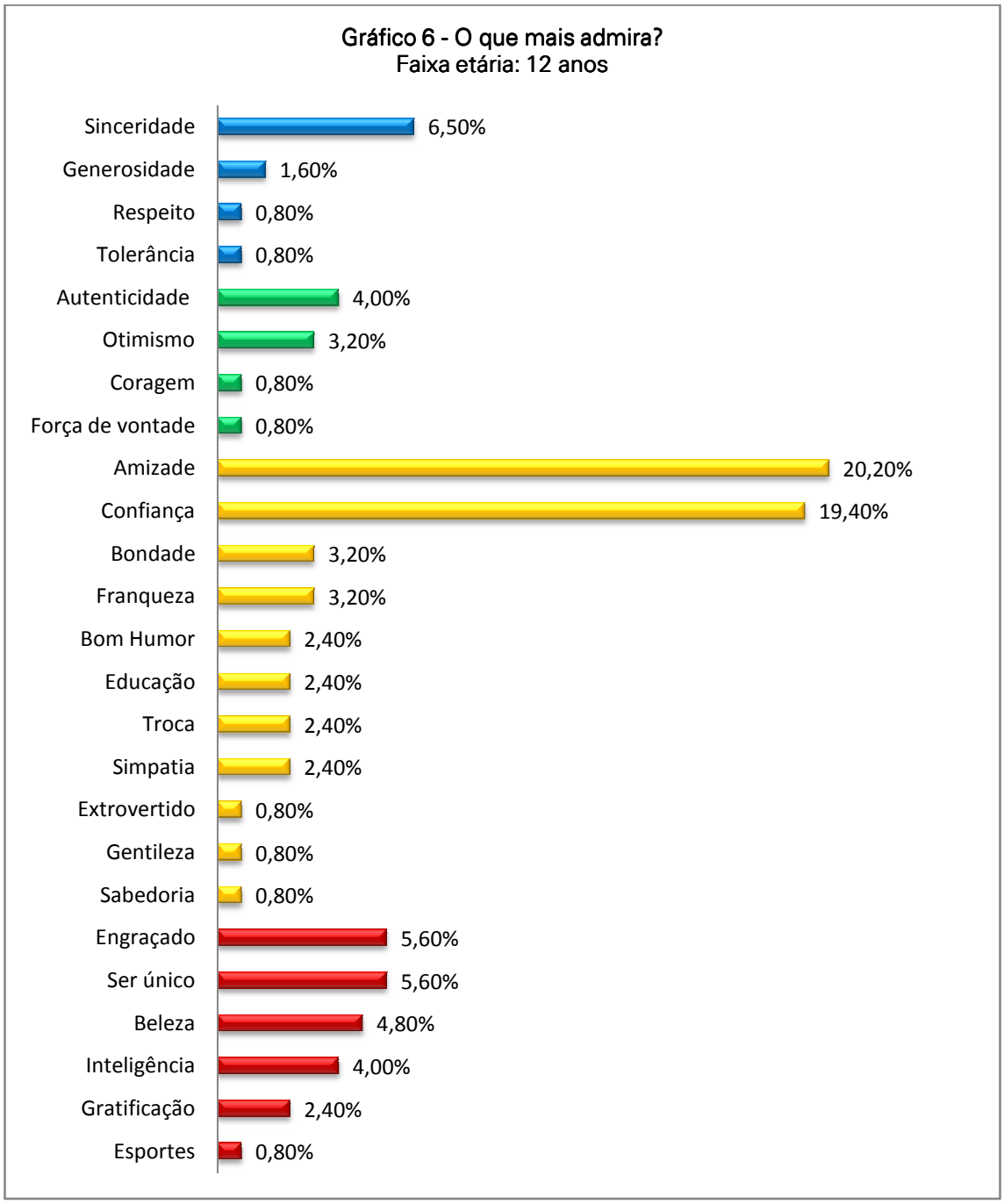
Inteligente porque mostra que a pessoa não é fútil, que a pessoa se interessa por assuntos interessantes, e que ela não faz isso para os outros, mas para si mesma. (Samantha, 16a 2m)

Aos 9 anos de idade encontramos curiosamente a única diferença marcante entre nas respostas do dois gêneros, o que não acontece nas outras faixas etárias. Na pergunta "o que você mais admira nas outras pessoas?", 67% das meninas responderam características classificadas na categoria RN, contra 38% dos meninos. Em compensação, na categoria OU ficaram apenas 30% das respostas das meninas contra 61% no caso dos meninos. Aplicando o teste Qui-quadrado, encontramos p-valor = 0,003, o que nos permite afirmar que se trata de uma diferença significativa que se mantém, com pequena variação, para as escolhas 1 e 2 nas características admiradas sempre nesta mesma faixa etária.

Aos **12 anos**, os aspectos não relacionados aos valores morais (OU) diminuem para 23% das respostas, enquanto aspectos classificados como Reciprocidade Nascente (RN) totalizam 58% das repostas. Nessa faixa etária, apareceram respostas das categorias moralmente mais sofisticadas - Princípios Morais (PM 9,7%) e Respeito de Si (RS 8,8%).

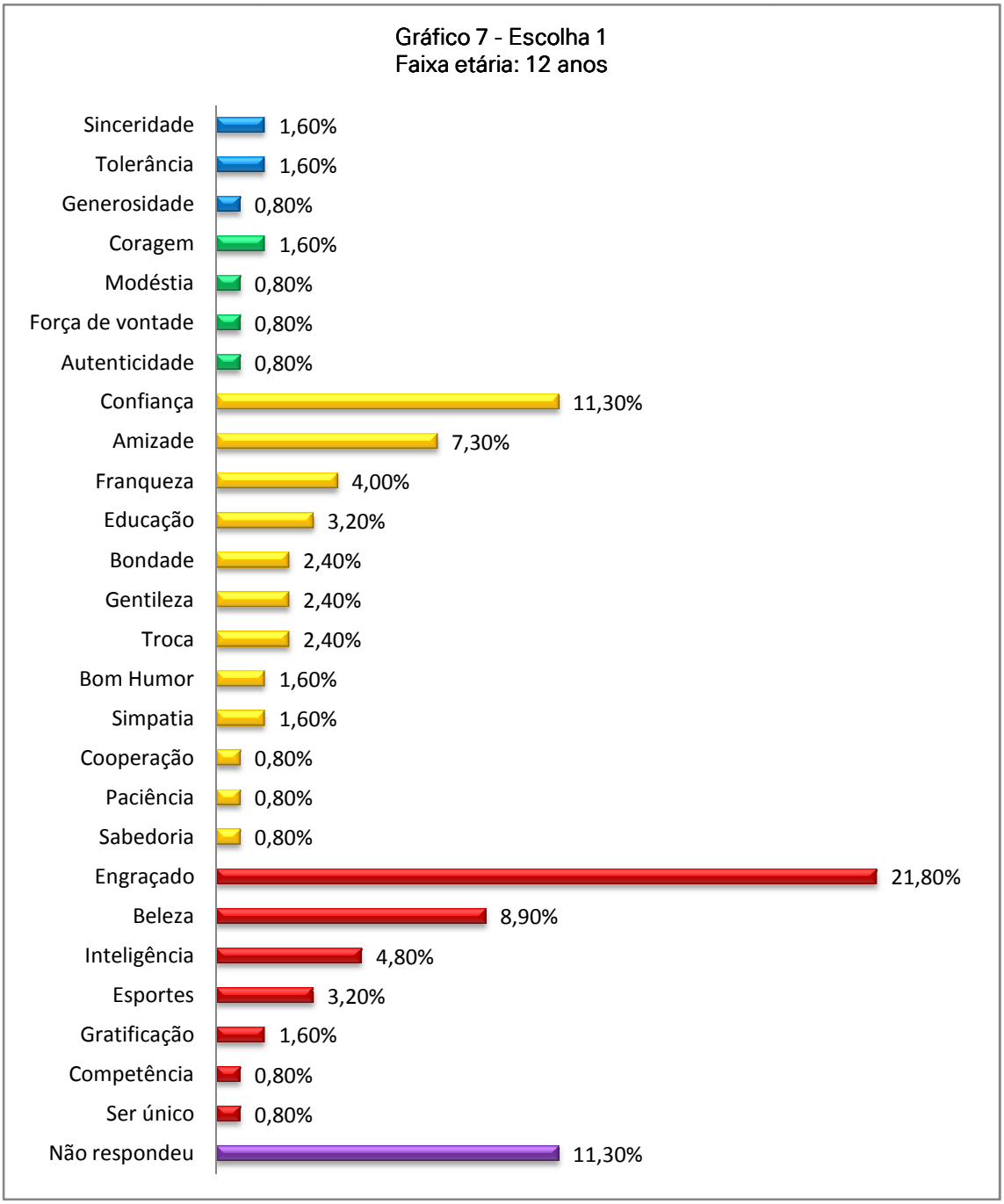
As relações de amizade são o foco central de nossos adolescentes, e percebemos isso através dos conteúdos mais citados na primeira parte do questionário "o que mais admira nas outras pessoas?". As respostas se concentraram em amizade e confiança, com a freqüência de respostas 19% e 20% respectivamente. Mesmo nos outros conteúdos que apareceram nessa questão podemos encontrar aspectos relacionados, direta ou indiretamente, aos vínculos

afetivos com seus pares, como sinceridade, bondade, franqueza, bom humor, troca, gentileza e educação.



Na segunda parte do questionário - "qualidades que admira nas pessoas" - apareceu na 1ª escolha ser engraçado, com 21% das repostas. Tal como os participantes de 9 anos de idade, nossos sujeitos admiram pessoas agradáveis para se relacionar. Aparecem citadas em seguida novamente confiança e amizade (11,3%

e 7,3%), a característica física beleza (8,9%), inteligência (4,8%) e competência esportiva (3,2%). Essa distribuição se mantém nas escolhas seguintes (escolha 1, escolha 2 e 3); a partir da 4ª escolha, 88% dos sujeitos deixaram de responder.



Aspectos que facilitam as relações entre os pares têm grande força nessa faixa etária. Observamos nas justificativas muitas referências aos amigos:

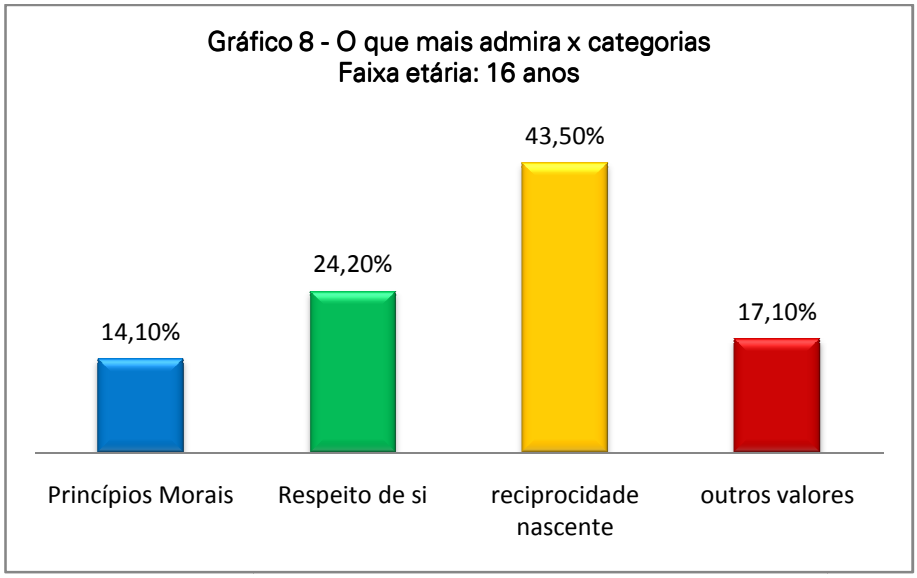
"Eu gosto daquelas pessoas que sempre estão lá, para qualquer problema."
"Se a pessoa não for boa, não terá muitos amigos e as pessoas não irão confiar nela."

Esse resultado confirma o que é esperado teoricamente para a idade (12 anos) e nível de desenvolvimento, segundo Piaget; ou seja, neste período do desenvolvimento, acontece a conquista da autonomia e da percepção do aspecto recíproco das relações. Os adultos deixam de ser a maior referência, e a conquista do respeito de seus companheiros é o grande objetivo

Na maioria dos questionários houve uma grande dispersão dos conteúdos, e para tabulá-los foi necessário que agrupássemos respostas com explicações semelhantes para formarmos nossas categorias. Tal procedimento foi muito menos necessário na faixa etária dos 12 anos, na qual as respostas ficaram concentradas em confiança, amizade e ser engraçado. Além disso, as respostas diferentes destas faziam referência às relações: bondade, franqueza, sinceridade, otimismo, bom humor, troca, simpatia, etc.

Quando olhamos para a distribuição das respostas em nossas categorias, encontramos a categoria Reciprocidade Nascente com a média de 45% das respostas, seguida da categoria Outros valores com 25% das respostas (com exceção da escolha 1 que apresenta 41% OU e 37% RN).

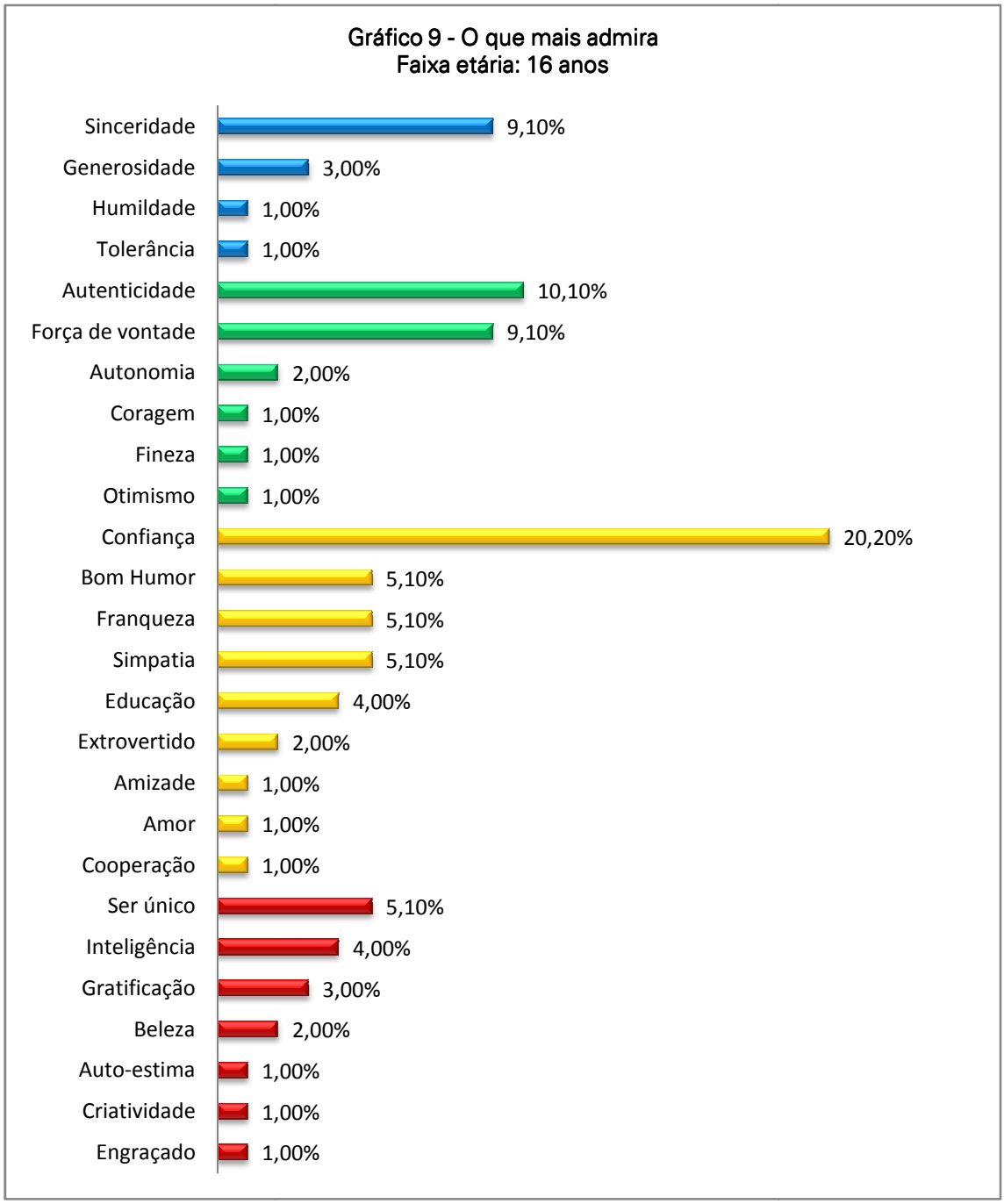
Nas respostas dos participantes de **16 anos** de idade, a categoria Reciprocidade Nascente mantém um índice alto de respostas- 42%; entretanto, nessa faixa etária, há um aumento considerável de respostas relativas ao Respeito de Si- 24% - e aos Princípios Morais - 14%. O conteúdo mais citado foi novamente confiança, com 20% das respostas; no entanto, nessa faixa etária, observamos uma dispersão maior nos conteúdos, com freqüências entre 10% e 5%. A distribuição das respostas nas categorias foi bastante semelhante para as perguntas "o que mais admira nas outras pessoas" e "qualidades que admira nas outras pessoas".



Nessa faixa etária, foi relativamente frequente a referência as conquistas da adolescência, como autonomia e personalidade. São admirados por nossos sujeitos aspectos importantes para tais conquistas, como a força de vontade - 9%, autenticidade -10%, sinceridade - 9% e também otimismo, bom humor, comprometimento, responsabilidade e inteligência.

A maioria dos jovens do Ensino Médio completou todo o questionário, com justificativas elaboradas e mais sofisticadas. É possivel perceber, nas respostas, que eles partem de suas relações com os amigos para aspectos admiráveis nas pessoas em geral, sua relação com o mundo. Raramente encontramos respostas egocentradas, como vimos nos sujetos de 9 e 12 anos de idade.

Além de admirarem a autenticidade, nossos sujeitos foram muito autênticos ao responder às questões. Apesar de ser possível encontrar aspectos comuns nas explicações das respostas, cada sujeito nomeava as características que admirava a sua maneira. Por exemplo, para as respostas que nomeamos como autenticidade apareceram as palavras auto-confiança, expressar suas opiniões, interior, exigência, independência, personalidade, caráter, etc.



Em resumo, podemos dizer que, no estudo 1, encontramos uma "história" das admirações de nossos participantes tanto na forma – categorias propostas – quanto nos conteúdos – aspectos admirados.

- A **amizade** é a resposta que mais aparece entre os participantes de 9 e 12 anos, enquanto que a **confiança** aparece como a mais citada nos adolescentes de 12 anos e também de 16 anos.

- Aos 9 anos de idade, os conteúdos mais admirados referem-se a aspectos que, de algum modo, favorecem os próprios sujeitos *("admiro aquele que é meu amigo"*): engraçado, educado, gentil, inteligente e gratificador. As respostas mostram ainda a força do egocentrismo. Além disso, nessa faixa etária, temos 13% de conteúdos que poderíamos analisar como mais "concretos", tais como beleza física, competência esportiva, habilidades artísticas, etc. As categorias que aparecem nessa faixa etária são Reciprocidade Nascente e Outros valores.

- Aos 12 anos, podemos observar a valorização das relações de amizade. Os conteúdos eleitos são confiança e amizade; além disso, as demais características citadas relacionam-se também com a ideia de reciprocidade em relações mais próximas: sinceridade, ser engraçado, fazer boas trocas, bondade, generosidade, bom humor, etc. Ainda que as categorias com mais respostas continuem a ser Outros valores e Reciprocidade Nascente, temos poucas respostas sem referência às relações (outros valores) e surgem respostas nas categorias Princípios Morais e Respeito de Si.

- Finalmente, aos 16 anos temos uma dispersão maior entre as características admiradas, com uma tendência, nas justificativas das respostas, para aspectos cada vez mais universais. Aparece um maior número de respostas nas categorias Respeito de Si e Princípios Morais. No entanto, ainda temos a confiança, com referência à necessária reciprocidade entre amigos como o aspecto mais admirado, seguida de questões bastantes presentes para os jovens dessa faixa etária como a autenticidade (manter-se fiel a si mesmo) e força de vontade (lutar para realizar os próprios projetos de vida).

5.2. Estudo 2: A coerência entre valores e ação

Para estabelecer a relação entre os valores e as ações de nossos participantes na escola, coletamos junto com as orientadoras dados referentes à atitude de trabalho e às relações sociais. Os alunos receberam uma pontuação para esses aspectos variando entre: A, B, C e D, sendo A a nota mais alta e D a nota mais baixa.

Nesse segundo estudo, comparamos as respostas dos alunos com o modo como responderam às questões. Nossa hipótese era a de que alunos considerados responsáveis pelas orientadoras, implicados em seu próprio processo de aprendizagem e respeitosos (nota A) escolheriam como fonte de admiração valores com um maior vínculo com a Moral. O que significa, em nossas categorias, valores ligados ao Respeito de Si e aos Princípios Morais.

Já entre os alunos que receberam conceitos C e D imaginamos encontrar valores menos vinculados à moralidade, ou seja, as características que categorizamos como Outros valores: inteligência, competência esportiva, ser engraçado e assim por diante.

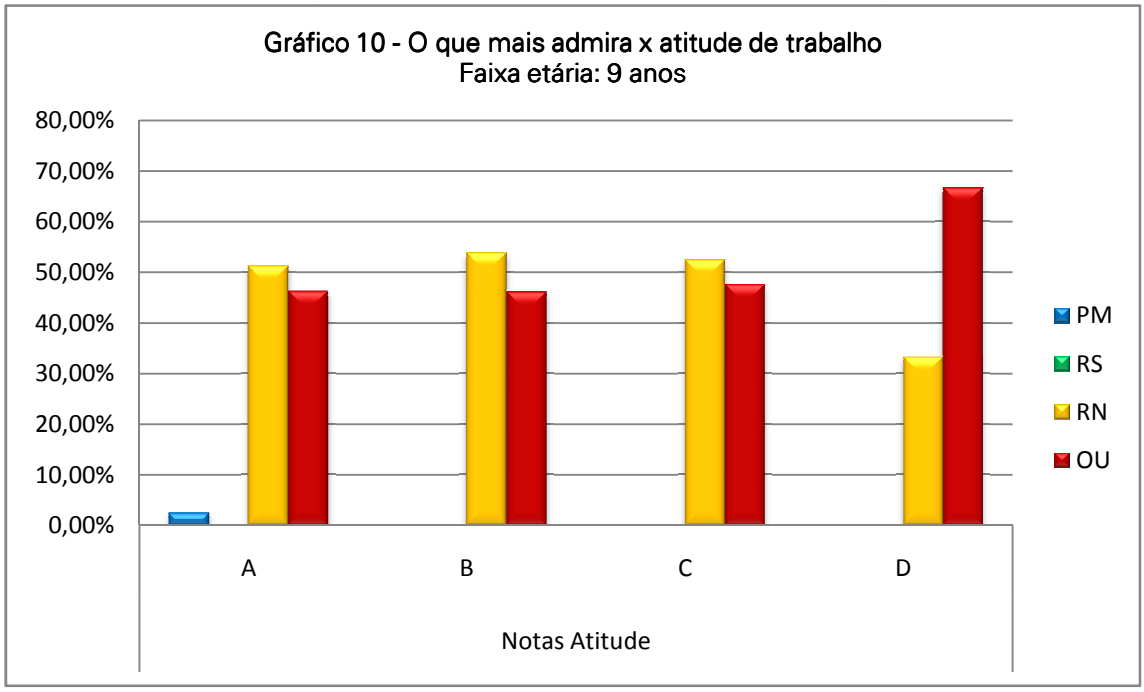
Quando observamos as escolhas dos participantes em comparação com as notas dadas pelas orientadoras, encontramos algumas diferenças entre os alunos que receberam os conceitos mais altos e os conceitos mais baixos.

5.2.1. Atitude de trabalho

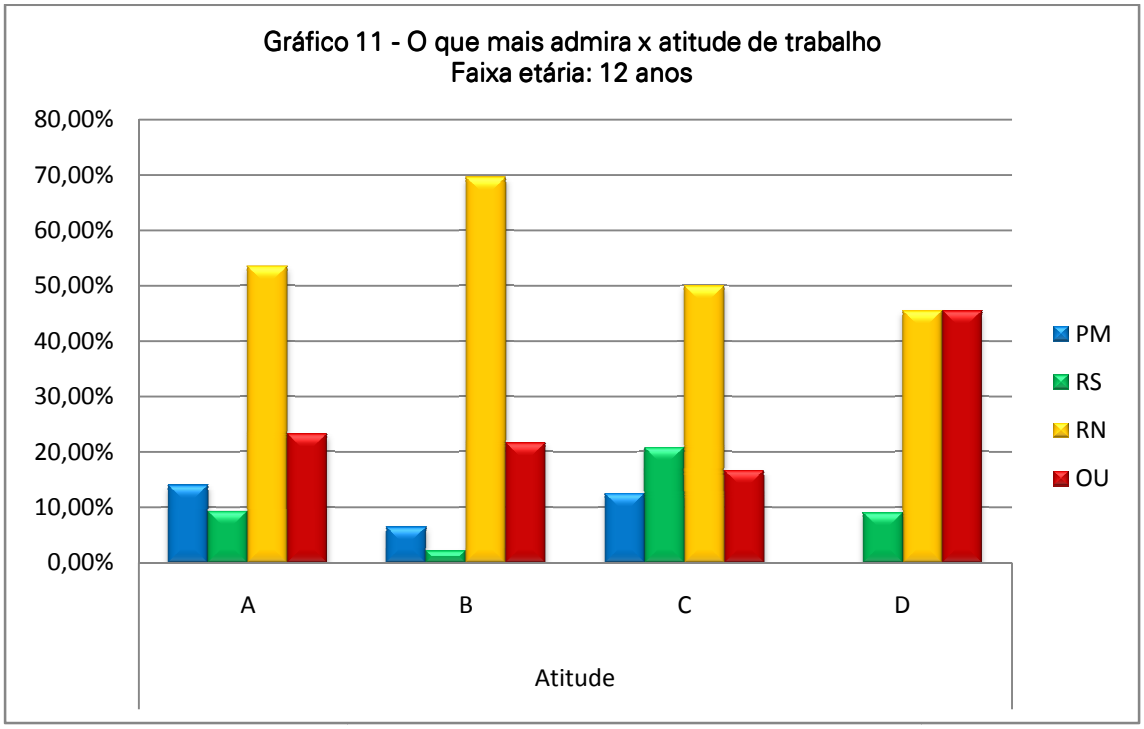
O aspecto atitude de trabalho é um dos comportamentos mais observados nas ações dos alunos na escola. Foram considerados nessa avaliação (como já explicitamos em detalhes, no subitem 5.3.2) a participação dos alunos nas propostas pedagógicas, responsabilidade, organização, empenho nas tarefas, cooperação nos trabalhos coletivos, respeito pelas regras de funcionamento da instituição, enfim, o valor dado à escola.

Como vimos, aos 9 anos de idade não aparecem muitas referências à moralidade, mas as únicas citações de Princípios Morais estão entre os sujeitos que

receberam conceito A. Nas escolhas dos participantes que receberam conceito D há uma predominância de respostas na categoria Outros valores.

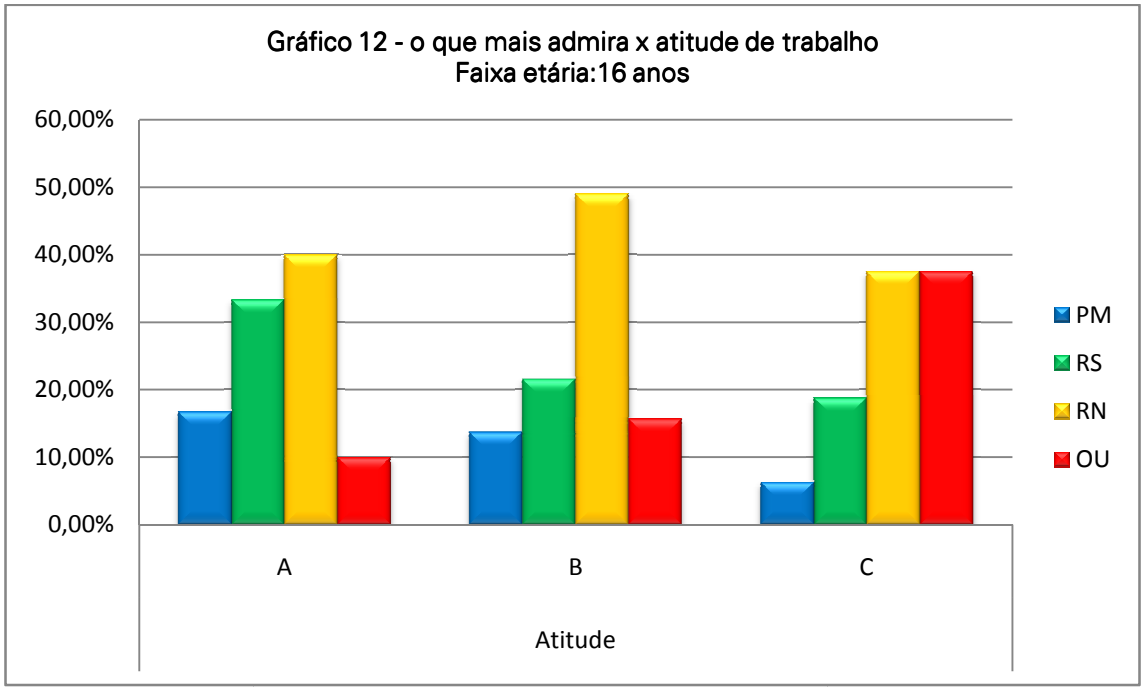


Aos 12 anos de idade, os dados são mais dispersos, ainda assim é possível observar uma preferência por Outros valores entre os alunos que receberam conceito D.



Os participantes que receberam conceito C, tanto aos 9 anos de idade quanto aos 12 anos, responderam de modo bastante semelhante aos colegas da mesma faixa etária. Esses alunos foram considerados abaixo das expectativas pelas orientadoras e, portanto, segundo nossas hipóteses, também escolheriam aspectos menos vinculados à moral. Como esses sujeitos ainda se encontram em processo de desenvolvimento da Personalidade Ética, imaginamos que talvez aos 16 anos de idade tais diferenças ficassem mais claras.

Observando o próximo gráfico, há uma tendência que confirma nossa hipótese: alunos com conceitos C escolheram aspectos menos vinculados à moral; entre os alunos de conceito B há uma prevalência de aspectos relacionados à reciprocidade nascente, enquanto que entre os alunos com conceito A temos novamente escolhar na categoria Reciprocidade Nascente e mais escolhas que se referem a aspectos vinculados a princípios morais e respeito de si. Respostas ligadas a Outros valores são menos frequentes entre os alunos com conceito A e aumentam significamente entre os alunos com conceito C (aos 16 anos tivemos apenas 2 participantes com conceito D, as escolhas destes participantes foram incorporados ao grupo de alunos com conceito C para melhor visualização dos dados)



Ainda que essa tendência seja visível no gráfico, não foi possível confirmá-la: ao se aplicar o teste estatítico qui-quadrado, encontramos um p-valor = 0,331, quando o esperado para a validade estatítica é p-valor < 0,05. Acreditamos que a razão dessa semelhança estatítica entre os participantes com conceitos C/D e A se dê em função do tipo de análise a que submetemos nossos questionários - análise quantitativa. Ou seja, nessa comparação foram consideradas quantas respostas apareceram, em cada item, agrupadas por categorias. Quando analisamos qualitativamente os questionários, foi possível notar uma diferença mais significativa na qualidade das respostas.

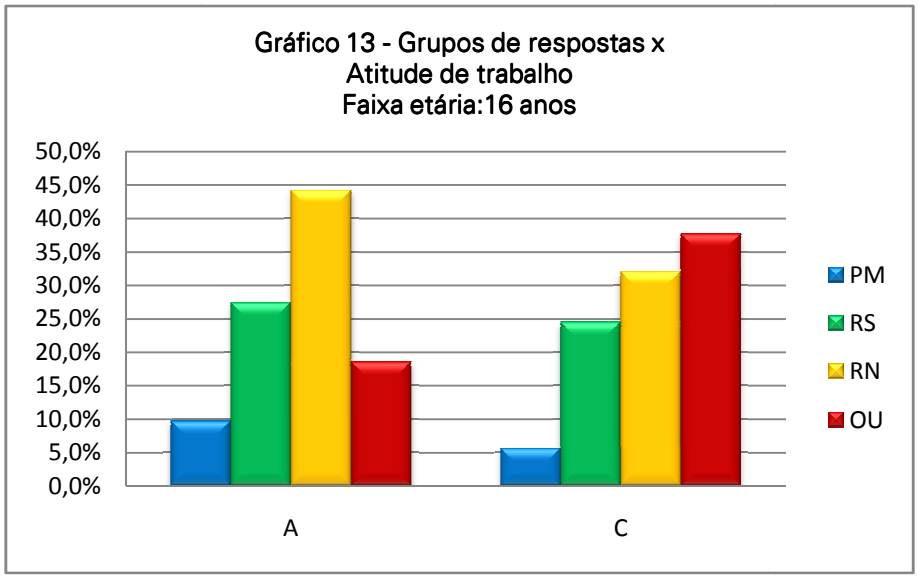
Os participantes que, aos 16 anos, foram considerados melhores alunos no aspecto atitude de trabalho também foram aqueles que parecem ter "levado a sério" os questionários. Suas respostas são muito completas e elaboradas. Dos 30 participantes que receberam o conceito A, apenas 3 escolheram como fonte de maior admiração um aspecto não moral. Mesmo quando comparamos uma resposta semelhante entre os participantes, pode-se notar uma grande discrepância entre as justificativas[22] de alunos que receberam conceito A ou conceitos C ou D. Por exemplo, grande parte de nossos participantes admiram o humor, alegria, ser engraçado. Porém Rodrigo (16a 2m), que recebeu conceito C para atitude de trabalho, justifica assim sua escolha: admiro quem é **engraçado - OU -** (segundo nossos critérios, o próprio participante definiu essa característica como "bom humor") *"uma pessoa que não aceita brincadeira fica muito chato de se conviver"*. Já Márcia (16a 3m), que recebeu conceito A para atitude de trabalho, explica de outra maneira a mesma ideia: **bom humor - RN** (nomeada por ela como "alegria") *"Sei lá, é muito bom estar com alguém auto-astral todo o tempo, porque a alegria da pessoa meio que contagia o resto, além de se refletir nas coisas que ela faz, além de ajudar na comunicação com os outros"* (em anexo colocamos dois questionários completos, típicos, de um aluno conceito C e um aluno conceito A).

Observamos que os participantes com conceito A, além de justificar com mais detalhes seus pontos de vista, incluem muito mais referências às outras pessoas em suas respostas. Outra comparação, na qual não foi possível o teste estatístico, foi o

[22] Em vários casos, as diferentes justificativas nos levaram a renomear a qualidade escolhida, conforme já explicitamos anteriormente.

número de respostas dadas por cada participante. Como já citamos, foram 30 os alunos que receberam conceito A em atitude de trabalho; agrupando todas as respostas dadas por eles, chegamos a 113 aspectos admirados. Os participantes com conceito C ou D foram 18, e, juntando todos os questionários, chegamos a 53 respostas. Ou seja, os alunos com conceitos mais baixos (assim como os alunos de 9 anos de idade) admiram uma média de 2 características, enquanto que aqueles mais bem conceituados apresentaram questionários com uma média de 4 características admiradas.

Contando e agrupando as respostas dos sujeitos colocados nos dois extremos (alunos com notas A versus alunos com notas C ou D nas atitudes de trabalho), chegamos a este gráfico:



São duas situações diferentes nesses grupos de respostas: de um lado, entre os participantes com conceito A, observamos uma variedade maior de aspectos admirados, com prevalência da categoria Reciprocidade Nascente; de outro, vemos prevalecer a categoria Outros valores, ou seja, valores não assossiados à moral, entre os participantes com conceito C.

Ao nos indagar se existiria uma correlação entre boas atitudes de trabalho na escola e valores associados a conteúdos morais, nossos dados nos mostraram que sim. Ainda que não tenha sido possível validar essa afirmação estatisticamente, não encontramos uma negação. Ou seja, entre os jovens de 16 anos que são mais bem

vistos em suas atitudes na escola, não prevalecem valores não-morais, pelo contrário. É entre esses jovens que encontramos admiração por características do que chamamos Personalidade Ética: referências voltadas ao respeito de si (força de vontade – 11 citações e autenticidade – 10 citações), aos princípios universais (sinceridade – 4 citações, generosidade – 4 citações, responsabilidade – 2 citações), além de muitas respostas dipersas em nossa categoria Reciprocidade Nascente (bom humor – 10 citações e com 5 a 3 citações: amizade, ser extrovertido, educado, simpático, paciente, dentre outras).

Do mesmo modo, entre os jovens mais mal avaliados em suas atitudes na escola, encontramos uma maior admiração por aspectos não vinculados à moral (ser engraçado – 5 citações, inteligente – 5 citações). As poucas referências a aspectos possíveis de serem admirados e também as explicações mais curtas, por vezes esteriotipadas, dos participantes desse grupo também parecem reforçar a ideia de que há grande relação entre a atitude de trabalho na escola, ou o valor dado pelo aluno à escola, e os valores que admiram nas outras pessoas.

5.2.2. Relações sociais

As relações sociais foram o outro aspecto observado e pontuado para nossa pesquisa sobre a relação entre valores e ações. Mais uma vez não foi possível encontrar um vínculo entre boas relações sociais e admiração por aspecto moral entre os participantes de 9 e 12 anos.

Assim como fizemos com as atitudes de trabalho, julgamos que esses sujeitos se encontram em processo de desenvolvimento e investigamos a questão mais a fundo entre os participantes de 16 anos.

Essas configurações podem ser observadas nos gráficos a seguir:

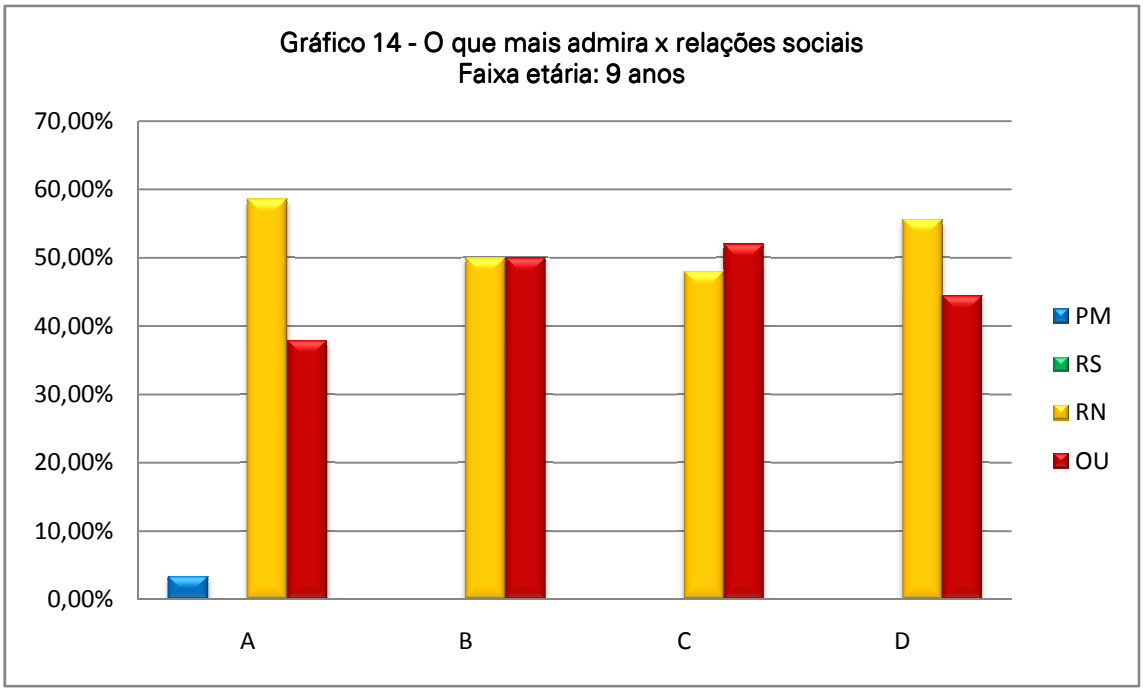


Gráfico 14 - O que mais admira x relações sociais
Faixa etária: 9 anos
70,00%
60,00%
50,00%
40,00%
30,00%
20,00%
10,00%
0,00%
A
B
C
D
PM
RS
RN
OU

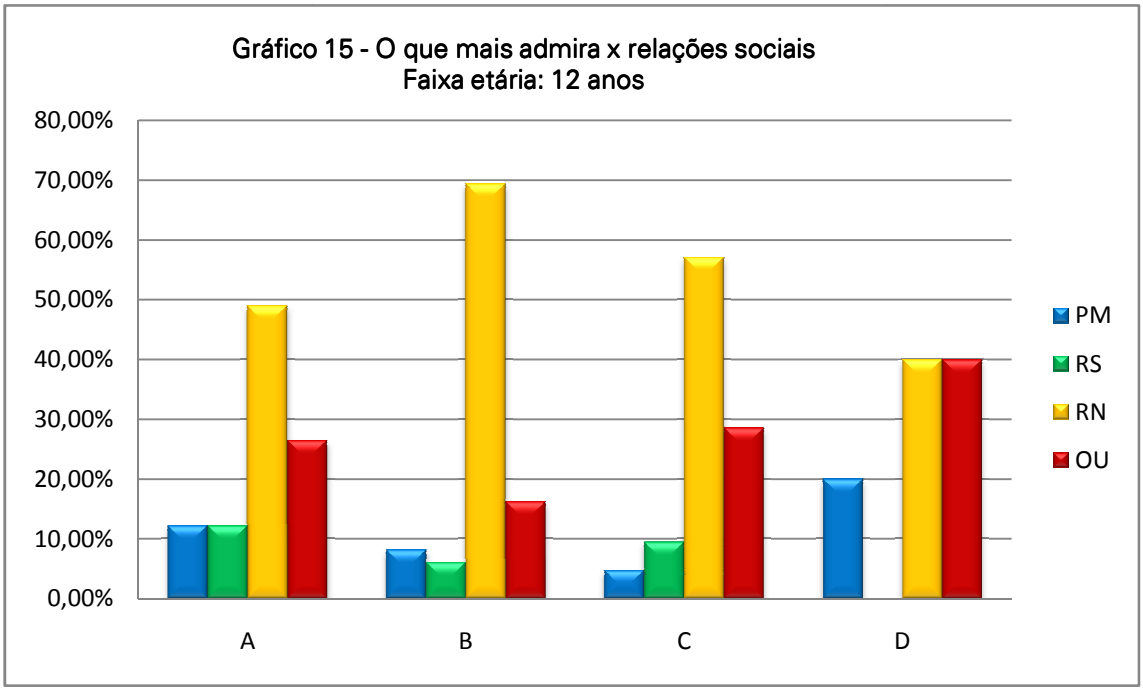
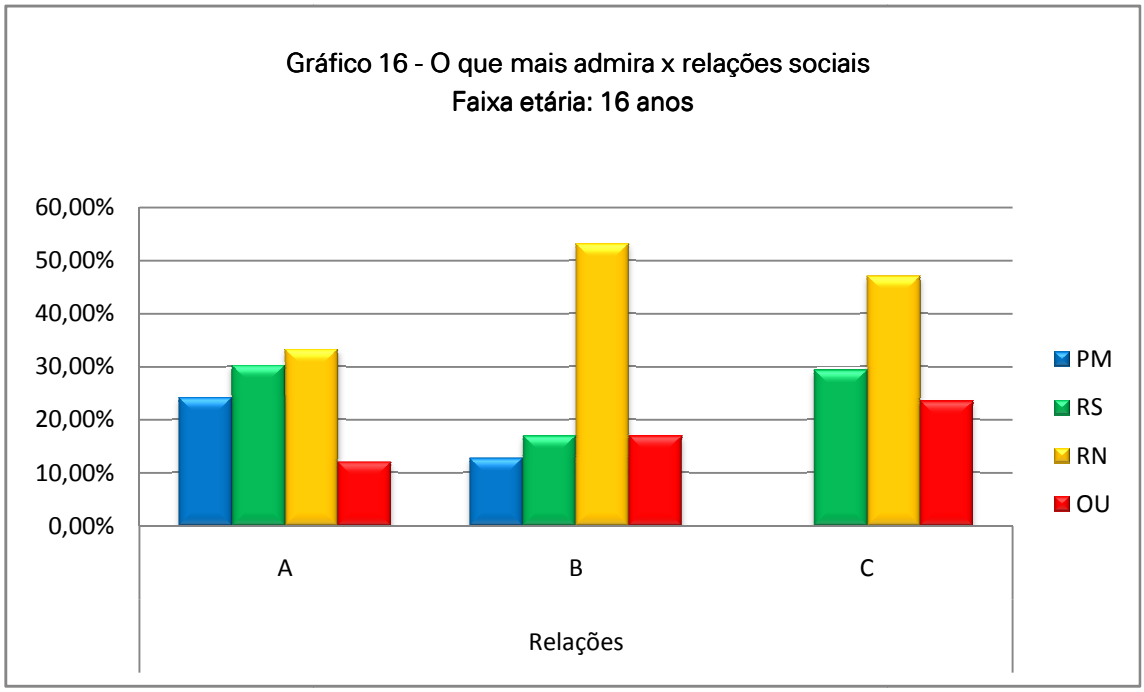


Gráfico 15 - O que mais admira x relações sociais
Faixa etária: 12 anos
80,00%
70,00%
60,00%
50,00%
40,00%
30,00%
20,00%
10,00%
0,00%
A
B
C
D
PM
RS
RN
OU

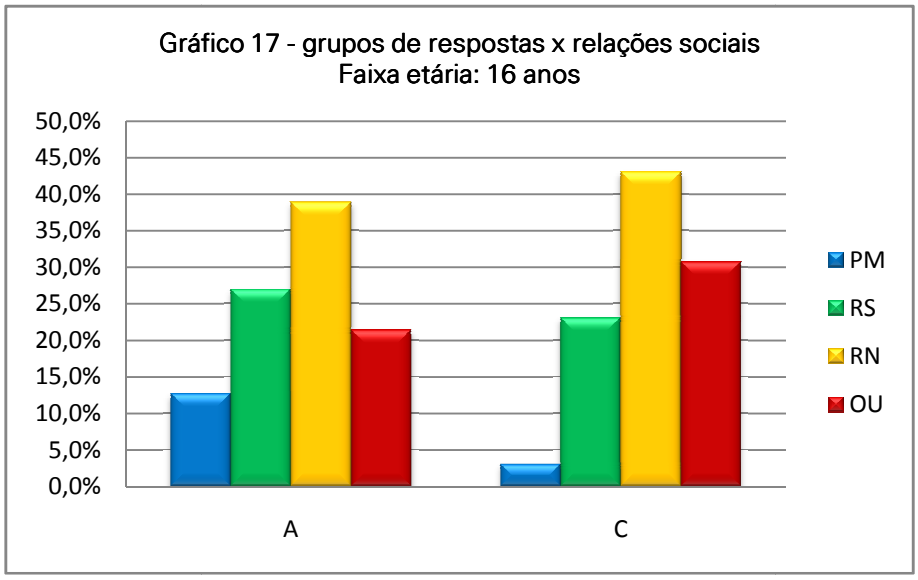


Dentre os parcitipantes com 16 anos, receberam conceito A aqueles considerados pela orientadora como os que mantêm as melhores relações com seus colegas, ou seja, são companheiros, têm muitos amigos, realizam trabalhos em cooperação com todos em suas classes, "circulam" entre os colegas e raramente se envolvem em situações de conflito (quando estas acontecem, conseguem chegar a uma solução sem precisar da intervenção de um adulto). Quando observamos os aspectos eleitos por eles como "o que mais admiram nas outras pessoas", novamente encontramos menos referências a valores não ligados à moral (categoria OU), e é entre esses participantes que novamente estão as citações que classificamos como Princípios Morais, Respeito de Si, além da categoria Reciprocidade Nascente (mais citada por todo o grupo de alunos).

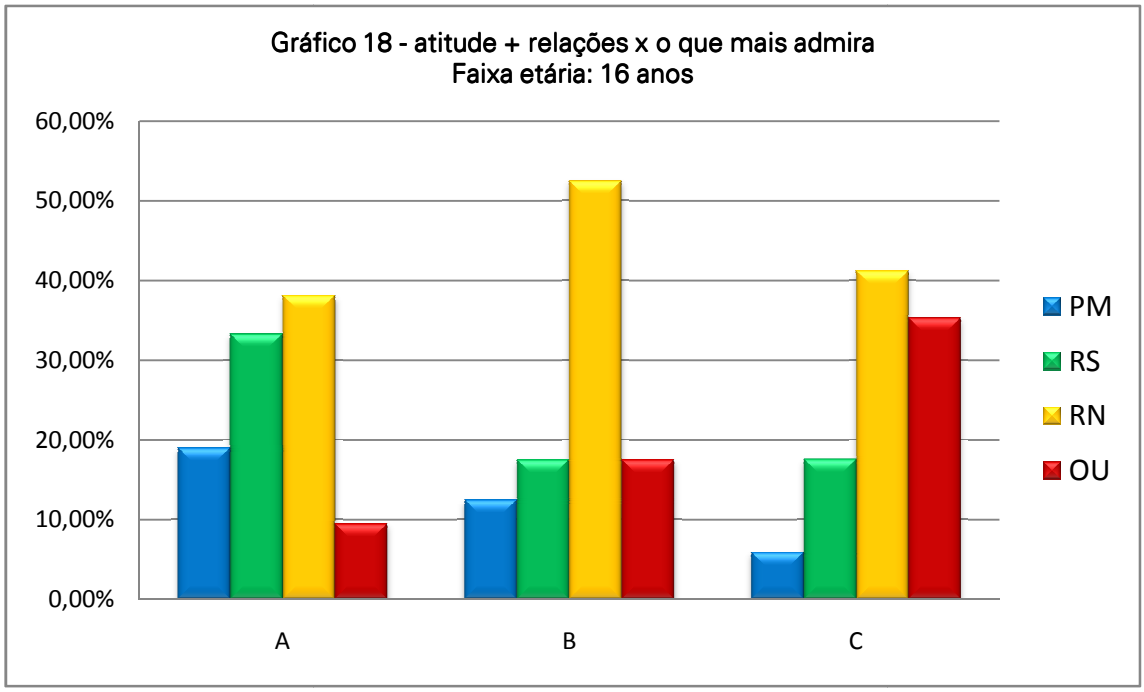
Entre os sujeitos que não mantêm boas relações no grupo, os de conceito C ou D (somente 2 participantes receberam este conceito e suas escolhas foram agrupadas as dos alunos com conceito para melhor visualização dos dados no gráfico), não encontramos referências aos Príncipios Morais. Novamente, ao observarmos a qualidade e número de respostas, temos uma situação parecida à já descrita para atitude de trabalho.

Foram 30 participantes que receberam conceito A em relações sociais,e eles citam 126 características como dignas de admiração. Já os participantes com conceito C ou D somam 19 e elegem 65 características. Ou seja, novamente médias diferentes entre os dois grupos: nos alunos com conceito A temos em média de 4 respostas por participante, e nos alunos com conceito C ou D são citadas 3 características em média.

Vale ressaltar que 70% dos participantes que receberam conceito A em relações sociais também receberam conceito A em atitude de trabalho (21 dos 30 participantes), ou um conceito B. Entre os participantes com conceitos C ou D nas relações sociais, 52% recebeu o mesmo conceito em atitude de trabalho, o que se reflete na variação da qualidade dos questionários dos alunos C ou D nas relações sociais. Ainda que as respostas dos participantes que receberam conceito C sejam menos elaboradas e menos vinculadas à moral do que as respostas dos participantes com conceito A, a distância entre elas é um pouco menor. É o que podemos observar no gráfico a seguir no qual agrupamos e classificamos todas as respostas dadas:



Reunindo essas notas em um único conceito, ou seja, promovendo uma média entre atitude de trabalho e relações sociais chegamos a um novo quadro:



Agrupamos as notas da seguinte forma: na coluna A encontram-se os alunos que receberam A+A, A+B ou B+A; na coluna B ficaram os alunos com B+B, B+C ou C+B e, finalmente, na coluna C os alunos com C+C, C+D, D+C ou D+D. Nesse cenário, as diferenças nas escolhas de nossos participantes se evidenciam. Embora novamente a categoria Reciprocidade Nascente apresente mais escolhas em todos os grupos, é possível notar como a categoria Princípios Morais e a categoria Respeito de Si apresentam mais escolhas entre os sujeitos com conceito A. Há um declínio das respostas nessas categorias, nos alunos com conceito B; e, finalmente, entre os alunos com conceito C há uma manutenção na categoria Respeito de si e novamente diminuição na categoria Princípios morais.

Do mesmo modo, podemos notar como há mais escolhas por Outros valores entre os participantes com conceito C, categoria que diminui bastante entre participantes com conceito A.

Em resumo, em nosso estudo 2 nos perguntávamos sobre as relações entre agir bem na escola e valorizar características relacionadas à moral. Encontramos os seguintes dados:

- Entre sujeitos de 9 anos e 12 anos de idade não foi possível estabelecer uma relação entre bons comportamentos ou boas relações

socais na escola e valores morais, fato que justificamos em razão da etapa de desenvolvimento em que se encontram os sujeitos dessa faixa etária;

- Ao investigar os participantes com 16 anos de idade, encontramos (ainda que sem uma comprovação estatística) uma tendência positiva, ou seja, os alunos mais bem avaliados no conceito atitude de trabalho admiram aspectos mais vinculados à moral, enquanto que os alunos que receberam pior avaliação neste critério escolhem como mais admiráveis valores outros não vinculados à moral;
- Essa relação se repete na avaliação das relações sociais;
- Quando realizamos uma análise qualitativa dos questionários evidencia-se a diferença entre sujeitos com os conceitos mais altos ou mais baixos na avaliação das orientadoras: os questionários mais completos e com respostas mais bem justificadas estão entre os participantes com nota A em pelo menos um dos critérios e vice-versa.

5.2.3. Os alunos em destaque

Resta ainda um último ponto para análise: os alunos considerados acima das expectativas pelas orientadoras (que designaremos como "melhores alunos") e aqueles que ficam abaixo das expectativas das orientadoras (designados como "piores alunos") Para esta avaliação, as orientadoras consideraram o conjunto da vida escolar dos alunos e apontaram aqueles que se destacavam, do ponto de vista moral, pela excelência ou deficiência nas relações estabelecidas em vários âmbitos da escola – com o trabalho, com os colegas, com os adultos, com as regras de funcionamento e assim por diante.

Quando olhamos para os dados segmentados por idades, já é possível notar diferenças entre os considerados melhores alunos e piores alunos, como vemos nos gráficos a seguir:

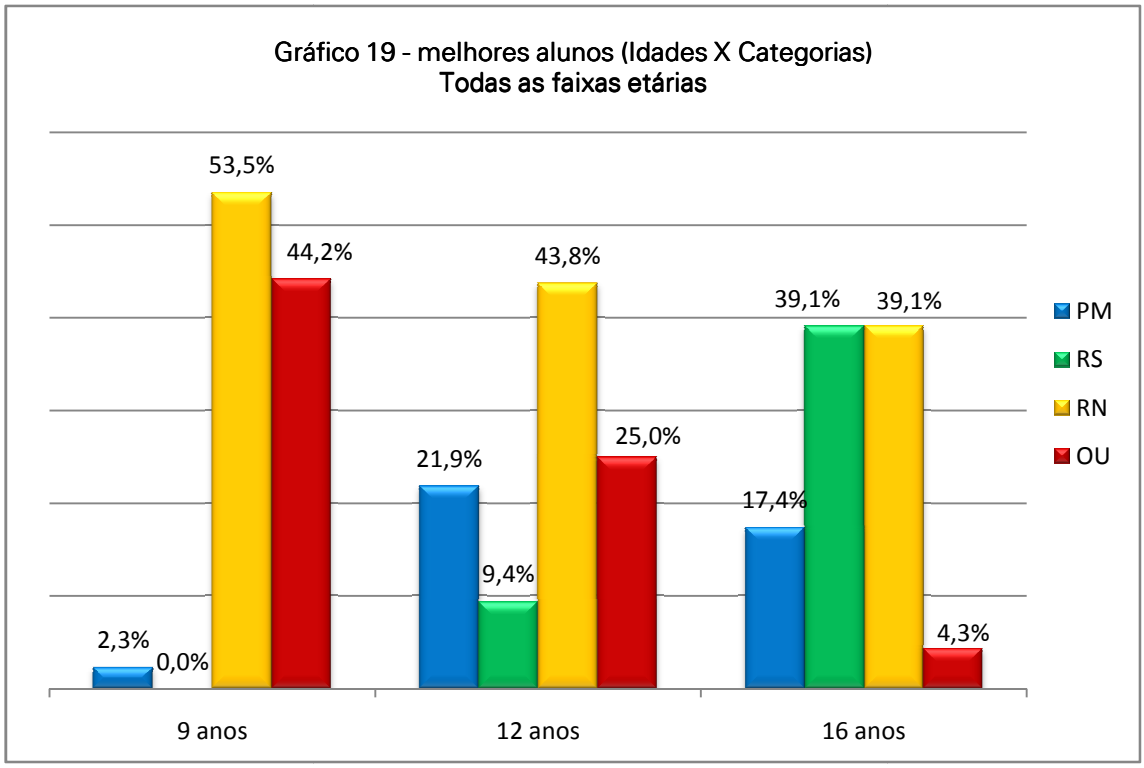


Gráfico 19 - melhores alunos (Idades X Categorias)
Todas as faixas etárias
53,5%
44,2%
43,8%
39,1%
39,1%
25,0%
21,9%
17,4%
9,4%
2,3%
0,0%
4,3%
9 anos
12 anos
16 anos
PM
RS
RN
OU

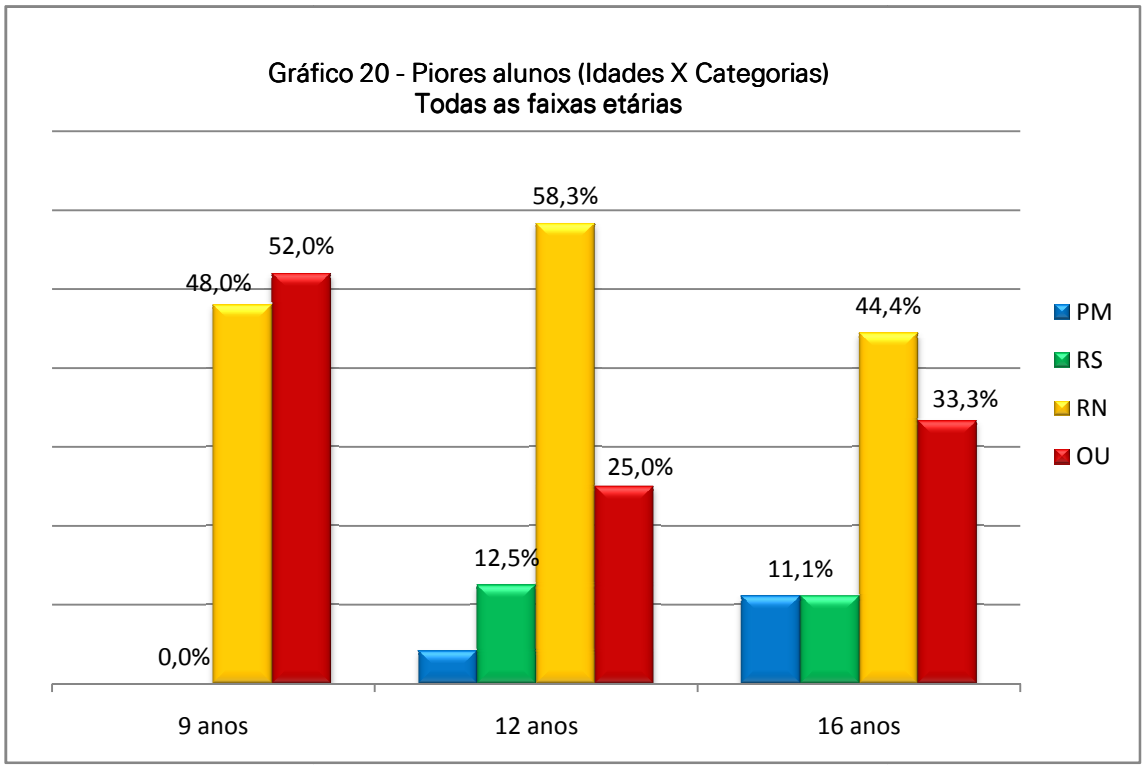
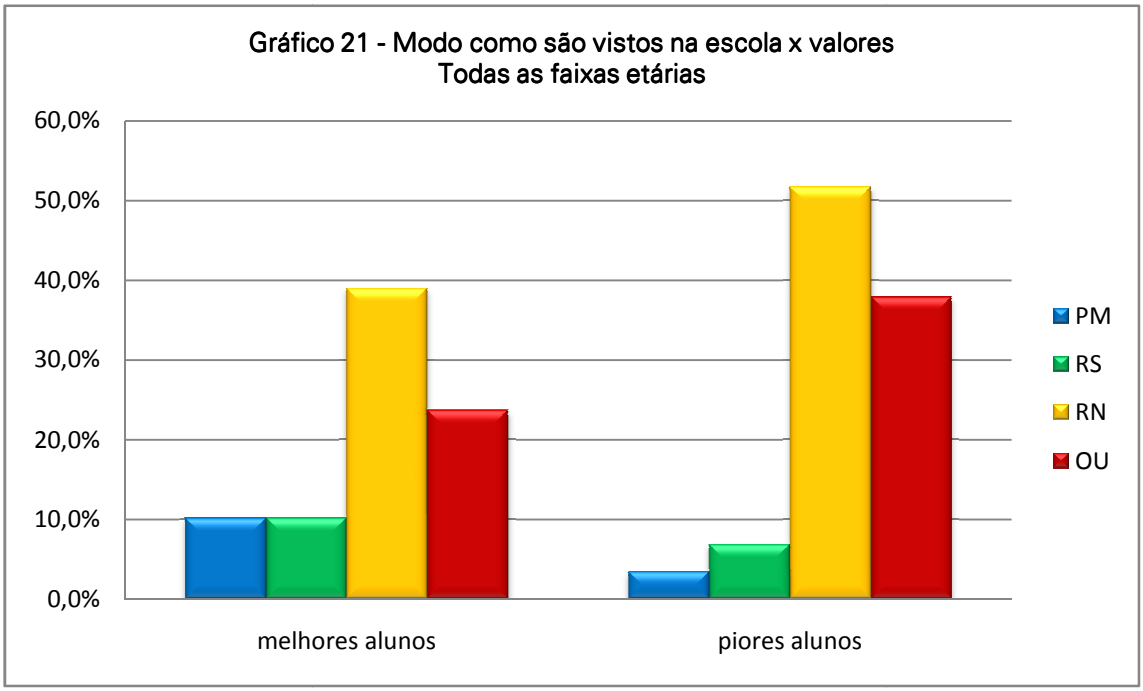


Gráfico 20 - Piores alunos (Idades X Categorias)
Todas as faixas etárias
58,3%
52,0%
48,0%
44,4%
33,3%
25,0%
12,5%
11,1%
0,0%
9 anos
12 anos
16 anos
PM
RS
RN
OU

Na comparação das respostas, especialmente entre os participantes com 16 anos de idade, encontramos novamente uma diferença marcante nas categorias de escolhas de aspectos admirados. A categoria Respeito de Si aparece com 39% das respostas dos considerados melhores alunos, e apenas 11% dos alunos abaixo das expectativas da escola. Há também uma boa diferença nas respostas relacionadas aos princípios morais com 11% das respostas dos piores alunos e 17% das respostas dos melhores alunos.

Os números são menos expressivos nas faixas etárias de 9 e 12 anos de idade, mas podemos perceber uma tendência de respostas sempre mais voltadas para a moral entre os melhores alunos e menos voltadas para a moral entre os piores alunos.



Nessa avaliação, como cada orientadora considerou as ações dos alunos em comparação com outros de mesma faixa etária, fizemos também uma aproximação dos sujeitos que receberam a mesma classificação. Ainda que as atitudes dos alunos na escola, em processo de formação, não sejam suficientes para compreendermos todo o universo moral dos participantes, parece-nos importante, especialmente pelas possíveis implicações pedagógicas, observar se há ou não relação entre os modos

como são vistos na escola (os melhores alunos em todas as faixas etárias e os piores alunos em todas as faixas etárias) e os valores que admiram.

Novamente a correlação não é alta o suficiente para uma confirmação estatística do que podemos observar nos gráficos, mas também não podemos invalidar nossas hipóteses. Nas três faixas etárias, notamos menos valores associados à moral entre os participantes vistos pela escola como "piores alunos". As ações destes alunos, incoerentes com as propostas escolares ou que geram atritos nas relações interpessoais, justifica-se de algum modo pela escolha pela admiração a aspectos que parecem não depender de um esforço ou desejo pessoal.

Assim, concluímos a descrição de nossos resultados registrando uma evolução na escolha de valores como dignos de admiração (estudo 1) e uma tendência de relação entre ações coerentes na escola e valores morais.

Capítulo 6 – Conclusões

Não existe um caminho para a felicidade.
A felicidade é o caminho.
Mahatma Gandhi

Na busca de teorias e dados que pudessem demarcar os territórios da personalidade ética, encontramos caminhos que nos ajudaram a entender melhor as relações entre as ações morais, valores e virtudes na escola.

Na escola, esbarramos cotidianamente[23] com hiatos entre o discurso e comportamento de certos alunos, especialmente se regras são o assunto. Não se trata da contradição, observada por Piaget, do sujeito egocêntrico com relação à pouca compreensão que possui das normas, mas de alunos que poderiam ser considerados "pré-morais", sua obediência às regras (consideradas morais pelos adultos) só acontece por medo da punição ou pela força da coerção que o educador é capaz de imprimir. Há uma crescente falta de legitimação por parte das crianças das figuras de autoridade (Arendt, 1954/2007) e uma falta de legitimação das regras, como importantes reguladores das relações interpessoais. Talvez esta "acrasia" aconteça em razão do próprio posicionamento dos adultos de hoje, que impõem as regras com menos firmeza; talvez, devido à frouxidão social, que não tem relevado relações morais entre seus membros (Durkheim, 1902/1984), ou ainda, em função de uma educação moral que não mobiliza suficientemente as dimensões afetivas no despertar do senso moral.

Para Piaget (1962/1994), a construção da personalidade e do sentimento de força de vontade são resultados do desenvolvimento moral e da paralela evolução de aspectos intelectuais e afetivos. Estas construções organizariam o universo moral dos sujeitos, que, através de uma hierarquia de valores, são capazes de agir com autonomia, isto é, considerando todos os pontos de vista envolvidos na questão para buscar o bem comum. Por outro lado, a acrasia (agir de modo contrário ao que julga como certo) mantém-se como um problema filosófico desde a Grécia antiga, ou seja, mesmo que o sujeito saiba o melhor modo de agir, pode atuar desconsiderando a

[23] Atuamos como professora no ensino fundamental

moral. De fato, não é difícil encontramos exemplos desta contradição que nos levou ao problema de pesquisa: *Quais são os valores e sentimentos que levam ao agir bem?*

Com esta questão não estamos desprezando o aspecto intelectual, pois, como explicitou Kant (1785/1980), boas ações podem acontecer *"conforme o dever"*, por obediência, para manter aparências ou por interesses pessoais. Uma verdadeira ação moral acontece *"por dever"*, ação da pessoa autônoma, intencional e justa. Ações conscientes que, independentemente das contingências e das consequências, não instrumentalizam outros seres humanos e podem ser universalizáveis.

A evolução dos juízos morais ao longo do desenvolvimento é fato inegável e tem sido alvo de pesquisas, nos mais diversos aspectos e contextos, desde as descobertas de Piaget em 1932. A questão que ainda permanece em aberto é a relação entre este desenvolvimento da capacidade de realizar bons julgamentos morais e uma atuação moralmente louvável na vida concreta, tal como Kohlberg (1990/2006) infere a respeito de grandes nomes da história – Martin Luther King, Mahatma Gandhi, e outros. Pela teoria, se o desenvolvimento moral acontece, não é necessário ser um grande líder ou um santo para que exista uma convergência entre ações e ideias a respeito da moral. Porém, amplas pesquisas sobre o desenvolvimento moral apontaram que apenas 5% da população alcança o nível 6 da escala de Kohlberg. Ao mesmo tempo, estudos como os de Colby e Damon (1992, 1993) mostraram pessoas agindo exemplarmente, sem que possuíssem este nível de sofisticação em seus juízos morais. Ou seja, de um lado, raras são as pessoas que sabem julgar moralmente de maneira autônoma, por outro, agir bem não se relaciona somente com juízos morais sofisticados.

É necessário saber. Saber, porém, não é suficiente para agir.

É necessário querer.

Como vimos, os aspectos afetivos têm sido considerados tão significativos para a compreensão da moralidade quanto às clássicas investigações sobre o juízo. Muitas pesquisas têm incidido sobre o tema, notadamente tomando os afetos como motivação para a ação moral. Com Piaget, entendemos que em qualquer conduta

humana os aspectos cognitivos e afetivos estão integrados e são irredutíveis um ao outro. Se já há muitos dados sobre o desenvolvimento dos juízos a pesquisa sobre a ação moral recai sobre os sentimentos ligados a moral. Porém, quais?

La Taille (2006a) observa que além dos sentimentos de medo e amor já descritos por Piaget, Freud e outros autores; confiança, simpatia, indignação e culpa tem papel relevante no despertar do senso moral. Supor que apenas a validação das figuras de autoridade explicaria toda vida moral das crianças pequenas é reduzir demais o fenômeno, afirma o autor.

Destes sentimentos descritos por La Taille, destacamos a simpatia – capacidade humana de perceber e se deixar afetar pelos sentimentos das outras pessoas - que precocemente inspira as boas condutas (2006a, p.115). Em especial, ações generosas, como cuidar da outra pessoa dando-lhe o que lhe falta sem que isto se configure como um direito.

A simpatia, esclarece o autor, é exemplo de articulação entre razão e afetividade. Trata-se de uma disposição afetiva que depende de nosso julgamento racional. Ele exemplifica: podemos nos comover ao ver uma criança chorando por ter perdido um sorvete. O mesmo sentimento não aparece se quem perde o sorvete for um adulto. Mas se este adulto estiver passando fome, julgamos legitima a sua dor e passamos a nos preocupar com o fato (2006a, p.116). Com o desenvolvimento da capacidade intelectual sofisticar-se-ão as situações e pessoas pelas quais sentiremos simpatia "(...) aquilo que comove aos 5 anos poderá não mais comover aos 12 ou aos 20, assim como aquilo que deixa uma criança pequena impassível poderá afetá-la mais tarde."(La Taille, 2006a, p. 117). Ainda que esta disposição afetiva dependa da razão, nota-se que desde pequenas as crianças têm uma tendência a se sensibilizar com os estados afetivos das outras pessoas, o que gera, como conseqüência, atos espontâneos de generosidade e cuidado com o outro.

Em suas pesquisas, o autor descobriu que aos seis anos de idade as crianças são capazes de diferenciar um ato de justiça (como dividir bolachas com seu irmão) de um ato generoso (oferecer ao irmão sua fruta preferida). Dizem estas crianças que a ausência da ação justa deve ser punida, mas a ausência da ação generosa, não. "(...) elas parecem ter bem claro o que corresponde a um direito e o que não

corresponde, e, portanto, conhecem o caráter exigível das ações justas e o caráter não exigível das ações inspiradas pela generosidade" (2006a, p.119). Além disso, quando perguntadas qual dos casos merece admiração, a maioria das crianças afirmou ser mais admirável o ato generoso. La Taille afirma que este pensamento sofisticado se explica justamente pela simpatia. Numa fase de heteronomia, seria coerente esperar que as crianças admirassem as ações condizentes com as regras impostas pelas figuras de autoridade (dividir). Mas o que ele observa é que justamente pela falta de imposição, pela espontaneidade e pelo caráter facultativo tal virtude é mais admirada.

Segue conceituando o autor, a simpatia leva a criança a descentrar-se, uma vez que para comover-se é necessário olhar com atenção as outras pessoas e busca responder ao que se percebe. Mais ainda, a simpatia já mostra como precocemente a criança atribui valor as pessoas, entendendo o outro como digno de respeito e cuidado. A simpatia nos mostra como o universo moral das crianças é amplo, vai além de respostas as exigências educacionais.

Foi o que vimos em nossa investigação sobre virtudes durante o mestrado (Dias, 2002). Nesta pesquisa notamos que falar sobre as excelências motivava os participantes, justamente por se tratar de um tema que não diz respeito às exigências das regras, deveres e direitos. Precocemente as crianças identificam com clareza e profundidade aspectos admiráveis nas outras pessoas. Muitas das características indicadas pelos participantes daquela pesquisa (aos 7 anos de idade) referiam se a este cuidar do outro, ao convívio na simpatia, a generosidade. O tema do cuidado com o outro foi tão relevante para os participantes daquela pesquisa que em um dos grupos de alunos tornou-se uma categoria de características admiráveis (Dias, 2002, p.64).

Estes sentimentos, presentes no início da vida moral, podem inspirar as condutas, porém só serão de fato integrados a personalidade, ao sistema organizado e hierarquizado de representações de si, se continuarem a ser valorizados tanto pelo indivíduo quando pelos grupos sociais aos quais faz parte.

No caminho de construção da Personalidade Ética, compreensão da justiça, valorização da generosidade e identificação de aspectos que levam a expansão de si,

autorrespeito, La Taille observa que outro sentimento passa a servir como regulador da ação moral, especialmente por sua relação com o eu e com os valores assumidos para si mesmo: a vergonha (2006a, p134).

Em suas pesquisas e estudos sobre o tema, La Taille (2002) encontrou dados que demonstram que progressivamente a criança sente vergonha quando faz uma auto-avaliação negativa, quando sente que não está de acordo com padrões de seu grupo social ou quando não atingiu metas que pretendia. Aos 8,9 anos de idade as crianças mencionam sentir vergonha por falhas morais. Outro dado importante, relatado pelo autor, diz respeito à centralidade deste sentimento. Perguntados sobre qual seria a punição mais dolorosa para um personagem que foi descoberto realizando um furto, a maioria das crianças de 8,9 anos de idade afirma que uma repreensão pública seria muito pior do que perder uma semana de recreio. Justificam a escolha pela vergonha e humilhação que o infrator poderia sentir.

La Taille identifica a vergonha como principal motivação para a tomada de decisão das ações. Na construção do autorrespeito, seria possível observar quais são os valores mais importantes para uma pessoa através deste sentimento, aspecto central na articulação entre os planos moral e ético de cada um de nós. Ao longo da vida, buscamos valores positivos para as representações que fazemos de nós mesmos. Desde as primeiras percepções de sucesso ou fracasso do bebê até os audaciosos projetos de vida dos adolescentes, o Eu busca apropriar-se de valores positivos, aspectos com que se orgulhar, evitar o sentimento de vergonha, construir autorrespeito. Resta saber de que forma estes valores "penetrariam" a personalidade de cada pessoa, para que esta se torne ética.

> A criança começará a olhar para si própria por intermédio dos valores que inspiram os valores alheios. Portanto, o meio social em que vive, com destaque para as figuras de autoridade, terá grande influência sobre os valores dos quais a criança vê e julga a si mesma. (La Taille, 2006a, p. 139)

A qualidade das relações sociais, já apontava Piaget (1932, 1994), interfere diretamente na construção da moralidade, tanto em seu aspecto cognitivo – são necessárias relações entre pares para a compreensão da reciprocidade – como afetivo – medo de decair perante as figuras de autoridade, medo de decair diante das pessoas respeitadas. Numa dimensão ainda mais ampla, também a cultura

oferecerá conteúdos e valores com as quais os jovens poderão ou não se identificar. Vivemos um mundo no qual estes valores são muitos, múltiplos e dispersos.

La Taille, em Formação Ética (2009) faz uma leitura do mundo contemporâneo organizando o pensamento de diversos autores. O autor nos mostra atualmente os valores se equivalem e se revezam, não há uma hierarquia entre eles e tão pouca uma estabilidade entre o que deveriam ser os valores de nossa cultura ou deste tempo. Não temos mais critérios para avaliar o que nos parece mais elevado e até nos parece incorreto julgar, por exemplo, se uma determinada produção cultural é melhor ou pior.

> (...). Assim, o refletido, o belo, o raro, o pensamento, construções laboriosas da mente humana, acabam se equivalendo ao espontâneo, ao feio, ao clichê, ao trivial, àquilo, portanto, que não nasce de uma intenção de perfeição, mas sim de arroubos momentâneos e efêmeros. (Taille, 2009, p. 41)

Em alguns casos, afirma o autor, esta busca em não hierarquizar os elementos da cultura se justifica em função do desrespeito já sofrido por povos considerados inferiores. Mas quando pensamos na construção de um projeto de vida percebemos como é inevitável pensar em valores e hierarquizá-los para que seja possível fazer escolhas, encontrar seus caminhos, ou aquilo para o qual seremos capazes de investir "uma vida inteira".

A construção de um projeto de vida num mundo tão instável e variável é a complicada tarefa que tem os jovens de nosso tempo. "Não é possível pensar no sentido de nossa vida sem pensar, ao mesmo tempo, em quem somos ou queremos ser."(La Taille, 2009, p. 21). Para conseguir uma vida que tenha sentido será necessário encontrar meios para a expansão de si mesmo, aspectos em que pode investir afetivamente na busca da excelência, condição incontornável da "vida boa".

O trabalho de investigação que realizamos centrou-se no tema da admiração. Este sentimento é um aspecto do desenvolvimento que igualmente integra as dimensões afetivas e intelectuais presentes na moralidade. Retomando o processo de construção da personalidade ética, temos a presença fundamental das representações de si, sempre valorativas e almejando a própria superação, e, neste

sentido, a admiração aparece como um norteador, um ideal a ser alcançado pelo sujeito. A inspiração por pessoas e ações admiradas estimula o próprio desenvolvimento e os rumos que os projetos de vida tomam, a busca pela felicidade, a possibilidade de uma personalidade ética.

La Taille emprega o conceito de admiração como atribuição de valor e consideração para demonstrar como é possível a construção de uma cultura do sentido pelos jovens mesmo nos confusos dias atuais. O autor nos lembra que este sentimento de espanto e curiosidade pelo mundo é principal fonte de motivação para o desenvolvimento dos bebês e das crianças. Fonte de conteúdos para aquilo que a criança "quer ser quando crescer". Admiração inspira, pode levar a busca constante de superação.

Querer agir moralmente implica em ter integrado à personalidade valores como a justiça, a generosidade e a honra. Para que estes valores integrem a personalidade precisam ser valorizados pela sociedade e pelo jovem. Somente se forem alvo de admiração, simpatia, valores e virtudes terão visibilidade e poderão integrar-se aos projetos de vida. Num processo que implica pensar o mundo e pensar a si mesmo "(...) a identidade é formada, na sua dimensão consciente, por um conjunto de representações de si, e essas são sempre valor. Conhecer a si próprio é inevitavelmente se julgar.(...)"(La Taille, 2009, p. 47). Julgam a si mesmos através dos olhares dos outros, identificam-se com valores, virtudes...

Em nosso primeiro estudo, queríamos saber se, ao longo do desenvolvimento veríamos uma evolução a respeito dos aspectos admirados por nossos participantes e encontramos dados que confirmam esta hipótese.

O primeiro deles diz respeito à quantidade de respostas: enquanto nossos participantes de 9 anos escolhem em média uma ou duas qualidades como dignas de admiração, os participantes de 16 anos de idade optam em média quatro qualidades e justificam suas escolhas.

O segundo dado é a qualidades das respostas: os participantes justificaram suas escolhas com cada vez mais critérios, além de passarem de explicações que

sempre envolviam uma referência a si mesmos (*admiro as pessoas que são minhas amigas - Marina, 9a 10m),* para as que caminhavam em direção a aspectos universalizáveis (*As pessoas devem ser sinceras umas com as outras, pois isso torna uma amizade verdadeira - Lucas, 16a 2m).*

Os aspectos admirados se sofisticam ao longo do desenvolvimento. De início, este sentimento aparece em nossos dados de modo bastante autorreferido, tal como já descrevia Piaget "Como regra geral, haverá simpatia em relação às pessoas que respondem aos interesses dos sujeitos e que o valorizam" (Piaget, 1964/1987, p. 39). Os participantes de 9 anos admiravam, por exemplo, seus amigos, pessoas que fazem coisas para agradá-los e aqueles que os fazem rir.

Esperávamos respostas menos autocentradas, uma vez as crianças questionadas pertencem à faixa etária que marca a entrada na autonomia. Ao mesmo tempo, suas respostas apontaram para uma apropriação de valores particular e pessoal, diferentemente da ideia de que as valorizações seriam simples reflexos de modelos dos adultos. É característico da heteronomia que os sujeitos assumam conteúdos morais socialmente definidos; porém, se fosse simplesmente assim, estes sujeitos demonstrariam mais admiração por valores sociais contemporâneos, tais como: sucesso, riqueza, beleza, desempenho esportivo, etc, valores centrais na sociedade contemporânea, tal como assinala Costa (2004). Este autor reflete sobre o enfraquecimento de instâncias "doadoras de identidade" como a família, a religião, o trabalho, a ideia do bem comum e etc. A busca da felicidade tem se limitado a satisfação sensorial, sendo o próprio corpo a maior "virtude" humana.

> O cuidado de si, antes voltado para o desenvolvimento da alma, dos sentimentos ou das qualidades morais dirige-se agora para a longevidade, a saúde a beleza e a boa forma. (...) Ser jovem, saudável, longevo e atento a forma física tornou-se a regra cientifica que aprova ou condena outras aspirações à felicidade. (Costa, 2004, p. 190)

Harkot-de-La-Taille (2003) analisa a questão do ponto de vista da semiótica, em um texto sobre a ação moral e estereótipos culturais. Segundo a autora, as relações do sujeito e seu mundo, suas escolhas de investimento afetivo e busca de ideais de felicidade constroem-se nas diversas formas de circulação dos valores atuais. Os estereótipos culturais – ser "homem", "mulher", "criança", etc. – são definidos e explicitados, por exemplo, nos anúncios comerciais que nos cercam, aparecendo, desse modo, como naturais às pessoas:

> Ao visar cooptar o destinatário, diz-se que a publicidade vende "conceitos" no lugar de produtos.(...) Basta folhearmos uma revista, assistirmos a um pouco de TV, atentarmos aos rótulos dos produtos e veremos a geração de super-homens e de mulheres maravilhas que o mundo do consumo promete proporcionar. (pp.179, 180)

Para a autora, são os projetos de vida pessoais ou ideais de felicidade de cada um que fazem o elo entre os valores circulantes socialmente e o indivíduo. Mesmo que os valores morais não recebam a mesma valorização social que ser consumidor, por exemplo, não somos reféns de valores impostos, a alma humana é livre para escolher seus valores.

Mostrando-se menos submetidos às tendências sociais de nosso tempo, nossos sujeitos não elegeram aspectos como a beleza e a força física para admirar, desde os de 9 anos de idade até os mais velhos. O que apareceu com mais força foram conteúdos ligados ao desejo pessoal de vínculo (aos 9 anos de idade), valores inerentes ao pertencimento no grupo de amigos (aos 12 e 16 anos de idade), e a valorização da autenticidade e das conquistas da autonomia (aos 16 anos de idade). A admiração por aspectos autocentrados progrediu para as primeiras relações sociais, as amizades; da admiração pela gratificação para a admiração por valores como a confiança, as boas trocas afetivas, a sinceridade, o compartilhar.

O dado mais convergente da pesquisa apareceu nos participantes de 12 anos de idade: praticamente metade deles optou por aspectos que envolvem a relação de amizade (amizade, confiança, sinceridade e ser engraçado). A possibilidade intelectual da reciprocidade (Piaget, 1932/1991) parece suficiente para explicar esta escolha. Bem como as ideias de La Taille (2006a) sobre a importância de sentimentos como a simpatia e a confiança no despertar do senso moral.

Nos sujeitos de 16 anos esperávamos, como decorrência das teorias que apresentamos, que a admiração estivesse mais vinculada às conquistas da autonomia ou da personalidade ética, portanto teriam destaque os valores morais, em especial as virtudes, ainda que autorreferenciadas. De fato, Princípios Morais como a sinceridade e a generosidade apareceram em um número um pouco maior nesta faixa etária, além de aspectos relacionados com o Respeito de Si, como a autenticidade e a força de vontade. Mas a categoria Reciprocidade Nascente, na qual

incluímos aspectos que envolviam uma relação próxima do sujeito, permaneceu bastante forte entre os aspectos admirados.

Assim como referentes às idades anteriores, este dado marca que, por um lado, nossos sujeitos fazem escolhas que demonstrando sua liberdade em relação às pautas valorativas da sociedade contemporânea. Por outro, a observação de que aos 16 anos estas escolhas permanecem na esfera das relações interindividuais mais próximas pode indicar realmente a "fraqueza" dos valores e das instituições sociais tal como mencionou Costa (2005). Atualmente os adultos não estão mais tão seguros dos caminhos para a formação moral, e frequentemente se observa, no grupo socio-economico ao qual pertencem os sujeitos desta pesquisa, uma confusão sobre os valores que devem determinar a educação de seus filhos: *"Neste mundo competitivo, será que meu filho conseguirá ser feliz se for uma pessoa ética?"* Ao mesmo tempo também são questionados os valores proclamados pelos meios publicitários: *"O mais importante é ser belo? Ser um vencedor? Ser famoso? Ganhar muito dinheiro?"*

As escolhas de nossos participantes de 16 anos de idade se dispersaram, mas essencialmente eles admiram "pessoas que são elas mesmas", pessoas autênticas, amigos nos quais se pode confiar sempre, sinceros, e que possuem força de vontade para realizar seus projetos de vida. Num mundo tão diverso e complexo, de fato torna-se admirável a pessoa que desde cedo (16 anos!) já se conhece o suficiente para, nas palavras de nossos participantes, "saber o que quer". Nossos jovens admiram outros jovens, aqueles que já conseguiram encontrar um sentido para suas vidas e assim podem investir nestes projetos.

Em nosso segundo estudo, procurávamos uma relação entre ações consideradas as mais corretas pela escola e os valores admirados por nossos participantes. Como a avaliação das ações dos sujeitos na escola foi realizada pelas orientadoras dos alunos, tendo como critério as expectativas para cada série da escola, imaginávamos que esta correlação pudesse estar sempre presente; não foi, todavia, o que encontramos nas faixas etárias de 9 e 12 anos de idade.

Novamente esperávamos que a conquista da autonomia, por volta dos 9 anos de idade, indicasse já ser possível observar uma organização das representações de

si que se refletiria tanto nos valores quanto nas ações de nossos sujeitos. Os mais novos admiram valores que classificamos como reciprocidade nascente (RN) e valores que não possuem relação com a moral (categoria OU – outros valores). Não encontramos diferenças entre os alunos que receberam conceito A ou D[24].

Na faixa etária dos 12 anos começa-se a observar uma pequena correlação entre as respostas e ações: entre os alunos que receberam o conceito D, as escolhas são menos vinculadas a moral. Ainda não se pode falar uma tendência pois, nas respostas dos alunos com conceito C (abaixo das expectativas da escola), observamos uma distribuição dos valores semelhantes à de seus colegas com conceitos mais elevados. Embora não contraditórios, tais resultados não eram esperados.

O desenvolvimento (quando acontece de modo satisfatório) tende a tornar a moral cada vez mais presente em uma personalidade mais autonoma, que considera as relações sociais em dimensões cada vez mais amplas. Nossos dados nos mostram que, assim como os valores, também as representações de si passam por um processo de construção. Aos 9 anos de idade, o conjunto de representações de si ainda não se traduz num todo fechado e organizado, e, consequentemente, o modo como atuam na escola parece não estar diretamente ligado a seus investimentos afetivos. Estes sujeitos ainda não têm integrados seus valores à sua personalidade por estarem em processo de formação, o que justifica a ausência da correlação que esperávamos.

Nossas categorias também podem ter sido responsáveis por este resultado. A que denominamos Reciprocidade Nascente englobava respostas tais como amizade, confiança (em relacionamentos próximos), cooperação, relações de troca, gentileza, bom humor, etc; ou seja, aspectos que nos pareciam em direção a construção de valores morais, mas sempre justificados em função de vínculos muito próximos – os amigos. Os relacionamentos interindividuais mostraram-se muito importantes para todos os nossos participantes, em todas as faixas etárias, sendo essa a categoria que sofreu menos variação – tanto quando se comparam as faixas etárias como quando as comparamos com as atitudes e relações na escola. Talvez, com uma

[24] Curiosamente, a única resposta classificada como Principio Moral (admiração pela sinceridade) foi dada por um participante que recebeu conceito A.

melhor elaboração ou um maior detalhamento, essa categoria pudesse apontar, se é que de fato existem, mais diferenças nas escolhas de nossos participantes.

De fato, há participantes descritos por suas orientadoras como extremamente éticos: respeitam as regras da escola, atuam de forma colaborativa nas aulas, desenvolvem boas relações no grupo e são bem avaliados por todos os seus professores. Outros são descritos como desrespeitosos, pouco implicados nas propostas escolares, aproximando-se dos colegas apenas para bagunça ou para "zoar". Nos dois grupos de sujeitos, nas faixas etárias de 9 e 12 anos, há uma admiração pela amizade - RN, pela confiança - RN, bem como por ser engraçado – OU e ser inteligente – OU, aspectos possivelmente valorizados e exigidos por seu grupo de pares.

Entre nossos adolescentes de 16 anos de idade, finalmente encontramos uma relação mais clara entre os valores e a atuação na escola. Conforme nossas hipóteses a respeito da personalidade ética, entre os melhores alunos indicados há valores mais próximos à moral. Do mesmo modo, entre os alunos com as notas mais baixas os valores apresentados são aqueles relacionados aos vínculos mais próximos, à troca, ou valores não relacionados à moral como ser engraçado, inteligente ou criativo.

A mesma tendência aparece quando observamos o conjunto de todos os sujeitos das três faixas etárias. Encontramos entre os alunos com conceito A, nas três idades pesquisadas, justificativas e respostas mais sofisticadas. Dado que se torna ainda mais claro quando comparamos uma indicação mais global dada pelas orientadoras: os chamados melhores alunos e os piores alunos.

Temos consciência que partimos de um juízo alheio a respeito das ações destes sujeitos na escola, porém as observações das orientadoras são dados que trazem um olhar de acompanhamento dos alunos, podendo assim contribuir para o avanço das pesquisas a respeito das ações morais.

A ação moral efetiva é continuamente entendida como uma derivação necessária dos juízos morais, entretanto vemos que as ações se mostram também gradativamente relacionadas a valores que marcam o aprimoramento das relações sociais bem como um aperfeiçoamento pessoal.

Objetivamente vemos pouca presença de conteúdos essencialmente morais entre os valores admirados pelos participantes da pesquisa. Nos menores, este fato pode ser explicado em função da gênese, mas chama atenção não termos encontrado também entre os participantes com 16 anos uma maior admiração por aspectos como as virtudes morais ou valores mais universais. La Taille (2002) nos lembra que o auto-interesse (tal como o que aparece nas valorizações de nossos participantes) é um aspecto que não pode desprezado pela moral e que tão pouco é contraditório com ela. Ser moral não significa (como em Freud) ter que abrir mão de seus desejos pessoais, mas entender que esta satisfação deve ser para todos. Partindo deste primeiro movimento em direção ao outro – a amizade – a valorização de si e das relações sociais pode ampliar-se para um coletivo cada vez maior, desde que esta ampliação seja uma necessidade, uma exigência e um desejo.

Em nosso estudo do mestrado (Dias, 2002) vimos que ao serem introduzidas no tema, as crianças pequenas valorizam as virtudes, identificam-nas nos personagens admirados de seus desenhos animados, debatem o assunto com interesse, enfim, parecem estar dispostos a incorporá-las em suas vidas. Esta "disposição" para as virtudes, que poderiam ser alvo da expansão de si, autorrespeito, não aparece nos participantes da pesquisa atual. "Virtudes são qualidades de caráter decorrentes de um trabalho de auto-aperfeiçoamento. Estão, portanto, *ao alcance de cada um*, contanto que os esforços necessários sejam envidados." (La Taille, 2009, p. 107 – grifos do autor). A admiração por aspectos como a generosidade, humildade, coragem só poderia aparecem no discurso de jovens em que estas virtudes morais estivessem diretamente ligadas a seus projetos de vida.

Retomando os fatores do desenvolvimento levantados por Piaget: maturação, experiência, interação social e equilibração, podemos refletir a respeito de algumas possíveis causas para esta ausência de valores morais mesmo entre os jovens que atuam de modo ético na escola. Piaget (1968/1985) enfatizava que a maturação, sendo um aspecto necessário, não é suficiente para levar ao desenvolvimento sem que haja um mínimo de experiência direta do sujeito com seu objeto de conhecimento. Do mesmo modo, as interações e transmissões sociais possuem função igualmente importante para o desenvolvimento, desde que haja uma

assimilação ativa do sujeito dos conhecimentos ensinados. O conceito chave para o autor neste caso é a equilibração. Uma inteligência que busca adaptar-se a um meio exigente terá que experimentar, interagir e assimilar, construindo formas cada vez mais elaboradas de agir.

Transpondo estas relações para a moralidade indagamos: Sendo que as relações inter-individuais vividas pelas crianças estão quase sempre tuteladas pelos adultos, será que elas experimentam situações nas quais precisam encontrar sozinhas as soluções para os problemas? Quais são os valores intencionalmente transmitidos pela sociedade ou pela escola? O mundo contemporâneo, permeado de incertezas a respeito do futuro, favorece a construção de projetos de vida?

Análises contemporâneas têm demonstrado uma inversão de valores que pode dificultar ainda mais a construção de projetos de vida para nossos jovens. Quando a finalidade do desenvolvimento era a integração ao mundo adulto, a evolução na construção dos valores parecia clara: as crianças recebiam valores determinados e vindos de fora, assimilavam e acomodavam as regras morais, construíam suas personalidades, faziam projetos para o futuro (Piaget & Inhelder, 1976).

> Há uma sensação de estranhamento que lembra o conceito clássico de alienação. O jovem sente uma forte estranheza porque o mundo adulto recuou bastante em direção à juventude, há um evidente desejo de juventude por parte dos adultos, a adolescência se prolonga e, desse modo, o que se vê é uma juventude estendida, duradoura, e uma velhice rápida. (Cortella e La Taille, 2005, p. 10)

Podemos pensar nas implicações dessa desvalorização da vida adulta no processo de desenvolvimento: se o aspecto mais valorizado socialmente é *ser jovem,* crescer implica a perda do sentido, pois, em se deixando de ser jovem, deixa-se de ser valorizado. Essa questão é séria e envolve dimensões que ultrapassam os muros da escola.

Os sentimentos necessários ao despertar do senso moral (La Taille, 2006a) aparecem nos aspectos admirados por nossos participantes, indicando relações sociais que respeitam a presença destes sentimentos nas crianças e jovens. Os valores escolhidos são características possíveis, factíveis ainda na idade de nossos participantes. O que mais admiram nas outras pessoas? Nada muito além do que poderiam admirar em si mesmos.

Há algo de paralisante nestas respostas, a excelência não aparece como uma conquista laboriosa, que demandará investimento, tempo, esforço, tal como exige a virtude. Faltam exemplos? Valorizamos menos os que pensam no bem comum? Exaltam-se somente conquistas individuais e mais fáceis?

A moralidade, como vimos, traz em si um universo de questões a serem equacionadas e articuladas pelo sujeito, durante a construção de sua personalidade. Para que esta se torne ética, a educação como um todo (família, escola e sociedade) precisa assumir seu papel de indicar com clareza os valores humanos, apontar caminhos, incluindo aqueles para além das regras, incluindo o desejo utópico da felicidade para todos: caminhos que mostram sentidos, excelências e possíveis conteúdos para o respeito de si.

Referências Bibliográficas

ADLER, A. (1956). A ciência de viver. Rio de Janeiro: José Olimpio.

ADLER, A. (1961). A ciência da natureza humana. São Paulo: Companhia Nacional.

ARAÚJO, U. F. (1993) Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP

ARAÚJO, U. F. (1996). O ambiente escolas e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: Macedo, L. (org), Cinco estudos de educação moral (pp. 105 - 135). São Paulo: Casa do Psicologo.

ARAUJO, U. F. (2001) O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil : sete anos de estudo longitudinal Rev. Online Bibl.Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2, n.2 , p.1-12, fev.2001 Internet – ultima consulta em dezembro 2009

ARENDT, H. (1954/2007). Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva.

ARISTÓTELES. (1999). Ética a Nicômacos. Brasília: Universidade de Brasília.

BIAGGIO, A. (1997). Kohlberg e a "comunidade justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. Psicologia Reflexão e crítica, Porto, Alegre, vol 10 n. 1.

BIAGGIO, A. (1998/ 2006). A teoria do julgamento moral de Kohlberg. In: Â. Biaggio, Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral (pp. 20 - 44). São Paulo: Moderna.

BIAGGIO, A. (2006). Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral. São Paulo: Moderna.

BLASI, A. (1980). Brindging Moral Cognition and Moral Action: a critival review of the literature. Psychological Bulletin , 1-45, jul (1) Vol. 88 .

BORGES, L. S. e ALENCAR, H. M. (vol. 19 (3) 2006). Moralidade em homicidas: um estudo sobre a motivação do agressor. Psicologia Reflexão e Crítica , pp. 451-459.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética. V. 08. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLBY, A. & DAMON, W. (1992). Some do care: contemporary lives of moral commitment . New York: Free Press.

COLBY, A. & DAMON, W. (1993). The Uniting of self and morality in the development of extraordinary moral commitment. In: G. G. Noam, The Moral Self (pp. 149-174). Cambridge: The Mit Press.

COLL, C. et. All (1999) O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática.

COMTE-SPONVILLE, A. (1999). Pequeno tratado das grandes virtudes. São Paulo: Martins Fontes.

COMTE-SPONVILLE, A. (2003). Dicionário Filosófico. São Paulo: Martins Fontes.

COSTA, J. F. (2004). O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garramond

DAMÁSIO, A. (1996). O erro de Descartes. São Paulo: Companhia das letras.

DIAS, A. A. (1999) Educação moral para a autonomia. Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, vol.12, n. 2

DIAS, A. C. F. (2002). Estudo Psicológico sobre o lugar das virtudes aos 7 anos de idade: as crianças da 1a série discutem coragem e generosidade. dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia, USP, São Paulo: não publicada.

Durkheim, E. (1902/1984). Sociologia, educação e moral. Porto, Portugal: RES.

EISENBERG, N. (1991). Prosocial development in adolecence: A longitudinal study. Develpmont Psychology , pp. (27) 849 - 857.

EISENBERG, N. (1996). Caught in a narrow Kantian perception of prosocial development: reactions to Campbell and Chistopher's critique of moral development teory. Development Review , pp. (16) 48 - 68.

FREITAG, B. (1989). A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. Tempo Social; Revista de Sociologia USP, São Paulo, vol. 1, n. 2 , p. 7 - 44.

FREUD, S. (1929/1997). O mal-estar na civilização. Rio de Janeiro: Imago.

GILLIGAN, C. (1982). Uma voz diferente. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos.

GRAZIANO, Lilian Domingues.(2005) A felicidade revisitada : um estudo sobre bem-estar subjetivo na visão da psicologia positiva. São Paulo, Instituto de psicología USP 2005. Tese de doutorado não publicada 111 p.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. "Ação Moral e estereótipos culturais" in: ARANTES, V.A. (org.) Afetividade na escola: Alternativas práticas e teóricas. São Paulo, Summus, 2003.

HOUAISS, A. (2007). Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva.

KANT, I. (1785/1980). Fundamentação da metafísica dos costumes. In: Kant (II), Textos selecionados/ coleção Os pensadores (pp. 101- 162). São Paulo: Abril Cultura.

KOHLBERG, L. (1972). Development as the aim of education. Harvard Educational Rewiew - vol. 42 (4) , 449 - 487.

KOHLBERG, L. (1976/1989). Estadios Morales y moralizatión. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: E. T. al, El mundo social em la mente infantil (pp. 71 - 100). Madrid: Alianza.

KOHLBERG, L. (1990 / 2006). O retorno do estágio 6: Seu princípio e ponto de vista moral. In: A. Biaggio, Lawrence Kohlberg - Ética e educação moral (pp. 89 -116). São Paulo: Moderna.

KOLLER, S. H., & BERNARDES, N. (1997). Desenvolvimento moral pró-social semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. Estudos de psicologia (Natal) , vol 2 n. 2.

LA TAILLE, Y. (2000). Para um estudo psicológico da virtudes. Educação e pesquisa, São Paulo, vol. 26, n. 2.

LA TAILLE, Y. (2002). Vergonha, a ferida moral. Petrópolis, RJ: Vozes.

LA TAILLE, Y. (2006a). Moral e Ética - dimensões intelectuais e afetivas. São Paulo: Artmed.

LA TAILLE, Y. (2006b). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. Psicologia: Reflexão e Crítica, 19, 9-17.

LA TAILLE, Y. (2009). Formação Ética - do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed.

LA TAILLE, Y. E NOGUCHI, N. F.C. (2008). Universo moral de jovens internos da Febem. Cadernos de pesquisa , vol 38 (133).

LA TAILLE, Y. et al. (1998). As virtudes morais segundo as crianças. Relatório Científico FAPESP não-publicado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

LA TAILLE,Y; VIZIOLI, L. E SOUZA, L. S. (2004). Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 30, n. 1

LIMA, VANESSA A. A. DE (2000) A generosidade segundo sujeitos de 6, 9 e 12 anos. 153p. Dissertação (mestrado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

LOURENÇO, O. (2002). Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações. Coimbra: Almedina.

MILGRAN (1974). Obedience to authority: an experimental view. New York: Harper & Row.

PERRON, R, (1991) Les reprèsentations de soi. Toulouse: Privat.

PIAGET, J. (1932/1994). O juízo moral na criança. São Paulo: Summus.

PIAGET, J. (1955/1976). Da lógica da criança à lógica do adolescente. São Paulo: Pioneira.

PIAGET, J. (1962/1994) La relación Del afecto com la inteligência em el desarrollo mental Del niño. In: "Piaget y el psicoanalisis", Delahanty e Pérres (org.) Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1994.

PIAGET, J. (1964/1987). Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

PIAGET, J. (1985). O possível e o necessário: volumes 1 e 2.Porto Alegre: Artes médicas.

PIAGET, J. & INHELDER, B. (1964/1985). A psicologia da criança. São Paulo: Idep.

PIAGET, J., & INHELDER, B. (1976). Da lógica da criança à logica do adolescente. São Paulo: Pioneira.

PUIG, J. (1998). A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática.

REST, J. (1986). DIT Manual - manual for the Defining Issues Test. Mineapolis: University of Minnesota.

SAMPAIO, L. R. (2007). A psicologia e a educação moral. Psicologia ciência e profissão , vol. 27, n. 4.

SELMAN, R. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to education and clinical practice. In: T. L. (ed.), Moral development and behavior. New York: Rinehart & Winston Holt.

SOUZA, M. T. C. C., (2007). Interpretações de histórias: inteligência e afetividade em ação. Tese de Livre-docência apresentada ao Insituto de Psicologia, USP,São Paulo: não publicada;

SOUZA, M.T. C.C. (2003) O desenvolvimento afetivo segundo Piaget in: Arantes, V.A. (org.) Afetividade na escola: Alternativas práticas e teóricas. São Paulo, Summus.

SOUZA, V. L. (2004). A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escola. tese de doutorado. São Paulo, PUC: não publicada.

TAYLOR, C. (2005). As fontes do Self. São Paulo: Loyola.

TOGNETTA, L. P., & ASSIS, O. M. (2006). A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade . Educação e Pesquisa , vol. 32 n. 1.

TOGNETTA, L. R. P. (2003). A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão socio-construtivista. Campinas, SP: Mercado de letras.

TOGNETTA, L. R. P. (2009). Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada as representações de si.Campinas, SP: Mercado de letras.

TUGENDHAT, E. (1996). Lições sobre ética. Petrópolis, RJ: Vozes.

VALE, L. G., & ALENCAR, H. M. (2008). Generosidade versus interesse próprio: juízos morais de crianças de adolescentes. Psicologia: teoria e pesquisa , vol. 24, n. 4.

VINHA, T. P. (2003). Os conflitos interpessoais na relação educativa. tese de doutorado . Campinas, Unicamp: não publicada.

Anexos

Questionários de participantes com 9, 12 e 16 anos de idade, na integra:

Teodoro (9 anos) **Conceitos: atitude de trabalho – D**
relações sociais – D

O que você mais admira nas pessoas? Eu admiro a simpatia. (Gratificação OU)

Por quê? Porque elas me ajudam muito.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

As pessoas são legais

Porque elas fazem muitas coisas legais.

Eu acho legais meus pais

Porque eles cuidam de mim.

Eu acho legais meus amigos

Porque eles gostam de mim.

Fabíola (9 anos e 8 meses) **Conceitos: atitude de trabalho – B**
relações sociais – A

O que você mais admira nas pessoas? Eu admiro se elas são amigáveis. (Amizade - RN)

Por quê? Porque se a pessoa é muito linda e chata eu não gostaria de brincar com ela e se a pessoa é feia e legal eu ficaria contente em ser amiga dela.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Se elas são engraçadas / Engraçada - OU

Porque elas me fazem rir e é bem mais legal brincar com uma pessoa risonha do que uma séria.

Se não conta segredo / Confiança - RN

Porque se você contar um segredo e a pessoa contar você morre de vergonha.

Margareth (9 anos) Conceitos: atitude de trabalho – B
relações sociais - B

O que você mais admira nas pessoas? Eu admiro a habilidade.

Por quê? Porque quem tem habilidade, por exemplo, em patinar, quer dizer que gosta de patinar e assim você vai percebendo o perfil da pessoa.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Ser legal

Você começa a ser amiga de outra pessoa não pela beleza mas sim porque ela é legal.

Ser gentil

Você vê que a pessoa trata bem você.

Cooperação

Se a pessoa coopera ela te ajuda.

Contar a verdade

Se a pessoa não contar a verdade você não vai saber o que ela sente nem pensa.

Rodrigo (9 anos e 10 meses) Conceitos: atitude de trabalho – C
relações sociais - C

O que você mais admira nas pessoas? Se ela é legal.

Por quê? Para brincar. Eu sou com ela.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Se ela é feia (Beleza OU)

Eu a acho feia.

Se ela é baixinha

Eu sou maior que ela.

Se ela é alta

Eu sou menor que ela.

Se ela do meu tamanho

Ela vai ser da mesma altura.

Se ela tem o mesmo nome que o meu

Ela vai ser meu xará.

Vagner (9 anos e 2 meses) Conceitos: atitude de trabalho – A
relações sociais – A

O que você mais admira nas pessoas? Eu admiro em algumas pessoas elas ajudarem as outras pessoas. (Troca - RN)

Por quê? Porque se você ajudar uma pessoa ela também pode te ajudar no futuro.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Reconhecer erros / Humildade - PM

Porque se você reconhece seus erros você pode refletir sobre isso e tentar melhorar.

Gostarem de estudar / Força de vontade - RS

Porque se você gosta de estudar você tem mais chances de construir um futuro melhor pra você.

Glaucia (9 anos e 9 meses) Conceitos: atitude de trabalho – A
relações sociais – A

O que você mais admira nas pessoas? Eu admiro várias coisas nas pessoas. Por exemplo:

Por quê?

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Pessoas simpáticas

Porque é bem legal conversar com elas.

Pessoas engraçadas / Simpatia - RN / Engraçada - OU

Porque elas me fazem rir e é uma coisa que eu adoro.

Pessoas animadas

Porque quando estou triste elas me animam.

Corina (13 anos e 1 mês) **Conceitos: atitude de trabalho – D**
relações sociais – B

O que você mais admira nas pessoas? Se a pessoa é honesta e legal. (Confiança - RN)

Por quê? Se a pessoa não for honesta não dá pra confiar nela.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Honestidade

Porque Posso ou não confiar na pessoa.

Legal ou chata

Porque não vou querer amiga de alguém que não seja legal.

Nuno (12 anos e 6 meses) **Conceitos: atitude de trabalho – D**
relações sociais – C

O que você mais admira nas pessoas? Beleza - OU

Por quê? Porque beleza é tudo.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Lealdade / Amizade - RN

Porque eu quero poder confiar na pessoa.

Amizade

Porque ter amigos é muito bom.

Pureza

Coragem

Bom humor / Engraçado - OU

Porque é sempre bom alguém que agita.

Adriano (12 anos e 5 meses) Conceitos: atitude de trabalho – C
relações sociais – A

O que você mais admira nas pessoas? Eu admiro nas outras pessoas a constância. (Autenticidade)

Por quê? Gosto de pessoas que não trocam de personalidade e são quem são.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Tolerância

Porque há pessoas que suportam seus erros e suas dificuldades ou que pelo menos não se irritam facilmente.

Inteligência

Porque gosto de conviver com pessoas inteligentes, pois gosto de aprender coisas novas.

Sinceridade

Porque prefiro que as pessoas me digam a verdade, pois a verdade é a base de uma relação.

Companheirismo / Amizade - C

Porque amigos têm que estar unidos, admiro pessoas que gostam de ajudar e estar junto.

Lealdade

Porque odeio pessoas que fingem gostar de você, mas no dia seguinte querem acabar com sua vida.

Fabiana (12 anos e 8 meses) Conceitos: atitude de trabalho – A

relações sociais – B

O que você mais admira nas pessoas? Lealdade. (Amizade)

Por quê? Pois é muito bom você saber que vai poder contar com aquela pessoa a qualquer hora e que pode confiar nela.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Divertido (a) / Alegria

Porque é muito bom estar perto de alguém que te faça rir.

Atencioso (a) / Generosidade

Porque pessoas atenciosas sempre ajudam você e não te deixam "na mão'. É muito legal quando alguém deixa seus problemas de lado para ajudar outra pessoa.

Generosidade / Generosidade

Porque pessoas generosas ajudam outras pessoas e não pensam só nelas.

Confiança / Autenticidade

Porque pessoas confiantes fazem as coisas, independente da opinião dos outros. Elas sabem o que querem para sua vida.

Otimismo

Porque pessoas que só vêem o lado ruim de tudo acabam sendo muito chatas.

Lais (11 anos e 10 meses) Conceitos: atitude de trabalho – B
relações sociais – B

O que você mais admira nas pessoas? Admiro nas outras pessoas é sinceridade. (Amizade)

Por quê? Pois se a pessoa finge que é seu amigo, finge que gosta de você, aí a amizade não dá certo.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Amizade

A pessoa tem que saber ser amiga, se não acaba se "isolando" de tudo e de todos.

Senso de humor / Alegre

Porque se a pessoa tem senso de humor ela sabe divertir os outros.

Extrovertida

Porque é bom que a pessoa saiba mostrar seus sentimentos para mim, assim temos uma relação "saudável".

Paulo (12 anos e 2 meses) **Conceitos: atitude de trabalho – D**
relações sociais – D

O que você mais admira nas pessoas? Habilidade nos esportes.

Por quê? Eu admiro muito habilidade nos esportes, pois eu adoro esporte, mas não sou bom em todos e por isso eu gosto de ver pessoas boas em outros esportes.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Amizade

Porque um amigo tem que ser leal e não "apunhalar pelas costas".

Bom humor / Alegre

Porque uma pessoa séria não é uma pessoa feliz e ter bom humor é muito bom.

Calma

Porque eu sou uma pessoa que fico nervosa facilmente, e calma eu faço de tudo pra conseguir.

Angela (16 anos e 11 meses) **Conceitos: atitude de trabalho – A**
relações sociais – A

O que você mais admira nas pessoas? O humor.

Por quê? Porque o seu humor pode afetar o das outras pessoas e por isso saber controlar seu impacto nas pessoas é importante.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Paciência

Porque muitas vezes as coisas não acontecem como o esperado, mas como tempo elas podem melhorar.

Honestidade / Franqueza

Porque é fundamental conviver com pessoas alegres, ou seja, além de nos influenciarem, estas enfrentam seus problemas de cabeça erguida.

Calma

Porque nem sempre ser ansioso ajuda, na maioria das vezes te atrapalha bastante.

Segurança / Autenticidade

Porque saber impor sua opinião e suas vontades sem ultrapassar ou ser ultrapassado por outros é difícil sem ela.

Mente aberta / Amizade

Porque perceber o lado do outro e tentar encontrar equilíbrio é essencial em qualquer relação.

Frederico (16 anos e 9 meses) Conceitos: atitude de trabalho – A
relações sociais – B

O que você mais admira nas pessoas? A força de vontade.

Por quê? Pois isto influencia o meio onde estas pessoas vivem, tendo como conseqüência uma motivação coletiva.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Objetividade

Porque pessoas assim pensam e agem de uma forma mais clara no dia-a-dia.

Alegria / Otimismo

Porque é fundamental conviver com pessoas alegres, ou seja, além de nos influenciarem, estas enfrentam seus problemas de cabeça erguida.

Persistência

Porque pessoas que são persistentes facilmente ultrapassam barreiras e possivelmente tornam-se líderes.

Amizade

Porque se você deseja obter um bem-estar, você deve possuir amigos / amizades de verdade. Logo, isto deve ser levado conta no quesito da admiração.

Coerência

Porque não adianta falar sobre diversos assuntos corretos sendo que você não age assim. Com certeza pessoas coerentes possuem todos os itens acima a serem admirados.

Alice (16 anos e 4 meses) Conceitos: atitude de trabalho – C
relações sociais – B

O que você mais admira nas pessoas? Sinceridade (Confiança).

Por quê? Pois acima de tudo a pessoa tem que ser sincera para ganhar a confiança das outras pessoas.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Capacidade de sonhar / Criatividade

Porque, pois sem o sonho não se chega a lugar nenhum.

Persistência / Força de Vontade

Porque, pois com persistência podemos conseguir algumas coisas que queremos.

Independência

Porque, pois quem é independente consegue viver sozinho a partir do que se lotou para conseguir.

Emerson (16 anos e 10 meses) Conceitos: atitude de trabalho – C
relações sociais – D

O que você mais admira nas pessoas? A personalidade (Gratificação).

Por quê? Porque é muito ruim falar com uma pessoa que tem idéias diferentes das suas.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Dedicação (Disposição)

Porque sem ela a pessoa não faz nada na vida.

Samanta (16 anos e 2 meses) Conceitos: atitude de trabalho – B

relações sociais – C

O que você mais admira nas pessoas? Inteligência, vontade de aprender.

Por quê? Porque mostra que a pessoa não é fútil. Que a pessoa se interessa por assuntos interessantes. E que ela não faz isso para os outros, mas para si mesma.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Amor próprio, confiança (Autenticidade)

Porque mostra como uma pessoa consegue ser forte em determinadas situações. Como ela gosta de si mesma, acima de tudo não se com o que pensam os outros.

Orgulho (Auto estima)

Porque as pessoas não devem se submeter aos outros toda hora. É sempre bom ser um pouco orgulhoa, mas não excessivamente.

Simpatia (Gentileza)

Porque devemos ser simpáticos com todos, é uma questão de respeito. Claro que depende da situação, mas "é sempre bom e a gente gosta".

Samanta (16 anos e 11 meses) Conceitos: atitude de trabalho – B
relações sociais – A

O que você mais admira nas pessoas?

A paz / amor / felicidade que ela pode proporcionar. (Simpatia).

Por quê? Pois são valores muito importantes e indispensáveis para a minha vida.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por que.

Inteligência

Porque não gosto de coisas banais.

Ser engraçado

Porque gosto de rir.

Segurança / Confiança / Sinceridade (Confiança)

Porque assim posso ver realmente quem e como é realmente essa pessoa.

Carisma

Porque gosto de me relacionar positivamente com as pessoas.

Márcia (16 anos 2 meses) Conceitos: atitude de trabalho – A
relações sociais - A

O que você mais admira nas outras pessoas? Autenticidade -RS

Por quê? Eu admiro muito quem é autentico, quem segue o que gosta e o que valoriza independentemente do que os outros pensem ou falem a seu respeito, e da maneira como a sociedade geral se comporta.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por quê

Alegria / Bom humor- RN

Sei lá, é muito bom estar com alguém alto astral todo o tempo, porque a alegria da pessoa meio que contagia o resto, além de se refletir nas coisas que ela faz, além de ajudar na comunicação com os outros.

Humildade - PM

Uma pessoa humilde sabe o seu espaço e reconhece no outro outras qualidades, sempre buscando melhorar. Senão, a pessoa para de crescer e se desenvolver, ao pensar que já é o Maximo. Mas a humildade também não pode ser extrema ao ponto de por a pessoa pra baixo.

Mente aberta / Inteligencia-OU

Uma pessoa de mente aberta aceita coisas novas facilmente, e eu acredito que as pessoas devem conhecer de tudo para então filtrar o que é importante para ela, o que ela valoriza.

Preocupação com o mundo / Responsabilidade - RS

Isso é fundamental: não se isolar no seu próprio mundinho e não só perceber que o mundo está muito errado (injustiça, degradação do ambiente e das próprias pessoas), mas também se preocupar buscando fazer alguma coisa para mudar tudo isso. Para isso também é importante a busca por informação sobre acontecimentos mundiais.

Valorização da arte / Arte - OU

A arte é a coisa mais bonita que a gente já inventou, a música, a adança, as artes plásticas, formas de expressão que eu admiro muito, porque mexem com a gente de um jeito diferente da fala convencional, podendo significar mil coisas diferentes para cada um.

Elias (16a 1m) conceitos: atitude de trabalho: D

Relações sociais: C

O que você mais admira nas outras pessoas? Personalidade / afinidade - OU

Por quê?

Porque é muito ruim falar com uma pessoa que tem idéias diferentes das suas.

Escreva 5 qualidades que admira nas pessoas e explique por quê

Dedicação / Disposição - OU

Sem ela a pessoa não faz nada na vida.