

A EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Altair Alberto Fávero^{*}

Carina Tonieto^{**}

Resumo: O presente texto tem como objetivo analisar as perspectivas e desafios da educação moral na escola tomando como referência as produções de Püig (1998; 2000; 2004), que apontam para uma escola que educa para além dos conteúdos com suas práticas cotidianas. Consideramos que a proposta apresentada traz importantes contribuições a respeito do papel da escola diante do desafio de promover uma educação humanizadora que possibilite o enfrentamento dos desafios éticos contemporâneos, pela via do diálogo e da democracia.

Palavras-chave: Educação. Moral. Escola. Humanizadora.

Introdução

Tentar compreender o cenário educacional e o papel da escola nele, nos impele a uma escolha inicial: lidar com um cenário de crise, denunciado nas mais diversas esferas da sociedade e, diante disso, tomar uma decisão sobre o modo de abordá-la. Fizemos a escolha de não falar dela no presente texto, mas de tomá-la com pano de fundo que nos desafia diariamente, enquanto educadores e pesquisadores, a compreender a origem dos problemas e dilemas educacionais, assim como, das consequências por eles desencadeados, a fim de pensarmos mecanismos que possibilitem crescimento, projeção de novos modos de ser, compreender e agir na escola. Porém, não temos como enfrentar tais desafios sem levarmos em consideração os processos de produção do conhecimento (questão epistemológica), a gestão (questão organizacional) e os desafios éticos (questão ético-moral) que se desenrolam

^{*} Pós-Doutorado (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutorado em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (Pucrs), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF). Atua como professor e pesquisador no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: altairfaverov@gmail.com

^{**} Doutoranda em Educação (UPF), Mestre em Educação (UPF/Bolsista Capes), especialista em Gestão Educacional (UFSM), graduada em Filosofia (UPF). Atua como professora no curso de Filosofia e na área de Ética e Conhecimento da Universidade de Passo Fundo. E-mail: tonieto.carina@gmail.com

diariamente na escola. Compreender tais processos exige que reconheçamos que eles são problemas desde sempre postos à educação e à escola e que, nem sempre, são enfrentados de modo sistemático, tanto pelas autoridades educacionais quanto pelos sujeitos escolares. Todavia, é na compreensão que produzimos sobre eles que reside a possibilidade de se repensar a escola em seus papéis social, político, intelectual e moral. Por isso nos propomos no presente texto à revisitar uma proposta de educação ético-moral na escola, considerada por nós, como salutar para a discussão do que significa em tempos hodiernos educar pela via humanizadora. Para isso primeiramente descreveremos, por meio da reconstrução crítica, a proposta de Püig (1998; 2000; 2004), para posteriormente tecer algumas conclusões provisórias a respeito.

1 A educação moral na escola

A educação moral sempre foi um dos desafios a serem enfrentados pela escola, ao lado dos desafios epistemológicos, políticos e organizacionais. Na tentativa de enfrentá-lo a escola pode valer-se de várias estratégias, reveladoras do modo como concebem o que é uma educação moral e como se deve fazê-la. De acordo com Püig (1998, p.29-76) há quatro principais tendências em educação moral: (i) educação moral como socialização; (ii) educação moral como clarificação de valores; (iii) educação moral como desenvolvimento; (iv) educação moral como formação de hábitos virtuosos. Cada uma dessas tendências, a seu modo, procuram oferecer respostas para questões como: o que se espera do processo educativo? O que é educar moralmente? Qual a finalidade da educação moral?

1.1 A educação moral como socialização

Define educação moral como o processo pelo qual os sujeitos são inseridos na coletividade da qual fazem parte, ou seja, os indivíduos recebem pelo processo educativo um conjunto de normas e valores estabelecidos socialmente com a finalidade de promover a adaptação do indivíduo à vida social. A educação moral, desse modo, estaria para socialização, assim como a incorporação de um aspirante estaria para uma associação (PÜIG, 1998, p.225), onde o papel de aspirante é desempenhado pelo educando e o papel de instrutor ou guia é desempenhado pelo educador. Ao primeiro cabe perguntar, observar e assimilar o funcionamento e as regras da instituição, sem acrescentar nada de pessoal; ao segundo cabe

mostrar as virtudes da instituição e apresentar as suas normas de funcionamento. Os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem estão ligados à ação de mostrar e demonstrar como funciona a instituição, uma vez que o esperado é que o aspirante esteja totalmente preparado para dela fazer parte da melhor forma possível (PÜIG, 1998, p. 226).

1.2 A educação moral como clarificação de valores

Tem por objetivo promover espaços de valorização que conduzam os sujeitos à compreensão de quais valores consideram importantes, de modo a tornarem-se responsáveis pelos mesmos. A educação moral, nesse caso, pode ser comparada a investigações arqueológicas onde a objeto buscado ao ser descoberto transforma o investigador, pois “[...] o reconhecimento dos próprios valores (deparar-se com eles, ser capaz de vê-los e aceitá-los como próprios) é o principal resultado que a educação moral busca, já que a partir deste momento, tais valores vão guiar a vida do sujeito que os descobriu” (PÜIG, 1998, p.226). O educando é o investigador que ativamente conduz as pesquisas, enquanto o educador o auxilia com indicações e colaboração na realização das tarefas. Os processos pedagógicos estariam centrados na busca de algo que já existe, e que ao ser descoberto produzirá a mudança almejada na vida de quem o encontrou (PÜIG, 1998, p.227).

1.3 A educação moral como desenvolvimento

Propõe-nos um processo educativo centrado na cognição e na evolução, onde “[...] a finalidade básica da educação moral é propiciar ao aluno as condições que estimulem o desenvolvimento do juízo moral” ((PÜIG, 1998, p.45). A educação moral, desse modo, passaria por processo semelhante ao de domínio da língua materna, onde há o amadurecimento de uma capacidade, no caso a moral, pertencente a todos os indivíduos e que vai sendo, aos poucos, aperfeiçoada. Porém, do mesmo modo como acontece com o domínio da língua, a capacidade moral não é desenvolvida por processos de transmissão, mas pelo exercício do sujeito que deve dominá-la (PÜIG, 1998, p.227). Assim sendo, a atividade do educando é indispensável pois é ela que torna possível o desenvolvimento, cabendo aos educadores dedicada a tarefa de proporcionar aos educandos experiências e meios capazes de ajudar no desenvolvimento, mediante o uso da capacidade a ser desenvolvida, no caso o juízo moral. Os processo pedagógicos não estão centrados no ensino e na aprendizagem, mas na

“maturação das capacidades pessoais” (PÜIG, 1998, p.228), processo esse que exige paciência para o crescimento e exercício para o desenvolvimento.

1.4 A educação moral como formação de hábitos virtuosos

Entende-se que é pelo processo educativo que o sujeito adquire virtudes, constrói hábitos e forma o caráter. Segundo essa concepção a compreensão do que é o “bem” não pode limitar-se a uma compreensão puramente intelectual, pois a moralidade do sujeito não depende exclusivamente da compreensão formal, mas da conduta virtuosa que esse sujeito é capaz de levar adiante habitualmente. A educação moral como formação de hábitos virtuosos é como modelar uma estátua, onde educar é como esculpir: o escultor vai dando forma a matéria prima segundo padrões e critérios escolhidos por ele, tendo ao final do processo a obra desejada. O educando é a matéria modelável que espera passivamente pela ação de quem tem a função de modelá-lo, sendo a sua maior potencialidade a plasticidade de esparramar-se por todos os espaços do molde; ao educador é relegada a tarefa mais importante que é produzir a obra de arte segundo o seu gosto (PÜIG, 1998, p.229), escolhendo para isso as fôrmas adequadas. Os processos pedagógicos são vistos, então, como processos de preparação dos moldes e fôrmas que darão forma a matéria prima.

Na concepção de Püig (1998, p.70-71) a educação moral como socialização está ligada, geralmente, a uma visão que reduz a educação moral à simples processos de adaptação. Segundo ele, se entende acertadamente que a moral está vinculada ao cumprimento das normas sociais, porém essas normas e conjunto de valores não são passíveis de crítica, alterações e reconstrução criativa. A educação moral como clarificação de valores, por sua vez, para Püig (1998, p.71), tenta dar destaque para *uma certa* autonomia moral, porém trata-se de uma autonomia moral individualista e eletiva, pois desconsidera que os problemas morais são coletivos e, pelo menos em teoria, considera somente o sujeito moral isoladamente. Desse modo, na há espaço para diálogo a não ser para que cada sujeito escolha os valores que considera mais idôneos.

Quanto à educação moral pautada no desenvolvimento das formas morais, Püig afirma que esta é desejada na medida em que aproxima os sujeitos de “[...] raciocínios mais equilibrados e amplos, isto é, raciocínios mais justos” (PÜIG, 1998, p.72). A proposta de autonomia baseada na capacidade de reflexão e não na de fazer escolhas, aliada a proposta de superação de educação moral centrada nas crenças concretas, mostrou-se na visão de Püig

(1998, p.72) potencialmente útil para sociedades plurais, abertas e democráticas, onde permanentemente os sujeitos são desafiados a repensar crenças e normas, assim como enfrentar problemas morais nunca antes colocados. No entanto, todo esse potencial não consegue minimizar as limitações referentes a formação moral democrática tais como: de que modo é possível considerar os problemas concretos e contextualizados? Quais valores das gerações anteriores é salutar conservar e transmitir? Como os sentimentos e emoções influenciam na construção da personalidade moral? Para Püig (1998, p.72) acomodar todas essas exigências não é uma tarefa trivial, no entanto, essas questões não podem ser deixadas de lado.

A educação moral como formação de hábitos virtuosos está ancorada na aquisição de condutas e hábitos considerados virtuosos, segundo valores socialmente fixados ou ligado a felicidade esperada por cada ser humano. Para Püig (1998, p.73) ver a moralidade como algo necessariamente ligado a hábitos virtuosos, significa vê-la como “[...] formas de ser e de se comportar [...]”, onde são dados e estabelecidos “os conteúdos dos hábitos virtuosos”. Tal postura gera problemas quando se leva em consideração sociedades plurais e complexas, pois nelas convivem projetos de vida distintos sendo difícil determinar e fixar os conteúdos dos hábitos morais. A educação moral pode preocupar-se com a formação de hábitos virtuosos, porém não precisa determinar e fixar os conteúdos dos hábitos morais, pois os mesmos podem ser construídos levando em consideração as expectativas pessoais, as situações de vida e problemas que cada indivíduo precisa enfrentar na coletividade onde está inserido. Não se trata de cada um fazer o que considera correto sem levar em consideração o contexto social mais amplo; do mesmo modo, não se trata de desconsiderar problemas concretos de cada contexto, mas de tentar conciliar ambos os pólos na construção de formas de ser e de se comportar moralmente.

Na compreensão de Püig (1998, p.70) a educação moral precisa levar em consideração os processos de socialização, porém não pode excluir a dimensão crítica, criativa e autônoma da moralidade; precisa considerar, também, o caráter pessoal embutido nos processo de reflexão e construção moral, porém não pode desconsiderar os elementos históricos, sociais, culturais da educação moral, assim como não pode deixar de lado o caráter construtivo do enfrentamento dialógico dos problemas e controvérsias morais. Do mesmo modo precisa levar em conta as dimensões naturais e culturais do desenvolvimento, tematizando que o desenvolvimento não se reduz ao meramente natural e pré-programado, mas que é alcançado por um processo cultural que demanda, dentre outras coisas, da ajuda de indivíduos mais

experientes. Isso implica em considerar que um processo educativo democrático e pluralista poderá alcançar seus objetivos se “[...] junto aos processos mais universais da moral, for sensível também as diferenças e aos valores culturais de todos os grupos sociais” (PÜIG, 1998, p.72). Todos esses fatores, no entanto, precisam levar em consideração que a moralidade está ligada a formas de ser e de se comportar, porém não são modelos dados e fixados de maneira indistinta, mas construídos respeitando-se a pluralidade de modos de vida dos diversos grupos sociais.

Ao processo de educação moral que intenta levar em consideração as diferentes tradições teóricas, porém com a intenção de superar alguns limites, é denominada por Püig de educação moral como construção da personalidade moral. Nas suas próprias palavras: "A educação moral como construção parte, como primeiro princípio, da convicção de que a moral não é algo dado de antemão, pressuposto, ou que o indivíduo simplesmente escolhe ou sobre o que decide", já que ela é “produto cultural cuja criação depende de cada sujeito e do conjunto de todos eles” (PÜIG, 1998, p.70), o que implica em reconhecer que a construção moral exige, tanto do indivíduo quanto do grupo, o engajamento num processo de elaboração e reelaboração a respeito do que é considerado correto.

A educação moral como construção da personalidade moral pode ser comparada às tarefas realizadas em oficinas onde se pratica um ofício. Segundo Püig (1998, p.229) as oficinas são lugares de trabalho, onde indivíduos realizam a atividade de produzir objetos; as pessoas que exercem o ofício de produção são portadoras de determinadas habilidades as quais a possibilitam produzir e também a ensinar o ofício, sendo possível denominá-las de especialistas na arte da produção e tutores na arte de ensinar. A realização das atividades ou do trabalho da oficina, não raras as vezes, contam com a participação de aprendizes, que além de colaborarem na produção dos objetos, aprendem o ofício. Os aprendizes aprendem na medida em que trabalham junto com o especialista e tutor, o qual ao mesmo tempo em que produz ensina, transmite conhecimentos e ajuda o aprendiz a adquirir capacidades (PÜIG, 1998, p.229). O tutor ou especialista pode ser identificado com a figura do educador e o aprendiz com a figura do educando, onde o primeiro além de instruir, forma o futuro especialista nas tarefas que são próprias ao ofício. Educar moralmente é então instrui e formar para as tarefas que são próprias da vida moral. Segundo Püig (1998, p.229) “é um trabalho de iniciação ativa a um saber que o aprendiz irá progressivamente tornando seu”, durante o qual, com a ajuda intensa do especialista, inicia-se no domínio de determinados conhecimentos e

habilidades que não foram criadas por ele, mas que ele pode aperfeiçoar, modificar e melhorar, abrindo espaço para a criticidade e criatividade moral.

Os aprendizes são, então, seres ativos; e é por meio da atividade que aprendem um saber prático: “[...] não é possível aprender realmente um saber prático se não for por meio da atividade” (PÜIG, 1998, p.231) e a moral, como todo saber prático, “[...] não pode ser ensinada sem a participação plena e ativa de quem aprende” (PÜIG, 1998, p.230). A partir disso é possível afirmar que educação moral não é possível pela transmissão de saberes acabados, mas por um processo de construção onde o educando é levado a adquirir, por ele mesmo, “[...] os recursos de valor que são de utilidade” (PÜIG, 1998, p.230). Isso, entretanto, não significa a negação da transmissão às gerações mais novas, pelos sujeitos “ensinantes” dos conteúdos e significados considerados necessários para a sobrevivência e para a garantia da dignidade humana, porém respeitando a autonomia e a liberdade dos sujeitos “aprendentes”. Trata-se, para Püig (1998, p.230), de um projeto pedagógico que busca encontrar “[...] um caminho melhor entre a mera transmissão informativa e o *laissez-faire* cognitivo, assim como entre a autonomia somada a um vazio cultural e a imposição unilateral de formas de vida”.

A função do educador seguindo essa perspectiva de educação moral é de “[...] acompanhante ativo na resolução das tarefas educativas que apresenta aos aprendizes morais” (PÜIG, 1998, p.234), podendo recorrer para isso as mais variadas estratégias: explicando, levantando problemas, perguntando, organizando e principalmente realizando um “diálogo investigativo com os aprendizes”. É possível perceber que o engajamento dos estudantes na resolução das tarefas propostas por meio do diálogo como princípio educativo, permite tanto entrar em contato com um saber já sistematizado quanto produzir novos modos de compreender e resolver os problemas propostos.

As tarefas na educação moral, por sua vez, são problemas morais que são apresentados aos educandos informalmente ou ligados a alguma atividade, com a intenção de educar moralmente: “[...] são experiências morais reais ou simuladas que a situação educativa ou o educador buscam para facilitar o trabalho de construir a personalidade moral dos aprendizes” (PÜIG, 1998, p.235). Os problemas morais, entretanto, exigem dos aprendizes ações sociomorais, uma vez que não há construção da personalidade moral sem a promoção de experiências morais que requerem “algum tipo de atividade sociomoral para resolvê-la” (PÜIG, 1998, p.235). Cabe perguntar, então: quais são os espaços propícios para a realização de atividades sociomorais?

Segundo Püig (1998, p.243) são três os espaços formalizados que propiciam experiências formativas: a vida, os *prácticuns* morais e a escola. Porém o nível de formalidade de cada espaço deve ser considerado em ordem crescente, onde se tem a vida como espaço de aprendizagem menos formal e a escola como espaço formal por excelência, ficando os *prácticuns morais* no nível intermediário. Vida é entendida por Püig (1998, p.243) como espaço da multiplicidade de experiências morais apresentadas de modo informal pelos meios sociais; nesse espaço apesar de não haver preocupação ou intenção educativa estão presentes grandes quantidades de experiências formativas. Os *prácticuns* morais, por sua vez, são definidos por Püig (1998, p.243) como o conjunto de situações de vida que são usados, de forma intencional, para educar; como é um forma intencional conta com uma certa organização pedagógica, porém não ainda de forma sistematizada e estruturada como a escola.

A escola por sua vez é definida por Püig (1998, p.243) como “[...] um espaço social onde se simula a vida e se ensina a vivê-la”, onde pelo currículo são selecionados, ordenados e transmitidos conteúdos que fazem alusão a vida social; enquanto espaço formal de formação por excelência a escola conta uma organização pedagógica sistemática que permite levar adiante as experiências educativas intencionais e institucionalizadas. No espaço da escola estão presentes os outros dois espaços de formação – a vida e os *prácticuns* morais – caracterizando a escola como espaço privilegiado de educação moral, já que é capaz de trabalhar de maneira sistemática e intencional com os vários espaços de formação moral. A intervenção educativa e pedagógica vista sob a ótica da educação moral como construção toma a vida como referência para a educação moral sistemática, ou seja, não desconsidera os problemas cotidianos em que estão inseridos os sujeitos, analisa e problematiza os *prácticuns* morais; mas, além disso, “[...] introduz decididamente a educação moral na escola” (PÜIG, 1998, p.244). A partir disso é possível, então, colocar as seguintes questões: quais são os meios e instrumentos necessários para tornar presente na escola uma educação moral sistemática? Dito de outro modo: como a escola pautada por uma concepção de educação moral como construção da personalidade moral conseguirá educar moralmente? Por que a iniciativa de uma educação moral pode se mostrar potencialmente produtiva para pensar o enfrentamento de problemas educacionais?

A educação moral vista deste prisma não é possível por processos pedagógicos e administrativos da escola avessos ao diálogo investigativo e o estabelecimento de relações democráticas no cotidiano escolar. Como será possível a crítica e a criatividade se não há

espaços para isso? Como questionar os modos de vida estabelecidos se o que se espera é que os educandos os recebam de forma passiva? Como educar para a crítica social e para uma relação de saber com o mundo se os conteúdos intelectuais são vistos como informações estanques sobre o mundo, nada tendo haver com o cotidiano? Como educar para a convivência social justa se as relações são arbitrarias e antidemocráticas? Diante deste conjunto de questões é necessário investigar quais são os caminhos que a escola pode percorrer em busca da educação para o saber e o aprender, pela educação democrática e pela educação moral.

Na visão de Püig (2000, p.18) a escola promove a educação moral seguindo por três vias diferentes, porém na grande maioria das vezes interligadas: (i) a via pessoal, (ii) a via curricular e a (iii) a via institucional. (i) A via pessoal refere-se ao “conjunto de influências derivadas” do modo de ser e de proceder dos educadores(as), especialmente quando ditam o “tom da relação pessoal com o alunado” (PÜIG, 2000, p.18). A relação educador-educando é um momento da formação moral insubstituível, pois não há formação sem a relação com o outro, ao mesmo tempo em que dessa experiência interpessoal é que pode surgir a força e a credibilidade que fará diferença para todos os outros momentos da formação. A via pessoal segundo Püig (2000, p.19), é constituída por uma dupla perspectiva: de um lado está a maneira como os professores(as) ditam e encaminham as ações diárias da sala de aula e as atitudes, reações e decisões que manifestam por considerarem mais educativas, diante das questões e conflitos que enfrentam cotidianamente; de outro lado está o caráter do professor(a) e a sua posição frente aos valores que pessoalmente acredita ou não. Essa dupla perspectiva aponta para o embate entre a neutralidade do professor(a) e o seu posicionamento ou defesa de determinados valores.

O professor(a) nunca é totalmente neutro, pois é portador de valores e concepções que de forma direta ou indireta dão o tom da relação pessoal com os alunos, assim como definem o modo de condução das aulas. A diferença reside no modo como o professor(a) lida com isso, ou seja, se julga que os seus valores e seus modos de ação é que são corretos e devem ser seguidos a partir dos quais emite juízos de valores; ou se reconhece que sua posição é uma dentre tantas outras presentes na sala de aula e na escola, mas que apesar disso ele é o responsável pela condução do processo educativo o que implica em tomar algumas decisões e fazer algumas propostas, porém com abertura para ao diálogo.

(ii) A via curricular refere-se ao “[...] planejamento e a execução de atividades pensadas especificamente para trabalhar a formação moral dos jovens e das jovens” (PÜIG,

2000, p.19) sendo, por isso, feitas algumas opções: pode-se trabalhar educação moral de uma forma transversal em relação ao conteúdo, ou se ter um espaço específico e sistematizado para o trabalho com questões morais. A via curricular da educação moral, porém, não se limita ao trabalho em sala de aula, mas está presente em todos os momentos do cotidiano escolar. Um ambiente escolar pautado pela individualidade, competição e relações autoritárias de poder, não fará o mesmo pelo educandos e educadores do que um ambiente pautado pela cooperação, trabalho em equipe e relações democráticas de poder. Fica evidente desse modo que a escola não educa moralmente somente pelos seus conteúdos, mas pelas relações que são estabelecidas na organização do trabalho educativo, o que segundo Püig (2000, p.20) aponta para o fato de que “[...] a abordagem dos conteúdos referentes a valores e à maneira de organizar o trabalho escolar formam os dois pilares da via curricular da educação moral”, pois do contrário pode-se acreditar que se educa moralmente somente pelo discurso e não pelas práticas e relações escolares. A desconsideração dessa dupla dimensão da via curricular da educação moral pode levar a mais primária das contradições: negar pela ação aquilo que se prega pelo discurso.

(iii) A via institucional diz respeito ao “conjunto de atividades educativas que se derivam da organização da escola” e que por isso “tem como pressuposto a participação democrática do alunado, o que torna possível enfrentar, por meio do diálogo, os problemas de convivência e de trabalho gerados na vida escolar [...]” (PÜIG, 2000, p.20). As atividades escolares desenvolvidas a fim de conseguir uma educação moral podem ser variadas, porém nenhuma delas substitui a “[...] força e eficácia das experiências reais e diretas que a vida coletiva coloca à disposição de todos os seus membros” (PÜIG, 2000, p.20). A participação democrática, tanto de alunos como de professores, na resolução dos problemas de convivência e de trabalho, são imprescindíveis para toda atividade de educação moral, ao mesmo tempo, em que é o espaço de vivência de experiências morais significativas. A participação democrática por meio do diálogo permite que alunos e alunas experimentem a prática do autogoverno, o colocar-se no lugar do outro, a atitude dialógica na resolução de conflitos e problemas, assim como a “[...] coerência entre o juízo moral e a ação moral, tanto dentro quanto fora da escola” (PÜIG, 2000, p.21). A via institucional da educação moral abre a possibilidade da organização da escola segundo princípios democráticos, mas não só, ela aponta para a possibilidade de vivência desses princípios no cotidiano da escola. Não basta a escola como espaço de educação moral apenas dizer que está organizada segundo princípios democráticos limitando-s a esfera da gestão administrativa da escola. Para que de fato haja a

correspondência entre o juízo moral e ação moral na escola, as práticas tanto pedagógicas quanto administrativas precisam ser capazes de promover a vivência da democracia e da participação pelo diálogo. A via institucional da educação moral torna-se central para a educação moral uma vez que ela é o pano de fundo onde se desenrolam as vias pessoais e curriculares. Porém cabe a pergunta: Que tipo de escola é capaz de dar conta de tais desafios pelas vias pessoal, curricular e institucional?

Educar moralmente segundo a perspectiva que se está apontando, ou seja, como construção da personalidade moral, apóia-se em dois pilares fundamentais: a) a participação ativa dos sujeitos escolares; b) o diálogo. No entanto, tais práticas só são possíveis em escolas organizadas segundo princípios democráticos. Por quê? Porque as instituições que caracterizam uma sociedade democrática buscam, na grande maioria das vezes, respeitar critérios ou valores como: igualdade, liberdade, participação e justiça. À escola como instituição responsável pela educação formal das crianças e jovens, cabe também ensinar o que é viver democraticamente, objetivo que só alcança vivendo democraticamente (PÜIG, 2000, p.22).

Não se trata, no entanto, de uma mera transferência da realidade de uma sociedade democrática para a escola. Em primeiro lugar porque os critérios e normas da vida social não são passíveis de imitação; em segundo lugar porque à escola cabe apresentar “fórmulas originais” que, considerando as devidas singularidades, consigam implantar o mesmo espírito de igualdade, participação e justiça esperada de uma sociedade democrática. A função da escola que se propõe a educar moralmente democraticamente, não cabe simples transferências ou adaptações da vida social, mas organizar seu trabalho de modo que torne evidente e experienciável aos alunos os princípios de uma vida sociomoral democrática. Isto significa que os alunos, pelas experiências básicas de educação moral nas quais estão envolvidos, aprendem a enfrentar problemas que fazem parte da vida social de maneira justa e solidária, ao invés de modos mecânicos de enfrentamento. Também é válido lembrar que a experiência democrática não está preocupada somente com a resolução de problemas e conflitos, mas também em compartilhar os momentos bons e ensinar a usufruir dos bens culturais disponíveis (recursos e tradições) para a convivência em qualquer instituição social.

Uma escola democrática possui abertura à participação de todos os sujeitos, mas também respeita o caráter assimétrico e simétrico ao mesmo tempo, das relações entre alunos e professores. O espaço de abertura e participação não significa a inversão de papéis ou mesmo a supressão de uns pelos outros, mas o reconhecimento que os diferentes sujeitos

possuem diferentes atribuições e como tais precisam agir de modo diferenciado e que é pelo equilíbrio entre a “assimetria funcional” e a “simetria democrática” que as relações tornam-se democráticas (PÜIG, 2000, p.28).

As relações democráticas, no entanto, não são estabelecidas do nada, mas segundo balizadores que orientam e permitem avaliar o “clima escolar democrático”, que segundo Püig são dois: valores e práticas escolares. Poderíamos perguntar então: qual a relação entre os dois pilares? Os valores indicariam e recolocariam permanentemente quais são os objetivos e finalidades da escola, nutrindo de significado as práticas educativas concretas; as práticas por sua vez promoveriam no cotidiano escolar a vivência dos valores pretendidos, recorrendo para isso ao uso de procedimentos e estratégias, não vazios e com fins neles mesmos, mas perpassados por conteúdos de aprendizagem. Nas palavras de Püig (2000, p.29): “pensar uma escola democrática significa estabelecer valores que devem guiar os métodos que farão possíveis a sua concretização em cada instituição”.

Na falta de valores e fins que orientem o funcionamento da escola, as melhores propostas curriculares falham, pois não tem sentido, não tem uma razão de ser. Os valores dinamizam a ação educativa, pois tem o apreço da comunidade da escolar e estão em consonância com aquilo que é esperado da escola. Entretanto é preciso evitar um equívoco: os valores não servem para detalhar as práticas pedagógicas, mas para sinalizar a direção que devem seguir, assim como, balizadores que ajudam na identificação de erros e correção de rota. Por outro lado a escola democrática também precisa de práticas que concretizem a vontade da instituição, o que implica em ver que práticas são esperadas de uma escola democrática. Em primeiro lugar são práticas que impulsionam a participação, pois o objetivo é promover espaços de atividade sociomoral. Essas práticas, no entanto, não dispensam ou minimizam a ação do professor, mas precisam de sua ajuda intensa, pois se trata de “práticas de participação guiada” (PÜIG, 2000, p.32), onde os processos pedagógicos demandam a intervenção dos educadores a fim de ampliar a eficácia formativa dos processos de aprendizagem.

Pelas razões assinaladas até aqui fica explícito o porquê da educação moral precisar da escola democrática, isto é, não se educa moralmente em instituições pautadas por valores avessos a participação e ao diálogo. Porém educar moralmente está para além da instrução, o que não significa que a mesma deva ser desconsiderada, mas sim que ela precisa estar acompanhada de práticas formativas ou práticas morais, pois são essas práticas que tornam possível a educação moral, segundo a compreensão que temos esboçado.

Conclusões provisórias

Nesse sentido, fazer uma educação humanizadora implica em educar moralmente, já que uma educação que se diz preocupada com a formação humana precisa considerar que a moralidade e ação humana são indissociáveis para o enfrentamento dos desafios éticos postos pela vida social. Nesse sentido, a educação moral pode assumir várias perspectivas dentro da escola, mas nenhuma delas parece ser mais rica do que aquela que está ligada diretamente à investigação de problemas morais e à aprendizagem do ofício moral. A aprendizagem do ofício moral não pretende inculcar conjuntos de princípios considerados válidos e bons, mas ajudar os alunos a reconhecerem que em situações morais não existem receitas para o enfrentamento do problema, mas existem modos de proceder mais acertados que outros, que permitem uma melhor análise, julgamento e tomada de decisão. Para isso, no entanto, a escola como espaço de educação moral, precisa pelas suas práticas educativas apontar para essa possibilidade, ou seja, mostrar por meio das práticas docentes, curriculares e institucionais que tipo de educação moral está sendo proposta. A escola democrática é apontada como condição para uma educação moral voltada para o enfrentamento de problemas morais, porque aponta para a possibilidade de se promoverem na escola práticas capazes de propiciar aos alunos espaços de aprendizagem a partir do enfrentamento e resolução de problemas morais por meio de práticas dialógicas e investigativas, não por meio de discursos e apologias sobre a moralidade ou ações morais.

Nesse sentido, a escola educaria mais para a criatividade e criticidade moral, que é a aprendizagem de métodos que nos auxiliam a resolver problemas morais, em sala de aula ou fora dela, pelo diálogo e cooperação. Assim concordamos com Nussbaum que “o que oferecem as escolas mediante os conteúdos que ensinam e os métodos pedagógicos que aplicam podem afetar em grande medida a mente das crianças em desenvolvimento” (2010, p.73 – tradução livre), o que significa que a escolarização permite aos indivíduos inscrever-se numa nova lógica de compreensão de si mesmo, do mundo e dos outros, sendo uma delas a perspectiva de compreender e agir segundo princípios e valores éticos e democráticos. Inscrever-se nessa lógica seria o espaço é apostar na capacidade humana de reconstrução de si e do mundo, e assim, acreditar e fazer uma educação humanizadora.

Referências

NUSSBAUM, Martha C. **Sin fines de lucro**: por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz, 2010.

PUIG, Josep M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, Josep M.; MAERTÍN, Xus; ESCARBÍDUL, Susagna; NOVELLA, Anna M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, Josep M. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.