

DIMENSÕES INTELLECTUAL E AFETIVA DO JUÍZO MORAL DE ESTUDANTES SOBRE MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITO

Carlos Eduardo de Souza Gonçalves¹
Francismara Neves de Oliveira²

Resumo

O artigo apresenta uma análise relativa ao juízo moral de alunos de um curso técnico integrado ao Ensino Médio regular, ofertado por instituição pública federal de educação técnica e tecnológica na região norte-paranaense. Dois estudantes com idade de 18 anos participaram do estudo. A ancoragem teórica das dimensões psicológicas intelectual e afetiva da ação moral propostos por La Taille (2009; 2006) e na teoria de Jean Piaget (1896-1980). Foram analisadas categorias inerentes às dimensões psicológicas da ação moral, evidenciadas em juízos morais emitidos sobre situação hipotética de manifestações de preconceito em sala de aula. Na modalidade de estudo de caso, pautou-se no método clínico-crítico piagetiano, o qual orientou a construção de entrevista semiestruturada, coleta e análise dos dados. Os resultados revelam distintas construções morais sobre atos de preconceito. É possível concluir que as construções desenvolvidas pelos entrevistados para os dilemas morais revelaram-se contrastantes, tanto em dimensões intelectuais como afetivas, sendo que, no geral, P1 apresentou argumentos moralmente mais desenvolvidos do que P2.

Palavras Chave: Juízo moral. Preconceito. Ensino Médio.

¹ Universidade Estadual de Londrina - e-mail: prof_carloseduardo@outlook.com

² Universidade Estadual de Londrina - e-mail: francis.uel@gmail.com

INTELLECTUAL AND AFFECTIVE DIMENSIONS OF STUDENTS MORAL JUDGMENT ON PREJUDICE MANIFESTATIONS

Abstract

The article presents an analysis concerning the moral judgment of students of a technical course integrated with regular high school, offered by a federal public institution of technical and technological education in the north of Paraná. Two students aged 18 years participated in the study. It was anchored in the theoretical contribution of the intellectual and affective psychological dimensions of moral action proposed by La Taille (2009; 2006) and in the theory of Jean Piaget (1896-1980). Categories inherent to the psychological dimensions of moral action were analyzed, evidenced in moral judgments issued about the hypothetical situation of manifestations of prejudice in the classroom. In the case study modality, it was based on the Piagetian clinical-critical method, which guided the construction of semi-structured interviews, data collection and analysis. The results reveal distinct moral constructions on acts of prejudice. It can be concluded that the constructs developed by the interviewees for moral dilemmas proved to be contrasting, both in intellectual and affective dimensions, and in general, P1 presented more morally developed arguments than P2.

Keywords: Moral judgment. Preconception. High school.

Introdução

Ao nos debruçarmos sobre obras que trazem definições acerca da *moral*, deparamo-nos com o fato de que o conceito de *moralidade* admite complexa diversidade semântica, com profundas implicações filosóficas, sociológicas e psicológicas. A busca por conceitos de *moral*, *moralidade* ou *senso moral* poderia nos conduzir a tratar de concepções formuladas por filósofos da antiguidade grega, filósofos cristãos medievais e protestantes, além de Rousseau, Kant, Hegel, Bergson, Habermas, Durkheim, Freud e Gilligan (CÂMARA; ANDRADE, 2014; CHAUI, 2008; LA TAILLE, 2006), entre outros, epistemologicamente convergentes ou divergentes. Tal empreendimento nos levaria à fuga do escopo do presente

texto, no qual objetivamos analisar juízos ou consciência de preconceito apresentados por estudantes do Ensino Médio em resposta a dilemas hipotéticos.

De acordo com a Resolução CEB/CNE/MEC nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as unidades escolares que ofertam esta modalidade de ensino devem orientar toda a sua organização, incluindo proposição curricular e metodologias, tendo presente, dentre outros, “[...] os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana [...]” (BRASIL, 2013, p. 197). Depreende-se, portanto, que o trabalho pedagógico no Ensino Médio deve favorecer processos de reequilíbrio para o desenvolvimento de reorganizações estruturais do conhecimento social em níveis superiores, compreendendo-se, como aí inclusos, os conhecimentos morais.

Assim, optamos por anunciar diretamente a opção do aporte teórico norteador das discussões, as dimensões intelectual e afetiva da ação moral propostas por La Taille (2009; 2006), cujas pesquisas ancoram-se na teoria piagetiana. Enquanto pesquisador e estudioso da moralidade, o autor reconhece que moral e ética são convenções, apresentando, em seguida, a convenção conclusiva que assume (LA TAILLE, 2006) e por meio da qual constrói sua tese de dimensões psicológicas da moralidade.

Estudioso da Epistemologia Genética de Piaget, La Taille (2006) defende que a moral corresponde ao *dever*, às normas que pretendem universalizar modos de agir obrigatórios. Advêm de raízes kantianas e piagetianas, diferenciando forma moral e conteúdos morais, identificando aquela como a *obrigatoriedade*, comum a todas as expressões da moralidade, e estes como elementos organizados nas categorias morais dos valores, princípios e regras. Propõe que o *agir*

por *dever* aponta a existência do plano moral psicológico, enquanto o sentimento de obrigatoriedade abarca diversos conteúdos, característicos daqueles que compreendem suas ações morais como inerentes ao bem – plano ético (LA TAILLE, 2006). Se agíssemos simplesmente *conforme* o *dever*, seríamos movidos apenas por interesses particulares, medo de punições e expectativas de benefícios compensatórios, características presentes na moralidade heterônoma, conforme a teoria piagetiana.

La Taille (2006) evidencia o que talvez pudéssemos interpretar como uma lacuna nas proposições de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg – psicólogo piagetiano norte-americano –, justificável, segundo o próprio La Taille (2006), pelos autores apoiarem-se sobre o argumento kantiano de que: “A razão seria a única fonte legítima dos deveres, a inspiração moral que nos faz agir” (LA TAILLE, 2006, p. 23). Tal possível incompletude teórica refere-se, portanto, à ausência do elemento energético, motivacional ou afetivo no comportamento moral autônomo, tal como compreendido por Piaget e Kohlberg, instigando La Taille (2006) a propor a existência de *sentimentos morais* como fonte do dever moral, como um “[...] tipo especial de querer.” (LA TAILLE, 2009, p. 8).

Assim, La Taille (2009; 2006) desenvolve sua tese sobre os componentes cognitivos e afetivos da ação moral, enriquecendo o campo da psicologia moral e nos instrumentalizando para analisar comportamentos e juízos ou a consciência moral dos indivíduos. Orientados por sua perspectiva teórica, realizamos um estudo, que é apresentado neste artigo, com adolescentes de Ensino Médio, convidados a emitirem juízos de valor sobre uma história fictícia e dilemática que considera, dentre outras organizações, equacionamentos morais.

Posto isto, ao definirmos preconceito, o fazemos ancorando-o na compreensão de consciência moral que se dá na liberdade de escolha pelos deveres

morais, possibilitada pela racionalidade e pelo sentimento de dever moral, de modo que o ser moral identifique o preconceito como um ato imoral que atenta contra a pessoa, um valor em si mesmo.

Dimensões psicológicas da ação moral

As ações morais manifestam-se por *fazer*s, os quais poderiam ser organizados em duas amplas dimensões psicológicas: a dimensão cognitiva, relativa ao *saber fazer*, pela qual o sujeito revela suas competências intelectuais; e a dimensão afetiva, referente ao *querer fazer*, à energética mobilizadora, ao interesse ou à motivação moral oriunda do *sentimento de dever*. La Taille (2009; 2006) considera que o agir moral implica no respeito mútuo, igualitário, no cuidado com a manutenção da dignidade do Eu e do Outro. Para isto, participam também sentimentos de obrigatoriedade, o sentir “[...] algo que não pode não ser feito [...]” (LA TAILLE, 2009, p. 2).

La Taille (2009, p. 8) afirma que “[...] o dever é um tipo especial de querer”. Esse querer envolve interesses, energias afetivas, motivação para o cumprimento do dever, algo fundamental a se considerar. Não é difícil compreendermos as forças afetivas que levam uma pessoa em estado de heteronomia a obedecer incondicionalmente às regras oriundas da sociedade, das autoridades, das figuras parentais ou hierarquicamente superiores: o medo da punição ou o desejo pelo afeto e reconhecimento por parte destas instâncias. Mas, por outro lado, por que motivos afetivos alguém em estado de autonomia moral desejaria espontaneamente respeitar valores e princípios, obedecer a regras e cumprir seus deveres? Exclui-se aqui o medo e o mero apego, porque, afinal, na autonomia moral, a igualdade e a reciprocidade entre os sujeitos sobrepõem-se às posições hierárquicas e as regras são compreendidas em sua lógica, não apenas acatadas.

Sentimentos presentes no despertar do senso moral, restritos, portanto, à fase de heteronomia, estão presentes no agir moral. Todavia outros sentimentos indicam a presença de valores morais, participando da moralidade. Segundo La Taille (2009; 2006), seriam os sentimentos de simpatia, culpa, indignação, confiança e vergonha, os quais, sob o prisma da reciprocidade e do respeito mútuo, estariam presentes no sujeito moralmente autônomo, assim como naquele que age por heteronomia, porém, neste caso, regido pelo egocentrismo e realismo moral.

Por volta dos quatro anos de idade (LA TAILLE, 2009), ocorre, na criança, o despertar do senso moral, averiguado pelo cumprimento de regras em função de demonstrações de medo da punição ou do abandono, e da obediência voluntária devido ao apego pelas pessoas que apresentam e impõem os deveres, mas não movida pela própria consciência, como se dá com o ser moral. Devido ao caráter unilateral desse tipo de respeito, a motivação que obedece por medo e apego é incompatível com a moralidade autônoma.

A simpatia, por outro lado, é sentimento que pode se apresentar pela forma heterônoma ou autônoma, assim como os demais que serão tratados adiante. Sentir simpatia é sensibilizar-se ou comover-se com as emoções alheias, mobilizando (motivando) a atenção do sujeito às necessidades dos outros e às ações para satisfazer tais necessidades em apoio ao outro (LA TAILLE, 2009; 2006). A simpatia, entretanto, manifesta-se especialmente na autonomia, pela percepção e respeito aos direitos que são comuns a todos, sentimento que não ocorre na heteronomia. O ser moral consola o outro em ato de compaixão por sentir que, em tal contexto, ele próprio e qualquer outra pessoa poderiam estar passando pela mesma dificuldade, necessitando do apoio que, nesse momento, deseja dar àquele que sofre.

Culpa é um sentimento penoso proveniente da tomada de consciência de ter causado algum mal a alguém ou de ter descumprido alguma regra, algum dever moral, percebendo-se como alguém que faz algo inaceitável, que culmina em autorrecriação (LA TAILLE, 2009; 2006). Incide, portanto, sobre o ato em si. A culpa está presente na criança pequena, heterônoma, como decepção consigo pelo que fez, mas não acompanhada da empatia que leva o ser moral a projetar-se no lugar daqueles que sofrem com as consequências dos seus atos, de tal modo que também sofra, para, então, repreender-se e motivar-se a agir melhor dali em diante.

Indignação, complemento da simpatia, refere-se ao auto interesse, à preocupação com o bem-estar próprio que leva o sujeito moral a dar atenção àquilo que lhe é devido, por direito, em decorrência de sentir-se, solidariamente, membro de uma coletividade afetada que também merece tal direito (no caso do sujeito moralmente autônomo); ou por egocentrismo, movido por interesses estritamente pessoais (heteronomia), o que não deixa de ser caracterizado como a gênese da noção de justiça (LA TAILLE, 2009).

Participar de uma comunidade moral, em que os deveres são cumpridos por todos, de modo que haja condições de sentirmos segurança e tranquilidade, sem a necessidade de nos mantermos constantemente apreensivos, parece ser um desejo do ser moral. Para que isto ocorra, ele precisa sentir confiança no outro como uma boa pessoa. Este é outro sentimento que motiva o agir moral pelo investimento na reciprocidade afetiva que se espera do outro por *boa fé* e que, por sua vez, reflete o desejo de estar integrado a uma comunidade moral (LA TAILLE, 2009; 2006). O ser moral respeita os deveres, mesmo diante de descumprimento alheio, por sentir a necessidade superior da vida tranquila em comunidade, independente da índole de alguns indivíduos desonestos; enquanto que, no sujeito heterônomo, comumente, pode se verificar o abandono das regras

quando o outro também as descumpra, visto que sua ação moral é guiada pelo outro (heteronomia).

Enfim, o sentimento de vergonha também colabora como fator energético que impulsiona o querer fazer moral, no caso, decorrente de um controle interno (LA TAILLE, 2009). La Taille (2009, p. 14) conceitua vergonha como um “[...] sentimento de perda de valor pessoal” que incide sobre o Eu e não sobre a ação indevida, gerando culpa, como já dissemos. O juízo alheio sobre o sujeito que descumpra o dever não lhe instiga vergonha necessariamente, permitindo afirmar que a vergonha decorre exclusivamente de um julgamento negativo sobre si mesmo. A vergonha moral difere de outras manifestações de vergonha (como de características físicas ou falta de habilidades por exemplo), porque está relacionada com o julgamento de si como alguém que não agiu de acordo com valores, princípios ou regras que supunha respeitar, conforme a *boa imagem* que tinha de si. Desse fato é que se conclui que a vergonha é resultado do flagra que o sujeito faz de si mesmo, vendo deteriorada a *boa imagem* que tinha construído de si. Esclarece La Taille (2009, p. 15): “[...] quem sente vergonha moral tem consciência de que respeitar os outros e respeitar-se são os dois lados da mesma moeda”, uma vez que nele está consolidado o sentimento de honra, dignidade e respeito por si, inerente à pessoa dele e dos demais, um valor em si mesmo.

Além dos sentimentos presentes no despertar do senso moral ou que indicam presença de valores morais, La Taille (2009; 2006) ainda aponta as virtudes como elementos afetivos da ação moral. Por virtudes, entende traços de caráter – de personalidade – que são frutos do esforço do sujeito para dominar impulsos afetivos que poderiam induzi-lo a agir de modo imoral. As virtudes compõem a imagem que o sujeito constrói de si e servem como fonte energética que fortalece a personalidade moral pelo orgulho (não no sentido pejorativo) que o ser moral sente de si mesmo.

Entretanto a dimensão afetiva, embora necessária, por si só não determina a consciência moral. Quando agimos moralmente, precisamos tomar decisões racionais, apoiadas em nossos conhecimentos, reflexões e juízos. Assim, são temas pertinentes aos atos cognitivos relacionados à dimensão intelectual da ação moral: os estágios de desenvolvimento da moralidade; a relação entre razão e moral; os conhecimentos ou conteúdos morais; o equacionamento moral e a sensibilidade moral (LA TAILLE, 2009), sobre os quais discorreremos a seguir.

La Taille (2009) destaca as teorias de Piaget e Kohlberg como centrais para a compreensão do desenvolvimento da moralidade, caracterizando-as como conhecimento essencial para compreendermos diferenças de construção dos juízos morais.

Apesar da maior ênfase dada por Piaget em suas pesquisas à psicogênese das construções lógico-matemáticas e físicas, este epistemólogo também se ocupou da construção de objetos sociais (fenômenos, moralidade, hábitos, crenças), embora de modo menos profundo e específico (MONTROYA, 2013). Em sua única obra dedicada à pesquisa do desenvolvimento da moralidade por meio da análise dos juízos morais, *O juízo moral na criança* (1932/1994), Piaget conceitua moral como “[...] um sistema de regras e a sua essência deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.” (PIAGET, 1994, p. 23). Os dados coletados por ele, em situações de jogo, indicaram que o senso de justiça das crianças guarda correlações com características de estágios de desenvolvimento cognitivo, como o egocentrismo e a limitação dada pela construção concreta da realidade, ou a reversibilidade lógica e a flexibilidade do pensamento hipotético-dedutivo.

Em síntese, Piaget formula o desenvolvimento da moralidade valendo-se das interações do sujeito com o meio social, estendendo os princípios do

desenvolvimento cognitivo para o âmbito moral. Na fase de Autonomia ou Moralidade Autônoma, teremos uma concepção adulta de jogo e de relacionamento. A partir dos dez, onze anos em média, a criança apresentará condições cognitivas mais desenvolvidas de seguir regras por cooperação, pela compreensão lógica que permite a consideração simultânea das diversas perspectivas presentes em interação.

A regra então é compreendida ou formulada a partir de princípios e, como acordo entre legisladores que agem com reciprocidade, com respeito mútuo, logo, flexível, modificável de acordo com as circunstâncias, conforme pede o pensamento hipotético. As punições sugeridas para o descumprimento de regras, a partir de então, ganham proporcionalidade às faltas cometidas. O *realismo moral*, característica da moralidade heterônoma (egocentrismo, regra concreta e absoluta), é superado pela *norma da reciprocidade* (superação do egocentrismo, regra relativa, produto da vontade coletiva) (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Segundo Shaffer (2005), Kohlberg concorda com Piaget, preservando em sua teoria as características das fases de heteronomia moral – sobretudo na descrição do que denomina estágio pré-convencional – e de autonomia moral – mais marcante no estágio pós-convencional –, sugerindo ainda um terceiro estágio de desenvolvimento do juízo moral, o convencional.

No estágio convencional, dividido em dois subestágios como os demais, pessoas julgam conforme as convenções sociais, logo, tendem a agir corretamente de modo moral porque percebem que agradam às outras ou porque as leis sociais dizem que é assim que deve ser feito. Sua reformulação teórica proveio de pesquisas com meninos de 10, 13 e 16 anos, em que apresentava dilemas morais para avaliar os diferentes equacionamentos e julgamentos. Para ele, como

previsto no método clínico piagetiano, importava menos se os meninos tinham uma visão de aprovação ou reprovação dos atos dos personagens das histórias dilemáticas, considerava mais a argumentação deles para suas opiniões, visto que a elaboração cognitiva da justificativa para as decisões morais é que revela o estágio das construções (SHAFFER, 2005). Ou seja, analisa-se prioritariamente a forma, não o conteúdo.

A racionalidade, outro tema pertinente à dimensão intelectual da ação moral (LA TAILLE, 2009; 2006), é característica que diferencia os humanos de outras espécies e que discrimina aqueles capazes de fazer uso consciente de suas faculdades cognitivas para realizar decisões daqueles que não o fazem (em decorrência de seus níveis de maturidade cognitiva, distúrbios mentais ou cognitivos). Possibilita, ao homem, liberdade quanto à ação de escolha fundamentada em critérios, tornando-o moralmente responsável pelos seus atos.

Os conhecimentos ou conteúdos morais, por sua vez, são identificados como critérios ou objetos de conhecimento construídos pela cultura e pelos sujeitos. Importa sublinhar que, na perspectiva piagetiana, para conhecer um objeto, é necessário estruturar ou organizá-lo, ou seja, experimentá-lo de maneira ativa, entrando em contato com os elementos do ambiente (objetos, palavras, conceitos, formas de pensar, pessoas, lugares, etc.), adaptando-os a nós e adaptando-nos a eles dialeticamente de modo transformador, física ou mentalmente (SALVADOR *et al.*, 1999) conforme o processo de equilíbrio. “O processo de equilíbrio é devido a uma capacidade inerente a todos os indivíduos: a capacidade de autorregulação, ou seja, de auto-organização.” (LA TAILLE, 2006, p. 15). Esta observação será especialmente relevante ao considerarmos os níveis de desenvolvimento das construções que os sujeitos elaboram sobre os conteúdos morais.

La Taille (2009; 2006) propõe três categorias a respeito da moral, dentro das quais estariam organizados seus conteúdos: valores, princípios e regras. Valores dizem respeito a premissas ou postulados de caráter universal, por intermédio dos quais princípios e regras seriam desenvolvidos. São exemplos de valores: a vida, a liberdade, a justiça e a pessoa com sua inerente dignidade. Como princípios, podemos entender as matrizes sustentadas em valores que inspiram as regras, revelando a razão de sua existência ou permitindo a criação de novas regras. Enfim, regras significam os deveres – apoiados em princípios e valores – que regulam as ações morais, podendo ser negativos (regras que apontam o que não deve ser feito) e positivos (o que deve ser feito). Assim, se os princípios dizem *em nome do que* (valores) *agir*, regras ditam *como agir* (LA TAILLE, 2009). Por exemplo, o valor da pessoa e sua dignidade são, portanto, premissas que inspiram o princípio kantiano de que pessoas são fins em si mesmo e não meios (LA TAILLE, 2006), logo, deduzem-se as regras de não mentir para obter benefícios; de não roubar para enriquecer; de dar a vez na fila ou nos assentos para idosos, pessoas com deficiência e grávidas, entre outros deveres morais.

Em síntese, a ação moral depende da racionalidade enquanto competência intelectual para tomar decisões baseadas em valores, princípios e regras, conhecimentos morais construídos pela cultura e pelo sujeito. Essa tomada de decisões ou emissão de juízos corresponde à aplicação dos conhecimentos morais na resolução do que poderíamos entender como desafios morais, como dilemas morais que são problemas em si mesmos e, portanto, pedem nossa ponderação e sensibilidade. Dessa compreensão, decorre a importância de entender os conceitos de equacionamento moral e sensibilidade moral, temas importantes a considerar na compreensão dos atos morais, enquanto emprego de conhecimentos morais.

O equacionamento moral refere-se ao ato de sopesar, ou seja, pensar, comparar, dialogar, eleger critérios relevantes para a resolução de dilemas morais (LA TAILLE, 2009), como a história criada e seus respectivos questionamentos que apresentamos aos participantes desta pesquisa. No caso, torna-se necessário equacionar elementos e dimensões da vida humana como, por exemplo, leis de diretrizes e bases educacionais, direito de conhecimento das diversas culturas, laicidade e crença religiosa, autonomia profissional e seus limites, códigos de ética profissional, liberdade de expressão, valores humanos e outros.

A sensibilidade moral, por sua vez, trata da capacidade de perceber elementos que são moralmente relevantes, mas que não são óbvios, e que correspondem à singularidade das pessoas (LA TAILLE, 2009) e contextos, inspirando mais atenção e cuidados com as ações morais, tomando a perspectiva particular do sujeito ou do contexto.

São exemplos, os fatos de que nem todas as mulheres que trabalham em casa em tarefas domésticas podem ser consideradas vítimas do machismo ou de que nem todas as pessoas que moram nas ruas ali estão por terem fracassado de alguma forma em suas vidas ou não terem tido oportunidades. Nesses casos, ações bem-intencionadas, de apoio às mulheres que trabalham em casa contra um suposto machismo ou de apoio aos moradores de rua contra uma suposta negligência ou exclusão social, poderiam ser tomadas por essas pessoas citadas como atos invasivos e desrespeitosos quanto às suas opções de vida, baseadas em valores mais sutis, não percebidos por estes defensores do feminismo ou da inclusão social específicos e hipotéticos em questão. Como, por exemplo, parceria com o(a) cônjuge no caso daquelas mulheres ou liberdade no caso do morador de rua poderiam ser valores não cogitados. Julgamentos moralmente insensíveis, sem base em percepção mais refinada de regras, princípios e valores implícitos

poderiam refletir falta de flexibilidade cognitiva ou falta de disponibilidade afetiva para *querer* perceber o outro em sua complexidade (LA TAILLE, 2009), culminando, por vezes, em atitudes bárbaras, ainda que não intencionais.

Cabe aqui uma observação especialmente relevante advinda da perspectiva psicogenética para algumas das análises que faremos nesta pesquisa. Ao tratar sobre um problema inerente a toda epistemologia genética, o que trata sobre a origem das construções novas, Piaget (1996) observa que toda dialética implica na existência de circularidades, caracterizadas por avanços e recuos, movimentos que encerrados precocemente explicam a ilusão das necessidades pré-formadas, mas que levados adiante conduzem a necessidades autênticas.

Na seara do desenvolvimento moral, assistiríamos construções imaturas sobre a necessidade do respeito mútuo quando o sujeito revelasse sua necessidade finalizada de parte a parte (por exemplo, defendendo meramente a tolerância), porém ainda a meio caminho para uma necessidade parte-todo, na qual aquilo que há em um, há em todos, e o que há em toda a humanidade, há em si. Talvez possamos falar, nesse caso, portanto, de uma ampliação da moralidade autônoma em si mesma.

Assim tanto na questão do machismo quanto da exclusão social, comentadas anteriormente, ainda que mobilizados por nobres valores, aqueles feministas e os defensores da inclusão social específicos de nosso exemplo, insensíveis às idiossincrasias mais sutis das pessoas que também hipotetizamos – que fizeram opções com base em valores não percebidos –, poderiam pré-julgar essas pessoas com base em relações parte-parte. Suas conclusões precipitadas – “[...] necessidades pré-formadas [...]” (PIAGET, 1996, p. 12) – seriam base para generalizações inapropriadas, como nesse caso: *toda mulher que trabalha em casa é vítima do machismo* ou *todo morador de rua é um excluído*. Relações entre essas pessoas com

a totalidade das mulheres que trabalham em casa e dos moradores de rua, ou ainda melhor, com a totalidade dos propósitos do trabalho humano e das concepções de liberdade, possibilitariam construções de necessidades mais “[...] autênticas [...]” (PIAGET, 1996, p. 12).

Em suma, ações morais próprias e juízos sobre ações morais próprios ou alheios dependem da liberdade de escolha consciente possibilitada pela razão, do conhecimento de valores, princípios e regras morais construídos pelo sujeito, de sua capacidade para empregar tais conhecimentos ao equacionar e ter sensibilidade no trato com elementos relacionados ao juízo moral e do nível de desenvolvimento moral com que realiza seus juízos. Além destes aspectos, atua a energética necessária à ação moral e fatores motivacionais que estimulam ações e juízos morais, os quais dependem também da vontade, do querer agir moral do sujeito.

Método

A pesquisa, de perspectiva qualitativa, na modalidade de estudo de caso, apoiou-se no método clínico-crítico piagetiano, caracterizado por questões abertas, listadas em protocolo, porém flexíveis de modo que possibilitem ao entrevistador intervir sistematicamente com perguntas adicionais e histórias dilemáticas ou hipotéticas, com intenção de compreender e acompanhar o entrevistado em seu modo de pensar, perceber, agir e sentir (DELVAL, 2002).

Os dilemas morais visam gerar conflitos cognitivos e afetivos que convidam o sujeito a emitir seus juízos, imaginando-se como observador ou como algum dos personagens daquela ficção, expressando quais seriam suas opiniões, modos de equacionamento ou ações naquele contexto. Por sua vez, o entrevistador examina, explora, estimula emissão de justificativas, cria contra-argumentos em favor da provocação de conflitos dialéticos que tornem mais evidentes as

construções cognitivas do sujeito, inclusive para conferir sua estabilidade e, por vezes, possibilitar deduções quanto aos seus níveis de desenvolvimento (DELVAL, 2002).

Participantes

Dois estudantes maiores de idade – sorteados entre interessados da turma – um do gênero masculino e um do gênero feminino, formandos do 4º ano do Ensino Médio Técnico de uma instituição federal, de um município norte paranaense, identificados neste trabalho como P1 (18 anos, sexo feminino) e P2 (18 anos, sexo masculino).

Instrumentos

Com o objetivo de examinar a consciência moral sobre atitudes preconceituosas, foi criada a seguinte história hipotética e seus consequentes questionamentos norteadores da entrevista: *Em uma aula de Sociologia, seu professor está abordando as religiões existentes no Brasil. Ocorre que esse professor anunciou para a direção do colégio e para seus alunos que não abordaria religiões de matriz africana, como a Umbanda por exemplo, pois não concorda com religiões africanas e que ele, como professor, tem autoridade para tomar esta decisão. E ainda: Se, ao invés do professor, fosse um de seus colegas que dissesse que não quer assistir aula sobre Umbanda, por não concordar com essa religião, o que você pensaria disso?* Os questionamentos posteriores à apresentação da história hipotética solicitavam uma avaliação do participante quanto: à considerar as atitudes envolvidas e posicionar-se julgando certo e errado; à autoridade do professor em sua aula; ao comportamento do colega e justificativa de sua escolha – argumentos.

Procedimentos

A pesquisa obteve aprovação por dois comitês de ética em pesquisa humana, sendo um deles da instituição onde foram coletados os dados e outro

da instituição à qual estão vinculados os pesquisadores, atendendo, assim, aos princípios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Os estudantes foram entrevistados individualmente durante 20-30 minutos. Fora previamente combinado com eles horários para a realização das entrevistas de modo que não interferissem nas atividades acadêmicas, tendo sido feita a coleta de dados na instituição onde estudavam. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

As respostas dos estudantes foram analisadas pela perspectiva das dimensões intelectuais e afetivas propostas por La Taille (2009; 2006), presentes na emissão de juízos morais evocados pelos questionamentos do entrevistador.

Resultados e discussão

As correspondências encontradas em algumas das categorias das dimensões psicológicas da ação moral (intelectual e afetiva) e alguns dos trechos das respostas dos participantes às questões centrais do entrevistador foram destacadas na análise.

As respostas emitidas pelos participantes, ao serem solicitados a emitir juízo livre sobre o ato do professor, estão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Juízos quanto ao ato do professor e categorias das dimensões psicológicas da ação moral

Categorias das dimensões psicológicas da ação moral consideradas	Respostas
Conhecimentos, Equacionamento, Sensibilidade, Desenvolvimento e Simpatia.	P1 - Ridículo! (<i>com ênfase, rindo</i>) Porque assim como ele tem a religião dele, os africanos também têm, então acho que todas merecem ser respeitadas e conhecidas, porque, no Brasil, não existem só brasileiros, tem muitos africanos aqui também, tem muitas pessoas que vêm de fora, então imagina como é... Se a gente não conhecer a religião deles, como é que a gente vai ajudar eles, vai dar o braço, vai acolher eles aqui, entendeu? Acho que o ensino vem do professor, o professor tem que passar, mas de modo neutro. Ele tem que passar tudo o que precisa e não o dele somente. Porque acho que tudo é válido. Por mais que eu seja, que eu tenha a minha denominação, eu tenho que respeitar a denominação da minha amiga ou de outra pessoa que vem de fora. (sic)
Conhecimento e Desenvolvimento.	P2 - Péssimo. Porque se ele tá dando <i>religiões do Brasil</i> e todos os tipos de religiões que têm no Brasil, não tem por que, nem motivo nenhum de ele excluir alguma só porque ele (<i>com ênfase</i>) acha que uma é melhor do que a outra. (sic)

Fonte: dados da pesquisa.

Considerando as categorias do conhecimento moral, em se tratando da dimensão intelectual, parece-nos que P1 apresenta, como valores, a liberdade de crença e a cultura religiosa. Como princípios derivados, as ideias de que diferentes crenças merecem ser respeitadas e que essas culturas religiosas merecem ser conhecidas. Decorrem daí regras, como: professores devem lecionar conteúdos da cultura religiosa sem distinção ou seleção por preferência pessoal; uma pessoa que adota uma denominação religiosa deve respeitar a denominação da outra.

Em tal resposta, verificaríamos também o equacionamento moral que P1 faz entre direitos de brasileiros e direitos de africanos, o apontamento sobre a igualdade de valor das diferentes denominações religiosas. Compreendemos que P1 revela sensibilidade moral pela percepção de que a crença religiosa do estrangeiro é uma de suas características que, quando aceita, possibilita que ele se sinta acolhido.

Em termos de desenvolvimento moral, no que concerne à dimensão intelectual, poderíamos identificar que, após flagrar de imediato a injustiça inerente ao ato de respeito unilateral pelo professor, os argumentos de P1 revelam que seus valores, princípios e regras respaldam-se na noção da reciprocidade das ações e na necessidade do respeito mútuo como condição para o equilíbrio justo nas relações entre brasileiros e africanos, ou seja, restrito a uma relação entre parte e parte. Sugere, portanto, num primeiro momento, que reconhece relações de reciprocidade por tolerância entre parte e parte (brasileiros e africanos) e que toma uma classe (umbandistas) como o todo (africanos), o que não seria considerado como construção que reflita a circularidade dialética de elaboração mais complexa inerente à integração entre parte (determinadas pessoas e suas denominações religiosas específicas) e todo (o ser humano e sua religiosidade). Diríamos ainda que, comovida com possíveis necessidades de ajuda por parte de estrangeiros africanos quando chegam ao Brasil, apresenta simpatia moral ao propor que a abertura para conhecer sua religião seria um modo de suprir essas necessidades, pelo acolhimento do outro com suas características próprias.

Para P2, a regra de o professor ter que lecionar religião de matriz africana é aqui fundamentada na percepção de sua inclusão dentro do grupo *religiões do Brasil* e que, por ser tópico da ementa da disciplina, deve ser respeitada, sem ter sido apresentada qualquer justificativa em suas respostas que refletisse norma da reciprocidade na determinação da regra. Também parece indicar menosprezo

pela perspectiva do professor (“não tem por que, nem motivo nenhum”). Sua fala, nesse momento, parece desejar obediência por coação por parte do professor.

O entrevistador, em seguida, solicitou opiniões dos participantes quanto ao argumento do professor de que ele tinha autoridade para tomar a decisão de não lecionar sobre Umbanda. Obteve as seguintes respostas:

Quadro 2 – Juízos quanto ao argumento do professor de decisão pela autoridade e categorias das dimensões psicológicas da ação moral

Categorias das dimensões psicológicas da ação moral consideradas	Respostas
Desenvolvimento, Equacionamento, Simpatia e Confiança.	P1 - Penso que, assim como ele está acima de nós, tem gente acima dele. Então, ele tem autonomia sim, mas autonomia em relação à classe, não em relação a esses tipos de posição. Se ele tem que dar aquele conteúdo, ele... Se, por exemplo, se fosse um outro motivo, não deu tempo por conta das matérias acumuladas, tudo bem. Mas, agora, se negar, eu acho que já é algo que tem que ser recorrido a alguém maior do que ele, que ele tem que obedecer nesse caso. (sic)
Equacionamento, Desenvolvimento e Racionalidade.	P2 - [...] “que você é professor aqui dentro da sala de aula, mas apenas! (<i>com ênfase</i>) Mas você está abaixo da coordenação, de todo mundo, então acho que não, e se isso é um conteúdo que está programado...”. Isso é um conteúdo que está programado para ele dar, então não tem porque ele não dar! (<i>com ênfase</i>) E ele escolheu dar ele! Então não tem como ele cortar tudo isso... (sic)

Fonte: dados da pesquisa.

P1 considera que o professor deveria agir de acordo com regras convencionadas, mas que poderiam ser flexibilizadas diante de uma causa justificável e negociada, posição condizente com características da autonomia moral. No entanto, ao refletir espontaneamente sobre uma possível intervenção em caso de

rejeição do argumento pelo professor, propõe como solução um ato de intervenção por parte de algum superior hierárquico, talvez revelando seu desejo de obediência por coação. Em seu equacionamento moral, cria situação hipotética que justificaria a decisão do professor, afirmando que isso mudaria seu juízo, ou seja, criaria um contrapeso como negação de seu juízo para reavaliar sua adequação. A situação hipotética que criou, referente a um possível atraso de cumprimento das matérias como justificativa, despertaria na estudante compreensão e concordância quanto à decisão dele de não lecionar determinado conteúdo, revelando mais uma vez sua simpatia moral. Ainda pela criação da situação hipotética, talvez seja possível identificar a vontade da estudante de confiar numa justificativa do professor que fosse moralmente aceitável.

Em seu equacionamento, P2 reduz o professor a uma autoridade menor, submetida a autoridades maiores que lhe impõem obediência ao programa da disciplina, fazendo com que a regra advinda da autoridade do professor perca sua força impositiva. Como justificativa para o dever de obediência por parte do professor, P2 utiliza o argumento da liberdade de ação do professor e sua consequente responsabilidade moral pelo cumprimento do programa da disciplina, considerando, assim, a racionalidade inerente à ação moral do professor.

A terceira questão central indagava sobre o posicionamento dos participantes diante da rejeição à aula sobre Umbanda por parte de algum colega de classe.

Quadro 3 – Juízos quanto à rejeição do colega à aula e categorias das dimensões psicológicas da ação moral

Categorias das dimensões psicológicas da ação moral consideradas	Respostas
Conhecimento, Desenvolvimento, Equacionamento, Culpa e Simpatia.	<p>P1 - Eu tentaria conversar com essa pessoa. Acho que tudo é na base da conversa. Explicar que você só ouvir falar de uma religião não quer dizer que você vai mudar para essa religião. Mas, se não tiver jeito, a pessoa levanta e sai da sala. [...] Porque eu acho que, vamos supor, eu sou de uma denominação e o professor for falar dessa denominação, e muita gente levantar e sair da sala, eu me sentiria mal. Eu acho que eu também não gostaria que se fosse falar da religião de outras pessoas eu levantar e sair, porque acho falta de respeito, então acho que ouvir não mata ninguém. Tem que ouvir, mesmo que entra por aqui e saia por aqui (<i>mostrando as orelhas</i>). Então eu acho que eu tentaria argumentar com essa pessoa, para ela escutar, para não ser falta de respeito com quem está dando a aula e com os colegas que muitas das vezes acreditam naquela religião e se, por um acaso, não tiver jeito, a pessoa se retira da sala, para não haver confrontos. [...] Acho que essa pessoa estaria errada, porque ela tem que ter um pensamento flexível. Porque, se ela for pensar só nela, o que ela tá fazendo numa classe onde tem 30 pessoas, onde ela tem que fazer trabalhos, onde ela tem que... Ela tá numa sociedade em que não é só ela, ela tem que pensar em todos. Então, eu acho que ela taria errada. Mas eu também não falaria nada, porque eu já tentei, ela pega e sai... (sic)</p>
Desenvolvimento e Equacionamento.	<p>P2 - Eu ia mandar ele sair da sala! “Não quer, não assiste, tchau! (<i>com ênfase</i>) Mas pelo menos respeita todo mundo! Ou assista, para tirar esse preconceito que você tem, para você entender a religião, para você conhecer a religião. (<i>com ênfase, falando mais alto</i>) E para de julgar a religião sem conhecer ela! (<i>com ênfase, rindo</i>). [...] Pensando melhor, é melhor mandar ele ficar, pedir para ele ficar. [...] Justamente por causa do preconceito que ele tem em cima da religião, porque ele não conhece, teoricamente. Se ele tem pré-conceito (<i>com ênfase</i>) da religião, ele não conhece direito. Então,</p>

	ele ficar na aula é uma opção de ele conhecer e entender, poder respeitar... (sic)
--	--

Fonte: dados da pesquisa

P1 parece, nesse momento, deixar mais explícito como julga a situação apoiada no valor da tolerância, do qual depreende o princípio de que intolerâncias podem ser superadas por meio do diálogo e a regra de que se deve conversar com o colega para que ele compreenda que pode conhecer a religião alheia e ainda assim manter suas próprias convicções. Compreende que a resolução do problema pode ser alcançada por meio do respeito mútuo enquanto tolerância (novamente de parte a parte, não parte e todo) ou da flexibilidade da regra de ter que obrigatoriamente assistir à aula.

Interessante destacar que, nesse momento, P1 elenca valores e os organiza hierarquicamente. Aponta que o valor *pessoa* deve estar acima do valor da *cultura religiosa* e que o valor *harmonia social* deve estar acima do *direito de opinar*. Busca explicitamente equilibrar seus sentimentos de mal-estar, colocando-se na posição de quem teria sua religião rejeitada pela saída de sala dos colegas e na posição daqueles que sairiam de sala, imaginando-se culpada pelo ato de rejeitar a religião de um colega de maneira desrespeitosa. Sensibiliza-se tanto com os sentimentos de quem poderia ter sua religião rejeitada quanto com os sentimentos de culpa de quem rejeitaria a religião do colega, propondo manutenção da harmonia pela tolerância como modo de suprir necessidade de respeito por parte do discriminado e de perdão (ou evitação de culpa) por parte de quem rejeita.

P1 parece considerar também, como um de seus valores, a comunidade, premissa para o princípio da convivência em sociedade que exige cooperação entre seus membros. Acresce ainda a regra de que, se o estudante precisa realizar atividades em grupo, ele deve ter consideração para com todos os membros de sua classe.

Quanto ao participante P2, nas respostas relativas ao juízo que faria sobre colegas que se negassem a assistir aulas sobre religiões de matriz africana, reapresenta, no primeiro momento, resposta pautada pelo realismo moral, opinando pela punição expiatória da expulsão de sala de aula daqueles que se negassem a assistir. Em um segundo momento, “pensando melhor” (sic), P2 reavalia sua sugestão de intervenção como par do colega em sala, a qual seria “pedir para ele ficar” (sic) (embora, inicialmente, sugira *mandar ele ficar*, expressão que corrige imediatamente) para que o colega tenha uma chance de conhecer e entender a religião para respeitá-la. Em sua reformulação, realiza um equacionamento entre os elementos *desconhecimento da religião e aprendizagem sobre a religião* para propor a permanência do colega em sala como forma de solução para o dilema. Interessante mencionar que Piaget (1994) sugere a interação entre pares como favorecedora de equilíbrios que estimulam melhor percepção de reciprocidade e suas consequências para juízos mais desenvolvidos, em contraposição às interações restritas entre figura hierarquicamente superior e o sujeito, que podem reforçar mais a obediência por coação. Talvez a representação mental mais clara de interação com colega de classe tenha exercido esse efeito no segundo momento da resposta.

Conclusão

A relação entre razão e afetividade na formação da moralidade foi amplamente pensada, descrita e analisada segundo o campo teórico adotado neste estudo.

Ao tratar da dimensão intelectual da ação moral, o aporte teórico analisa relações entre razão e moral, por sua vez relacionados com as questões da responsabilidade e da liberdade de escolhas morais; os conteúdos do conhecimento moral, organizados como valores, princípios e regras; o equacionamento

moral necessário para sopesar e empregar os conhecimentos morais; a sensibilidade moral para aspectos sutis e singulares inerentes aos atores envolvidos em questões que se referem ao juízo moral e ao desenvolvimento moral, relativo, sobretudo, às possíveis formas dadas pelos sujeitos em sua construção do conteúdo moral. Entrelaçados aos aspectos cognitivos da ação moral, estariam os afetivos: os sentimentos de medo e apego – inerentes à moralidade heterônoma –, os de simpatia, culpa, indignação e confiança, vivenciados em perspectivas egocêntricas ou de reciprocidade e o de vergonha moral.

As dimensões psicológicas intelectual e afetiva mostraram-se presentes nas construções morais dos sujeitos do estudo realizado, porém de modos distintos. Uma análise comparativa mais ampla entre as respostas dos entrevistados nos permitiria perceber que as construções desenvolvidas para os dilemas morais foram contrastantes no geral, visto que P1 apresentou argumentos moralmente mais desenvolvidos do que P2. P1 e P2 apresentaram respostas passíveis de análise pelo viés cognitivo no que tange aos temas conhecimento moral, equacionamento moral e desenvolvimento moral. Porém a sensibilidade moral (plano intelectual) e os sentimentos de simpatia, confiança e culpa foram apresentados exclusivamente por P1, como expressivos fatores energéticos de seus juízos morais.

P1 organizou seus juízos dentro de um plano moral intelectual, claramente motivados por sentimentos morais que compõem seu plano moral afetivo – de modo mais evidente, os sentimentos de simpatia, confiança e culpa. Vale ressaltar que ela o fez limitadamente, por reconhecer diferenças entre parte e parte e a necessidade de tolerância mútua, mas ainda sem revelar integração entre parte e todo, o que implicaria numa aceitação mútua entre dois que veem um no outro aquilo que têm em comum com a humanidade em sua religiosidade.

Pautado no realismo moral, característico da moralidade heterônoma, por outro lado, P2 tomou as regras implicadas no comportamento profissional do professor como determinações severas e inquestionáveis oriundas de autoridades superiores, por cujo cumprimento o professor seria moralmente responsável dada a sua escolha de lecionar.

Entendemos, enfim, que tal aporte teórico-metodológico e sua respectiva colaboração para a análise das dimensões psicológicas e intelectuais da ação moral contribuem diretamente para a fundamentação de ações educacionais destinadas ao desenvolvimento ético e moral de estudantes, como aqueles que participaram dessa pesquisa.

Com este intuito, estratégias potencialmente desequilibradoras que possibilitem a superação de construções preconceituosas podem se direcionar à promoção de relações de reciprocidade parte-todo, capazes de superar as limitações dadas pelo realismo moral, em prol da norma da reciprocidade nas construções do conhecimento moral. Tais ações, se promovidas em contexto escolar, podem constituir a construção psicológica da moral e atuar de modo a favorecer condutas éticas, respeitosas e compreensivas das diferenças. A valorização de tais ações caminha na contramão de relações preconceituosas no ambiente escolar, tornando-o mais saudável ao desenvolvimento e aprendizagens humanas.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

CÂMARA, L.; ANDRADE, M. Educação moral e diversidade: diálogos a partir de Habermas e Kohlberg. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 56, p. 729-755, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/17429>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2008.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Construção da consciência moral. **Prima Facie revista de ética**, p. 7-30, 2009. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MONTOYA, A. O. D. Realidade, Conhecimento Físico e Conhecimento Social: Processos e Mecanismos Comuns de Construção. **Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, Edição Especial, p. 40-64, 2013. Disponível em: <<http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3221>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

PIAGET, J. (1932). **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. 6. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

Recebido em: 07/08/2019

Aprovado em: 16/10/2019