

Maira Jappe

**AS PRÁTICAS MORAIS COMO DE MEIO DE
EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM JOSEPH MARIA
PUIG**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em educação, sob a orientação do professor Dr. Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2012

Dedico esse trabalho ao inesquecível Rômulo Gustavo Müller, pelo seu exemplo de vida e sua irreparável conduta moral.

Agradeço a minha família, mãe e irmãs e aos pais do Rômulo, que muito contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui e pela força que sempre me deram para que eu buscasse os melhores caminhos.

Ao meu orientador professor Angelo Vitório Cenci, que me acompanhou em toda essa caminhada, confiando-me ampla liberdade para desenvolver esse trabalho, e intervindo sempre que necessário, para o melhor desenvolvimento do tema proposto. Muito obrigada!

Aos professores do PPGE da UPF, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e intelectual, de forma especial aos que compõem o núcleo de pesquisa em fundamentos da educação.

A todos aqueles que acompanharam esta minha jornada, colegas, amigos, funcionários da UPF, enfim, pessoas especiais que certamente estarão comemorando comigo esta etapa concluída.

RESUMO

A presente dissertação visa à compreensão do papel exercido pelo conceito de práticas morais na proposta de educação moral de Joseph Maria Puig, concernente à construção da personalidade moral. Defendemos a hipótese de que na proposta puiguiana o conceito de práticas morais ocupa um lugar central enquanto meio de experiência formativa e que isso ocorre na medida em que demanda a efetiva participação do educando no seu processo de formação moral. Essa hipótese é articulada em três passos argumentativos, iniciando pela exposição das dimensões fundamentais da proposta de Puig, seguindo com a retomada das matrizes sociológicas, filosóficas e psicológicas do conceito de práticas morais para, então, tematizar o conceito de práticas morais como meio de experiência formativa e, pois, de construção da personalidade moral. A metodologia empregada foi de natureza bibliográfica, orientando-se por um procedimento crítico, de cunho analítico-reconstrutivo sobre os textos selecionados.

Palavras-chave: Educação moral. Práticas morais. Construção da personalidade moral. Experiência formativa.

ABSTRACT

This dissertation aims at understanding the role played by the concept of moral practices in the proposed moral education of Joseph Maria Puig, concerning the construction of moral personality. In it we defend the hypothesis that in its proposal the concept of moral practices occupies a central place as a means of training and experience that occurs in that demand the active participation of the learner in the process of moral formation. This hypothesis is articulated in three steps argumentative, starting with the exposure of the fundamental dimensions of the proposed Puig, following the resumption of matrices with sociological, philosophical and psychological concept of moral practices to then thematize the concept of moral practices as a means of experience formative and therefore construction of moral personality. The methodology used was nature literature, guided by a critical procedure, de-reconstructive analytical about the selected texts.

Keywords: Moral education. Moral practices. Construction of moral personality. Formative experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 A EDUCAÇÃO MORAL COMO CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL.....	12
1.1 Educação e moralidade segundo Puig.....	14
1.2 Os paradigmas morais analisados pela óptica puiguiana.....	16
1.3 A educação moral como construção da personalidade moral.....	24
1.3.1 Autonomia da consciência moral	26
1.3.2 O desenvolvimento social e moral atrelados ao desenvolvimento da consciência.....	29
1.3.3 Procedimentos da consciência moral.....	30
1.3.4.1 O juízo moral.....	32
1.3.4.2 A compreensão.....	34
1.3.4.3 A autorregulação.....	36
1.3.4.4 Características dos procedimentos morais.....	38
1.4 Meios de formação da personalidade moral.....	41
2 AS MATRIZES SOCIOLÓGICAS, FILOSÓFICAS E PSICOLÓGICAS DO CONCEITO PUIGUIANO DE PRÁTICAS MORAIS.....	46
2.1 O conceito de práticas sob o prisma sociológico e filosófico	48
2.1.1 Aspectos do conceito de práticas buscados em Giddens e Bourdieu.....	48
2.1.2 O conceito de práticas em MacIntyre.....	53
2.2 As contribuições da psicologia cultural para o entendimento das construções mentais no interior de uma prática social e a crítica de Puig.....	56
2.2.1 A cultura como elemento mediador.....	57
2.2.2 A aprendizagem sob a perspectiva sociocultural.....	61
3 PRÁTICAS MORAIS COMO MEIO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA.....	65
3.1 O sentido do conceito de práticas morais.....	66
3.2 Práticas procedimentais e práticas substantivas.....	76
.2.1 Práticas procedimentais de reflexividade e de deliberação.....	79

3.2.1.1 Práticas de reflexividade.....	79
3.2.1.2 Práticas de deliberação.....	82
3.2.2 Práticas substantivas de virtude e normativas.....	85
3.2.2.1 Práticas de virtude.....	85
3.2.2.2 Práticas normativas.....	88
3.3 A educação moral como construção.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97

INTRODUÇÃO

É sobre a educação moral que consistem as reflexões desta pesquisa. Há quem defenda a ideia de que “educação” começa em casa. Isso não se trata de um equívoco. Contudo, a organização familiar, os valores culturais intrínsecos a cada núcleo familiar, os lugares que cada membro ocupa no seu lar, enfim, as condições vivenciais individuais dos grupos familiares transformam-se em limitadores numa discussão que tenha como propósito uma intervenção coletiva no que tange à educação moral. Por essa razão, no presente trabalho elege-se a instituição escolar para refletir-se sobre a educação moral. Mas ainda, se pode questionar: Cabe à instituição escola tomar parte na formação moral e existencial dos seus alunos ou cabe a ela apenas a transmissão dos conhecimentos necessários ao ingresso no mundo do trabalho? Opta-se pela primeira alternativa. Em primeiro lugar, porque parece inconcebível que instituições nas quais as crianças e os jovens passam anos e anos possam não se preocupar com dimensões de vida que vão além da aprendizagem de determinadas disciplinas. E, em segundo lugar, porque os próprios conhecimentos transmitidos na escola são portadores de sentido que transcendem a especificidade de cada matéria. A escola é uma verdadeira oficina de sentidos, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social da qual se possa dizer o mesmo. No entanto, para que essa “oficina” realmente produza algo de bom, algo de rico, é preciso para quem a dirige, a quem nela trabalha, que se disponha a fazê-lo. Como já mencionado, para que se possa falar de modo abrangente e possivelmente universalizável, a abordagem de formação moral perpassa especificamente a instituição escolar. A ela cabe a vinculação com o socialmente desejável, para além do seio familiar e é hoje a responsável pelas primeiras experiências sociais para a grande maioria dos humanos. A escola, que pelos seus personagens ganha vida, articula modos de ser e de viver, educa moralmente.

Com relação à educação, em especial à das escolas brasileiras, é difícil afirmar se em algum período da história houve momentos de tranquilidade. Entretanto, o que não se pode negar é que os dias atuais são marcados por grande inquietude. As certezas valorativas que outrora alicerçavam a escola estão ruindo. No passado, as instituições educacionais contavam com critérios tradicionais claros que hoje custam a manter-se. Sabe-se que há um debate considerável sobre os valores que devem ser defendidos, mas ainda poucas certezas são amplamente compartilhadas sobre quais valores devem ser e como devem ser desenvolvidos.

Os conteúdos com finalidades de trabalhar valores diretamente ou transversalmente não são bem compreendidos pelos educadores, tampouco se sabe o que eles significam para os alunos. A escola também perdeu credibilidade com relação à clássica função de ascensor social. Atualmente, é insustentável o discurso de que basta esforço e estudo, e que o futuro profissional terá sucesso, rentabilidade justa e vida tranquila.

O panorama geral da educação estampa, entre os muitos avanços já alcançados, alguns problemas recorrentes. Esses problemas são ressaltados provavelmente pela contribuição de diversos fatores que constituem a sociedade hoje. A própria garantia de acesso e permanência de todas as crianças na escola, tratadas como direito e obrigação, expande as fronteiras da “velha escola” até então conhecida. A nova escola, a da inclusão, precisou ampliar seus horizontes para receber alunos de populações econômicas distintas, meios culturais diversos, condições físicas e mentais diferentes, etc. Conjuntamente a essas transformações, fora dos muros escolares também aconteceram mudanças de toda ordem e que, conseqüentemente, também refletiram estruturalmente no todo – família, escola, sociedade. A surpreendente evolução dos meios de comunicação e das tecnologias fomentou novos padrões de comportamentos, como, por exemplo, os alicerçados no consumo desenfreado. Nesse cenário, eclodiram novas configurações familiares que se distanciam das tradicionais onde imperava, principalmente, a figura da autoridade. Todas essas transformações acarretaram um contexto escolar com dificuldades incomuns de relacionamento, elevados níveis de frustrações nas aprendizagens, mal-estar dos educadores e despreparo estrutural do sistema diante dos referenciais sociais que norteiam o presente.

Esses elementos revelam a insuficiência de se operar com um modelo educacional de mera transmissão de conhecimentos e valores. Aquilo que em outros tempos se tinha como referencial e que basicamente se constituía em privilegiar o acúmulo de informações pelos estudantes, que sistematicamente iam sendo selecionados ou excluídos de acordo com aptidões cognitivas ou de comportamento, contemporaneamente não serve mais. O desafio, hoje, é trabalhar com toda população, objetivando tanto o sucesso na transmissão e na aquisição de conhecimentos quanto na formação pessoal e social. Não se trata de priorizar o esforço para saber muito, mas para ser uma pessoa completa. Para tanto, o investimento deve se voltar para uma educação integral, capaz de conceber as pessoas como totalidades e trabalhar com elas de maneira global, procurando o equilíbrio entre o ser e o saber.

A educação moral não acontece de forma inata, por simples transmissão, ou como se informa ou se ensina por outros conhecimentos. Trata-se, sim, de um “saber fazer”, pois é

requerido um conjunto de habilidades, capacidades ou virtudes. E nada disso se aprende com discurso ou memória, mas por meio de observações, práticas, exercícios e reforços outorgados às pessoas. Busca-se uma educação capaz de promover a integração das vertentes pessoais e individuais, da formação dos componentes cívicos e coletivos, em que os âmbitos público e privado façam parte da mesma unidade e com que se deva contribuir para formar e articular. Nesse sentido, diversas medidas devem ser tomadas. E uma das mais urgentes é dar um novo destaque à educação em valores ou em educação moral. Entre outras perspectivas de educação moral, a que delineará os contornos desta reflexão se refere à educação moral como um processo de construção. Para dar sustentabilidade teórica à presente abordagem, toma-se como base a proposta de educação moral do autor espanhol Joseph Maria Puig¹.

A problemática de pesquisa da presente dissertação é formulada da seguinte maneira: “Qual é o papel exercido pelo conceito de práticas morais para a constituição da proposta de educação como construção da personalidade moral de Puig?”. Defende-se a hipótese de que em sua proposta o conceito de práticas morais ocupa um lugar central enquanto meio de experiência formativa e que isso ocorre na medida em que demanda a efetiva participação do educando no seu processo de formação moral. Além disso, essas se constituem como um horizonte reflexivo que oferece a possibilidade de permear ações educativas que auxiliam na formação moral de sujeitos capazes de administrar de maneira adequada e sustentável suas vidas em sociedades complexas. As práticas morais são os meios mais eficientes de significação de valores, pois só se aprende a valorar verdadeiramente, a ter consciência de si mesmo, construir uma biografia pessoal, que também diz respeito aos outros, se os educandos tiverem a oportunidade de vivenciar situações que os permitam evoluir moralmente. A metodologia empregada foi de natureza teórico-bibliográfica, orientando-se por um procedimento analítico-reconstrutivo sobre os textos delimitados.

O primeiro capítulo do presente trabalho dissertativo discorre inicialmente sobre a proposta de educação da personalidade moral de Puig, tratando dos elementos introdutórios à proposta como a conceituação de educação e moralidade. Por meio da óptica puigiana retomam-se os principais pressupostos dos diversos paradigmas morais já existentes – a

¹Autor espanhol atualmente é professor catedrático de Teoria da Educação na Universidade de Barcelona e coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Moral (GEM). É reconhecido como um dos maiores especialistas em educação moral. Colaborou na reformulação curricular espanhola que incluiu a educação moral como tema transversal. No Brasil, publicou os seguintes livros: *Práticas morais: uma abordagem sociocultural* (Moderna 2004); *Democracia e participação escolar* (Moderna 2000); *Ética e valores: método para um ensino transversal* (Casa do Psicólogo, 1998); *A construção da personalidade moral* (Ática, 1998) e *As sete competências básicas para educar em valores* (Summus, 2010).

educação moral como socialização, como clarificação de valores, como desenvolvimento e como formação de hábitos virtuosos. Após a retomada dos paradigmas morais, num exercício dialógico com os mesmos, apresenta-se a proposta puigiana de educação moral como construção da personalidade moral. Esse esforço se concentra em observar que aspectos são herdados pelo autor espanhol de cada paradigma de educação moral e quais legitimam alguns pontos da sua proposta e também, ao mesmo tempo, quais se distanciam dela. Essa abordagem se detém especialmente na ideia de educação moral como construção da personalidade moral que tem como cerne o desenvolvimento da consciência moral autônoma, vista por Puig como entidade funcional e procedimental. Em seguida, no escopo de refletir os espaços mais profícuos na construção da personalidade moral, mostram-se alguns meios de formação da personalidade moral.

A construção da personalidade moral conforme Puig se constitui na vivência ativa de práticas morais. No segundo capítulo, pois, remontam-se as diretrizes dessa ideia básica, visando proporcionar uma reflexão acerca das matrizes sociológicas e filosóficas tomadas pelo autor com o fito de justificar a atribuição valorativa dada às práticas. A partir da óptica sociológica e filosófica de Giddens, Bourdieu e MacIntyre, o autor espanhol sustenta a posição de que as práticas sociais são obras dos sujeitos que as protagonizam conjuntamente com os resultados das forças sociais que pautam seus comportamentos. Outra área que retomaremos por oferecer grandes contribuições para o entendimento das construções mentais no interior de uma prática social é a psicologia cultural. Por meio dos estudos de Wygotsky e seus seguidores, Puig buscou compreender como são entrelaçados os sujeitos e as estruturas no interior de uma prática social e como núcleo mediador desse processo elegeu o elemento cultural.

Por fim, no terceiro capítulo, no intuito de conceituar e caracterizar as práticas morais conforme a proposta de Puig, bem como de mostrar como essas ocupam um lugar central enquanto meio de experiência formativa, mostra-se que, por se tratar de uma unidade capaz de vincular o agente ao seu meio, as práticas morais são formadoras da personalidade moral. Além disso, especificam-se os tipos de práticas morais e elucida-se como deve ser orientado o trabalho educacional. Conectada a essa ideia de concepção moral, faz-se menção à escola para pensar na formação de sujeitos autônomos: a escola democrática. À guisa de conclusão, retomam-se alguns aspectos principais da pesquisa e articulam-se os possíveis alcances deste estudo.

1 A EDUCAÇÃO MORAL COMO CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL

A educação moral concebida como construção da personalidade moral tem por objetivo principal ajudar os alunos e as alunas a aprender a viver. Apesar de a própria condição humana de vida em sociedade já proporcionar uma preparação para o viver, faz-se necessária a elaboração e adoção de um modo de vida sustentável e que conscientemente seja desejado pelo humano e extensivo a todos que o cercam. Construir uma personalidade moral implica algo mais do que simplesmente aderir a determinadas ideias, pois são os valores eleitos que dão sentido à maneira de fazer e de viver de cada indivíduo, orientando-o no enfrentamento de circunstâncias complexas. Os valores são os guias² de conduta que atuam quando os sujeitos se encontram em situações controversas³. É por meio dessa função, como referência de conduta, que se evidencia a necessidade de cada pessoa escolher sua hierarquia valorativa, uma vez que essa escala ajudará a desenvolver um comportamento pessoal mais orientado e coerente e permitirá tomar decisões com consciência e autonomia. Contudo, o que não pode ser ignorado é que, mesmo ciente da importância de cultivar pessoalmente valores, manter uma conduta orientada pelos próprios valores, tem-se tornado cada vez mais difícil, diante do que se percebe como pressão do social, a adaptação.

Imerso em um período de muita incerteza, eis o grande desafio para o ser humano: aprender a ser de maneira que possa conduzir a vida em uma situação de grande diversidade moral. Desse modo, o papel da educação formal diante desse desafio é basilar. Os referentes sociais se multiplicam, e a escola precisa encontrar seu foco e propiciar uma educação que inclua todas as facetas humanas. “Uma educação que considere os principais âmbitos da

² Os guias de valor são produtos culturais que, à guisa de recursos ou instrumentos, medeiam a ação sociomoral a fim de se conseguir a máxima eficiência na resolução das controvérsias de valor que apresenta a experiência (PUIG, 1998, p. 195).

³ Conforme Puig [...], o primeiro passo na construção da personalidade moral é contar com situações de controvérsia ou de conflito moral. Enfrentar essas experiências é o que possibilita realmente a construção da personalidade moral. [...] a experiência é a chave na construção da personalidade moral porque é o fundamento de todo saber e de toda ação moral. Isso ocorre especialmente quando a experiência se torna problemática para o sujeito e o obriga a um trabalho de construção e reconstrução dos elementos morais de sua personalidade. Ou seja, a experiência torna-se significativa quando somos desafiados por um problema que nos obriga a buscar uma nova solução. Quando, em determinadas situações, se produz uma experiência sociomoral que desencadeia dúvidas, conflitos, dor, moléstias ou crises, nos vemos obrigados a elaborá-la para recuperar a coerência e a estabilidade perdidas. É neste processo que se constrói ou reconstrói a personalidade moral. É aí que se formam as capacidades de reflexão e ação moral, onde se adquirem os guias de valor e onde se perfila a identidade moral (PUIG, 1998, p. 164-165).

experiência humana e a aprendizagem ética que cada um deles supõe: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo” (GARCÍA *apud* PUIG et al., 2005, p. 18). Para Puig (1998), a educação moral é mais do que somente um espaço contíguo a outros espaços educativos. Ela é uma dimensão formativa que atravessa todos os âmbitos da educação e da personalidade. Sendo assim, a educação moral converte-se no ponto central da educação porque pretende dar sentido ao ser humano como um todo. Tem como principal tarefa a formação da personalidade moral e conseqüentemente das relações e do espaço social. Puig concebe a educação moral como um processo de construção de si mesmo e que a dimensão moral da vida deve ser incorporada à personalidade. E isso não presume posicionamentos educativos espontaneístas⁴, tampouco relegá-los a posições periféricas, mas implica o entendimento da educação moral como construção sistêmica⁵.

O autor estruturou uma teoria de educação moral “A construção da personalidade moral” que pertinentemente evoca anseios educacionais para a constituição de sujeitos autônomos, conscientes de suas escolhas e de seus compromissos com o coletivo e pertencentes ao espaço democrático. Ensejando maior aprofundamento no pensamento de Puig, este capítulo tem como objetivo pontuar as ideias principais de sua proposta de educação moral como construção da personalidade moral. Trata do que o autor convencionou chamar de “gênese da moralidade”, ou seja, dos diferentes paradigmas morais analisados por ele, as relações e as influências que os paradigmas morais já estabelecidos fornecem para a construção da personalidade moral, a proposta de educação moral como construção da personalidade moral (englobando conceitos sobre a consciência moral, seu desenvolvimento moral e social), os procedimentos da consciência moral (juízo, compreensão e autorregulação) e, finalmente, os meios de possível efetivação e construção da personalidade moral.

⁴ A posição é contrária ao autoritarismo, mas, de outro modo, de forma espontânea, reproduz o senso comum moral. Trabalha a educação moral de maneira assistemática, ou seja, sem a consciência de que objetivos pretende alcançar, sem planejamento prévio, tampouco, organização e ressignificação dos problemas morais.

⁵ Uma educação moral baseada na construção e reconstrução de meios pensados para solucionar conflitos morais por via da consciência moral e que dispõe de uma natureza sistêmica. A consciência moral é uma espécie de timoneiro consciente e opera sistematicamente pelo funcionamento mútuo e interdependente de procedimentos.

1.1 Educação e moralidade segundo Puig

Para conceituar “educação moral”, Puig vê a necessidade de primeiro explicitar o que se entende por educação e só mais adiante assinalar as circunstâncias que provocam a aparição da moralidade nos seres humanos. Conforme ele, a educação é entendida como um processo de aquisição de informações que se convertem em conhecimentos, em valores e em comportamentos que expressam os modos de compreensão do mundo pelos humanos. É o processo educativo que humaniza homens e mulheres. O autor lembra que “essa forma humana é o resultado dos dinamismos adaptativos que regulam a vida, mas também é aquilo que permite a adaptação de cada sujeito à complexidade do meio em que se encontra” (PUIG, 1998, p.24), ou seja, “a educação constrói a forma humana que permite adaptar-se ao meio (PUIG, 1998, p.24).

Entretanto, a educação não se constitui por uma adaptação fixa e, sim, como um processo inacabado, que não limita o humano às possibilidades de mudanças, mas o compromete em ações de trocas contínuas regidas pela vontade de melhorar a adaptação anteriormente adquirida. Esse processo inacabado de adaptação ao meio também remete Puig a um conceito mais elaborado, denominado de “adaptação crítica”. A adaptação propriamente dita denota, num processo otimizador, que se aperfeiçoa de modo progressivo e por etapas. Contudo, esse adjetivo por si só não define a adaptação crítica, pois, além dessa característica, trata “também de um processo aberto, criativo e evolutivo” (PUIG, 1998, p. 25). Para o autor, a adaptação crítica coloca o homem diante da necessidade de decidir, de modo consciente, livre e responsável, como será a adaptação ao meio, de que maneira quer viver e organizar-se em relação ao espaço natural e às demais criações humanas, em relação aos outros e a si mesmo. “A adaptação crítica requer pensar autonomamente o modo de viver” (PUIG, 1998, 26).

A gênese da moralidade, de outra parte, reside na indeterminação humana. Ao contrário das complexas comunidades de insetos que agem de acordo com uma programação natural, os humanos contam com a capacidade de aprender e, principalmente, com a possibilidade de refletir e dirigir o processo de aprendizagem. Trata de uma condição que obriga a humanidade a decidir o que aprender, porque desenvolver a aprendizagem e também que sentido dar àquela aprendizagem. Por conseguinte, existe sentido em falar de moralidade, pois toda vez que “[...] aparece a necessidade de decidir como tem de ser a adaptação ao meio,

como se quer viver, como se quer resolver os conflitos vitais da existência, estamos diante do germe da moralidade[...]”(PUIG,1998, p.26).

Outro ponto fundamental para se pensar a origem da moralidade humana são as relações entre indivíduo e coletividade. A construção do modo como se quer ser e o modo como se quer viver é protagonizada por seres na sua individualidade enquanto autônomos e conscientes, mas sempre diante da necessidade de elucidar moralmente a situação em condições de inter-relação, ou seja, na coletividade.

Mais uma característica apontada por Puig (1998) no intuito de ilustrar donde emana a moralidade humana é a que ele denomina de *tensão para a otimização* entendida como “a tensão, ou tendência, para o bem, para o correto, para os valores ou para aquilo que, em cada caso, seja considerado ótimo” (PUIG, 1998, p. 27). Basicamente, o autor pontua que a moralidade tem sua gênese calcada nestes três aspectos relacionados ao ser humano: a indeterminação humana e conseqüentemente a sua capacidade de aprender, mas, sobretudo, de reflexão; a relação entre o indivíduo e a coletividade na construção da moral que, em vez de situar-se em um ou em outro polo, situa-se “entre” ambos, pois ao mesmo tempo em que acontece no individual, influencia e é influenciado pelo coletivo; e o último aspecto refere-se ao fato de que, mesmo diante da indeterminação, o humano é capaz de mover-se de forma equilibrada, objetivando assegurar formas de vida viáveis e coletivamente justas e livres, o que faz pensar no humano com um direcionamento ou tensão para a otimização.

Para ilustrar a moralidade humana, Puig menciona a palavra “jogo”. Quando fala da indeterminação humana, refere que “[...] estamos diante do germe da moralidade, diante de um jogo que conjuga o inacabamento e a indeterminação humana como possibilidade de decidir reflexivamente o que fazer com tal abertura” (PUIG, 1998, p. 26). E, ao referir-se ao indivíduo e à coletividade na construção da moral, também trata a relação entre o individual e o coletivo como um *jogo* entre ambos. Essa palavra talvez não fosse relevante num outro cenário, mas neste, especificamente, é muito significativa. Todos os aspectos da moralidade e a palavra jogo⁶ desembocam no reconhecimento de que o conflito também é um dado da moralidade.

⁶Jean Piaget, uma das maiores influências no trabalho de Puig, na obra *O juízo moral na criança* – em que o suíço efetivamente se reporta à questão da moralidade em crianças ou da moralidade em desenvolvimento – traz elementos explicativos do jogo de bolinhas no sentido de elucidar o entendimento de que os jogos infantis se constituem em admiráveis instituições sociais e que, sendo assim, comportam um sistema muito complexo de regras, todo um código e toda uma jurisprudência. Mas a frase célebre, que é realmente muito importante para os nossos propósitos, é que “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23).

O autor pontua que “a complexidade da natureza humana e dos desejos que convivem com as próprias limitações são fontes constantes de conflitos” (PUIG, 1998, p. 28). Desse modo, não há isenção para determinadas tensões que possam surgir entre sujeitos ou coletividades na adoção de critérios e formas de vida que considerem adequados, mas que estejam em desacordo com outros pensamentos. Os processos moralmente aceitos ou contestados, benignos ou desoladores à individualidade ou à coletividade são quase sempre cristalizados pelo tempo, tornando-se produtos culturais. A educação moral, por sua vez, tem grande influência nesse desfecho, pois lhe cabe transmitir os recursos morais que poderão ser úteis na resolução dos conflitos de valor, ajudando a desenvolver em cada sujeito capacidades morais que lhe permitirão um enfrentamento crítico e criativo. No entanto, a importância concedida, os recursos utilizados, a arbitragem valorativa e a maneira como a educação moral é implantada têm variado muito.

1.2 Os paradigmas morais analisados pela óptica piaguiana

A moral não se constitui de natureza inata, conforme já observara Piaget (1994). Ela é aprendida ao longo da vida em todos os ambientes sociais. A escola inclui-se entre os ambientes de educação moral. A educação moral é implementada em todas as salas de aula, seja de forma explícita ou implícita, intencional ou involuntária, a envolver direta ou indiretamente todos os sujeitos, mas de maneira especial os alunos. É uma educação que pode ter vieses práticos e teóricos diversos, assim como seus objetivos, intencionais ou não, cujas consequências deixam-se sentir no processo formativo. Puig (1998) retoma e discute diferentes tendências em educação moral. O vínculo estabelecido entre o sujeito, o social e a moral fica evidente em cada um dos modelos de educação moral pesquisado pelo autor, e isso lhe rende respaldo argumentativo para fundamentar a própria proposta. Cabe, antes de apresentá-la, explicitar a retomada feita por ele de cada um de tais modelos, a saber, educação moral como socialização, clarificação de valores, desenvolvimento e formação de hábitos virtuosos⁷.

De acordo com o autor, a *educação moral como socialização* baseia-se em mecanismos de adaptação heteronômica às normas sociais, tendo como principal intenção a

⁷ Para o que segue, vale-se de Puig (1998, p. 29 -70).

inserção dos indivíduos na coletividade a que pertencem. Nessa perspectiva, a moral é prescrita pelo social, e é responsabilidade do sujeito em formação aderir ao processo, socializando-se mediante as influências que o exterior lhe oferecer. O sistema socializador, por sua vez, organiza-se no sentido de “capturar” seus sujeitos. Nesse ponto, conhecer as razões de ser e averiguar a necessidade das normas sociais modifica o processo impositivo para reconhecimento e aceitação. “A heteronomia compreendida terá se transformado, de certo modo, em autonomia” (PUIG, 1998, p. 30). Dentre os principais representantes desse paradigma moral, Puig ressalta as crenças religiosas que se incluem no terreno educativo com as pedagogias de valores absolutos, as posições historicistas – onde o núcleo da autoridade se desloca da esfera da religião e passa a ser o da tradição determinada pela história, pelo conservadorismo – e o sociologismo de Emile Durkheim⁸.

A educação moral como clarificação de valores geralmente se manifesta quando os modelos educativos, baseados em valores absolutos, entram em crise e há pressuposição de que os conflitos só poderão ser solucionados se cada sujeito implicado der o seu veredito subjetivo ao problema em questão. Essa posição não significa a adoção de uma postura de passividade diante das controvérsias e, sim, “unicamente que os conflitos morais devem ser resolvidos mediante decisões subjetivas, mais ou menos ilustradas, dos indivíduos afetados” (PUIG, 1998, p. 39). A clarificação de valores baseia-se essencialmente, do ponto de vista pedagógico, na estimulação consciente e sistemática, por parte do educador, por meio de programas e experiências que favoreçam aos seus alunos o autoconhecimento consciente e a eleição dos seus valores preferidos. Dessa maneira, a ideia é privilegiar o desenvolvimento individual e evitar toda doutrinação ou inculcação.

Contudo, o autor esclarece que, além da posição subjetiva, se admite, também, a posição objetiva diante de conflitos valorativos nessa perspectiva. Mas o que para ele é inaceitável é a possibilidade de se encontrar soluções generalizáveis aos problemas morais, pois “um projeto de educação moral com essas características, ainda que defenda uma certa concepção de autonomia pessoal, conduz de modo quase inevitável à aceitação escassamente crítica dos valores sociais dominantes” (PUIG, 1998, p. 39-40). Outro ponto ressaltado por

⁸ Emile Durkheim foi um importante sociólogo francês e ficou conhecido como o criador da sociologia da educação. Entre o fim do século XIX e início do século XX viveu as muitas mudanças sociais que marcaram a III República Francesa, numa tentativa de desvincular homem e religião e consequentemente combater a anomia presente na sua época, concebeu a moralidade como uma regra determinante da conduta. Entretanto, conforme Puig (1998), no intento de fugir dos valores impostos pela religião, Durkheim cai, por sua vez, em uma nova autoridade externa e heteronômica: a sociedade. “É a sociedade que, uma vez abandonadas as crenças religiosas, se constitui no elemento a que devem ser submetidas a vontade e a conduta das pessoas” (1998, p. 31).

Puig (1998) é o de que a educação moral, como clarificação de valores, tem importantes conexões e coincidências com os modelos de educação moral baseados em *concepções relativistas*⁹.

Diferente da educação moral como socialização e como clarificação de valores, a *educação moral como desenvolvimento* é entendida como uma proposta de educação moral cognitiva e evolutiva, baseada no desenvolvimento do juízo moral. Ou seja, conforme Puig, “sob esta perspectiva, se entende que o domínio progressivo das formas de pensamento é um valor desejável em si mesmo e que nos leva cada vez mais para juízos otimizados e valiosos” (1998, p. 44). Os principais representantes dessa tendência são Dewey, Piaget e Kohlberg. Para Puig, entre esses autores há pelo menos três princípios básicos e comuns que dão suporte à proposta de educação moral como desenvolvimento. Assim,

o primeiro considera a educação moral como um processo de desenvolvimento fundamentado na estimulação do pensamento sobre as questões morais e que tem como finalidade facilitar a evolução da pessoa em várias etapas. O segundo princípio básico, derivado do anterior, defende a possibilidade de serem formuladas fases ou estágios no desenvolvimento do juízo moral pelos quais o indivíduo vai passando. O terceiro princípio comum aos três autores consiste em afirmar que os estágios ou fases superiores são, do ponto de vista moral, melhores e mais desejáveis que os anteriores (1998, p. 45).

Mesmo diante de princípios comuns nas teorias de Dewey, Piaget e Kohlberg, cada um dos autores enfatiza ou esclarece melhor um ou outro aspecto da educação moral como desenvolvimento. Cada qual, em seu tempo, formula uma proposta concreta quanto à trajetória que o sujeito deve percorrer para alcançar o cume do desenvolvimento moral. No entanto, é importante reconhecer que são propostas construídas num processo de apropriação e aprimoramento a partir de contribuições já existentes. Desse modo, Puig pontua que “[...] a teoria iniciada por Dewey sobre o desenvolvimento moral culmina na definição dos seis estágios do desenvolvimento do juízo moral formulados por Kohlberg” (1998, p. 46).

Tratando-se dos princípios teóricos da educação moral como desenvolvimento, Dewey foi o primeiro a formular de maneira clara as bases do enfoque cognitivo-evolutivo.

⁹ Essas posturas partem da ideia de que o acordo e o consenso em termos de valores são uma mera casualidade, pois não há uma opção de valores superior a outra. Nesse caso, valorar supõe sempre tomar decisões em função de critérios totalmente subjetivos. Esses critérios serão determinados pelas circunstâncias pessoais, pelas pressões contextuais ou pelos sentimentos e emoções do indivíduo que toma a decisão, sem que haja nenhum outro tipo de elemento ou critério que permita estabelecer a correção de uma opção (PUIG, 1998, p. 40).

Entretanto, as contribuições de Piaget para esse tópico acabaram sendo mais completas. Piaget (1994) manifesta-se a favor do abandono da moral autoritária e, conseqüentemente, propõe a adoção da moral do respeito mútuo e da autonomia, estabelecendo, assim, como foco da educação moral, a construção de personalidades autônomas. A intervenção educativa precisa estar centrada na passagem da moral heteronômica para a moral autônoma.

Os conceitos de heteronomia e autonomia, que basicamente são os estágios pesquisados por Piaget, foram extraídos de Kant e referem-se à forma de obediência às normas estabelecidas. Assim, heteronomia moral é a obediência motivada por controle externo, geralmente por interesse egocêntrico, movido pelos sentimentos de medo, castigo, aprovação, etc. A autonomia moral, por sua vez, é a obediência motivada por controle interno, na escolha consciente de um princípio aceito como válido, mas mutável se for justo, além de acompanhado da responsabilidade social.

Kohlberg coincide com Dewey e com Piaget ao considerar que a finalidade básica da educação moral é propiciar ao educando o desenvolvimento do juízo moral. Ancorado nas ideias piagetianas, aprofundou o estudo do desenvolvimento da moral em seu sentido progressivo e contínuo, arquitetado pela sequência de estágios¹⁰ de caráter universal e

¹⁰Os estágios de Kohlberg também passam pela mesma sequência, mas são divididos de forma mais precisa em três níveis hierárquicos de desenvolvimento moral, cada qual com dois estágios. No primeiro nível, denominado de pré-convencional, o valor moral reside em regras externas acerca do bem e do mal, do justo e do injusto, os quais são interpretados levando-se em consideração as conseqüências físicas ou hedonísticas da ação ou do poder físico de quem enuncia as regras. No estágio I desse nível, as ações são qualificadas como boas ou más, dependendo do que tais ações vão acarretar para si próprias. Respeita-se uma autoridade, que seria inquestionável. Algumas respostas típicas desse estágio apresentadas por Kohlberg e Mayer (1984): “Eu o faria (ou o fiz) para me evitar problema”; “Eu o faria (ou o fiz) porque se ele (o adulto ou superior) ordena, suas boas razões terá”. No estágio II do nível pré-convencional, as ações denominadas corretas satisfazem as necessidades próprias ou talvez as de outros. Caracteriza-se pela consciência do relativismo do valor segundo as necessidades e as perspectivas de cada sujeito: “Você faz por mim e eu faço por você”; “Eu vou primeiro e vejo por mim mesmo. Se você me ajuda, eu o ajudarei alguma vez”. O segundo nível é o convencional. Consiste na moral voltada para manter a ordem convencional pela sociedade. O valor moral está centrado na conformação da ordem convencional e na satisfação de expectativas de outros. O estágio III, que faz parte desse nível, o moralmente bom liga-se à aprovação dos outros: “Lógico que eu ajudaria a outra pessoa. Ficaria pensando sobre como se sentiria. Qualquer pessoa decente poderia ajudá-lo”. O estágio IV é caracterizado pela manutenção das normas, respeitando-se as regras e as autoridades: “Olha, supõe-se que um deve ajudar o outro. Isso é como uma regra. Se a gente não cumpre esse dever, a sociedade não funciona”. Levando-se em consideração apenas as características pautadas no ajuste ou em conformação à sociedade, percebe-se uma aproximação desse nível com os propósitos da formação moral como socialização, como visto adiante. O terceiro e o último nível é o pós-convencional, caracterizado por distinguir valores e princípios válidos independentemente da autoridade. Em outras palavras, o valor moral centra-se na conformidade de consciência com valores de direitos e deveres compartilhados e compartilháveis. No estágio V, que inicia esse nível, as leis não são mais válidas apenas por serem leis, entrando o consenso e a consciência da relatividade entre os valores e as regras: “Há uma lei que a gente deve acatar. Todos nós temos a obrigação de trabalhar por meio do sistema que acolhemos para mudar as leis que nos parecem ruins. Quando se comete uma injustiça, o melhor é tratar de remediá-la através do sistema”. No último estágio (VI), é moralmente correto seguir princípios fundamentados em critérios universais de justiça. A orientação como critério nas escolhas funda-se sobre os princípios de justiça, respeito à vida, igualdade econômica, social e jurídica, etc. Portanto, a orientação transcende as regras de ordem social dada para pôr

invariante. Ou seja, tanto para Piaget quanto para Kohlberg, todas as pessoas de todas as culturas passam pela mesma sequência de estágios, na mesma ordem, embora nem todas atinjam os estágios mais elevados.

Puig (1998) também retoma a *educação moral como formação de hábitos virtuosos*, constituída por um conjunto de propostas de educação moral de longa tradição, que remonta pelo menos ao tempo do grego Aristóteles e que vêm sendo revitalizadas por meio de um diálogo crítico com as posições cognitivo-evolutivas do desenvolvimento moral. Trata-se de uma postura divergente dos ideais de imparcialidade defendidas pelas teorias éticas. Baseado em contribuições filosóficas, no conjunto de propostas que defende a formação de hábitos virtuosos, critica o programa racionalista, universalista e liberal das éticas e da política da modernidade. Adota o ponto de vista de que a modernidade, na pretensão de neutralidade e formulação de propostas vazias de conteúdo valorativo, perdeu a noção de virtude e de como deve ser um sujeito justo e prudente.

Puig argumenta que nessa postura moral, implicitamente ou até explicitamente, toda a fundamentação segue uma orientação teleológica. Ou seja, uma orientação finalista que pressupõe a existência de algo que estabeleça desde sempre o que é virtuoso e bom. Denota-se numa perspectiva moral que enfatiza a cultura e as tradições comunitárias, a crença que a humanidade tem acumulado um amplo conjunto de formas valiosas de como viver uma vida boa, as quais se originam da necessidade de serem conservadas e transmitidas pelas gerações mais vividas às mais jovens, sucessivamente. O que melhor define o sujeito moral vai além do conhecimento intelectual do “bem”, isto é, a realização e a manutenção de hábitos virtuosos. Sem a configuração do caráter, representado pelas atitudes que visam ao bem e à felicidade que cada homem busca e que cada sociedade necessita, não há personalidade moral. “Não faz sentido discutir moralidade, no juízo dessas propostas, se perdemos ou ignoramos a finalidade” (PUIG, 1998, p. 64).

No que remete às relações pedagógicas, o papel da escola na educação moral toma grande importância diante das perspectivas neoaristotélicas ou comunitaristas e se dá no sentido diretivo. E oferece aos educadores um papel mais ativo no processo de educação para as virtudes e formação do caráter do que conferido pelas outras orientações. Conforme Puig,

ênfase nos princípios da racionalidade nas escolhas éticas: “A lei deveria estar subordinada aos mais elevados princípios de justiça. Deveria atuar de acordo com esses princípios superordinários mais do que pelo interesse de manter simplesmente a conformidade da lei”. Sobre esse último estágio, por não conseguir resultados experimentais mais contundentes, foi posteriormente retirado por Kohlberg como realidade empírica, mas mantido teoricamente como ideal a ser atingido no desenvolvimento moral (RAZERA; NARDI, 2010).

trata-se de uma atividade educativa que será plasmada pela exposição a modelos pessoais dignos de serem imitados; pela exposição clara e minuciosa do que é uma conduta moral; por exortação ou persuasão dos educandos em favor de determinadas formas morais; pela exigência, no controle e na avaliação; pelo planejamento de ambientes institucionais densos em práticas virtuosas que impregnem todas as pessoas que os frequentam; e pela consideração do valor das experiências sociais de toda índole (1998, p. 63).

A ideia de comunidade, neste contexto, diferentemente do relativismo ético, é apoiada por uma teoria do “bem” e, portanto, deve partir da existência de um bem comum a todos, coletivo e independente de preferências individuais. Para tanto, conforme Puig, é indispensável que o conhecimento moral esteja atrelado aos antepassados da comunidade, contudo, deve ser claro e explícito, de maneira tal que, no ideal a ser atingido a fim de orientar a vida, não se permitam fissuras e dúbias interpretações. Como não se trata de desenvolver o pensamento nem de favorecer a especulação, mas do desenvolvimento das virtudes, pode ser observada uma forte vinculação entre virtude e submissão. Aceitar critérios que não são criados ou pelo menos refletidos pelos sujeitos e a obrigatoriedade do exercício desses critérios externos vem de encontro ao que Puig acredita ser coerente: a “ação conforme uma inclinação moral”. Isto é, que seja formada a partir de hábitos que a vontade configure, num exercício de educação moral como educação da liberdade.

Outra abordagem, que segue a linha de pensamento de educação moral como formação de hábitos virtuosos, é a *moral de princípios e a moral convencional* na obra de Peters. De acordo com Puig, para Peters, educação moral é a simultânea implementação de princípios morais com transmissão de hábitos. Ele defende a ideia que a educação moral deve contemplar os primeiros anos da infância, compatibilizando duas linhas: a formação de hábitos, a tradição e a boa criação aliados ao desenvolvimento do pensamento rumo à crítica. Contudo, em análise a sua obra (1984), Puig salienta que, “apesar de tais afirmações, seus escritos parecem enfatizar e oferecer mais sugestões práticas para a educação moral como formação de hábitos do que para educação moral como desenvolvimento do pensamento” (1998, p. 66).

Para Peters, a constatação de que existe uma limitação nas crianças pequenas no entendimento do “como e porquê” existem as regras e faz-se, necessariamente justificável, a intervenção explícita e direta. Os educadores, a fim de garantir bons comportamentos e de que automaticamente os educandos ajam segundo os princípios universais e imprescindíveis para a vida social, devem “[...] facilitar a conduta correta à força da repetição e do exercício”

(1998, p. 67). Peters nega a possibilidade de adequação da sua proposta à educação moral como desenvolvimento e inclusive diz que os elementos que compõem a sua proposta são distintos das propostas cognitivo-evolutivas. Puig, no entanto, em análise aos escritos de Peters, considera muitos conceitos complementares às perspectivas cognitivistas e não uma alternativa radical a elas.

Os comportamentos reforçados durante o período heteronômico (vista como moral convencional) constituem-se em etapa facilitadora no desenvolvimento do indivíduo para atingir a moral de princípios. Virtudes, hábitos e normas precocemente adquiridos servirão de base para que, no momento certo e de acordo com o desenvolvimento, seja possível uma moral autônoma baseada em princípios racionais. Peters considera o uso da razão como elemento básico da educação moral, não como componente contraditório à formação de hábitos e, sim, como complemento. Para Puig, diferentemente de outros autores, Peters se mostra a favor de uma aprendizagem que introduza bem cedo o tema dos hábitos, normas e virtudes, e expõe que esses modelos de conduta, quando dosados em certa medida, poderão constituir os métodos adequados para se trabalhar nas primeiras etapas da infância.

Em análise pormenorizada que expõe alcances e limites de cada paradigma da moralidade (educação moral como socialização, educação moral como clarificação de valores, educação moral como desenvolvimento, educação moral como formação de hábitos virtuosos, a moral de princípios e a moral convencional na obra de Peters), Puig lança-se ao desafio de apresentar a sua proposta de educação moral _ a da construção da personalidade moral. Primeiramente, tratar-se-á do que se entende por educação construtiva da personalidade moral na óptica do autor espanhol e, em seguida, adotando a mesma linha de raciocínio, detalhar-se-á como acontece a construção da personalidade moral, descrevendo seus processos formativos.

Num exercício dialógico e contínuo entre os paradigmas de educação moral anteriormente apresentados, Puig traça o perfil da educação moral como construção. Como princípio prioritário, estabelece que a moral não é algo dado de antemão e, sim, um produto cultural realizado mediante esforços complexos de elaboração e reelaboração de formas de vida e dos valores satisfatórios e cabíveis a cada situação. Sendo assim, o entendimento de que a educação moral acontece no âmbito social reconhece a vinculação à coletividade, contudo não significa reduzi-la somente a processos adaptativos como aparece na educação moral como socialização. Da mesma maneira, a educação como clarificação de valores atribui ao indivíduo valores que lhe são intrínsecos como base para a felicidade individual e que,

embora pareça configurar a ideia de autonomia moral, desvincula-se dos interesses coletivos e revela-se na preferência de uma moral individualista e eletiva. Para Puig, os problemas morais são da coletividade, entretanto nem tudo da proposta moral pela clarificação de valores deve ser descartado. Afinal, a escolha dos valores e o atributo de idoneidade moral são desejabilidades pessoais.

A educação moral como construção proposta por Puig agrega na educação moral como desenvolvimento um grande legado, principalmente diante de alguns preceitos que ambas consideram imprescindíveis, como a capacidade de fundamentar uma ideia de autonomia baseada na reflexão e não somente na escolha, assim como a eficácia para fundamentar a educação moral além das crenças concretas. Contudo, a educação moral de Puig, distancia-se à medida que se posiciona no sentido que sua teoria moral entrelaça as linhas naturais às linhas culturais. Assim,

a educação moral como desenvolvimento não esclarece muito quando se trata de considerar problemas morais contextualizados e concretos; não consegue localizar corretamente as aquisições morais das gerações anteriores que parece lógico conservar e transmitir; tem dificuldades para acomodar elementos da personalidade moral tais como sentimentos e emoções ou, ainda, a necessidade de explicar a própria conduta moral (PUIG,1998, p. 72).

Para Puig, não é possível continuar deixando temas importantes à margem, como os citados acima. A educação moral como construção pretende entrelaçar as linhas naturais e culturais e fazer entender que o resultado não é algo meramente natural e quase pré-programado, mas sim um resultado cultural que só se alcança com a ajuda dos sujeitos mais experientes (PUIG,1998, p. 72).

Da educação moral como formação de hábitos virtuosos, Puig entende como valiosa contribuição dessa postura o fato de sua fundamentação estar pautada impreterivelmente em hábitos virtuosos. Discorda, porém, da maneira como são tratados os conteúdos, de modo pré-estabelecido, contrapondo-se aos diferentes modos de vida que constituem as sociedades plurais. Portanto, os conteúdos baseados em hábitos virtuosos deverão necessariamente existir. Puig os visualiza num cenário de permanente construção e reconstrução.

1.3 A educação moral como construção da personalidade moral

Basicamente a construção da personalidade moral supõe o enquadramento a determinados componentes que são definidos a partir do entrelace de aspectos positivos ou de possíveis complementos encontrados nos diferentes paradigmas morais até então discutidos. Para Puig, a construção da personalidade moral acontece primeiro, mediante processos que incluem adaptação à sociedade, pelos quais o sujeito adquire uma gama de princípios básicos de convivência. Mas concomitantemente à adaptação à sociedade deve-se somar também o processo de adaptação a si mesmo. Desejos e critérios valorativos pessoais devem possibilitar, pois, a contextualização dos indivíduos a ponto que se reconheçam na construção. No entanto, apesar da importância desses aspectos, a construção da personalidade moral não pode ter nas pautas sociais estabelecidas e nas preferências pessoais sua perspectiva final.

Em segundo, os “horizontes normativos desejáveis”, como postula o autor, são de suma importância, pois servem de alicerces que se constituem em guias numa construção inventariada em elementos culturais e valorativos que melhor atendam às demandas humanas e sociais. Ocorre ser praticamente impossível, dentro da cultura ocidental, vislumbrar a vida distante de valores que outorgam justiça, liberdade, igualdade e solidariedade, bem como as formas democráticas de organização da convivência.

Em terceiro, Puig considera imprescindível para a construção da personalidade moral o conjunto de aquisições procedimentais: a formação das capacidades pessoais de julgamento, compreensão e autorregulação. “Trata-se, pois, de formar a consciência moral autônoma de cada sujeito e fazê-lo como espaço de sensibilidade moral, de racionalidade e de diálogo, para que seja realmente o último critério da vida moral” (PUIG, 1998, p. 75).

E como contributo não menos importante, mas talvez o mais difícil de ser alcançado diante do atual momento, quando impera a multiplicidade de opções morais, o autor atribui à construção da personalidade moral uma construção autobiográfica realizada pela cristalização dinâmica de valores¹¹ com a finalidade de “[...] edificar uma vida que valha a pena ser vivida e que produza felicidade a quem vive” (PUIG, 1998, p. 75-6). Esse seria o nível mais concreto e individual na construção da personalidade moral. Para Puig, o perfil da personalidade moral

¹¹Trata-se da cristalização dinâmica de valores como um espaço de diferenciação e de criatividade moral que ao mesmo tempo em que os valores sejam autonomamente eleitos também sejam adequados à elaboração de formas de vida satisfatórias (PUIG, 1998).

resulta da síntese da construção de uma identidade moral procedimental consolidada pela consciência moral autônoma e pelos seus instrumentos de deliberação e ação. Ao conceituar o perfil da personalidade moral, o autor ocupou-se de significar o “ser moral” e os componentes necessários nessa construção e de que maneira pode-se atingir tal estado. Para isso, valeu-se dos recursos da filosofia, da psicologia e até, em menor medida, da sociologia e da antropologia.

Como cada paradigma de educação moral expressa sua concepção de autonomia, Puig, no sentido de elucidar as críticas em relação à consciência moral autônoma, relata em detalhes algumas posições em que a autonomia não está no sujeito. Nas propostas de educação moral baseadas em valores absolutos¹², há a convicção de que não existe nenhum tipo de julgamento e nem de comportamento que não estejam baseados em elementos superiores à simples vontade humana. Nas orientações relativistas, há o reconhecimento da autonomia, mas de maneira individualista e até egoísta, o que, certamente, não pode ser aceito, considerando-se a ideia do homem como ser social e que, necessariamente, assim vive em sociedade. Diferentes posturas das ciências humanas¹³ desestruturam a crença de que as decisões humanas sejam realmente livres. Explicitam algum tipo de lógica e que ninguém tem acesso nem controle absolutos. Há, ainda, a ferrenha crítica ao projeto da modernidade defendida pelas posturas comunitaristas e pelo neoaristotelismo¹⁴ que deslocam a consciência autônoma como eixo da moralidade, relegando extremado peso às outras realidades morais, como a comunidade, as tradições e a aquisição de hábitos virtuosos.

Segundo Puig, a finalidade regente da análise de diversos campos teóricos foi a possibilidade do entrelaçamento de diferentes contribuições e até das contraposições para que, conseqüentemente, se procurasse construir uma imagem da personalidade moral distanciada de possíveis reducionismos e insuficiências.

¹² Ideias que se identificam com as de autores como Freud, Skinner, Bandura e Durkheim.

¹³ Puig ressalta que algumas posições filosóficas e neurobiológicas têm afirmado que a mente é um epifenômeno cerebral que não tem nenhuma função efetiva, sendo apenas um produto cerebral sem influência ou ação causal sobre o cérebro. Como um luxo desnecessário, a mente somente acompanharia a atividade cerebral. Sendo assim, nessas posturas não há lugar para a moralidade autônoma porque a consciência inexistente ou não exerce influência alguma. A moral torna-se responsabilidade de outras instâncias, biológicas ou sociais, mas não da vontade consciente do sujeito. E também no mesmo sentido de destituir a capacidade autônoma da consciência, a partir da óptica de posturas naturalistas, a moralidade é tida como resultado da evolução biológica, não dependendo, em sua essência, nem da cultura, nem da vontade do sujeito. A moralidade é vista pelas posturas naturalistas como fruto da atualização de pré-programações condutais que foram formadas durante o lento processo evolutivo (PUIG, 1998, p. 82).

¹⁴ Puig encontra uma aproximação panorâmica a essas posições em *Los limites de la comunidad*, de C. Thiebaut (Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1992, p. 19-63).

1.3.1 A autonomia da consciência moral

A educação moral como construção da personalidade moral obrigatoriamente passa pelos conceitos de autonomia e de consciência moral. “Isso deve ser feito porque a consciência autônoma é compreendida como condição constitutiva da personalidade moral humana e, portanto, como elemento imprescindível ao considerar os fatos e as decisões humanas como morais” (PUIG, 1998, p. 78). Com relação à autonomia, Puig respalda-se no filósofo Immanuel Kant.¹⁵ Nesse sentido, reconhece uma posição moral autônoma quando o indivíduo atende à sua razão para orientar-se, quando o fundamento e as razões que o levam a decisões estão nele mesmo. Kant ressalta que a ação permeada pela própria vontade não significa agir sem um fundamento ou arbitrariamente e, sim, como uma decisão pessoal apoiada em reflexões que darão suporte aos motivos e razões da ação. O processo de moralização, ou seja, o processo de educar o ser humano à moralização é um processo exigente e sempre em atenção especial, a tal ponto que Kant afirma ser mais fácil tornar o ser humano um bom cidadão que o tornar moral.

Puig, além do respaldo na filosofia kantiana, também abre espaço para algumas críticas dirigidas a essa imagem clássica de consciência moral autônoma reportada a Kant. Uma das primeiras críticas se refere à dúvida da suposta eficácia causal da consciência moral autônoma ao considerar sua dependência das condições biológicas e/ou socioculturais e que podem ser determinantes ao seu conteúdo e orientação. A esse respeito, Puig se expressa em defesa de suas convicções ao proferir que “[...] reconhecer fatores causais de origem biológica ou sociocultural não supõe negar a autonomia da consciência e afirmar tal autonomia tampouco supõe entendê-la quer de maneira incondicionada, quer como única fonte condutal” (PUIG, 1998, p. 86). Inclusive esses reguladores morais, considerados de nível inferior pelo

¹⁵ Com a finalidade de explicar o sentido de autonomia para Kant, vale-se do que segue: [...] liberdade é autonomia e autonomia é liberdade. É isso que quer dizer Kant num texto de muita profundidade: ‘A autonomia da vontade é o único princípio de toda a moral e que são de todos os deveres conforme essa lei; consiste na independência da lei moral a respeito de toda matéria (isto é, de um objeto desejado) e, ao mesmo tempo, na determinação da liberdade por meio da pura forma legisladora universal, de que deve ser capaz uma máxima; a legislação autônoma da razão pura e, como tal prática, é liberdade. Por isso, a lei moral é nada mais nada menos que a autonomia da razão pura prática, isto é, da liberdade; esta é, sem dúvida, a condição formal de todas as máximas; e essas, só lhe obedecendo podem conformar-se com a suprema lei prática’ (KANT, 1986: 45-57; 1960: 85-86); (Kant, 1986 *apud* Pegoraro, 2008, p. 111-112). Este texto tão rico quanto difícil, em síntese, diz: pela autonomia, o homem se submete à lei moral, ao ‘eu devo’; mas esta submissão é, ao mesmo tempo, uma decisão livre do ‘eu quero’ cumprir a lei moral universal. Então a submissão à norma de moralidade é, ao mesmo tempo, um ato de liberdade: ‘uma vontade livre é uma vontade submissa à lei moral’. Portanto, vontade livre e submissão à lei universal são uma só coisa. Este é o comportamento autônomo (PEGORARO, 2008, p. 111-112).

autor, são vistos como escalas para a formação do regulador de nível superior, que é a consciência moral autônoma.

A outra crítica é dirigida à impossibilidade de a consciência moral autônoma ser ela mesma e verdadeiramente autônoma devido ao impossível esforço de o ser humano encerrar-se em si mesmo e chegar a conhecer-se de um modo autotransparente. Para Puig,

parece mais acertado pensar que os indivíduos são o cruzamento de muitos fatores que os impulsionam, que os levam a agir em uma determinada direção, e que dificilmente pode exercer esclarecimento e controle totais da consciência. No entanto, isso não implica necessariamente a inexistência de um espaço e de meios que permitam orientar-se de modo racional diante das exigências da realidade (PUIG, 1998, p. 86).

Ele ainda sugere a possibilidade de constituir no sujeito a abertura para uma consciência dialógica, que, de modo intersubjetivo, mediando sua própria identidade biográfica com os demais, favoreça-o no comprometimento da construção racional e voluntária de modos justos e eficientes para melhorar a realidade.

Mesmo que a consciência seja todo tempo atrelada à moralidade e à autonomia nos escritos de Puig, é válido desvendar o que a conceitua e como se dá a formação moral autônoma. Para essa compreensão, é importante salientar que a consciência moral é “[...] o escalão final de um processo que tanto os grupos sociais em seu conjunto como cada indivíduo parecem percorrer ao longo de sua formação” (PUIG, 1998, p. 88). Nessa construção humana da consciência e da moralidade, o autor organiza alguns princípios que a norteiam: a hierarquização dos reguladores, a emergência de qualidade novas, a aquisição de informações formativas e a causalidade descendente.

A *hierarquização dos reguladores* permite que o ser humano evolua durante a sua existência, pois todos são dotados de sistemas reguladores no sentido de orientarem-se e adaptarem-se ao meio. Nenhuma surpresa há no fato de os reguladores serem hierarquizados e de tratar-se de uma estratégia da vida pela sobrevivência. Os primeiros reguladores são de ordem biológica e, configurados geneticamente, permitem uma boa adaptação a aspectos permanentes do meio, contudo são pouco eficientes em meios complexos e muito variáveis. No intuito da superação dos obstáculos, “[...] o primeiro regulador, em vez de dedicar toda a informação que pode transportar para projetar formas adaptativas, dedica uma porção dela a projetar um sistema de regulação superior” (PUIG, 1998, p. 89). Esse regulador é o cérebro

que, mesmo dotado da capacidade de criar e aprender relações adaptativas novas, se vê obrigado a criar um novo regulador: a consciência. A consciência orienta e controla boa parte daquilo que a tornou existente. Por isso é considerada um regulador de nível superior.

A *emergência de qualidades novas* é referida por Puig como uma emergência sistêmica de qualidade. A consciência é elemento constitutivo desse princípio. Embora surja dos círculos cerebrais e sociais, a consciência não lhes é redutível graças à emergência de criar novas qualidades. Quando não são encontradas nos componentes dos sistemas, nas partes ou nas inter-relações, nas soluções necessárias para a resolução de um problema, surge a emergência sistêmica de qualidades novas.

A *aquisição de informações formativas* é explicada pela progressiva acumulação das significações humanas realizadas pela consciência ou pelo autoconsciente. As informações adquiridas mentalmente pela ação e pela reflexão convertem-se em “ideias, em imagens de si mesmas, em utopias, desejos e muitas outras cristalizações que configuram a maneira de ser de cada indivíduo” (PUIG, 1998, p. 89).

Quanto à *causalidade descendente*, Puig refere-se à retroação que toda função emergente necessita. Retroage sobre os componentes e relações que criaram determinada função, o que possibilita a influência das realidades superiores da hierarquia de reguladores sobre realidades inferiores. “Referimo-nos a isso quando afirmamos que a consciência possui um papel diretivo no comportamento global do indivíduo” (PUIG, 1998, p. 89).

A consciência autônoma, portanto, é um regulador moral superior. E à moralidade cabe essencialmente a regulação dos conflitos interpessoais e sociais. “Os juízos e comportamentos morais mais ou menos evoluídos supõem sempre a busca de modos de solucionar conflitos de convivência atuais ou futuros” (PUIG, 1998, p. 90).

1.3.2 O desenvolvimento social e moral atrelado ao desenvolvimento da consciência

O desenvolvimento sociomoral dos humanos e de cada sujeito individualmente baseia-se hierarquicamente na construção de três reguladores morais: o genoma, o cérebro e a consciência. Para Puig, um regulador moral trata de uma disposição de índole funcional que permite aos sujeitos combinar o significado conflitivo da informação moral recebido pelo meio e retornar com um tipo de juízo ou ação que responderá adequadamente às problemáticas sociomorais. Um regulador dá significado pessoal e social às informações recebidas e, desse modo, caracteriza os conflitos morais e os enfrenta, construindo um tipo de conduta que permita solucionar ou, pelo menos, melhorar a situação problemática¹⁶. Os núcleos funcionais dos reguladores são eficientes nos meios sociais e culturais para os quais foram instituídos. Assim, conforme a complexidade do conteúdo social e cultural, acontece nos mesmos níveis de complexidade o desenvolvimento dos reguladores morais, com a finalidade de tornar possível uma convivência social ótima e uma vida pessoal desejável.

Ao genoma, podem-se atribuir as condições morais biologicamente determinadas ao humano. Sentimentos e programações hereditárias persistentes regulam-no moralmente. Como regulador, atua para controlar a convivência em meios com níveis escassos de acumulação cultural e também no reduzido âmbito social da instituição familiar ou de pequenos grupos pouco densos e dispersos. Eficiente nas relações em que a convivência é limitada a um número restrito de pessoas conhecidas entre si, condutas pré-programadas e quase invariáveis _ altruísmo, proibição do incesto, agressão, territorialidade, acasalamento, etc. _, o genoma consegue manter formas de relação boas o suficiente para salvaguardar a sobrevivência dos indivíduos e do grupo, bem como para conseguir um nível de convivência aceitável.

O cérebro, por sua vez, age em situações de maior complexidade, mas de maneira socializada e com finalidade de organizar a convivência na diversidade moral. Embora ambos, genoma e cérebro, sejam reguladores heteronômicos porque estão sob o jugo do que lhes vem imposto, o cérebro se prepara para condutas adaptativas muito mais variáveis que as do genoma. Por meio da adoção de critérios elaborados culturalmente e pela aplicação de soluções condutais prescritas pelo social, o cérebro opera com maior flexibilidade, pois pode

¹⁶ A esse respeito ver PUIG (1998, p. 90).

adotar critérios e pautas de conduta diferentes, assim como também pode acrescentar, com notável rapidez, novas normas morais ao repertório pessoal para adaptar-se às necessidades decorrentes da diversidade do meio. Sua eficácia reside na agilidade e exatidão com que consegue adotar e aplicar os critérios morais que o meio sociocultural elege como o mais correto.

A consciência conjectura a capacidade racional e autônoma diante de circunstâncias de diversidade e moralmente controversas. Está no topo da organização hierárquica dos reguladores morais, entretanto, a ação dos reguladores inferiores nunca é anulada, mas suas influências se diluem quando o regulador de nível superior é usado acertadamente. A consciência moral não é incondicionada nem onipotente, mas capaz de superar posições como as programações morais que o genoma transmite e as aquisições sociomorais que o cérebro atinge e sustenta.

A posição privilegiada da consciência como regulador superior da hierarquia dos reguladores morais converte-a num mecanismo que encerra grandes perigos para a evolução moral humana. À medida que ocupa lugar de superioridade, adquire maior flexibilidade e autonomia, porém esse proveito é desforrado com a insegurança e a falta de firmeza. Enquanto os outros reguladores morais inferiores são estáticos e seguros, a consciência está exposta ao autoengano e à elaboração de conceitos e expectativas pouco adequadas, resultando, muitas vezes, em atrocidades morais originadas pelo seu uso perverso e equivocado. Contudo, em sociedades complexas, como as contemporâneas, em que convivem modos antagônicos de resolver os mesmos problemas, nem a programação nem a socialização moral são recursos eficazes. O mais apropriado é que os sujeitos sejam capazes de construir, pelo desenvolvimento da consciência moral, pensamentos morais autônomos.

1.3.3 Os procedimentos da consciência moral

Retomando as ideias de Mead, Vygotsky e Piaget, Puig atribui ao processo de construção da consciência moral, em primeiro lugar, as relações interpessoais que se adquirem na vida social e que acarretam na adoção de papéis e em suas generalizações. Tal processo também se torna possível pela linguagem, meio pelo qual se atinge a representação mental de comunicados e reações. Com isso, há a configuração do espaço de “si mesmo” e, à

medida que cresce a diferenciação dos papéis e das normas sociais, mais autônomo o sujeito se faz. Contudo, a interação social mediada linguisticamente não exerce seu papel apenas no momento de formação da consciência moral e, sim, num exercício de constante atualização. Por isso, apelando às éticas discursivas, comunicativas ou dialógicas, formuladas especialmente por Apel e Habermas, Puig confirma que o diálogo, ou seja, a condução dialógica efetivada no comprometimento intercambial constitutivo de razões, diante de um conflito moral, é o percurso mais apropriado. Diante de um conflito moral, dialogicamente todos os pontos de vista dos sujeitos devem ser respeitados, e as fontes de reflexões são contributivas. A condução dialógica no processo de construção da consciência moral “[...] pode ser um critério que cumpra as condições de aceitabilidade universal e respeito da consciência moral autônoma” (PUIG, 1998, p. 101).

O modelo de educação da personalidade moral, baseado na construção e na crítica proposto por Puig, respalda-se nas ideias de autonomia e dialogicidade da consciência moral. Tal modelo consiste em reconhecer a problemática da realidade, submetê-la a um exame reflexivo, esforçando-se por criticá-la e, por fim, construir princípios e normas que permitirão o enfrentamento dos conflitos morais. Tratando da consciência moral como uma entidade funcional e procedimental, o autor utiliza-se de instrumentos que proporcionam aos sujeitos meios para que deliberem e direcionem-se moralmente. Os procedimentos da consciência moral constituem-se em juízo moral, compreensão e autorregulação.

Tais procedimentos da consciência moral autônoma possuem certas características comuns que definem sua natureza. A primeira característica é a de universalidade _ são universais já que qualquer indivíduo contextualmente situado em experiências sociais normalizadas poderá desenvolvê-las adequadamente. Entretanto, a universalidade baseia-se somente na existência dos procedimentos e no modo como operam, não se estendem ao resultado das ações, o que seria completamente contraditório à proposta. A segunda característica é a dialogicidade. Como a consciência moral se assenta no diálogo, consequentemente seus procedimentos apresentam em comum a natureza dialógica.

A terceira característica é a emotividade _ emoções e sentimentos são a força motriz de todos os procedimentos morais. Eles estão sempre presentes e suas intervenções são anteriores e simultâneas a todos os esforços de reflexão e ação moral. São os sentimentos que fornecem a percepção de algo como moral. A quarta característica é a simultaneidade. Puig deixa claro que não há ordem de funcionamento entre as ferramentas morais _ juízo, compreensão e autorregulação. A iniciativa pode se dar por qualquer uma delas, mas se opera

com as três simultaneamente. Os procedimentos morais são diferentes e têm tarefas específicas, no entanto, agem inter-relacionados, sem proeminência de um sobre o outro.

A quinta característica diz respeito ao duplo desenvolvimento enquanto formação e uso. Ao mesmo tempo em que se adquirem as habilidades para fazer o uso adequado dos procedimentos morais, inicia-se, simultaneamente, o seu uso na resolução dos conflitos morais e na construção de um modo de ser pessoal. A última característica apontada pelo autor é a passagem de um uso heteronômico a um uso autônomo. Com relação a essa característica, há que se supor duas fases na constituição dos procedimentos morais que automaticamente, impulsionarão a passagem de um uso heteronômico a um uso autônomo. A esse respeito, Puig diz que, comparando ao trabalho de Piaget e Kohlberg e em quem os estágios morais foram bem demarcados, no caso dos procedimentos da consciência moral, supõe-se passagem heterônoma à autônoma somente com o juízo moral. A compreensão provoca dúvidas, pois pode ou não ser regida por critérios críticos e gerar duas possibilidades: compreensão-heterônoma e compreensão-autônoma. E autorregulação sugere o uso autônomo ou a capacidade de orientar-se por critérios surgidos da própria consciência.

1.3.4.1 O juízo moral

Puig, com base na psicologia de Kohlberg, que pesquisou como se desenvolve o juízo moral desde a infância até a maturidade, e nas propostas filosóficas de Kant¹⁷, Rawls¹⁸ e Mead¹⁹, novamente atribui à contribuição de Habermas como a mais frutífera para indicar de

¹⁷ O imperativo categórico kantiano foi a primeira formulação de um critério último de justificativa e de validade de juízos. Quando Kant propõe o reger-se por um imperativo ('aja somente conforme a máxima que, em seu tempo, possa querer que se converta em lei universal'), o que está fazendo é convertê-lo em princípio de produção e justificativa dos juízos morais. Os juízos devem ser construídos de acordo com este critério último, ou devem ser avaliados em função do que propõe (PUIG, 1998, p. 105).

¹⁸ Para Rawls, cada cidadão procura o seu bem, os seus fins e um projeto pessoal. Os cidadãos são individualistas, devendo-se tratá-los como tais e convocá-los a praticar a justiça legal. A autoestima não é simplesmente a convicção interior do próprio valor, mas a dignidade moral pessoal que obriga os cidadãos ao respeito do projeto de vida dos outros. Dessa maneira, conforme Rawls, o projeto de vida individual situa-se no interior de um projeto mais vasto e comunitário a ser realizado num âmbito de instituições públicas justas (PEGORARO, 2008).

¹⁹ Puig dirige-se à Mead relacionando-o à sua proposta de *role-taking* universal, ou seja, uma proposta que, traduzida, simplificada, quer dizer: quando um indivíduo olha para o seu desempenho próprio a partir da perspectiva de outra pessoa. Ao tomar o ponto de vista do outro, é capaz de ver-se como um objeto como se de fora. Os padrões do exterior, do ponto de vista do outro, são o olhar para ele mesmo. Relacionado à uma breve

que forma o raciocínio diante de problemas conflitivos elabora os juízos. Assim, pois, “[...] os juízos morais dependem de critérios cuja aplicação correta assegura o acerto do julgamento” (PUIG, 1998, p. 104). Habermas converte o imperativo categórico kantiano em um princípio universal de argumentação moral orientado pela busca de um acordo racional diante de controvérsias prático-morais. A tese central da sua ética discursiva, resumidamente, consiste na construção de um “ponto de vista moral” de onde seja possível um juízo realmente imparcial e universal. Não existe uma preocupação de ordem existencial de cada indivíduo e de cada situação concreta visando orientá-lo para uma vida boa e feliz, mas a discussão das condições de uma norma ser aceita como válida. Portanto, o dilema moral se desloca da questão do “bem” para a questão do “justo”, da felicidade pessoal para a validade prescritiva da norma. A validade se atribui ao princípio de universalização, e a crítica, por sua vez à produção dos juízos que, coerentemente, deve ocorrer de maneira dialógica. Para Puig,

o juízo moral é a faculdade que permite que sejam formadas opiniões racionais sobre o que deve ser. Mediante ele julgamos a realidade de acordo com razões que não trazem informações sobre o que as coisas são, mas que as esclarecem para determinar o que deveriam ser (1998, p. 103).

O juízo moral, portanto, acontece de maneira prescritiva, pois se refere ao que reflexivamente é correto, distinguindo-se do que é incorreto, numa situação problemática. Esse instrumento da consciência moral é muito utilizado. Com frequência, os humanos se deparam com situações controversas que não podem ser solucionadas mediante uma simples escolha ou aplicação de um valor desejável, “situações ou problemas cuja resolução confronta diversos valores que uma mesma pessoa considera como próprios e, em princípio, igualmente desejáveis” (PUIG, 1998, p. 104). Em um ambiente escolar repleto de pessoas de diversas formações morais e intelectuais, por exemplo, ao se depararem com uma cena de agressão física de um professor contra um aluno, provavelmente ficariam perplexos, indignados e emitiriam juízos valorando a atitude como errada, covarde, criminosa, etc. Os sentimentos e a valoração moral, portanto, respaldariam a emissão desses juízos morais.

O juízo moral é uma forma universal e incondicionada de reflexão moral. Os juízos são lançados diante de situações aparentes, mas não necessariamente evidentes. Trata-se de

análise sobre a tese de Mead, pode-se afirmar que para ele o ser humano, pelo uso significativo da linguagem (símbolos), desenvolve também a capacidade de incluir o outro em sua ação (DALBOSCO, 2007).

perceber se “tal coisa” é certa ou é errada, sem maiores aprofundamentos circunstanciais. Contudo, não é simples. Esse procedimento da consciência moral autônoma requer um desenvolvimento e uma formação. Esses aspectos Puig buscou nos estudos psicológicos de Kohlberg. Com base em Mead e Rawls, Puig percebeu que a questão do “ver-se no outro” é tão intensa para o sujeito que ele acaba ignorando a sua situação real. Essa condição se torna essencial para a fluência de sentimentos e basilar na formação dos juízos. Em Habermas, Puig encontrou o princípio primordial que permite a elaboração de critérios justos e universalmente desejáveis, a dialogicidade²⁰. Além do desenvolvimento e da formação, há que se ter o domínio do juízo moral e fazer com que seu uso diário seja convertido em hábitos na resolução dos dilemas morais.

1.3.4.2 A compreensão

Ao mesmo tempo em que há diferença entre o juízo moral e a compreensão, ambos instrumentos procedimentais da consciência moral autônoma, há, também, complementaridade entre eles. O juízo moral é uma capacidade da consciência que apresenta a forma universal e incondicional da reflexão moral enquanto que a compreensão crítica é um instrumento que permite captar a dependência da reflexão com respeito às particularidades das situações concretas. A compreensão utiliza-se, além da razão, também da consciência, do sentimento de equidade, do espírito de conciliação, da benevolência e do amor (PUIG, 1998). A complementaridade aparece na medida em que cada situação moral controversa traz sempre o elemento circunstancial ao juízo moral. “É, portanto, neste sentido que afirmamos que a compreensão deve ser um tipo de reflexão moral que ajude a razão moral que é expressa no juízo” (PUIG, 1998, p. 107).

²⁰ Tal princípio orienta a produção e a crítica de juízos morais e o faz de um modo dialógico. Serão, portanto corretos aqueles julgamentos que tenham sido produzidos de acordo com as condições de uma situação ideal de diálogo. Isto é, uma situação em que todos os implicados reconheçam o conflito de valores, todos se comprometam em um processo de diálogo no qual se torne possível falar e argumentar sem coação, de maneira que se possa ter em conta os interesses dos afetados e valorar as possíveis consequências da adoção de certas normas. Tudo isso se consegue mediante um intercâmbio de razões que se orienta pela busca de um acordo nas melhores razões, e não na pressão, coação ou no engano. Um acordo cooperativo que, caso seja alcançado, exerceria uma forte motivação em todos aqueles que tivessem participado de sua consecução. Como se pode ver, encontra-se de novo a natureza dialógica da consciência, mas aqui convertida e utilizada como princípio ou critério de produção de juízos justos (PUIG, 1998, p. 106).

No exemplo sugerido anteriormente, em que uma cena esboçava a agressão física de um professor contra um aluno, valendo-se somente do saber moral que determina incondicionalmente o que é certo, não há dúvidas de que o julgamento relacionado à atitude do professor seria somente condenatório. Contudo, a compreensão, por sua vez, propõe um saber moral complementar e, nesse caso, proporcionaria a reflexão sobre a ocorrência, levando em consideração o “saber de situação”, ou seja, os fatores e particularidades que levaram esse suposto professor a tal ato extremado.

A compreensão, quando entendida como processo que dá significado às situações concretas, também pode ser vista como um elemento que distancia a humanidade do reducionismo e da limitação. Sendo assim, como acontece também com os juízos, toma alcance universal na medida em que atinge a estrutura mais profunda do ser humano. E, conforme aponta o autor, um conceito epistemológico transforma-se em um conceito ontológico, uma vez que não se trata apenas de uma operação intelectual que sujeitos já constituídos realizam, mas também num modo de “ser” humano, algo constitutivo e indispensável na construção humana.

Porém, avaliada a sua necessidade e universalidade, Puig, ao explicar melhor como se dá processualmente a compreensão, inclusive destacando-a como um dos principais procedimentos da consciência moral, vale-se, fundamentalmente, dos escritos do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer. Parte da premissa do próprio filósofo, ou seja, a de que “a compreensão começa onde algo nos interpela”. A compreensão, portanto, só se ativa mediante situações problemáticas. É mediante questionamentos suscitados nas situações em que o sistema de significados pelo qual os humanos são guiados no mundo falha, vacila, titubeia, etc., que a atividade compreensiva entra em ação.

O exercício da compreensão requer a capacidade de penetração na singularidade dos fatos e situações. Isso só acontece mediante o questionamento da posição moral anterior quando o humano é invadido pela dúvida em relação às modificações da sua paisagem habitual. Trata-se do rompimento com as seguranças pretéritas. Diante de tais ocorrências, a tarefa hermenêutica é iniciada e, sobretudo, orientada por questões. Surge daí, então, o processo de compreensão dos aspectos singulares e contextuais da nova realidade. Em relação a esse aspecto, Puig ressalta que

[...] esse processo circular para o qual contribuem um momento de análise e outro de síntese não seria possível se não contássemos desde o princípio com certas ideias

prévias, ou pré-conceitos, que guiam os processos de compreensão (PUIG, 1998, p. 110).

Não é possível entender o novo se não for pelos esquemas de compreensão já desenvolvidos pelos julgamentos ou opiniões formados previamente. E isso acontece a cada nova situação em que experiências são contrapostas até se chegar a compreendê-las e, por conseguinte, incorporá-las como novas aos antigos esquemas, ou seja, a ressignificação é constante. Por isso, quem se compromete em um processo de compreensão, apesar de ter suas próprias convicções, tem que estar aberto a outras posições. Considerando outras posições e revisando as próprias, alcança-se a melhor compreensão de cada realidade interpelada.

Resumidamente, a compreensão supõe em primeira instância um problema comum a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, desestabilizando estruturas e conceitos pré-estabelecidos. Em segundo lugar, a pessoa ou o grupo deve perceber o problema, mas é essencial que, além de perceber, exista o interesse em solucioná-lo, o que pode se dar pela via do entendimento. Entretanto, a compreensão supõe o entendimento das situações problemáticas por meio da razão ou de razões. É pela abertura a outros pontos de vista e pelo confronto com os seus próprios que a pessoa ou o grupo devem buscar a melhor solução, a mais justa, a mais coerente. Sendo assim, para que haja compreensão, faz-se necessário um movimento dialógico. Quanto a esse aspecto, Puig, mais uma vez, busca apoio em Habermas, afirmando que

[...] a compreensão é o diálogo racional com todas as posturas ou pontos de vista que têm algo a dizer sobre a realidade que se tornou problemática. Por meio deste compromisso de diálogo racional, podemos ampliar o círculo da compreensão e ver a realidade com novas cores (PUIG, 1998, p. 111).

1.3.4.3 A autorregulação

Sem descartar o caráter essencialmente reflexivo e cognitivo que compõe os procedimentos da consciência moral autônoma, juízo moral e compreensão, a autorregulação define-se melhor atendendo às dimensões condutais. “Isto é, a autorregulação tem a ver mais com o esforço que cada sujeito realiza para dirigir-se por si mesmo sua própria conduta”

(PUIG, 1998, p. 112). A autorregulação adquire especial importância para a educação moral, pois acarreta na melhor opção em converter critérios e reflexões morais em formas de vida. Essa capacidade vincula os julgamentos e as compreensões à concretização, às ações. Para conceituar a autorregulação, Puig escreve que

a autorregulação põe em marcha um processo mediante o qual se intensifica a relação consigo mesmo até que cada indivíduo se converta em condutor de seus próprios atos, em protagonista de sua conduta. Trata-se, portanto, de que o sujeito controle sua conduta e a oriente de acordo com seus critérios morais e propósitos, metas e interesses idealizados por si mesmo (1998, p. 113).

Esse procedimento, conforme o autor, intervém em três âmbitos inter-relacionados da personalidade. Em primeiro, destaca a ação moral, concebida por meio de uma relação lógica e justa tanto na emissão de juízos, quanto na compreensão, considerando as particularidades de situação e, principalmente, racionalizando o “agir moralmente”. Em segundo lugar, a autorregulação favorece a aquisição de hábitos desejados por meio da reflexão, o que vai muito além da simples adaptação do julgamento à ação, tornando o processo condutual mais persistente e previsível. E, finalmente, Puig aponta o terceiro setor inter-relacional da personalidade em que a autorregulação influencia: a configuração do caráter do indivíduo. É correto afirmar que as aquisições pessoais se configuram de maneira menos sólidas do que os hábitos, no entanto se estendem em direção à aquisição de valores e atitudes. Assim,

de acordo com tudo isso, entendemos que a autorregulação é um procedimento universal de formação da personalidade moral que contribui para conseguir maior coerência entre juízo e ação, para configurar hábitos morais conscientes e desejados, e para formar um modo de ser pessoal que consideramos valioso (PUIG, 1998, p. 114).

O conhecimento estrutural da autorregulação na óptica puiguiana apresenta os componentes e aspectos necessários para que cada sujeito seja capaz de se apropriar desse instrumento de construção moral. Mas que predicados devem ser atribuídos ao sujeito para que possua o domínio da autorregulação? Puig argumenta que a autorregulação requer um sujeito com a consciência clara de ser alguém que quer e pode se autodeterminar; que construa uma sede para o seu “eu” para que, mesmo diante das pressões externas, ainda possa

fazer as suas escolhas; que desenvolva a compreensão crítica de si mesmo e da realidade, ou melhor, uma representação de si diante do mundo social, uma autoimagem que possibilita a fixação de objetivos e linhas de ação que validem esforços de reconstrução moral. E também que seja capaz de estabelecer consigo mesmo um exercício dialógico, um diálogo intrapessoal.

Resumidamente, o sujeito autorregulado deve comportar em si uma sede pessoal, uma compreensão crítica de si e da realidade mediante auto-observação e autoavaliação, estabelecer objetivos para resolver dilemas morais, executar projetos (ações morais) e necessariamente avaliá-los. Pois “a avaliação é um convite ao reinício do processo de trabalho consigo mesmo para chegar a um melhor nível de coerência ou a um modo de ser mais próximo ao que cada um deseja de si mesmo” (PUIG, 1998, p. 117).

1.3.4.4 Características dos procedimentos morais

Foi considerado até aqui que o juízo moral, a compreensão e a autorregulação são instrumentos procedimentais ou ferramentas da consciência moral que servem para o enfrentamento de aspectos controvertidos da realidade pessoal e social e que, por isso, devem ser entendidos como modos de refletir e atuar que permita abordar as situações morais problemáticas mediante a busca do correto, a sensibilidade ao contexto e à orientação condutal adequada. Também se abordou, especificamente no item 1.3.3, intitulado “Procedimentos da consciência moral”, que os procedimentos da consciência moral autônoma têm certos traços comuns que definem a sua natureza. Tais traços são universalidade, dialogicidade, emotividade, simultaneidade, duplo desenvolvimento enquanto formação e uso, e passagem de um uso heteronômico a um uso autônomo. Contudo, ressaltam-se algumas considerações pontuais a cada procedimento e os traços que compartilham, mas que se manifestam diferentes em cada um.

Apesar do comentado caráter formal e universal, os procedimentos morais manifestam valores somente quando são usados corretamente. Ou seja, são procedimentos valiosos que se concretizam em formas de vida muito diferentes _ mas que deverão respeitar os valores encerrados no juízo moral justo, na compreensão aberta aos demais e na peculiaridade de cada situação _ e na autorregulação que permite a construção de formas de

vida responsáveis, coerentes e desejáveis. Não se trata de ferramentas vazias de valor, embora não definam formas de vida iguais para todos. São instrumentos que permitem expressar-se com autonomia e construir sistemas de convivência justos, solidários e, em muitos casos, diferentes.

Em relação à natureza dialógica de tais procedimentos, demonstrou-se essa no juízo moral em que medida poderia ser definida a partir do que Habermas e Apel denominaram de situação ideal de fala. As éticas dialógicas se desenvolveram por meio da confiança que o diálogo correto expressa num critério de correção moral. No procedimento da compreensão, viu-se com Gadamer que também há uma estrutura dialógica. Percebeu-se que a compreensão deve ser entendida como um processo de diálogo semelhante ao que ocorre entre um intérprete e um texto, o que configura a relação entre o sujeito e os demais implicados na situação conflituosa. E na autorregulação observou-se que todos os passos exigem um desdobramento dialógico de si mesmo. A autorregulação propicia um diálogo consigo mesmo cuja pretensão última é orientar a própria conduta. Sem distanciamento de si mesmo e sem intercâmbio interno de razões, motivos, decisões e ordens, a autorregulação perde toda a possibilidade de existência. Portanto, diálogo em condições ideais, diálogo contextualizado e diálogo consigo mesmo são os três modos que expressam as diferenças com que se apresenta o diálogo em cada procedimento da consciência moral.

O papel das emoções também é expresso de modo específico em cada um dos instrumentos da consciência moral. Mas antes vale salientar que os sentimentos não são um ponto novo na reflexão moral, pois, consistindo em base para a percepção de algo como moral, são recorrentes, aparecendo nas tradições racionalistas e dos sentimentos morais (em Kant e Hume, por exemplo). O juízo moral bem formado prescinde do desenvolvimento paralelo de capacidades empáticas. A habilidade de colocar-se na situação de outra pessoa, mantendo as distâncias da experiência pessoal e cultural e conseguindo assim um reconhecimento de suas circunstâncias vitais, constitui uma das condições emocionais da adoção ideal de papéis e, ao mesmo tempo, do juízo moral. Nos processos de compreensão das situações singulares e moralmente relevantes, os sentimentos são fundamentais. Em tais conjunturas, os sentimentos são deflagradores dos primeiros julgamentos intuitivos sobre os fatos que acontecem ou que são percebidos. A dor, a culpa, a indignação e a humilhação são alguns desses sentimentos que estão na base dos processos de compreensão. Além disso, os sentimentos cumprem outro papel importante na resolução dos problemas morais concretos e contextualizados com que os sujeitos se enfrentam: o cuidado, a atenção, a piedade, a

benevolência, a solidariedade e o amor. Todos esses sentimentos intervêm, junto com critérios de justiça e equidade, quando se tenta solucionar conflitos morais. Na autorregulação, eles atuam somados aos que já pareceram e que são comuns a todo comportamento moral, além de fortes tendências motivacionais baseadas em sentimentos de vergonha e de autorrespeito. Obviamente que a autorregulação tem uma vertente externa que comporta benefícios e prejuízos de conduta _ em que intervêm os sentimentos já mencionados no juízo moral e na compreensão _, mas há também uma face interna, em que o sujeito enfrenta a si mesmo e que desencadeia os sentimentos de recusa ou apreço da autoimagem e comportamento. Manter a conduta desejada é uma fonte constante de autorreconhecimento e de bem-estar consigo e que age como elemento motivacional chave.

A simultaneidade refere-se à ação dos três procedimentos da consciência moral que, embora diferentes e com atribuições específicas na resolução dos dilemas morais, agem sem a evidência de um sobre o outro. Entretanto, é normal que cada âmbito de problemas ou situações morais seja abordado circunstancialmente com certa proeminência a algum dos instrumentos morais. Há inter-relação no sentido de que todos agem simultaneamente, ainda que algum possa ter em dado momento maior peso.

Quanto à formação e ao uso habitual dos procedimentos morais, pode-se dizer que é imprescindível a aquisição de habilidades para usar corretamente o juízo moral, a compreensão e autorregulação. E essa formação tem muitos pontos em comum para todos os indivíduos, mas o uso cotidiano de tais procedimentos abre as perspectivas para a diferenciação no modo de solucionar cada conflito concreto e no modo de se construir como sujeito moral no seio de uma tradição social específica.

O último traço comum aos procedimentos da consciência moral refere-se a momentos heteronômicos e autônomos. A autonomia é um horizonte desejável para Puig, embora comparada aos níveis de desenvolvimento estipulados por Piaget e Kohlberg, ele somente considera com certeza o alcançado pelo juízo moral. Isto é, supondo duas fases no processo de formação, impulsionando o uso heteronômico dos procedimentos morais ao uso autônomo, Piaget e Kohlberg baseavam-se na ideia de um uso regido por critérios externos ao sujeito a um uso orientado por critérios surgidos na própria consciência do sujeito. E isso o juízo moral já pressupõe. Por isso Puig coloca-se em dúvida sobre a passagem de heteronômica à autônoma com relação à compreensão e à autorregulação _ dúvida no sentido do comparativo referencial.

De acordo com a proposta de educação moral como formação da personalidade propõe-se a hipotética fase autônoma da compreensão que, segundo Puig, encontra algumas possibilidades explicativas nos trabalhos de Habermas diante de algo que o filósofo aproxima de compreensão crítica. Mas quanto à autorregulação não há muito conhecimento. A esse respeito argumenta que

[...] parece correto supor que é possível passar de um controle dos processos de modificação de conduta preponderantemente externo a um controle interno de tais processos de formação pessoal. Em qualquer caso, a tarefa educativa será alcançar um uso autônomo dos procedimentos da consciência moral, de modo a permitir o enfrentamento dos problemas morais e a construção de um modo de ser condicionado e histórico, mas não totalmente limitado pela aceitação acrítica das tradições (PUIG, 1998, p. 123).

1.4 Meios de formação da personalidade moral

A formação moral como construção da personalidade, além de ser um caminho de superação das insuficiências detectadas nos paradigmas morais de educação – como processos de socialização, de clarificação de valores, como desenvolvimento e como formação de hábitos virtuosos -, busca compreender a educação moral como uma tarefa complexa que os seres humanos realizam com a ajuda dos seus companheiros e dos adultos para elaborar estruturas da sua personalidade que lhes permitirão integrar-se de maneira crítica ao seu meio sociocultural.

É um processo, portanto, de elaboração de formas de vida e de maneiras de ser que não são dadas de antemão nem aparecem graças ao amadurecimento de disposições prévias, mas que também não surgem por acaso. É um processo de construção em que intervêm elementos socioculturais preexistentes, que nos traçam um caminho, mas é também um processo em que cada sujeito intervém de modo responsável, autônomo e criativo. O objetivo da referida construção é alcançar um modo de vida ótimo em um meio social, cultural e histórico determinado (PUIG, 1998, p. 150-151).

Partindo da ideia de que não há possibilidade de construção moral sem a presença de problemas morais contextualizados, essa afirmação pressupõe a consideração de duas questões: os problemas sociomoraes e os meios de experiência moral. Ambos têm um papel relevante no processo de formação moral. O meio ou o contexto fornecem as experiências vitais a partir das quais sujeitos podem reconhecer o que para cada um deles vai ser um problema sociomoral expressivo. “Meios e problemas são, pois, os dois primeiros fatores na construção da personalidade moral” (PUIG, 1998, p. 151-152).

Quando o meio é reconhecido como um elemento importante na formação humana, costuma ser à custa de compreendê-lo como uma realidade marcada, sem qualidades nem diferenças. Contudo, na proposta puigiana, a pretensão é caracterizar os meios de experiência moral não somente como marcos indiferenciados em que se forma o sujeito, mas polos ativos na inter-relação formativa mantida com os sujeitos. Os meios de experiência moral são entendidos como elementos ativos com características sociais, culturais e históricas diferenciais e que, conseqüentemente, atuam como fatores, de modo específico e diferente no processo de construção da personalidade moral:

A convicção de que o sujeito tem de ser autônomo dificulta ainda mais a reflexão sobre o papel do meio na formação da personalidade moral. Por esse motivo, tem sido enfatizada a tendência de isolar o sujeito de toda influência do exterior que possa cercear sua autonomia. [...] quanto a nós, achamos que os estudos sobre a formação moral devem, urgentemente, levar em consideração as qualidades socioculturais do meio de experiência. Isso, porém, de maneira alguma supõe outorgar ao meio um papel de agente heteronômico de pressão. A influência do meio é uma condição da autonomia do sujeito. O meio de experiência moral exerce influência sobre o sujeito, mas também se deixa transformar pelo sujeito. É, de certo modo, o conjunto de condições que permitem dar sentido a uma ideia da autonomia. A autonomia nos meios de experiência moral não pode ser entendida nem como onipotência nem como mera aceitação consciente do que o ambiente impõe. A autonomia, como já foi dito, é a construção de um projeto biográfico próprio a partir dos condicionamentos socioculturais oferecidos pelos meios de experiência (PUIG, 1998, p. 153).

Conforme Puig, se se esquece da ideia de que as capacidades humanas para a bondade progrediram, é mais fácil compreender muitas realidades que estão postas – a coexistência de ideias e condutas morais ótimas e condutas perversas. Em ambos os casos, o ótimo e o perverso, não é bem a natureza humana e sim as condições socioculturais do meio que dão forma a cada sujeito e pautam seus comportamentos. São as condições de vida, os problemas morais e, sobretudo, os guias e ideias de valor que cada sujeito usa que fazem com que sua

conduta se conforme em um sentido ou outro. Não se trata de negar que seja possível uma melhora das capacidades morais e também da aquisição de identidades morais mais harmônicas, mas sim de aperceber-se de que parte da causa dessas melhoras poderia ser atribuída ao ambiente, que oferece condições de vida e guias de valor. Também não se trata de negar a autonomia moral de cada sujeito para traçar seu próprio trajeto de vida, mas de reconhecer que aquilo que pode ser feito ou pensado moralmente é tanto obra pessoal como também obra do ambiente.

A proposta de Puig não dispõe de estudos que caracterizem suficientemente o tipo de experiência moral que é possível obter em cada um dos meios habituais de vida de um sujeito. Apesar disso, são enumerados pelo menos alguns dos meios de experiência moral mais relevantes no que concerne à educação moral. Em primeiro lugar, a família, uma vez, que da posição de filho, é o primeiro meio de experiência moral a se considerar. É o momento em que os vínculos afetivos entre pessoas puxam e servem para impregnar valores e formas de convivência fundamentais. É obvio, de qualquer maneira, que na família se dão experiências morais muito diferentes: não é a mesma coisa a relação com os pais, com os irmãos e com os avós.

A passagem para a escola representa uma experiência moral essencial na medida em que os sujeitos enfrentam realidades sociais complexas em que se entrecruzam relações com iguais, com adultos, com normas e tarefas socialmente estabelecidas. Os grupos de pares que se formam em âmbitos escolares ou extraclases permitem o jogo de reciprocidade, bem como inúmeras experiências sociais muito abertas. As instituições realizam tarefas vinculativas ao tempo livre dos jovens, ainda que possam apresentar formas muito diferentes, permitem criar responsabilidades e exigências que normalmente são difíceis de encontrar em outros meios.

O ingresso nos âmbitos de preparação para o trabalho, desde a universidade à educação profissional, passando pelos períodos de aprendizagem, oferece um novo horizonte de problemas micros e macroéticos. Além disso, a participação em espaços cívicos, como a possível militância em partidos políticos ou a filiação a organizações voluntárias, supõe a percepção de novos tipos de problemáticas, assim como um novo tipo de experiência de ajuda e responsabilidade. O trabalho propriamente dito, as formas de lazer adulto e a formação da própria família representam momentos nos quais se formam meios de vida que trazem experiências morais que cada sujeito deverá elaborar e integrar, de alguma forma, em sua personalidade moral. Finalmente, os meios de experiência moral que, de certo modo, poderiam se chamar virtuais, como a televisão ou os meios de comunicação de massa em

geral, oferecem hoje a possibilidade constante de relacionar todas as demais experiências com as obtidas por essas possibilidades. Essa lista de meios de experiência dá uma ideia do tipo de experiências morais que devem estar em jogo para conseguir uma melhor explicação da construção da personalidade moral. Além disso, abre as portas para uma abordagem da composição do ambiente em que se move cada sujeito.

Joseph Maria Puig, na constituição de sua proposta de educação moral, aproxima-se da personalidade moral descrevendo a natureza da consciência moral autônoma e apresentando os procedimentos que permitem com que ela opere: o juízo moral, a compreensão e a autorregulação. A consciência moral é compreendida como a primeira condição da reflexão e da ação moral, o que contribui, de maneira positiva, para dotar de sentido o sujeito moral. Mas, além disso, o autor propõe o entendimento da consciência, definindo-a procedimentalmente.

As éticas procedimentais em geral “surtem no meio de algumas tradições valorativas precisas, impelidas pela necessidade de resolver um determinado tipo de conflito de valores” (PUIG, 1998, 129). Uma das críticas mais comuns contra as éticas procedimentais é que não passam de simples instrumentos de reflexão e ação moral que não conseguem definir-se como valores nem traduzir-se em atitudes pessoais. “São tachadas de procedimentos formais e abstratos, distantes dos âmbitos valorativos e problemáticos concretos” (PUIG, 1998, p. 129). Contrapondo-se a essa crítica, o autor explica que cada procedimento da consciência moral autônoma possui um uso que lhe é próprio e correto, e outros que são inadequados ou errados. Tanto o juízo moral quanto a compreensão e a autorregulação definem um “saber-fazer” que exige do indivíduo a vontade de realizá-lo. Nesse caso ou nesse modelo ético dialógico e procedimental, o que distingue o correto de incorreto é o *telos* da linguagem.

Assim, entendemos que o *telos* da linguagem se expressa para o juízo moral na busca do acordo entre os implicados; entende-se também que o *telos* da linguagem se expressa para a compreensão na busca do entendimento mútuo; e finalmente o *telos* da linguagem se expressa pela autorregulação na busca da autodeterminação. Desse modo, entendimento e autodeterminação serão os pontos de fuga para onde convergirão os procedimentos da consciência moral. E, ao mesmo tempo serão os elementos que nos permitirão dar um passo além e esboçar uma proposta de valores, atitudes e normas. Uma proposta que, mais do que definir de modo concreto formas de vida boa ou modelos de felicidade, deve apontar valores-guias ou horizontes universalizáveis de valor – isto é, valores solicitarão a cada sujeito o esforço pessoal de concretizá-los em contextos vitais diferentes (PUIG, 1998, p. 130-131).

O cenário mais apropriado para a construção da personalidade moral é o espaço democrático, espaço esse que se estende do público ao privado e vice-versa. A educação moral proposta por Puig deve ser entendida como uma construção da personalidade e das formas de convivência cívica, ou seja, um modo de apropriar-se da aprendizagem crítica e da criatividade aplicadas à vida pessoal e social. Relacionando-se aos espaços público e privado, o autor estabelece para cada um dos dois espaços valores relacionados com os três procedimentos da consciência moral: o juízo, na busca pelo acordo; a compreensão, que quer chegar ao entendimento; e a autorregulação, que pretende autodeterminação. Conforme os parâmetros estabelecidos, considera-se que para o juízo moral os principais valores públicos são a justiça, a liberdade e a igualdade, enquanto os valores privados são a renúncia, o reconhecimento e a verdade. Para a compreensão, os valores públicos mais relevantes são a solidariedade, a benevolência, a tolerância e o respeito; quanto aos valores privados, entende-se a abertura aos demais, a empatia, a consideração e o amor. E os valores referentes à autorregulação são a participação, o compromisso e a cooperação; para o âmbito do privado, os valores mais relevantes são a coerência, a responsabilidade e a vontade de valor. A autonomia, por sua vez, é considerada elemento de valor comum a todos os espaços (PUIG, 1998, p. 131).

Voltando-se especificamente ao contexto educacional, faz-se necessária esta reflexão: a escola é um espaço democrático? Puig (2000) explica que democracia é um conceito útil para conceituar a organização política da sociedade, entretanto, inadequado ao caracterizar instituições como a família, a escola e os hospitais, pois nessas instituições estão implicados agentes com status sociais e interesses diferenciados. São lugares pensados em oferecer recursos às necessidades humanas, o que, inevitavelmente, implica a ação de sujeitos com capacidades, papéis e responsabilidades muito diferentes. Portanto, as relações humanas nessas instituições, que incluem a escola, não são igualitárias, mas assimétricas.

Contudo, o autor destaca que a situação que regula a instituição escolar não é a mesma que regula a sociedade. Logo, os mesmos sujeitos submetidos às relações assimétricas não deixam de pertencer a uma sociedade democrática enquanto cidadãos e cidadãs. E, na medida em que a escola se compromete preparar seus alunos para a vida social, para viver em democracia, pode qualificar-se, também, como democrática. Equilibrar assimetria funcional e assimetria democrática converte-se em instruir e formar alunos e alunas protagonistas do seu aprendizado. Assim, a escola, dentro e fora dela, torna-se educadora para a vida.

2 AS MATRIZES SOCIOLÓGICAS, FILOSÓFICAS E PSICOLÓGICAS DO CONCEITO PUIGUIANO DE PRÁTICAS MORAIS

A experiência democrática torna efetiva a educação moral proposta como construção da personalidade proposta pelo autor espanhol Joseph Maria Puig. Pelas práticas morais²¹, na vivência ativa e no exercício cotidiano da reflexão de situações controversas nos ambientes morais, os sujeitos constroem-se e reconstroem-se moralmente. A formação da moralidade é vista como construção sociocultural, que se realiza a partir de dados biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos. A construção sociocultural depende da participação em práticas morais. E ao referir-se à participação, vale ressaltar que os sujeitos humanos, nessa concepção, são compreendidos além da indeterminação de seu eu e do molde das estruturas sociais. Posto isso, no que concerne ao ambiente escolar, a forma mais coerente de conceber as ações dos educadores implica a tarefa de planejamento de práticas e de construção de meios educativos que se convertam em espaços de aprendizagem humana.

De outro modo, pode-se dizer que, amparado na ideia de práticas morais, Puig investe na tentativa de superar o paradigma de educação moral como desenvolvimento, contudo sem perder o horizonte da autonomia individual. A educação moral nesse enfoque tem cunho sociointeracionista, pois é entendida como construção da personalidade e do meio. A esse respeito, o autor vê a necessidade de superação de um sujeito quase isolado, autossuficiente e provido de capacidades morais individuais que, desenvolvendo-se, expressa, de modo satisfatório, a conversão em uma pessoa correta e feliz. Aos educadores, cabe contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades mediante programas de treinamento compostos por uma sucessão de tarefas de natureza escolar. Puig ressalta a imposição de outro perfil de sujeito moral: alguém necessariamente imerso em um meio sociocultural não autossuficiente na medida em que precisa de seu ambiente para confeccionar as condutas morais e que compartilhe as prestações morais com múltiplos elementos socioculturais. Um sujeito moral imerso em seu entorno e a ele conectado, de modo que não seja isento de responsabilidade nem privado de autonomia. Em consequência desse perfil, a educação moral depende, em maior grau, da construção de um meio educacional cujas práticas e cultura moral expressem valores que conduzam e sejam internalizados por cada aluno que frequentar a escola.

²¹ Práticas morais são cursos de acontecimentos culturalmente estabelecidos que permitem enfrentar situações significativas, complexas ou conflitantes do ponto de vista moral.

Puig baseia-se em orientações que fornecem os elementos estruturantes de uma concepção sociointeracionista de educação moral. O conceito nuclear dessa concepção é o de prática moral. Por isso, o autor reitera sua conceituação de prática por meio de fundamentação teórica nas áreas da sociologia e da psicologia cultural. Ele busca na sociologia a identificação do caráter social das práticas e verifica quem as protagoniza. A investigação centra-se, a esse respeito, precisamente em responder à seguinte questão: as práticas são obras dos sujeitos que as protagonizam ou são resultados das forças sociais que pautam seus comportamentos? Em seu trajeto filosófico e sociológico, Puig (2004) reporta-se aos trabalhos de três autores _ Giddens, Bourdieu e MacIntyre _ para mostrar que, conjuntamente, agentes e estruturas, indivíduo e cultura, são os protagonistas das práticas sociais. Sendo assim, “os sujeitos individuais não são os inventores das práticas sociais, nem dirigem seus percursos inteiramente de acordo com seus critérios: é melhor entendê-los como agentes co-protagonistas” (PUIG, 2004, p. 16).

Na psicologia, o autor busca os instrumentos que operacionalizam a construção sociocultural da mente. A averiguação é imbuída da interrogativa: “Como se constrói a mente no interior de uma prática social?” (PUIG, 2004, p. 17). Após a análise de diferentes propostas para estabelecer uma unidade de análise capaz de superar o isolamento do eu, Puig (2004) respalda-se nos mecanismos de aprendizagem que se ativam no interior de uma prática, tais como a imersão e a participação, o uso de mediadores culturais e o trabalho na zona de desenvolvimento proximal.

Buscando suporte teórico em ambas as áreas (sociologia e psicologia cultural), Puig parte do que se convencionou denominar de descentralização do sujeito para remontar o seu paradigma de educação moral amparado prioritariamente nas práticas, pois entende que os participantes não são inteiramente produtores de seus atos, tampouco são totalmente determinados pelas forças sociais. No espaço das práticas, acontece a intersecção entre agentes e estruturas, porque as práticas, ao mesmo tempo em que acontecem no interior de uma cultura já estabelecida, também são realizações de sujeitos individuais compartes no contexto.

Intencionando a sistematização do estudo e o estabelecimento de uma conexão com as áreas que o autor buscou para sustentar a sua proposta de educação moral vinculada às práticas morais, este capítulo será subdividido em dois momentos: o primeiro tem o intuito de retomar aspectos sociológicos, e o segundo, os aspectos psicológicos envolvidos em tal conceito.

2.1 O conceito de prática sob o prisma sociológico e filosófico

2.1.1 Aspectos do conceito de prática buscados em Giddens e Bourdieu

Puig (2004) adota como ponto de partida o seguinte questionamento: “Quem protagoniza as práticas sociais?” Ressalta, a esse respeito, que um dos problemas centrais da sociologia foi o de deliberar em torno da antinomia entre a ação dos sujeitos e a influência coercitiva das estruturas sociais. Tanto Anthony Giddens quanto Pierre Bourdieu conciliaram ambas as posições, utilizando-se do conceito de prática, o que justifica sua escolha com relação aos dois autores. Conforme Puig (2004), apesar de a proposta de Giddens não trazer uma análise detalhada do conceito de prática social, ela, no conjunto da teoria da estruturação, toma as práticas como referencial central.

Puig (2004) dá importância à preocupação central de Giddens, que é a superação do dilema sociológico da oposição entre objetivismo e subjetivismo. Destaca que o trabalho do sociólogo teve a pretensão de pôr fim à ambição antagônica protagonizada, de um lado, pela sociologia funcionalista e, de outro, pela sociologia hermenêutica. Ao descobrir como vincular a ação, o sentido e a subjetividade com a estrutura e as restrições sociais, Giddens adota como metodologia não fixar seu olhar em nenhuma das duas realidades primárias que estavam na base da sociologia funcionalista e da sociologia hermenêutica. Sua posição é a de que “o que deve atrair o olhar do sociólogo não é a ação nem são as estruturas, mas são, sim, as práticas sociais” (PUIG, 2004, p. 19). Desse modo, do ponto de vista metodológico, Giddens realiza uma síntese entre a sociologia estrutural e o funcionalismo, de forma que conjuga estrutura e ação numa teoria só, intitulada de teoria da estruturação²².

Puig (2004), referindo-se às práticas sociais, confere-lhes a formação simultânea de sujeitos e estruturas: “[...] as práticas sociais ‘consideram-se situadas na raiz da constituição tanto do sujeito como do objeto social’” (PUIG, 2004, p. 20). O sujeito não realiza uma prática a partir do nada, mas, age sobre algo dado de antemão e que, pela sua ação, renova-se e, por vezes, até se modifica completamente. Uma coisa depende da outra, uma vez que “a

²² O sociólogo inglês Anthony Giddens formulou o conceito de “estruturação”, a qual tem uma noção de ação reflexiva e pragmática. A teoria da estruturação visava superar o dualismo de análises objetivistas e subjetivistas que concebiam estrutura e agência como separadas e diferentes. Para ele, estruturas não têm existência independente fora da ação dos sujeitos. Elas somente existem na medida em que são reproduzidas pela ação. Elas existem nas e pelas ações humanas (GIDDENS, 2009).

ação do sujeito só é possível graças às condições que as estruturas sociais oferecem. As propriedades estruturais das sociedades são o meio que tornam possíveis as práticas sociais, assim como o resultado dessas práticas” (PUIG, 2004, p. 20).

Giddens oferece respaldo aos estudos de Puig. Estabelecidos os princípios ditos anteriormente, o sociólogo embarca em uma análise pormenorizada do sujeito, ou como o ele mesmo diz, trata-se de uma análise da agência²³, das coerções da estrutura e dos nexos que unem ambos os aspectos da realidade. Referindo-se ao trabalho de Giddens, Puig reforça que

em primeiro lugar, sua teoria da agência ajuda-o a aceitar o ‘descentramento do sujeito’, sem com isso, admitir o desaparecimento da subjetividade e de sua relativa eficácia social. Isto supõe rejeitar igualmente o determinismo absoluto e a liberdade ilimitada, e, em troca, admitir uma variada gama de estados intermediários em que o sujeito não é nem senhor dos destinos sociais, nem um escravo submetido às forças cegas e incognoscíveis da sociedade. Os sujeitos são agentes na medida em que podem atuar de várias maneiras e podem transformar suas práticas - e, talvez, as próprias estruturas sociais (PUIG, 2004, p. 21).

Outro ponto levantado por Puig (2004) na análise do sujeito proferida por Giddens é o de que um agente não é visto como uma entidade sem mente e sim alguém capaz de atuar de modo intencional e apoiado por razões que justifiquem sua ação por meio da reflexividade²⁴ – o que não significa que sempre atue guiado por razões. Muitas vezes os sujeitos produzem comportamentos sem motivações e sem a possibilidade de que alguém se dê conta da produção. Atribui-se a esses comportamentos os aspectos dos fenômenos sociais, nem sempre ao alcance intelectual dos seus protagonistas ou, ainda, quando a ação se centra no nível da consciência prática, o qual os atores conhecem, mas não podem expressar-se discursivamente naquele instante.

Puig, ao reforçar que as estruturas tornam possíveis as práticas e que, por sua vez, reproduzem-se graças a essas mesmas práticas, reitera o pensamento diferencial de Giddens

²³O conceito de agência definido por Giddens está relacionado à intervenção reflexiva no mundo objetivo. Simultaneamente a esse conceito, o autor estabelece uma noção de estrutura dual, capaz de conter tantos recursos quanto regras coercitivas. Giddens (2009) argumenta que os seres humanos são agentes reflexivos. Os homens são responsáveis por suas ações, embora não possam ser responsabilizados pelas circunstâncias dentro das quais fazem suas escolhas. Entretanto, quaisquer que sejam as circunstâncias, sempre há a possibilidade de optar entre alternativas.

²⁴ Com o advento da modernidade, a reflexividade assume um caráter diferente. Ela é introduzida na própria base de reprodução do sistema [...] A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre essas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter (GIDDENS, 1991, p. 45).

em relação aos demais sociólogos e à sociologia funcionalista. Giddens pensa que as estruturas não devem ser imaginadas como o esqueleto ou a estrutura de um edifício, como algo que dá consistência e que estabelece como serão os espaços. A estrutura não se caracteriza como entidade e, sim, como um conjunto de propriedades pelas quais as práticas sociais se tornam possíveis. Nesse sentido, as práticas não têm estruturas, mas propriedades estruturais. E essas só existem nas atualizações das práticas sociais e na memória que orienta a conduta dos agentes. As propriedades estruturais exercem coerção, mas não impossibilitam sua modificação, nem representam unicamente um fator de limitação. Elas são precisamente o que torna possível a ação dos sujeitos.

O projeto de Bourdieu, para Puig (2004), é interpretado como um enorme esforço para superar a ontologia cartesiana. Trata-se do vencimento à mutilação ou à limitação introduzida no pensamento social por uma física objetivista das estruturas materiais da sociedade. No intuito de reformular ontologicamente a sociologia, Bourdieu comprometeu-se em realizar uma dupla análise da realidade: a partir da perspectiva de uma física social atenta, pretende desvelar as estruturas invisíveis da sociedade e, ao mesmo tempo, de modo fenomenológico, almeja buscar a interpretação do social realizada pelos agentes competentes. Contudo, acima desses dois olhares, estabeleceu a primazia da relação que existe entre as estruturas objetivas e as experiências imediatas dos sujeitos.

Agregando o pensamento de Bourdieu ao seu, Puig argumenta que,

estudando as práticas, poderemos determinar as estruturas sociais e as estruturas mentais dos agentes, mas, acima de tudo, poderemos estabelecer a correspondência entre umas e outras. Formas sociais e formas mentais são homólogas – ou seja, sua natureza distinta não impede que se produza entre elas uma sintonia, a ponto de parecerem feitas uma para a outra. A realidade é que o mental corresponde ao social, precisamente porque se formou graças à influência das estruturas da sociedade – o que, no entanto, não deixa o agente submetido a um molde impossível de modificar. Fica retido por uma matriz, mas nem por isso é incapaz de resistir e de participar da modificação de sua forma. Quando os agentes não estão em correspondência completa com as estruturas sociais, abrem-se vias de transformação (PUIG, 2004, p. 24).

Bourdieu utiliza-se dos conceitos de “campo” e de “habitus” para falar da estrutura e do agente. A ideia de “campo” parte de que a sociedade não é uma totalidade indiferenciada e, sim, uma entidade composta por um conjunto de campos relativamente autônomos. Espaços sociais como a escola, a igreja, a universidade, a economia, entre outros, formam campos

distintos e sobrepostos _ “campos que prescrevem valores que lhes são próprios; que têm princípios reguladores; que possuem um tipo de capital que, em seu interior, dá poder; que definem um conjunto de relações entre agentes e instituições” (PUIG, 2004, p. 25). Isso confere a cada uma das entidades sociais uma posição provida de certos poderes e remete ao fato de que ninguém que entre num desses campos escape de sua influência. Contudo, para Bourdieu, um campo também é um espaço de batalha, um lugar conflituoso e competitivo, o que lega ao espaço certa indeterminação. Pela força da mudança, da atualização e da renovação, os campos se transformam, mas não deixam de ser campos de força. Em suma, os campos representam o lado objetivo das estruturas sociais.

O “habitus”, conforme Puig (2004), ao contrário, representa a face interna ou corporal das estruturas sociais. São estruturas incorporadas como programas de compreensão e comportamento do agente.

O habitus é um princípio gerador de estratégias que permitem ao agente responder a situações sociais muito diversas. Um mecanismo que funciona no interior do agente, embora sua origem seja social, e que traça previamente sua conduta, embora se trate do único elemento a fazê-lo (PUIG, 2004, p. 26).

Para Puig, o entendimento do “habitus” como um conjunto de disposições preparadas para a ação, que concorda com as estruturas sociais, comporta a referência ao seu sentido prático. O sentido prático admite que o agente oriente a sua ação sem deliberação prévia, ou seja, utilizando-se do domínio de conhecimento pré-reflexivo. “O sentido prático permite uma atuação infraconsciente, porém acertada _ uma ação que foi sendo implantada graças à imersão prolongada num ambiente social” (PUIG, 2004, p. 27). Um exemplo muito elucidativo trazido por Puig a esse respeito é com relação ao esporte. Um bom jogador não age pensando nos movimentos que executa, mas sabe inconscientemente de que modo deve se comportar numa sequência complexa de acontecimentos.

Ao analisar superficialmente os estudos de Bourdieu sobre o conceito de campo e de habitus, pode ocorrer um entendimento equivocado de que as forças do “campo” e o sentido prático do “habitus” não deixem aos sujeitos possibilidade de percorrer um caminho que não o já traçado. Entretanto, isso não se confirma, ao passo que, pelos esforços de reflexividade, é possível tomar consciência das operações dos “habitus” e, por conseguinte, influenciar suas disposições. Na diversidade de referências, na falta de um sistema único, integrado e

permanente de valores que oriente a ação, o indivíduo pode ver-se impelido a traçar suas próprias diretrizes de maneira cada vez mais consciente e reflexiva. É viável considerar, pois, a configuração de um mundo objetivo pressionando para que o indivíduo assuma posições, faça suas escolhas.

Portanto, o “habitus” surge, no conjunto teórico de Bourdieu, como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre as realidades exteriores e as realidades individuais, capaz, portanto, de expressar o diálogo e a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Habitus é, então, concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria habitus implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados.

Puig, por meio de uma abrangente pesquisa na monumental obra de Bourdieu, que incluiria quase todos os seus livros, coloca que “Esquisse d’une théorie de la pratique”, “Razones prácticas”, “Meditaciones pascalinas” e “ El sentido práctico” são os mais representativos e que deram suporte e relevância aos seus estudos com relação às práticas na educação moral. O que o espanhol elegeu como ponto-chave do pensamento de Bourdieu é que a reflexividade permite exercer certo tipo de influência transformadora sobre o “habitus”. Isso remete pensar sobre a ação moral e a necessidade do esforço para criar condições institucionais que exerçam pressão para levar adiante condutas universalizáveis, intencionando a facilitação da ação dos agentes dotados de disposições morais mais universais. “Acredito que o que ele nos propõe é desenhar práticas sociais apropriadas para distintos campos, que encarnem valores universalizáveis e pautem condutas coerentes com esses valores” (PUIG, 2004, p. 28).

2.1.2 O conceito de práticas em MacIntyre

Propositalmente a discussão sobre o pensamento de Alasdair MacIntyre e sua influência na proposta de educação moral de Puig, encontra-se neste trabalho em subtexto à parte dos demais autores sociólogos. O motivo se deve à não coincidência de pontos de vista e preocupações investigativas de MacIntyre tanto em relação a Giddens quanto a Bourdieu. Entretanto, Puig encontra em sua obra uma linha de reflexão que, de algum modo, se assemelha ao que se discutiu até então. MacIntyre opõe-se ao individualismo próprio das éticas modernas e se ocupa de tentativas para recuperar elementos comunitários da tradição da teoria moral. Para Puig (2004), em certo sentido, diante dessas proposições que abarcam a obra de MacIntyre, novamente a tensão é a antinomia entre o papel do sujeito e a influência da comunidade. Além do mais, como ocorre com os sociólogos referenciados, o conceito de prática também é um dos alicerces de seu pensamento.

Crítico radical do projeto iluminista moderno e defensor apaixonado da ética clássica das virtudes, o pensamento de MacIntyre se caracteriza por uma erudita apropriação das teorias morais e políticas dos gregos antigos. Nesse sentido, denomina o momento atual como de confusão e decadência da cultura moral e política do Ocidente. Apresenta um ataque frontal à modernidade e ao projeto iluminista de justificação da moralidade. Tem como ponto de partida a sugestão inquietante de que a ética contemporânea, cuja linguagem se tornou uma coleção incoerente de fragmentos desordenados herdados de épocas e de contextos passados, encontra-se num estado de grave desordem. “Não há respostas que agreguem um acordo amplo: a pluralidade de pontos de vista parece normal quando se discutem temas de relevância pessoal ou social” (PUIG, 2004, p. 29). Mas o que parece mais sério para MacIntyre é que numa controvérsia moral não há mais do que a decisão pessoal baseada em preferências subjetivas, pois as fontes objetivas de valoração moral não existem mais.

O escocês, diante do que denomina de contexto social onde o debate moral se degenera e se converte em mera confrontação de vontades arbitrárias, alerta para o surgimento do “eu emotivista”. Puig esclarece que para MacIntyre

o eu emotivista delibera moralmente de lugar nenhum, e sem nenhuma evidência. Decide sozinho, em liberdade e voluntariamente, julga de modo abstrato e universal. O eu emotivista é propriedade de um sujeito, sem fundamentos maiores que a sua

opinião circunstancial; de um sujeito que não pode se identificar de maneira vital com nenhuma das posições que adota, porque todas são ocasionais: um sujeito incapaz de narrar sua autobiografia de modo coerente (PUIG, 2004, p. 30).

MacIntyre atribui a causa desse horizonte moral ao fracasso iluminista que, após desmontar o sistema aristotélico, não encontrou nada sólido que pudesse substituí-lo. Nada surpreendente, portanto, que a sua proposta de reconstrução moral parta da recuperação do conceito de *telos*²⁵, almejando ser possível uma vida moral pautada em critérios racionais e objetivos. No entanto, a recuperação do “telos” humano implica a aquisição de um conjunto de virtudes ou excelências de caráter que forneceriam os recursos necessários para a realização correta dos distintos papéis sociais. Por sua própria natureza, as virtudes só se efetivam na vivência em comunidade: “Deve-se conviver e buscar um projeto de excelência compartilhado” (PUIG, 2004, p. 32). Para atingir seu objetivo de recuperação do aristotelismo e aplicá-lo à realidade, MacIntyre elabora uma série de ideias e entre elas utiliza a noção de prática como unidade narrativa de uma vida humana e de tradição.

As práticas acarretam certo poder de efetivar a recuperação do aristotelismo porque, para o filósofo escocês, no interior das práticas não há lugar para juízos emocionais arbitrários ou subjetivos, uma vez que as práticas estabelecem um curso do qual não se pode afastar deliberadamente. Conforme o pensamento de MacIntyre,

ao tomar parte do desenvolvimento de atividades que pautam as práticas, os sujeitos vão tomando suas as virtudes exigidas pela prática, e, ao mesmo tempo, realizando os bens internos da mesma. A prática convida decididamente ao exercício de virtudes, e, desse modo, manifesta claramente os bens que são próprios. Finalmente, as práticas vinculam a comunidade, na medida em que os sujeitos delas participam e adquirem as virtudes necessárias para fazê-lo corretamente (PUIG, 2004, p. 34).

Contudo, Puig aponta algumas dificuldades na concretização da ideia de que as práticas por si mesmas se constituirão em virtudes, pois as práticas são múltiplas e em muitos

²⁵ O aristotelismo supunha uma distinção muito nítida entre ‘o homem tal como é’ e ‘o homem que podia chegar a ser se realizasse sua natureza’. Entre uma natureza humana imperfeita, mas aperfeiçoável e seu telos, ou fim desejável que devia alcançar, situavam-se as contribuições da razão prática ou os mandamentos morais cuja aceitação ajudaria a preencher o espaço entre o ‘ser’ e o ‘dever ser’. A chave desse sistema estava na ideia de telos ou finalidade que deveriam alcançar os humanos na medida em que aperfeiçoassem sua natureza ao adotar as recomendações éticas (PUIG, 2004, p. 30-31).

casos incompatíveis, como por exemplo numa tradição religiosa e numa tradição estética. Sendo assim, quando é preciso optar a quais práticas o sujeito pretende vincular-se não está se reintroduzindo o emotivismo? Para vencer esse obstáculo, MacIntyre usa a ideia de “unidade narrativa de uma vida boa”. Sua justificação é de que qualquer realização humana adquire sentido quando inscrita num âmbito mais amplo. Dessa forma, cada ação deve ser vista no interior da biografia de um agente e da história dos ambientes na qual se produz. Nesse sentido, a escolha de uma ou outra prática, entre as diversas que a realidade pode oferecer, não depende de ela ser intrinsecamente boa, mas do valor que pode ter para cada um dos agentes que a empreendem. “Ser boa ou ruim depende do modo como cada um puder incluí-la na narrativa da sua biografia” (PUIG, 2004, p. 34).

Dando consistência ao seu pensamento, MacIntyre afasta-se do engodo de novamente deparar-se com a possibilidade de escolha dos sujeitos, afinal há uma ampla gama de narrativas biográficas coerentes que foram sendo construídas ao longo da história da humanidade, além da diferença valorativa conferida pela diversidade de grupos sociais existentes. Nesse intuito, reporta-se às tradições, as quais são pano de fundo para as práticas e concepções. Inevitavelmente, todos os sujeitos estão imersos em alguma tradição que delimita a confecção da sua autobiografia. “O sentido de uma prática depende de uma narrativa biográfica, e o tipo de narrativa depende de uma tradição” (PUIG, 2004, p. 35).

Puig (2004) alerta para o fato de que, se for levada em conta a existência de muitas tradições, pode-se perceber o risco de incidir no relativismo. Embora ninguém escolha em qual tradição deseja ser socializado, há a possibilidade de escolha pelo menos parcial de adesão. Na opinião de MacIntyre, as escolhas podem ser fundamentadas em decisões pessoais ou, então, em critérios objetivos, sendo as decisões respaldadas pela racionalidade as mais profícuas. Posto isso, Puig coloca que não fica claro se MacIntyre conseguiu restabelecer a tradição aristotélica no seu pensamento ético, mas que, pelos seus estudos, é possível dizer que a unidade da vida humana consiste em uma narrativa incorporada em uma única vida e que o bem desta vida é obtido pela resposta de como se pode viver esta unidade e levá-la à sua completude.

Perguntar o que é bom para o homem é o mesmo que responder a questões em comum, que é o que confere unidade à vida moral. A busca de unidade implica um “telos” desenhado pelas respostas dadas às dificuldades que vão aparecendo. Mas não se trata de uma busca individual, uma vez que as identidades são socialmente constituídas. Aqui entra a consideração pela tradição e pelo universalizável. As tradições da comunidade

deveriam delimitar as virtudes que convêm ao grupo. Nessa tentativa pela reestruturação da tradição aristotélica, Puig reconhece que o maior legado de MacIntyre foi o de deixar alguns conceitos e cenários de pensamento que obrigam as demais tradições morais, como também as de educação moral, a repensar suas posições.

Em síntese, o que Puig (2004) herda destes autores (Giddens, Bourdieu e MacIntyre), na sua proposta de educação moral, pode ser situado a partir de quatro pontos. O primeiro é que os sujeitos não são inteiramente os produtores dos seus atos, tampouco são totalmente determinados pelas forças sociais: a relação é interativa. O segundo ponto é que, por meio das práticas, é possível a superação do dilema entre objetivismo e subjetivismo, pois as práticas são um espaço onde a ação expressa as restrições sociais e onde essa mesma ação reproduz e modifica tais condições. O terceiro ponto se refere à ideia de que os conteúdos que dão forma aos sujeitos têm origem sociocultural, sendo a mente um produto da sociedade e da cultura. E, finalmente, o quarto ponto se reporta à conveniência de se pensar que a moral é uma responsabilidade humana, uma responsabilidade exercida pelos sujeitos. Por isso, destaca-se a real importância do esforço para se construir condições institucionais e práticas sociais que ajudem a efetivar condutas morais ótimas e universalizáveis.

2.2 As contribuições da psicologia cultural para o entendimento das construções mentais no interior de uma prática social e a crítica de Puig

Como foi confirmado pelo percurso sociológico realizado por Puig, as práticas não surgem exclusivamente da ação dos sujeitos. Por isso é muito pertinente perceber de que modo as estruturas influem sobre eles e principalmente como dão forma à mente. Esse passa a ser o compromisso destinado pelo autor ao diálogo com a psicologia cultural. A psicologia, no intuito de encontrar uma compreensão plausível e aceitável sobre o funcionamento da mente humana, acaba estabelecendo “pontes” com os mais diferentes saberes. Puig (2004) aponta ser esse o ponto inicial e, portanto, imprescindível, que consiste no não rompimento da mescla entre mente e cultura se as pretensões dos estudos psicológicos circundam o entendimento da natureza humana. É preciso estar atento ao modo como são entrelaçados sujeitos e estruturas no interior das práticas sociais.

Uma das correntes psicológicas que claramente expressou sua disposição em agregar o estudo da mente humana ao ambiente social e cultural foi a psicologia cultural. Na década de 1920, formou-se a escola psicológica russa inspirada pelas ideias de Marx, especialmente nas formulações expressas nestas obras - *Tese sobre Feuerbach* e *A ideologia alemã* -, o que contribuiu para que a atividade ou a prática humana fosse amplamente considerada como princípio explicativo da constituição humana. Inspirados pelo marxismo, Vygotsky e mais tarde Luria e Leontiev, desenvolveram uma nova visão sobre a mente. Suas pesquisas se articularam em torno de uma psicologia histórico-cultural, atenta à mediação cultural da consciência e a uma psicologia da atividade preocupada em estudar a ação orientada para objetivos e mediada por ferramentas. Mais adiante, essas ideias penetraram no Ocidente e foram adotadas e desenvolvidas por autores como M. Cole, J. Wertsch, J. Bruner, B. Rogoff e outros.

2.2.1 A cultura como elemento mediador

Conforme Puig (2004), a preocupação central da psicologia cultural foi dar à sociedade e à cultura um lugar no mesmo nível do biológico e do mental na explicação do ser humano. Suas tentativas trataram de elaborar uma explicação dos processos mentais humanos que contemplassem a relação entre tais processos e os cenários sociais, culturais, históricos e institucionais onde eles se desenvolvem. A partir da hipótese de que a cultura não é causa externa que desencadeia os processos mentais, mas parte da mente, e a mente é parte da cultura, a psicologia sociocultural, por sua vez, organizou-se na pesquisa de um conjunto de temas que, entre outros, Puig (2004) enfatiza: destacou a ação medida num contexto; insistiu na importância do “método genético” entendido amplamente para incluir os níveis históricos, ontogenético e microgenético de análise; tratou de fundamentar sua análise em acontecimentos da vida diária; supôs que a mente surge da atividade mediada e conjunta das pessoas; supôs que os indivíduos são agentes ativos em seu próprio desenvolvimento, mas que não atuam em ambientes totalmente de sua própria escolha; rejeitou a ciência explicativa causa-efeito e estímulo-resposta em favor de uma ciência que reitere a natureza emergente da mente na atividade e reconheça um papel central para a interpretação em seu âmbito

explicativo; recorreu a metodologias das áreas humanas, assim como das ciências sociais e biológicas.

No entanto, a psicologia sociocultural, a partir de Vygotsky e seus seguidores, tentou e, conseqüentemente, avançou muito, mas não obteve o sucesso pleno nas teorias que professou mediante a tentativa de explicar por meio de uma unidade de análise a complexidade humana. Da “palavra” como unidade proposta por Vygotsky, Leontiev propõe a “teoria da atividade”, de modo que mais tarde Zinchenko e Werscht enriqueceram e aprimoraram a pesquisa lançando a “ação mediada por instrumentos” como a unidade que melhor explicaria a complexidade humana.

Contudo, ressalva Puig (2004), ao se considerar a “ação mediada” como uma unidade de análise, perde-se a definição do papel do contexto em que se produz a ação. Ao reduzir a unidade à ação mediada, o ambiente passa a ser uma preocupação posterior, separada e talvez acrescentada ao estudo da ação. E essa maneira de conceber a ação mediada distanciando-a do contexto, conforme o autor, é ilegítima, porque não existe ação desvinculada do ambiente, pois, “na realidade, a ação é incompreensível quando se quebra sua união com o meio” (PUIG, 2004, p. 45). Neste sentido, Puig apoia-se nas críticas de Cole sobre os trabalhos de Wertsch: “[...] fica a sensação de que se omite o envolvimento supra individual do desenvolvimento, embora ele não deixe de reconhecer os esforços para definir o cenário da ação e o modo como influencia sua realização e seu conteúdo” (PUIG, 2004, p. 46). Cole²⁶, conforme pontua Puig, parece inclinado à busca de uma unidade de análise que já inclua o contexto em sua definição. “Ele se esforça para introduzir a cultura em todas as suas formas na análise da ação e, para consegui-lo, recorre a ideias e conceitos que o ajudem a analisar não apenas a ação, mas também a ação entrelaçada com a cultura” (PUIG, 2004, p. 46).

Seguindo a mesma linha de Cole, Puig (2004) salienta e identifica-se com o trabalho contemporâneo de Engeström²⁷. A partir do conceito ampliado de “ação mediada”, composto pelo triângulo clássico constituído por sujeito, instrumentos e objeto, Engeström

²⁶ Quando se pensa no contexto desta maneira, não se pode reduzir a aquilo que o rodeia. O contexto é, pelo contrário, uma relação qualitativa entre um mínimo de duas entidades analíticas (os fios), que são dois momentos em um único processo. Os limites entre ‘a tarefa e seu contexto’ não são claros e estáticos, mas ambíguos e dinâmicos. Por regra geral, o que se toma como objeto e o que se toma como aquilo-que-rodeia-o-objeto se constituem pelo ato mesmo de nomeá-los (Cole, 1999, p. 129).

²⁷ Yrjö Engeström teve como base o aprofundamento teórico de Vygotsky, porém aprofundou seus estudos sobre a atividade mediada, ao que ele chama de mediação com artefatos. Centra-se o seu trabalho no âmbito da teoria da atividade histórico-cultural e é conhecido pela sua teoria da aprendizagem expansiva.

complementa-o com mais três novos elementos que configuram o ambiente da ação: as regras, a comunidade e a divisão do trabalho. Esses dados, num resumo de Puig, ficam assim:

[...] as regras, enquanto convenções que restringem e possibilitam as ações dentro de um sistema global de atividade; a comunidade ou o conjunto de sujeitos que compartilham objetivos similares; e a divisão do trabalho ou distribuição das ações orientadas para objetivos entre os distintos membros da comunidade (PUIG, 2004, p. 47).

Puig (2004), fazendo um parêntese para falar de educação moral, entende a busca proferida pela psicologia sociocultural em torno de uma unidade de análise capaz de explicar a complexidade humana muito semelhante com a tentativa de uma efetivação moral que possa dar conta da globalidade:

[...] também aqui perdemos o que nos interessa, se analisamos em separado cada um dos componentes da inteligência moral. Devemos nos preocupar com o uso simultâneo de todos eles e, principalmente, com seu uso num meio institucional determinado, um uso orientado para tratar certo tipo de conflitos vitais, e um uso mediado pelos elementos da cultura moral. Entretanto, o problema está em não podermos abordar essas múltiplas questões de forma idêntica. O que devemos olhar para ver o funcionamento dessa unidade? Aí reside, precisamente, a importância de encontrar uma unidade que permita apreciar o jogo complexo de todos esses fatores (PUIG, 2004, p. 42).

De uma perspectiva eminentemente pedagógica, o fato de encontrar uma unidade de análise apropriada significa obter, ao mesmo tempo, uma unidade de intervenção educacional. E, a partir dessa consideração, Puig (2004) relembra que não é por acaso que uma das recomendações clássicas para pensar em uma unidade de análise adequada tenha sido a colocação de problemas empíricos concretos ou, simplesmente, a observação da vida cotidiana. Nesse sentido, o autor retoma a ideia de que a maneira de abordar uma ação levada a cabo no interior de um contexto sociocultural é por meio das práticas. As práticas não como algo imposto à teoria, mas como um curso de ações pautadas culturalmente. Nesse sentido, a tentativa centra-se mais uma vez em entender a ação humana que, por sua vez, é mediada e por isso acontece dentro de fronteiras estabelecidas culturalmente.

Independente de qual seja a unidade escolhida pela psicologia sociocultural, em todos os casos a proposta circunda, de forma clara ou velada, a participação de algum elemento cultural que aja como mediador, pois pauta sua gênese dos processos psicológicos de mediação na noção marxista de trabalho. A partir de certo momento na evolução humana, é incorporada ao trabalho a utilização de ferramentas, tornando-se insuficiente falar unicamente do trabalho para entender o humano. Desse modo, é importante referir-se tanto à capacidade de produzir ferramentas quanto à de operar com elas.

Referindo-se aos instrumentos mediadores, Puig salienta que esses podem ser desde ferramentas em seu sentido literal até signos ou ferramentas psicológicas. Os mediadores são sempre pensados com o propósito de aperfeiçoar a relação dos sujeitos com seu meio, isto é, “são formas de incrementar a ação” (PUIG, 2004, p. 49). A mediação, portanto, pressupõe a colocação de um artefato cultural entre sujeito e objeto sobre o qual se realiza a ação. Mas o que é importante frisar é que a introdução de um elemento mediador não somente facilita a ação, mas, em muitas situações, transforma profundamente a estrutura das funções mentais do sujeito que recorreu ao mediador. Para exemplificar essa constatação, Puig recorre ao exemplo citado por Wertsch do atleta de salto com vara: “a introdução de novos tipos de varas melhora o rendimento dos atletas, mas, mais do que isso, cria a necessidade de produzir um novo tipo de atleta, capaz de usar com êxito a vara renovada” (PUIG, 2004, p. 49).

Outro ponto muito importante registrado por Puig ao transitar pela psicologia cultural é com relação aos artefatos mediadores que, sendo eles instrumentos físicos ou criações simbólicas, sempre são produtos da evolução cultural e necessariamente precisam da sua transmissão no meio em que são úteis e utilizáveis. Para o autor, essa transmissão tem cunho educacional. Os artefatos mediadores caracterizam-se também por promover a mediação de uma metodologia ativa, pois assim como um instrumento não permite qualquer utilização, tampouco ele delimita a ação humana. Os artefatos pautam a ação, mas somente mediante a sua utilização chegam a expressar todas as suas possibilidades, de modo que o ser humano tem a oportunidade potencializadora sobre os mesmos.

Por fim, Puig (2004) ressalta que os artefatos mediam a ação humana, o que, por sua vez, acontece no interior de uma prática. Mas é importante frisar que as próprias práticas podem se transformar em instrumentos mediadores no seio de contextos ampliados. “De certo modo, ocorre a sobreposição de artefatos, práticas e meios cada vez mais inclusivos. As práticas, que são compostas de ações mediadas, convertem-se, por sua vez, em elementos mediadores em atividades humanas de maior amplitude” (PUIG, 2004, p. 50). Para Puig,

desse elemento central da psicologia cultural, que são os processos de mediação, deriva a clara ideia de que a consciência não é unicamente natural, mas constituída a partir de complexos processos culturais.

2.2.2 A aprendizagem sob a perspectiva sociocultural

Após a retomada de aspectos que configuram as práticas como o lugar onde a cultura chega à mente, Puig (2004) encerra o seu percurso pela psicologia sociocultural atento para a questão: mediante quais mecanismos se aprende? No sentido de responder a essa interrogação, o autor resgata as teses de Marx sobre a origem social da mente e reporta-se novamente a Vygotsky. Esse desenvolve o conceito da mente em direções distintas pela lei genética do desenvolvimento cultural. Para Vygotsky,

todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquica (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

Pelos escritos de Vygotsky, as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na relação com o meio sociocultural, cuja relação é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Nessa construção, nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, tem prioridade, então, o plano intersíquico, o interpessoal, o social.

Puig (2004) centra-se no que assegura a passagem do interpsicológico ao intrapsicológico, ou seja, nas propriedades manifestadas pelos processos interpsicológicos que favorecem a internalização das funções mentais. De acordo com a teoria vygotkiniana, as mudanças ocorridas no nível social não são internalizadas bruscamente pelos sujeitos na sua individualidade, mas a partir de passos sucessivos à medida que certas modificações sociais

acontecem. Por isso, o vínculo social com o pessoal não supõe uma cópia interna do interpsicológico, pois as transformações internas do sujeito acontecem de modo intersubjetivo. “Daí resulta ser possível um processo entremeado de mudanças externas e internas” (PUIG, 2004, p. 52).

O conceito central que expressa essa interação do sujeito com o social é a “zona de desenvolvimento proximal”. Formulou-a deste modo:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Para Puig (2004), a zona de desenvolvimento proximal define a distância entre aquilo que os indivíduos podem realizar por si mesmos e o que não podem realizar sem a ajuda de outros mais experientes, ou seja, é o espaço do social, do que são capazes de fazer junto com outras pessoas. Graças à realização de determinado trabalho nesse espaço, em conjunto com pessoas mais preparadas, novas capacidades vão sendo adquiridas e novos conhecimentos vão sendo aprendidos. Contudo, para estudar o que acontece no espaço social de aquisição de conhecimento, no sentido de delimitar as fronteiras do que é compartilhado pelos sujeitos envolvidos na interação social, Puig vê a necessidade de partir do conceito de “definição da situação”. O modo como são significados os aspectos relevantes de um setor de realidade ajudarão a definir fronteiras do que é compartilhado numa interação social, demarcando o espaço comum pelo qual poderão ser iniciados processos conjuntos de aprendizagem.

O conceito vygotkiano de zona de desenvolvimento proximal, mesmo que sirva como fundamento para muitos estudos posteriores, se analisado com profundidade, encontra limitações. Puig deixa clara essa percepção quando faz três advertências. A primeira foi exposta no parágrafo anterior, quando sugere a complementação da ideia de como acontece a aprendizagem a partir do social pelo conceito de definição de situação proferido pelos neo-vygotkianos. A segunda advertência é relacionada à eficácia dos processos de transição do interpsicológico para o intrapsicológico, sendo que, para ele, algumas funções mentais permanecem sempre, em certa medida, realizadas socialmente. Nesse sentido, Puig alude ao que se denominou de “cognição socialmente distribuída”. A terceira advertência se refere ao

fato de que os processos de interiorização se dão no seio de instituições sociais fortemente estruturadas, cenários que influenciam substancialmente nos processos interpsicológicos e na transição para o intrapsicológico. Nesse sentido, Puig faz referência ao trabalho de Urie Bronfenbrenner e à sua obra *A ecologia do desenvolvimento humano*²⁸.

A construção do conhecimento, além de ser um processo social, deve ser compartilhada. A interação se dá em um contexto socialmente pautado, no qual o sujeito participa de práticas culturalmente organizadas com ferramentas e conteúdos culturais. As perspectivas socioculturais neovygotskyanas enfatizam a interdependência entre os processos individuais e os sociais na construção do conhecimento. Suas interpretações dos processos de aprendizagem se fundamentam na ideia de que as atividades humanas estão posicionadas em contextos culturais e são mediadas pela linguagem e por outros sistemas simbólicos. Os estudos de Edwards e Mercer (os processos comunicativos de construção conjunta de conhecimento), de Rogoff (os mecanismos de participação conduzida em práticas sociais) e de Bruner (os procedimentos de estruturação) abrangem a aprendizagem como um processo distribuído, interativo, contextual, tornando-se resultado por meio da participação dos alunos em uma comunidade de prática²⁹.

As evidências que ficam do trajeto delineado pela psicologia sociocultural e que agregam fundamentos para o projeto de educação moral de Puig são trazidas a partir de uma afirmação primordial de que a mente humana somente pode ser compreendida quando inserida no seu contexto sociocultural. No sentido de comprovar essa afirmativa, a psicologia sociocultural trabalhou em três direções: na busca de uma unidade de análise que capte corretamente a complexidade humana; no estudo de ferramentas mediadoras da enquanto

²⁸ Em seu livro, Bronfenbrenner apresenta uma proposta ecológica de desenvolvimento, na qual existem aspectos fundamentais diferentes dos da psicologia clínica (diádica) e científica (laboratorial e psicodiagnóstica) realizada até então. A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento privilegia os aspectos saudáveis do desenvolvimento, os estudos realizados em ambientes naturais e a análise da participação da pessoa focalizada no maior número possível de ambientes e em contato com diferentes pessoas _ díades, tríades, etc (Bronfenbrenner, 1996). O desenvolvimento humano é, então, conceituado como "o conjunto de processos por meio dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida" (Bronfenbrenner, 1989, p. 191). O livro valoriza os processos psicológicos e sua relação com as multideterminações ambientais, sem negligenciar a importância dos fatores biológicos no decorrer do desenvolvimento. Dividido em quatro partes, apresenta: *Uma orientação ecológica*, na qual o autor pontua os conceitos básicos sobre os quais irá tratar; *Elementos do ambiente*, que discute a importância das relações interpessoais, a vivência em diferentes sistemas e o desempenho de papéis; *A análise dos ambientes* trata os temas da inserção de ambientes naturais como ambientes de pesquisa e a visão ecológica de desenvolvimento possível dentro de instituições (creches, escolas, etc); e *Além do microsistema*, que traz discussões aprofundadas sobre três sistemas ecológicos: mesossistema, exossistema e macrosistema, sempre apontando para a dinâmica de interação entre esses contextos (ALVES, 2010).

²⁹ Ver Wood, 2003, p. 51-108.

elementos culturais e fatores de transformação das capacidades mentais; e no exame dos meios de transmissão sociocultural do conhecimento.

Nesse estudo bibliográfico de percurso sociológico, filosófico e psicológico, Puig procura estabelecer que as práticas, como unidades de análise, constituem-se como espaço de mediação cultural e de transmissão social do conhecimento. As práticas, enquanto produtos culturais de um determinado espaço social, apresentam um processo de formação e de enraizamento que podem ser explicados principalmente por ideologias no âmbito da história. Naturalmente que existem registros de várias naturezas, mas as que as mantêm em constante atualização são as ações humanas. Todavia, o caráter cultural e histórico das práticas implica a concepção de práticas novas e que as existentes são mutáveis. “As práticas podem ser modificadas de modo consciente ou não, e graças às contribuições da experiência, da reflexão ou das ciências” (PUIG, 2004, p. 70).

As práticas morais, especificamente, vão definir uma unidade de análise capaz de vincular o agente ao seu meio, levando ao entendimento de como acontece o processo de aquisição da moralidade e os meios de intervenção. A educação moral como construção da personalidade moral pauta-se em práticas morais e na ideia da instituição escolar como um meio onde sujeito e cultura compartilham protagonismos. Cada indivíduo, no campo da educação moral, reflete, de algum modo, as condições socioculturais em que se desenvolve. Por isso, a educação escolar também é vista como uma potencialidade de transformação social.

3 AS PRÁTICAS MORAIS COMO MEIO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Após apresentar a proposta de educação moral puigiana como construção da personalidade moral enquanto essencialmente um processo de construção de si mesmo (capítulo 1) e de buscar os subsídios filosóficos, sociológicos e psicológicos para a compreensão das bases reflexivas da ideia das práticas como uma unidade capaz de vincular o agente ao seu meio (capítulo 2), no capítulo que segue centraremos os esforços tematizar o conceito de práticas morais e mostrá-las como meio de experiência formativa e, pois, de construção da personalidade moral.

Para Puig (2010), experiências educativas que defendem a participação dos alunos na vida escolar questionam o papel que costuma ser conferido aos jovens: escutar e obedecer. Participar significa envolver-se, fazer parte, intervir. Não se pode participar no vazio. É preciso ter oportunidades concretas que facilitem e canalizem o interesse pessoal. A participação evoca situações de trabalho em comum, protagonizadas por grupos que compartilham responsabilidades e trabalhos. Há a participação “com o outro” e, assim, um ganho por meio do processo de reflexão, de diálogo e de ação. Intervir em um projeto requer o exercício da autonomia para a realização de tarefas reflexivas, o compromisso de considerar os interesses e argumentos de todos os envolvidos e, finalmente, o esforço de colocar em prática as ações previstas a fim de promover o que foi decidido.

Valores de igualdade, autonomia, liberdade, cooperação, solidariedade, participação e justiça, que costumam iluminar os ideários escolares, são aprendidos de fato à medida que os alunos têm a oportunidade de percebê-los na organização do trabalho e na convivência dentro das instituições. E para oferecer experiências diretas de participação, as escolas podem optar por dois núcleos de intervenção: o desenvolvimento de práticas morais e a transformação do ambiente escolar em uma comunidade democrática.

As práticas morais são atividades regulares, instauradas na própria dinâmica da escola, que expressam valores e se desenvolvem de maneira cooperativa. De naturezas diferentes, elas convidam a participar de forma ativa da vida da coletividade. Portanto, as práticas morais efetivam-se pela participação, o que não se pode afirmar no contrário, ou seja, somente participar das atividades escolares não caracteriza a aderência a uma prática moral. As práticas morais são experiências de participação intensas, mas pontuais. A escola democrática é, pois, aquela que sabe se organizar a fim de estimular a participação de todos os membros

envolvidos, porque os reconhece como protagonistas da vida institucional. E isso também é pressuposto para a real concretização de práticas morais com o desígnio da construção da personalidade. Portanto, para o que segue, conceituar as práticas morais tem o intuito contributivo para que se compreenda a maneira como ocorre o processo de aquisição da moralidade e como se pode intervir nele.

3.1 O sentido do conceito práticas morais

As práticas assentam-se na característica primária da visibilidade e, desse modo, ajudam a conceituar fenômenos diretamente observáveis, que expressam um sentido cultural e moral acessível a todos os indivíduos socializados na cultura à qual pertencem essas práticas. Também admitem uma dupla abordagem teórica que Puig (2004) nomeia de “primeira hermenêutica” e “segunda hermenêutica”. A primeira hermenêutica tem a ver com as manifestações diretamente observáveis nas práticas e ainda com o saber que requer sua utilização – reconhecer, narrar, esboçar e aplicar práticas educacionais. A segunda hermenêutica refere-se às elaborações conceituais que uma prática permite, ou seja, a produção de conhecimentos sobre aspectos que nem mesmo um indivíduo com o melhor nível de socialização seria capaz de observar à primeira vista.

Ambos os níveis contribuem para a tomada de consciência dos protagonistas de uma prática. São níveis que se enriquecem mutuamente pela inter-relação. A primeira hermenêutica atua como um espelho que reflete a intervenção dos educadores e como um mapa que orienta essa intervenção. A elaboração de novos significados teóricos, na segunda hermenêutica, introduz na vida cotidiana questões que até aquele momento não haviam sido pensadas. Puig (2004) refere-se à ideia de práticas como um curso de acontecimentos humanos, mais ou menos estabelecidos de antemão, do qual participam pessoas em regime de co-implicação. Essas práticas são como uma rota esboçada e sulcada por passos que entrelaçam as ações de diferentes participantes e que convida a percorrê-la novamente. “Uma prática é um caminho que traça uma direção e um sulco que nos predispõem a segui-la de forma constante” (PUIG, 2004, p. 58).

Nesse sentido, os acontecimentos que constituem uma prática estão fortemente organizados, dispostos com sentido e lógica, tornando seus passos sucessivos bastante

previsíveis. Apesar de comportar uma variedade de ações humanas, são ordenadas de modo coerente e orientadas para alcançar um objetivo previamente fixado. Puig reforça que “não existe prática nem possibilidade de narrar completamente um curso de acontecimentos se não for possível estabelecer qual é seu horizonte _ o objetivo perseguido” (2004, p. 60). A clareza do objetivo se torna um motivador para os sujeitos inseridos no processo tanto quanto a sua percepção representa um fator educativo durante toda realização da prática. Mas os objetivos funcionais devem distinguir-se da finalidade que compreenderá a incorporação de valores, afinal pode-se afirmar que “as práticas são um caminho ou trilha de valores convertidos em comportamentos” (PUIG, 2004, p. 60).

Outro aspecto que define as práticas é a rotinização. A previsibilidade e a repetição são essenciais em qualquer processo educacional, pois muitas vezes as novas condutas só são assimiladas por reiteração, além de que só vale a pena aprender aquilo que vai se repetir ou que poderá ser aplicado de modo recorrente em situações similares:

[...] a rotinização das práticas dá aos sujeitos um certo controle sobre si mesmos: permite antecipar a própria conduta e oferece a possibilidade de envolver-se em ações desejadas. Na realidade, a ausência de rotinas não incrementa, e sim diminui a liberdade. Um cenário de rotinas permite o controle pessoal e a autonomia comportamental. Ao mesmo tempo, as rotinas criam o cenário para a inovação e a criatividade no seio da vida social e na realização de práticas (PUIG, 2004, p. 61).

A organização das práticas, pelo seu caráter de curso rotineiro, outorga às práticas a capacidade permanente de educação formal ou informal. A própria natureza das práticas converte-as em artefatos sociais de educação. Muitas vezes são artefatos de educação informal, quando a prática não é propriamente educacional, mas que tem a função de educar de um modo secundário, relacionado à socialização. Em outros momentos, adquirem a função educacional formal, ou seja, são práticas pensadas para educar. O inegável é que, se tratando de educação formal ou informal, as práticas exercem uma ação educativa que não pode ser suprimida. Na medida em que os participantes de uma prática são mergulhados em um curso previsto de ações, lentamente incorporam os conhecimentos culturalmente desenvolvidos. Por isso, é de especial importância que se esclareça que se é intencional ou não, consciente ou inconsciente, toda prática implica uma possibilidade de educação moral.

Voltando-se especificamente ao conceito de prática moral, Puig diz que

Uma prática moral é um curso de acontecimentos culturalmente estabelecidos que permitem enfrentar situações significativas, complexas ou conflitantes do ponto de vista moral. De certo modo pode-se dizer que a moral – e, obviamente, a educação moral – partem de experiências pessoais e sociais controvertidas (2004, p. 62-63).

A insistência do autor de que a educação moral advém de situações controversas pode ser explicada por meio da gênese da moralidade que reside na necessidade de dar soluções ótimas para experiências difíceis de resolver. As práticas morais, por sua vez, são modos estabelecidos de tratar culturalmente situações sociais ou pessoais que acarretam dificuldades morais recorrentes. Atuam de forma ritualizada a fim de resolver situações moralmente relevantes.

As práticas, por sua utilidade no enfrentamento de situações morais, têm como forte característica a previsibilidade. Essa possibilita a resolução de maneira prevista em situações vitais que se apresentam de forma recorrente, gerando mais segurança e economia de energia para os sujeitos implicados.

Os problemas morais podem ser recorrentes ou novos. Perante os problemas recorrentes, normalmente cada tradição cultural concebe determinadas práticas que estabelecem modos eficientes de resolvê-los. Já com relação aos problemas novos, pela falta de referenciais, sempre haverá a necessidade de arquitetar e ritualizar um método que ofereça a melhor resolução possível. Nesse sentido, Puig (2004) ressalta que o diálogo e o autoconhecimento favorecem a concepção de um método resolutivo eficiente, sem que se busque uma solução estabelecida para resolver a controvérsia moral, ou seja, sem que se exclua a situação contextual e que possa acarretar em juízos equivocados e preconceituosos, indo de encontro ao que se propõe. Portanto, vale lembrar que

[...] a escola vai ensinar tanto aquelas práticas que delineiam um modo de vida acabado como as que ensinam métodos para conceber soluções de conflito moral trazidas pela realidade. Ambas são práticas, ambas são ensinadas, ambas contribuem para criar formas de vida; entretanto, umas são práticas substantivas, e outras são práticas também ritualizadas, mas que abrem espaço para a criatividade moral (PUIG, 2004, p. 64).

As práticas participam da ação humana e da cultura da comunidade. Como já mencionado no capítulo anterior, Puig, após pesquisa filosófica, sociológica e psicológica, diz

que as práticas não são nem a ação do sujeito nem estruturas sociais, mas o ponto de encontro entre ação e cultura. “As práticas são meio e sujeito criando-se um ao outro” (PUIG, 2004, p. 66). A participação é simultânea entre a ação humana e a cultura de uma comunidade, pois as práticas só se constituem com ambas as realidades. A criação e reprodução efetuadas pela ação humana confere vitalidade às práticas, que por outro lado também se encontram emolduradas pela cultura, o que encaminha o fluxo da ação.

A atualização realizada pelos protagonistas de uma prática lhe garante a existência, assim como a tradição e a cultura são pré-requisitos que possibilitam essa atualização e enriquecem os processos criativos e transformadores. A afirmativa de Puig de que as práticas não têm outra vida que não a que lhes outorgam os sujeitos, mediante a coordenação de suas ações, confere um dos diferenciais na sua proposta. Referindo-se ao ambiente escolar, o autor propõe que

[...] a questão não é dispor de um ambiente repleto de elementos onde colocar os aprendizes: seria mais correto dizer que se trata de inventar práticas educacionais em que os alunos e os professores se convertam em protagonistas e recriadores de tais práticas, e, para isso, são dispostos os elementos considerados necessários. A expressão *planejar meios* refere-se a conceber práticas nas quais os destinatários dão vida à cultura, ao mesmo tempo em que a cultura forma os destinatários. Aqui reside também o segredo da educação ativa: propor práticas que só são úteis quando os protagonistas lhe dão vida (2004, p. 67).

Da mesma maneira que em qualquer situação de aprendizagem há necessariamente que se encontrar o significante para que o processo se efetive, com a educação moral não é diferente. Assim como coordenando ações os indivíduos conferem vitalidade às práticas, também é certo dizer que as ações humanas se orientam, se concretizam e se plasam pelas vias propostas pelas práticas. Com relação às ações humanas, Puig (2004) afirma que, em primeiro lugar, por serem realizadas por um sujeito complexo, não se reduzem a intervenções sustentadas em uma única capacidade dos sujeitos envolvidos. As ações não são exclusivamente racionais, nem somente regidas por critérios emocionais, mas realizadas por um sujeito epistêmico que atua a partir do conjunto da sua personalidade.

Em segundo lugar, o autor pontua que durante a atualização das práticas sociais se mescla ação instrumental, estratégica e comunicativa.

[...] às vezes a ação humana persegue fins preestabelecidos mediante a aplicação de meios adequados. Tal esquema aplica-se ao meio físico e natural mediante a ação instrumental, e aplica-se ao meio humano mediante ação estratégica. Em outros momentos, a ação humana busca alcançar uma compreensão melhor entre os atores e um acordo sobre seus respectivos planos de ação particulares, baseando-se no intercâmbio comunicativo de razões e argumentos. Nesses casos, estamos diante de processos conduzidos pela ação comunicativa. Na maioria das situações propostas pelas práticas sociais e escolares, ocorre presença simultânea dessas formas distintas de ação humana (PUIG, 2004, p. 68).

E, em terceiro lugar, a ação humana que vitaliza as práticas é uma ação mediada por instrumentos socioculturais, entre os quais estão desde ferramentas até linguagens, conceitos de valor, normas sociais, máximas morais ou princípios de procedimento da inteligência moral.

Em relação à realidade cultural das práticas, pode-se dizer que essas têm um processo de formação, uma história e uma forma canônica pela qual se pode percorrer e descrever. Por meio da história de uma prática, se tem a ideia de como a experiência a construiu e dos fatores ideológicos e científicos que a influenciaram. As práticas como produto cultural de uma comunidade estão guardadas em sua memória social. O que não significa que estejam cristalizadas, e sim vivas, em constante atualização pela ação humana. O caráter cultural e histórico que lhes é conferido pressupõe a concepção de práticas novas e para as existentes a possibilidade de serem modificadas de modo consciente ou não, mas com a contribuição da experiência, da reflexão e das ciências.

Retomando a ideia de que as práticas perseguem objetivos e expressam valores, percebe-se a necessidade de esclarecer a distinção entre os objetivos e suas finalidades. As práticas são desenhadas para alcançar um objetivo funcional. Motivados por objetivos, seus participantes são dirigidos com uma ação combinada, mas além dos objetivos são igualmente impulsionados por uma finalidade, o que se refere aos valores explícitos ou implícitos manifestados durante o processo de efetivação da prática.

Os objetivos funcionais são os objetivos previstos para serem alcançados quando a prática se realiza corretamente. Nem sempre estão inteiramente explícitos para todos os protagonistas, tampouco totalmente assumidos por eles. Como, por exemplo, nas situações escolares, muitas vezes os alunos não têm consciência do que buscam com suas atividades. A finalidade que, de algum modo, coincide com os objetivos são os valores ou bens que a prática cristaliza ou expressa durante a sua realização. As finalidades não são atingidas como

no caso dos objetivos, mas constantemente obtidas ao longo do tempo em que a prática perdura.

Uma prática efetua, realiza ou atualiza os bens ou valores que lhe são inerentes: uma prática é uma ação moralmente informada, daí não serem as práticas um meio para produzir bens ou valores desejados, mas o próprio lugar onde tais valores são incorporados e vividos. Realizamos as práticas para obter resultado – seus objetivos –, mas realizamos a prática para atualizar e viver determinados valores – sua finalidade (PUIG, 2004, p. 75).

Nas práticas morais, os valores expressos durante o processo acabam tendo tanta transcendência, ou até mais, do que os objetivos para os quais foram programadas. Os valores ultrapassam os objetivos ocupando dois lugares: o seu e o dos objetivos. Distinguir objetivos e valores, assim como ter consciência de que “os valores são uma fina película que impregna o conjunto de ações combinadas de uma prática, é essencial para realizar corretamente a tarefa educativa” (PUIG, 2004, p. 76). A fim de manter a sua vitalidade, as práticas morais requerem constante mediação de valores. É necessário ter presente os reais valores durante o processo de programação e concretização de que uma prática previne a perda do sentido ou a conversão dessa num conjunto de ações mecânicas.

Puig aponta como característica, e que convém trazer à reflexão, que as práticas exigem o domínio de virtudes. É fato que as práticas são atualizadas pela ação humana e que incorporam valores durante a própria realização dos passos que lhe dão forma. Mas é preciso levar em consideração que a incorporação dos valores só é possível quando tomam corpo no comportamento dos seus protagonistas. Portanto, as práticas expressam valores porque seus participantes são capazes de travar relações baseadas em comportamentos virtuosos.

Cada contexto sociocultural elege suas virtudes, além das universalizáveis, que se estendem a todos os seres planetários. Imersos nessa totalidade sociocultural por meio das práticas, os sujeitos tentam alcançar os modelos de excelência apropriados a cada curso de acontecimentos. Buscam conseguir as virtudes requeridas para a correta realização de cada um dos passos que constitui a prática. Por conseguinte, as práticas são caminhos cujo percurso exige dos participantes determinadas virtudes.

Puig (2004) reforça que não há realização autêntica de uma prática se os sujeitos não se esforçam para adquirir e manifestar os comportamentos virtuosos imprescindíveis para que a prática se realize de maneira ótima. Ele se refere às práticas como teatros de virtude, porque

requerem um desempenho excelente dos atores envolvidos. Também as denomina como “oficinas”,³⁰ por permitirem o exercício e a aquisição de um domínio cada vez melhor das virtudes. A relevância das práticas e das virtudes para a educação moral reside na sua natureza complexa e vivencial. Para Puig,

as práticas não separam nem isolam capacidades morais, não desvinculam o pensamento da ação e dos sentimentos, não distanciam os fins e os valores das aprendizagens dos atos que os incorporam, não diferenciam a aprendizagem da paixão pelo que se aprende: as práticas são a vida em toda sua complexidade, e, portanto, são um sistema vivencial de aquisição dos diversos componentes da personalidade moral em sua globalidade (2004, p. 78).

Outro aspecto inerente às práticas é o fato de se realizarem em situações de oficina, sendo que tais conjunturas são fundamentais na reprodução da vida cultural. A escola, nesse âmbito, é um meio pensado para funcionar como uma oficina ideal de aprendizagem, embora nem sempre consiga cumprir seu papel. Numa situação de oficina as práticas ativam múltiplas interações nas quais ocorre a troca de afeto, o exercício linguístico e o trabalho em comum dentro de cada conteúdo concreto de cada proposta. “Afeto, fala e trabalho são os três grandes vetores com os quais as práticas operam para produzir transformações nos aprendizes” (PUIG, 2004, p. 85).

Os vetores (afeto, fala e trabalho) põem em jogo dinamismos que explicam como se produz a aprendizagem. Provavelmente não se conheçam todos os dinamismos que esses vetores colocam em jogo, no entanto, Puig identifica alguns de notável importância: a aprendizagem por modelos, o conflito cognitivo e sociocognitivo, a participação conduzida, a construção conjunta, o condicionamento e a estruturação. Como motores de aprendizagens

³⁰ Denomina-se oficina uma situação social cujas características e funcionamento se convertem em instrumento educativo fundamental para a reprodução da vida cultural. Uma oficina é uma situação social formada por um grupo de aprendizes, ou iguais, e uma pessoa em geral com mais idade e, principalmente, com experiência superior – um especialista. Numa oficina, trabalha-se a realização de alguma prática na qual participam, com papéis distintos, o grupo de aprendizes e o especialista. O conteúdo da prática deve ser socialmente significativo, ou seja, deve facilitar aquisições necessárias para a vida social adulta aos aprendizes. As escolas trabalham com o formato de oficina, mas também o fazem as famílias, as associações de lazer, os clubes esportivos, as academias de música e os grupos de trabalho manuais. Muitas instituições cuja função principal não é educativa também trabalham, em alguns momentos, com um formato de oficina. Já se observou que muitas situações cotidianas de aprendizagem em sociedade que não utilizam a escrita têm esse formato, da mesma forma que, em bandos símios, as mães e as crias se reúnem em situações de oficina para adquirir de forma sistemática certas habilidades alimentares e, provavelmente, também de outra natureza. Em síntese, a situação de oficina e a realização de uma prática em seu interior é um formato educacional essencial na reprodução de qualquer forma de vida (PUIG, 2004, p. 83-84).

esses dinamismos são ativados de modo quase espontâneo pela realização das práticas em situações de oficina.

E, por último, mas de grande relevância para a pesquisa, é o atributo que se refere às práticas como formadoras da personalidade moral. Nesse sentido, o autor informa que, mesmo que as práticas exijam virtudes e as virtudes apelem para a aprendizagem moral complexa e vivencial, o conceito de virtude não é suficiente para abarcar todas as aprendizagens morais veiculadas pelas práticas. As práticas morais formam a personalidade moral, uma vez que, como cursos de acontecimentos culturalmente estabelecidos, proporcionam formas comprováveis de fazer frente às exigências morais. Adquirem-se, pela participação num curso de acontecimentos organizado e ritualizado, subsídios que colaboram no enfrentamento de situações moralmente significativas. Para Puig,

cada participante vai aprendendo os atos que deve realizar e como deve entrelaçá-los com os atos realizados pelos demais participantes, a fim de confeccionar o curso estabelecido pela prática moral. O desenvolvimento pode ser entendido aqui como mudança na qualidade de participação na prática: adquire-se maior desenvoltura, mais responsabilidade, e necessita-se menos de ajuda e de orientações (2004, p. 79).

A participação em uma prática supõe a habilidade para usar certas práticas culturais estabelecidas a fim de alcançar objetivos diferentes dos previstos, fazendo com que o participante seja capaz de transferir o saber prático a situações novas. A aprendizagem de um hábito pode ser utilizado em contextos diversos, tornando-a uma potencialidade de transferência e, sobretudo, apreciado enquanto qualidade humana e traço de personalidade.

Tomar parte em uma prática admite a formação de um conjunto de capacidades morais que constituem a inteligência moral. Conforme Puig (2004), todos os sujeitos possuem certas disposições morais que, à maneira de ferramentas, lhes permitem enfrentar situações moralmente discutíveis. Entre essas disposições morais estão as capacidades como o autoconhecimento, a empatia, o juízo moral, a sensibilidade, a compreensão crítica e a autorregulação. Essas capacidades vão sendo empregadas pelos indivíduos, sozinhos ou com a ajuda dos educadores, no decorrer do processo que delinea as práticas morais.

Puig (2004) é enfático ao afirmar a impossibilidade da real participação em uma prática moral que não seja pelo uso do conjunto das capacidades apontadas. A necessidade ocorre porque são essas disposições morais que oferecem suporte para a resolução passo a passo de exigências decorrentes do curso de acontecimentos na referida prática.

Conseqüentemente, a participação efetiva em práticas morais converte-se numa ocasião para desenvolver cada uma das capacidades morais.

O autor relevantemente pontua que se deve levar em consideração que formar virtudes e desenvolver capacidades morais, apesar de tratarem de dois níveis de análise diferentes, fazem parte de uma mesma unidade _ a personalidade moral _ e constroem-se simultaneamente.

Isso acontece porque as virtudes ou disposições comportamentais não são mais do que um jogo complexo das capacidades psicomorais da inteligência moral, quando orientadas na direção das finalidades e dos objetivos pautados pelas práticas morais. Quando as capacidades da inteligência moral são usadas para expressar os valores definidos pelas finalidades das práticas, e quando as capacidades da inteligência moral são usadas para alcançar objetivos estabelecidos pelas funções das práticas, estamos formando comportamentos virtuosos. Quando a inteligência moral é empregada no seio de uma prática, estão sendo formadas simultaneamente as capacidades e as virtudes morais (PUIG, 2004, p. 81).

A afirmativa de que as práticas morais ensinam a viver melhor, pois mergulham os indivíduos em curso de acontecimentos que os cristalizam e expressam, compactua com a ideia do “saber fazer moral”. Contudo, na medida em que as práticas participam da cultura de uma comunidade, contribuem também para a produção de aprendizagens relacionadas com o domínio vivencial e conceitual dos valores morais, além de expressar valores por meio do comportamento, há ainda a possibilidade da aquisição do domínio conceitual dos valores.

No curso de uma prática, a aprendizagem se estende ao modo mais adequado de se comportar conforme determinados valores, o que confere grande importância ao significado desses valores. Puig (2004) argumenta que aprender o que significam certos conceitos de valor é dar nome à realidade, ser capaz de generalizá-la, de imaginá-la, de desejá-la, de converter os conceitos de valor em critérios de avaliação e direção moral, ou seja, de converter os conceitos de valor em ferramentas morais.

As práticas também produzem sentimentos de pertença à coletividade e desenvolvem a identidade moral. Ao mesmo tempo em que se atualizam, reafirmam a comunidade e reconstróem o ambiente sociocultural, e em cada um dos sujeitos participantes se desenvolve um sentido de pertença e de identidade pessoal:

participar de um acontecimento coletivo não necessariamente mergulha cada sujeito em uma massa que dilui o perfil pessoal. Pelo contrário, a participação pessoal em algo que supera a mera individualidade gera sentimentos de autoestima, de confiança nas próprias possibilidades, de autonomia, de responsabilidade pessoal, de controle sobre uma biografia com sentido; de ser, enfim, uma individualidade tanto vinculada aos demais quanto livre (PUIG, 2004, p. 83).

Os elementos que, em suma, aparecem no discurso puiguiano e que são representativos para a reflexão são que as práticas morais contribuem para o desenvolvimento e a aquisição de cursos de acontecimentos valiosos, capacidades morais, virtudes, conceitos de valor e ideias éticas, sentido de pertença à coletividade e identidade pessoal.

Percebe-se que, ao conceituar as práticas morais, foi possível se distanciar da formação moral reduzida ao desenvolvimento de capacidades psicomorais próprias de um único sujeito, mas com o cuidado de não se precipitar na dissolução da individualidade, restringindo-a a estruturas sociais como monopolizadoras de todo protagonismo moral. Pode-se intuir que as práticas entrelaçam uma ativa tradição cultural e um ambiente social envolvente com a ação de um sujeito que busca construir com autonomia seu perfil pessoal.

Contudo, o conceito de prática em si moral é inútil para elucidar como se deve orientar o trabalho educacional a fim de que os sujeitos possam conduzir-se. De acordo com Puig, há dois caminhos apontados numa confrontação entre as posturas liberais e comunitaristas, propostas há muito tempo pelo formalismo kantiano e pelo contextualismo de Aristóteles e Hegel. Elucidar qual é a tarefa da educação moral ainda é uma das questões capitais do debate ético atual. A decisão supostamente deveria ser tomada entre educar o sujeito para que ele saiba utilizar uma “bússola moral” que lhe indique a direção correta em situações controversas ou instruí-lo para que conheça e saiba utilizar um “mapa moral” que lhe mostre os caminhos já estabelecidos para conduzir-se corretamente. Antes de adentrar esse liame, ainda se faz necessária a inclusão dos modos que os protagonistas das práticas combinam suas ações no decorrer do percurso.

Conforme Puig (2004), as práticas supõem a ação combinada dos participantes, ou seja, são ações complexas e coletivas que demandam que entre as execuções realizadas pelos diferentes sujeitos participantes se tenha criado uma ligação que trame um acontecimento sociocultural. No entanto, as formas que os protagonistas das práticas têm para combinar a ação podem ser feitas por meio da coordenação das ações ou cooperando entre si. A coordenação das ações tem um caráter funcional, pois não são os sujeitos que as coordenam, mas as suas produções:

a coordenação de ações não supõe necessariamente acordo entre os participantes; supõe, simplesmente, que suas atividades ficam enlaçadas, talvez até mesmo contra vontade e sem consentimento expresso – embora, sem dúvida, na maioria das vezes todos obtenham algum proveito. O tráfego em uma cidade ou o transporte de mercadorias de uma região são práticas que coordenam ações, que têm uma função comum, embora cada um dos atores busque atingir objetivos para si mesmo ou para seu grupo. Apesar de tudo, trata-se de um tipo de prática de grande transcendência para a sociedade, mesmo que não estejamos diante de práticas cooperativas (PUIG, 2004, p. 72).

De acordo com o autor, uma prática cooperativa persegue um fio único, acordado por todos os participantes, e na ação de todos os protagonistas, tendo sempre presente que sua intenção é atingir o fim coletivo. O fim coletivo é combinado comunicativamente ou por meio de processos de relação mais sutis. Entretanto, de qualquer modo, produz-se um assentimento e um reconhecimento livre do fim comum. Por outro lado, embora uma prática cooperativa mantenha distinção de papéis, fica claro para todos que a contribuição de cada um dos membros é imprescindível para o correto funcionamento do coletivo e para atingir os fins comuns. Cada sujeito participante só obtém algum benefício na medida em que o coletivo alcança seu objetivo.

Puig (2004) corrobora que uma prática é uma ação coletiva, baseando-se na combinação de ações e por isso é também tão próxima quanto possível do polo da cooperação. Porém, entre a máxima coordenação e a máxima cooperação, existe uma ampla gama de situações intermediárias, nas quais se localizam as práticas reais das instituições.

3.2 Práticas procedimentais e práticas substantivas

Para Puig, a tarefa dos educadores é criar situações de oficinas, planejar práticas significativas e aplicá-las de modo que todos participem. Não se pode ignorar que as práticas em geral e as práticas morais, concretamente, põem em jogo uma multiplicidade de motores de aprendizagem que muito dificilmente podem ser controlados e que provavelmente são desconhecidos na sua totalidade. Por isso, o primeiro objetivo do educador deve ser o planejamento consciente das práticas e não somente pôr em marcha processos de aprendizagem. Nada garante que, mesmo com a melhor intenção de planejamento e aplicação

de práticas, seguramente se chegará a abarcar todas as possibilidades plausíveis e de que não se ativarão motores aos quais se ignora. Estar atento aos dinamismos de aprendizagens e ser um pesquisador da própria prática pode ser um ponto de partida para os educadores atuarem com pelo menos um pouco de segurança. Nesse sentido, a investigação entrará no dilema entre desenvolver procedimentos morais _ dar uma bússola – ou transmitir formas substantivas de moralidade _ traçar um mapa __, remetendo ao que já foi anunciado, o confronto dos paradigmas liberal e comunitarista.

Puig observou que as práticas morais realizadas nas escolas não tem o mesmo sentido moral e que, mesmo se tratando de práticas de valor, a intencionalidade moral pode ser diferenciada. Assim, distinguiu-as entre práticas procedimentais e práticas substantivas. Conforme Puig conceitua,

as práticas procedimentais fixam cursos de ações que expressam valores, requerem virtudes e apontam finalidades morais, mas, além disso, abrem espaço para a criatividade moral e para o afã de investigação moral dos sujeitos. Os procedimentos morais são duplamente valiosos: em si mesmos (usar bem uma ferramenta é uma habilidade que exige virtudes e cristaliza valores), e na medida em que permitem a autonomia e a investigação moral (ao usar ferramentas, podemos produzir algo novo e valioso). Método e produto são as faces das práticas procedimentais (2004, p. 90).

Por outro lado, em relação às práticas substantivas, Puig pondera que

[...] estamos diante de cursos organizados de acontecimentos que estabelecem um modo de conduzir-se que, tal como ocorre com o manual de instruções de uma máquina, indica-nos cada um dos comportamentos que devemos realizar para alcançar um fim correto previamente fixado. As práticas substantivas estabelecem cursos de ações que expressam valores, requerem virtudes e apontam para finalidades morais. Entretanto, no caso das práticas substantivas, não se abre um espaço para a criatividade moral, mas sim um espaço de repetição moral, porém de imitação, sabendo que se trata de assemelhar-se aos melhores modelos de virtude com os quais pode contar determinada cultura moral. As práticas substantivas cristalizam aqueles valores que uma comunidade mais deseja ver realizados em comportamentos concretos e em cursos de acontecimentos estabelecidos. Eles são fixados e propostos para serem adotados pelos jovens (2004, p. 91).

Nas práticas procedimentais, o autor reconhece certo espírito iluminista em que são ressaltadas as capacidades de os seres humanos conduzirem-se por si mesmos. Nas práticas

substantivas, vê as tradições aristotélica e hegeliana, que destacam a necessidade de reconhecer e adotar bens inscritos nas formas de vida da comunidade. Contudo, apesar das diferenças entre ambas as tradições e entre o tipo de práticas morais a que dão espaço, destaca que ambas as perspectivas coincidem na necessidade de plasmar seu projeto moral em práticas que expressam e transmitem.

É sabido que as tradições aristotélica e hegeliana interpretam a aprendizagem moral como um processo de imersão em uma comunidade de práticas morais que plasmam os diversos bens de uma cultura. E quanto à tradição iluminista? Pode-se afirmar que também se expressa mediante a institucionalização de práticas morais? Puig admite que afirmar a mesma condição à tradição iluminista é pouco comum, pois a educação que surge do iluminismo se fixou principalmente nas capacidades que os indivíduos devem desenvolver se realmente quiserem ser autônomos. Por isso, o habitual é pensar num sujeito capaz de buscar por si mesmo o que é correto perante situações de conflito moral. A ênfase dada à força dos sujeitos para pensar por si mesmos, conforme o autor, impediu a percepção de que o próprio fato de pensar por si mesmo é aprendido e, sempre realizado no seio de certas práticas morais, tornando-o possível, uma vez que

pensar por si mesmo não é um ato individual que surge quase espontaneamente no interior de cada sujeito. Tampouco é uma capacidade laboriosamente adquirida por um sujeito solitário. Aprende-se a pensar por si mesmo graças à cooperação com outras pessoas, e percorrendo um conjunto de passos estabelecidos – um conjunto de passos que, como dissemos, pautam um modo de conduzir-se que abre espaço para a inovação moral (PUIG, 2004, p. 93).

Puig defende a tese de que na prática o enfrentamento desses dois paradigmas morais é em grande parte artificial e desnecessário. As escolas não podem limitar sua atividade educacional de acordo com pressupostos mais estritos do liberalismo, nem restringir-se exclusivamente a seguir os requisitos do comunitarismo. Ambos os paradigmas expressam momentos de verdade que os educadores, muitas vezes de forma intuitiva, já reconheceram e se esforçam para aplicar em suas aulas.

Puig observou que escolas que trabalham corretamente combinam as duas propostas de trabalho de um modo perfeitamente natural e quase que espontâneo. Em tais escolas, não se vê uma oposição entre esses dois modelos de entender a educação moral e sim uma frutífera complementaridade entre atividades orientadas a partir de práticas substantivas e

procedimentais. Portanto, “as práticas procedimentais e as substantivas não são excludentes, mas, ao contrário, atuam de modo complementar, otimizando a tarefa educacional” (PUIG, 2004, p. 93). O que o autor propõe é ver o que cada uma das tradições tem de superior, aprendendo a converter suas respectivas intuições em práticas escolares que lhes resultem em vida e aperfeiçoem a cultura moral do centro escolar.

Mesmo que apareçam de maneira entrelaçadas práticas procedimentais e substantivas na vida cotidiana a fim de organizar o estudo, é preferível a opção pela distinção e a análise. Sendo assim em seguida serão apresentados os diferentes tipos de práticas procedimentais e substantivas.

3.2.1 Práticas procedimentais de reflexividade e de deliberação

3.2.1.1 Práticas de reflexividade

As práticas de reflexividade, embora atuais e buscadas como horizontes relativamente simples nas escolas, expressam uma das mais antigas aspirações éticas do pensamento ocidental: o conhecimento e o cuidado de si mesmo³¹. Conforme Puig (2004), o trabalho sobre si mesmo permitiu a gestação da ideia de individualidade _ uma ideia que, mais adiante, culminou na aspiração moderna à plena autenticidade e à autorrealização pessoal. Após múltiplas mudanças e mutações, o autoconhecimento, a sinceridade consigo mesmo, a autoestima, a autoavaliação e a autorregulação converteram-se nas formas mais representativas que o ideal ético da reflexividade assume contemporaneamente.

³¹ A gênese desse conceito se orienta a partir de duas vertentes distintas, mas que em parte estão intimamente relacionadas. Puig (2004) as descreve detalhadamente levando em conta a evolução dessas ideias ao longo do percurso histórico ocidental. Mas como esse não é o foco da pesquisa e sim parte dela, a explicação se deterá numa breve síntese. Na primeira vertente apresentada pelo autor espanhol, aparece a preocupação em operacionalizar um conjunto de técnicas e procedimentos para chegar a conhecer-se e a dirigir-se a si mesmo – uma tradição que Foucault estudou detidamente em relação à filosofia greco-romana e à espiritualidade cristã. Paralela à primeira vertente, a segunda também está em profunda vinculação com as tecnologias do eu e onde estão as sucessivas concepções que a filosofia ocidental elaborou sobre a individualidade, a identidade e o dever ético de descobri-la e chegar a realizá-la – investigação minuciosa e conforme Puig corretamente apresentada por Taylor.

Pode-se afirmar que hoje, mais do que em outros tempos, a reflexividade converteu-se em um procedimento moral imprescindível para a condução da vida em ambientes com menor peso da tradição e que, ao mesmo tempo, concentra maior pluralidade de formas de viver, ou seja, em sociedades complexas.

No sentido de organizar as formas tomadas pela tradição da reflexividade atualmente, Puig conceitua os procedimentos, os produtos e os valores ligados à reflexividade. Com relação aos produtos, explica que se referem ao uso de certas capacidades psicológicas, permitindo a realização de diversas operações sobre si mesmo. Entre muitas, cita as mais usuais: a auto-observação (capacidade de explorar-se e obter informações sobre si mesmo), a autoavaliação (capacidade de valorizar as próprias realizações de acordo com certos padrões de referência) e a autorregulação (força para conduzir-se de acordo com finalidades escolhidas pela própria pessoa). Ao conceito de produtos da reflexividade, Puig faz referência a certas estruturas pessoais que vão dando forma ao sujeito psicológico e moral: a consciência de si mesmo ou possibilidade de sentir-se como se estivesse diante de si mesmo ou de tomar a si mesmo como interlocutor; o autoconceito que alude à elaboração de uma descrição global ou parcial de si mesmo, utilizado para revelar-se diante dos demais; a identidade do eu, ou seja, a integração narrativa com o sentido da totalidade de experiências vitais do passado e do presente e que se projeta na direção do futuro (quem sou eu e quem desejo ser?); por fim, o caráter enquanto resultado pessoal, que sintetiza os diferentes traços pessoais, atitudes, valores e hábitos em um modo de ser e de se comportar próprio a cada indivíduo. Com relação aos valores da reflexibilidade, Puig os denomina como horizontes desejáveis para os quais se deve dirigir o esforço do conhecimento e do cuidado de si mesmo: a autenticidade ou a vontade de se pôr em contato consigo, reconhecendo o percebido e usando-o com sinceridade; a autorrealização ou o esforço para chegar a operacionalizar realizações conectadas com o próprio projeto de identidade; a excelência ou a tensão para alcançar a máxima perfeição no desempenho das capacidades que se deve resolver; e a autoestima, ou a satisfação sobre o modo de ser e de se comportar.

Após essa breve abordagem conceitual, o que segue tratará de apresentar de que forma costumam acontecer as práticas de reflexividade. São múltiplas e diferentes, mas o protagonismo recai em cada um dos sujeitos individualmente. “Esse tipo de prática, em suas distintas modalidades, convida cada indivíduo a olhar para si mesmo a propósito de algumas questões relevantes” (PUIG, 2004, p. 102). Trata-se de um esforço introspectivo para reconhecer a opinião, os sentimentos, a posição ou simplesmente a informação que cada um

pode produzir com relação a uma temática levantada. Não vem ao caso informações sobre os graus de cumprimento das normas, estados de ânimo, níveis de rendimentos alcançados ou almejados para o futuro e sim a tomada de consciência da posição pessoal. No caso das escolas, o objetivo não se concentra na obtenção de conhecimentos a partir do professor, mas pelo incremento da transparência do aluno consigo mesmo, em autoconhecimento:

a natureza desse tipo de prática acarreta que, no planejamento das sessões de aula, predominem momentos independentes nos quais cada aluno vai realizando um esforço para reconhecer e expressar o que detectou em si mesmo. Esses episódios repetem-se tantas vezes quanto forem os alunos no grupo da classe. As aulas costumam ser constituídas por um conjunto de episódios destinados a trabalhar individualmente com cada um dos alunos, embora o conjunto da turma esteja atento às realizações de cada um de seus companheiros durante o processo (PUIG, 2004, p. 103).

As propostas de práticas de reflexividade acontecem em dois momentos escolares: nos espaços destinados especificamente a tais atividades como propostas programadas e cotidianamente em inúmeros momentos nas infinitas microações dos educadores mediante as quais se pede aos alunos um esforço pontual de reflexão. A maioria das práticas dessa natureza são realizadas em situações de reunião conjunta da classe. Contudo, essas práticas sempre envolvem tarefas individuais, exigindo solicitações sucessivas a cada um dos alunos. Puig sugere como excepcionais práticas de reflexividade as apontadas para pequenos grupos. Mas a ideia é que todos tenham a oportunidade de realizar o esforço de reflexão. Para o condutor da atividade, no caso o professor, o espaço promove um *feedback* do aluno assim como promove a percepção da necessidade de retomada ou não da situação de aprendizagem.

Precisar com exatidão os valores transmitidos em um tipo de prática moral, não costuma ser tarefa simples pela quantidade de valores usualmente incorporados. Mesmo assim, pode-se dizer que as práticas de reflexividade apontam prioritariamente para a autenticidade, autorrealização, coerência e busca de excelência naquelas virtudes que cada sujeito mais valoriza.

3.2.1.2 Práticas de deliberação

As práticas de deliberação perseguem argumentos racionais na solução de problemas relativos ao melhor modo de viver. Entretanto, Puig esclarece que a vontade de usar a razão para deliberar sobre o melhor modo de se viver não tem o mesmo sentido que pensar uma verdade considerada particularmente certa, mas o propósito é procurar uma ideia imprecisa do bem. Assim como o uso solitário de uma capacidade moral para julgar situações controversas também não é o mesmo que comprometer-se num diálogo voltado para medir as melhores condições para dirimir uma situação conflituosa. Portanto, inicialmente o que se pode afirmar é que os processos de deliberação se assentam no desejo de usar a razão na resolução de problemas morais. Sabe-se, no entanto, que há incomparáveis e diferentes usos da razão e por isso a necessidade de argumentar o correto, inclusive nos casos em que uma verdade fixa ou procedimento seguro pareçam facilitar o caminho:

a presença dessa aspiração moral nas sociedades plurais e democráticas atuais convida a educação a adotar práticas escolares de deliberação. Os processos educacionais instituem práticas de deliberação que, por um lado, atuam na preparação para a vida adulta; e por outro, na adoção de formas de convivência adaptadas às possibilidades de seus alunos, mas coerentes com as aspirações e as aspirações éticas da sociedade (PUIG, 2004, p. 118).

Puig, antes de se referir a alguma das práticas escolares de deliberação, esclarece que a classe de processos morais está incluída na ideia de deliberação. A deliberação, sendo uma atividade do pensamento mediante a qual são obtidos argumentos para elucidação de situações controvertidas, move-se em duas direções complementares: julgar e compreender a realidade. A orientação dialógica se adquire pelo juízo e pela compreensão. “A deliberação enquanto prática moral adquire toda relevância naquelas situações em que nem o saber nem o poder estabelecido eliminam as perguntas ou proporcionam respostas a todos os dilemas de valor que a vida apresenta” (PUIG, 2004, p. 119).

O enfrentamento de situações moralmente controversas significa deliberar mediante o uso combinado de dois procedimentos da inteligência moral: o juízo e a compreensão. A

deliberação se efetiva num processo circular que enlaça o juízo³² e a compreensão³³ de modo que os dois momentos se tornam complementares na resolução de conflitos morais. Para Puig deliberação supõe diálogo, pois tem a ver com a vontade de enfrentar questões morais racionalmente e utiliza-se da imparcialidade do juízo, vinculando-o ao cuidado contextual da compreensão. A partir dessa posição, o autor preocupa-se em traduzir o princípio dialógico em habilidades e atitudes que possam ser transmitidas mediante práticas escolares de deliberação.

Primeiramente, para dialogar acertadamente, ele aponta como necessário certas atitudes pessoais que devem estar presentes durante todo o intercâmbio de pontos de vista. São atitudes como as seguintes: manifestar disposição positiva e construtiva, contribuindo para o entendimento e para a solução dos problemas em pauta; respeitar o desejo de verdade de tudo o que é falado; e respeitar pessoalmente todos os interlocutores, evitando a prepotência, o autoritarismo e a coerção. Em segundo, Puig diz que o diálogo será bem sucedido se forem cumpridas certas condições formais como: o fornecimento da informação necessária, a observação da pertinência da informação e o fornecimento da informação bem preparada e de modo ordenado, claro e bem estruturado. Em terceiro lugar, como o diálogo supõe uma tarefa de construção relativa ao assunto discutido, há que se estabelecer certas condições referentes ao seu conteúdo. Nesse sentido, Puig destaca o pleno envolvimento pessoal no intercâmbio de opiniões e argumentos; a escuta e a consideração dos argumentos alheios; o compromisso de expressar as próprias opiniões; a vontade de modificá-las, quando for o caso; e a disposição para buscar alternativas aceitáveis por todos os interlocutores, adotá-las e colocá-las em prática.

A deliberação também é um horizonte moral relevante nas sociedades plurais e democráticas, por isso, falar da forma das práticas de deliberação conjectura o reconhecimento de uma multiplicidade de atividades com desenhos singulares. A deliberação

³² O juízo submete os conflitos de valor a um exame objetivo e neutro, pretende avaliar sem se deixar influenciar pelas circunstâncias que poderiam perturbar o uso reto da razão. O juízo busca um veredito universal sobre o que deve ser feito, sobre o correto e o justo (PUIG, 2004, p. 120).

³³ A compreensão, por sua vez, sem perder de vista o desejo de justiça e correção, leva em conta que os juízos são sempre formulados para resolver questionamentos que surgem em situações concretas. Para a compreensão, não é possível entender nem responder a um problema moral sem medir todos os detalhes da situação, sem detectar a complexidade de aspectos que incidem no modo como os protagonistas vivem o conflito, sem prever como as soluções serão aplicadas e que tipo de consequência provavelmente se produzirão. A compreensão é um saber sobre a complexidade que requer que a razão esteja atenta tanto aos argumentos quanto a todas as facetas da situação concreta. Não se trata de esquecer a justiça, mas de realizá-la em cada caso particular (PUIG, 2004, p. 120).

supõe, ao mesmo tempo, a possibilidade de estabelecer alguns traços comuns a toda essa variedade de atividades distintas. As práticas de deliberação são variadas, mas apresentam perfis semelhantes, o que autoriza a falar de sua forma característica (PUIG, 2004, p. 125).

Para caracterizar a forma das práticas de deliberação, Puig sugere, que acima da diversidade de práticas distintas, a primeira nota comum à todas elas é seu protagonista, ou seja, “o grupo”. O esforço solicitado aos envolvidos em uma prática de deliberação é que considerem conjuntamente uma questão que deve ser significativa e, as vezes, igualmente controversa. As opiniões de cada indivíduo certamente interessam, mas, acima de tudo a centralização recai sobre o processo de consideração de um determinado assunto, no debate entre pontos de vista distintos e na busca de uma melhor compreensão da situação analisada. “Trata-se de uma melhoria que será alcançada unicamente por efeito da atividade de consideração coletiva de questões significativas” (PUIG, 2004, p. 125).

Com relação aos objetivos que as práticas deliberativas perseguem, Puig aponta a busca da melhor compreensão dos assuntos relevados. Para ele, “compreender” significa conhecer melhor os problemas, incrementando informações obtidas sobre ele, mas, ainda, chegar a reconhecer e entender as diferentes opiniões e os diferentes pontos de vista que diversos sujeitos têm sobre a temática considerada. Nesse sentido, o autor afirma ser imprescindível formar as capacidades procedimentais³⁴ e atitudinais³⁵.

Na escola, as práticas de deliberação ocorrem em momentos específicos, destinados a esse tipo de atividade, como, por exemplo, nas assembleias de classe, nas sessões de debate, nas discussões, nas aulas de ética, etc. Mas também acontecem instantes de deliberação entremeados com outras atividades ao longo de todo período escolar, isto é, na divergência casual de pontos de vista, durante o processo de mediação realizado para acalmar um grupo de alunos, entre outras situações que na trajetória escolar vão se somando e fazendo a diferença.

³⁴ Por ‘capacidades procedimentais’, entende-se o conjunto de habilidades de relacionamento que entram em jogo em um debate construtivo: por exemplo, as capacidades de escutar, de reconhecer os argumentos alheios, de os comparar com os próprios, de elaborar mensagens claras, construtivas, e em relação tanto com o tema como com as mensagens prévias do interlocutor (PUIG, 2004, p. 126).

³⁵ Puig (2004), ao mencionar capacidades atitudinais, refere-se à participação em práticas deliberativas que contam com a atitude e a valorização positiva do diálogo. Além das capacidades procedimentais, também é importante a aquisição de convicções sobre o valor do diálogo e do hábito de usá-lo de modo recorrente naquelas situações de dificuldades onde ele seja necessário.

O último tópico abordado pelo autor sobre as práticas de deliberação recai sobre a questão: que valores tais práticas incorporam? Sobre isso Puig afirma que

nunca é fácil enumerar os valores presentes nas práticas escolares, e não é fácil porque, na realidade, cada prática cristaliza múltiplos valores, ou, pelo menos, uma ampla variedade de elementos de valor. Entretanto, sem pretender esgotar o assunto, é possível identificar, nas práticas de deliberação, valores como a auto-renúncia aos próprios interesses e convicções, especialmente se são exagerados ou errados; o reconhecimento do ponto de vista dos demais participantes e envolvidos; o compromisso na busca da verdade e da retidão; e finalmente, a esperança de um acordo justo e de uma melhor compreensão mútua (2004, p. 127).

3.2.2 Práticas substantivas de virtude e normativas

3.2.2.1 Práticas de virtude

Puig afirma que a ascensão do projeto iluminista à reflexão sobre as virtudes foi camuflada a ponto de, por muito tempo, ofuscarem-se no panorama ético, mas, de outro modo, sempre estiveram presentes e exerceram influência mesmo das sombras. Preocupações com a autonomia, a razão moral, os direitos cívicos e a justiça ocuparam o lugar das virtudes nessa época. Atualmente, pouco a pouco se vai novamente abrindo passagem ao que desde as origens da Grécia clássica fora elemento central e prioritário para o pensamento ético.

Nas propostas escolares, quando se fala de atitudes e valores como conceitos centrais de suas propostas de educação moral, está muito próximo para o autor, dos antigos conceitos de “virtude” e de “bem”. Embora esses conceitos não signifiquem exatamente a mesma coisa, frequentemente desempenham um papel análogo. O fato é que os educadores sabem claramente quais são os traços de caráter apreciáveis e, se solicitados, podem estabelecer uma lista de qualidades pessoais que desejariam transmitir aos seus alunos. Puig também aponta que a consequência da presença obscura e silenciosa das virtudes no mundo da educação talvez explique a grande desorientação sobre seus modos de transmissão _ se é que realmente é possível transmiti-las.

Ao conceituar “virtude”, Puig esclarece que

a virtude se refere à força ou às qualidades de ser ou de uma coisa. Assim, a virtude de uma faca é cortar, a do cavalo é galopar, a de um músico é interpretar, e a de um ser humano é comportar-se humanamente. Em todos esses casos, a virtude é uma capacidade que permite que cada um desses seres atue, ou que cada uma dessas coisas seja utilizada, de acordo com sua própria natureza: poder cumprir uma função no momento adequado, de acordo com o fim para a qual foi criada. Isso significa que a virtude não é uma qualidade geral de todos os seres, mas uma qualidade específica, uma qualidade própria de cada ser ou de cada coisa. Podemos dizer, portanto, que a virtude é uma qualidade singular que outorga valor a cada ser ou a cada coisa: a virtude se refere à excelência que lhe é própria. Reconhece-se a virtude de uma coisa ou de um ser vendo como desempenham de modo excelente a função para a qual a sua natureza os predispõe (2004, p. 143-144).

Conforme essa posição, a virtude dos seres humanos tem a ver com a realização excelente de tudo que os faz mais humanos. Contudo, Puig enfatiza que a questão das virtudes é um tanto complexa, pois a virtude das coisas e dos animais não depende do uso que se faça das qualidades do objeto ou do ser vivo. Logo, pode ser uma faca para ferir alguém e um cavalo para cometer um roubo. Em ambos os casos o uso inadequado não diminui as virtudes do objeto ou do animal. Por isso que ao se referir aos seres humanos a mera excelência não é suficiente para torná-los virtuosos, mas, sim, a busca pela excelência que os tornem mais humanizados e não unicamente mais habilidosos. “Ao falar dos seres humanos, as virtudes não se referem a qualquer excelência, mas àquele conjunto de qualidades que deveríamos possuir para ser, na verdade plenamente humanos, e para formar sociedades igualmente humanas” (PUIG, 2004, p. 144).

O êxito na aquisição das virtudes se dá na repetição de atos virtuosos. Quando adquirida, há uma certa estabilidade. Por não se tratar de hábitos mecanizados nem de pura repetição de atos fixos, as virtudes podem ser caracterizadas como comportamentos cuja atualização permite grande flexibilidade, sendo que, de maneira criativa, adaptam-se às necessidades de cada situação particular. O que o autor pontua sobre as virtudes é que implicam todas as facetas humanas, pondo em jogo os pensamentos, os sentimentos, os desejos e as ações; que as virtudes são a própria forma de ser e de atuar dos seres humanos e, por isso, não é qualquer forma de ser ou de agir que tem valor, mesmo que mostre qualidades excelentes. Valorosas são aquelas formas de ser e de agir que fazem os humanos realmente mais humanos e que se aproximam do bem.³⁶

³⁶ Puig reconhece como um problema de grande envergadura chegar a conhecer qual é o autêntico bem dos humanos. Nesse sentido, faz uma síntese da situação das virtudes desde a filosofia clássica até a modernidade citando autores com MacIntyre, Victoria Camps e Adela Cortina e Foucault. Conclui que talvez nesse momento se esteja tomando consciência disso e aprendendo-se a falar de um modo diferente sobre as virtudes. Talvez seja mais fácil reconhecer que as éticas de autorrealização e de deliberação racional não são incompatíveis com as

As pesquisas realizadas por Puig nas escolas espanholas demonstram que as práticas de reflexividade e de deliberação constituem, em certo sentido, práticas de virtude à medida que exigem uma excelência pessoal sem a qual não é possível atingir os objetivos. Apesar de não parecer difícil delimitar práticas de virtude no conjunto da vida escolar, também não é simples delimitar quais são as virtudes que cada uma das práticas forma. Em geral, as práticas próprias de uma tradição escolar não são planejadas para formar uma única virtude, mas um conjunto de condutas virtuosas.

As práticas de virtude no âmbito escolar aparecem em alguns exemplos citados pelo autor: métodos de aprendizagem cooperativa, realização e revisão de tarefas de classe, festas e celebrações, realizações de projetos e formação de grupos de trabalho. Quanto à forma das práticas de virtude, diferentemente das práticas de reflexividade e de deliberação – as quais é possível enumerar uma variedade de atividades singulares vinculadas a cada um desses tipos de práticas, sendo possível a diversos exemplos um aspecto estrutural comum – tem sua forma particular, sem analogia com as demais.

É da natureza das práticas de virtude uma tarefa cooperativa que se realize no coletivo com a função de satisfazer alguma necessidade relacionada com a convivência, com o trabalho escolar, com a animação do grupo de classe, etc. Essas práticas suprem necessidades escolares, cristalizam valores e, ainda, desenvolvem-se graças à participação de cada indivíduo no curso de ações conjuntas e intercâmbios linguísticos. Para tanto, as práticas de virtude supõem “fazer e falar”. “São um tecido de comportamentos ativos e comunicativos por meio dos quais são vividos os valores inscritos nos distintos momentos da realização da prática” (PUIG, 2004, p. 150). Com relação aos valores, é correto dizer que as práticas de virtude perseguem valores diferentes, veiculando simultaneamente uma variedade deles, no entanto, aparentemente, um dentre vários terá maior relevância.

Outro ponto que Puig aponta quanto à forma das práticas de virtude é que elas costumam ter um modo canônico de execução, ou seja, que existe uma maneira desejável de conduzir sua realização. Mas, por outro lado, a aproximação das práticas de virtude às normas não incompatibiliza com a flexibilidade e a criatividade delimitantes em cada situação. Por isso, é de grande valia a tomada de consciência e da avaliação das práticas aplicadas nas escolas, porque é por meio das fundamentações, dos planejamentos e das suas aplicações

éticas da virtude. E não só não são incompatíveis como ainda elas mesmas encerram e requerem uma ética de virtudes (2004, p. 146 – 148).

pelos educadores que a norma é estabelecida. Em outras palavras, a norma para cada prática dependerá da tradução pedagógica de cada contexto.

3.2.2.2 Práticas normativas

A suposição de que o comportamento humano tem a ver com normas é muito recorrente. As normas são preocupações de ordem sociológica e jurídica, são tema de conversação ao se referir à cortesia, à urbanidade e ao pensamento religioso. Na reflexão moral, as normas não estão restritas a explicar o procedimento dos humanos, mas, conforme Puig, em prescrever como deveriam intervir no comportamento dos humanos, como podem justificar a retidão e mesmo chegarem a definir quais as normas a cumprirem em cada situação, constituindo-se, portanto, em questão central do pensamento moral. A ética acaba se convertendo em uma questão de formulação, justificativa e aplicação de normas. E a presença insistente das normas na reflexão ética é o que, de certo modo, configura todas as práticas de valor em práticas normativas.

Quanto à natureza e ao sentido das normas, Puig parte inicialmente de uma análise do conceito de norma. Para ele, devem ser levados em conta três aspectos diferentes das normas: o imperativo, o apreciativo e o descritivo. O aspecto imperativo alude ao que se deve fazer ou não fazer; ao que é permitido, ao que é proibido e ao que é obrigatório. As normas como indicadores de como deve ser o conduta humana. O aspecto apreciativo é a vertente das normas que se vincula à moralidade. Relaciona-se ao que tem de valorativo, isto é, além do que é imposto pelo aspecto imperativo, consiste no que é humanamente considerado bom, apreciado. O aspecto descritivo refere-se ao fato de que as normas refletem as regularidades dos comportamentos dos grupos sociais individualmente, “são como a fotografia de um grupo social: captam e formulam os comportamentos mais habituais de uma coletividade” (PUIG, 2004, p. 170).

Considerados os três diferentes aspectos das normas, o autor conceitua que

as normas são prescrições que servem para regular a conduta humana; prescrições que expressam valores ou que permitem um juízo avaliativo; e, por último são

prescrições avaliáveis, que costumam angariar amplo respeito social, ou, pelo menos, aspiram isso (PUIG, 2004, p. 170-171).

Mas e o que significa seguir uma norma? Puig situa sua reflexão a partir de duas posições teóricas diferentes, a tradição parsoniana³⁷ e a tradição etnometodológica³⁸.

Em relação às duas posições, o autor as destaca em função do que pesquisou sobre o tratamento dado às normas pelas escolas. A educação formal aborda o tema das normas, trabalhando simultaneamente em dois planos: a aprendizagem mediante o seu uso e a aprendizagem de normas mediante processos de deliberação e de reflexividade. “Os educadores parecem dispostos a dar razão tanto a quem acredita que as normas podem ser ensinadas, e conscientemente aplicadas, como a quem acredita que elas são aprendidas pelo uso e de maneira muito pouco intencional” (PUIG, 2004, p.174). A ideia de que as normas são aprendidas quando usadas remete a reflexionar que a mera formulação e o conhecimento das normas estão muito distantes de assegurar seu cumprimento. Conhecer as normas não garante poder nem querer usá-las. O uso supõe um “saber fazer” que não está contido na formulação da norma.

Para Puig, aprender normas pelo uso significa estar imerso em um contexto significativo, participar em atividades e práticas, entrar em um fluxo de encontros informativos e formar vínculos afetivos com os demais participantes. Contextos, práticas, encontros e afetos propiciam experiências que devem ser interpretadas para dar sentido a cada um dos elementos normativos de uma situação. Se as normas são aprendidas no uso, que

³⁷ A posição de Parsons, assim como a de Durkheim, representa a tradição sociológica clássica sobre a função das normas no desenho da ação social. Para esses autores, a ordem social depende da existência de um conjunto explícito de normas que asseguram a mútua regulação dos atores. Essa posição supõe que cada um dos indivíduos que formam a sociedade se comporta como se obedecesse uma a uma todas as regras sociais. Na tradição parsoniana, as normas são prescrições externas aos indivíduos, devem ser interiorizadas, regem a conduta com precisão e são garantidas mediante o recurso ao castigo. De acordo com essa posição, pode-se falar de momentos delimitados de transmissão e aquisição de normas. A aquisição é atingida após um processo de socialização que facilita a interiorização das normas da sociedade e, em caso de descumprimento de tais mandatos, as sanções se encarregarão de recordar a conduta correta, reorientando e reestabelecendo a ordem (PUIG, 2004, p. 172).

³⁸ A etnometodologia foi introduzida especialmente pelos autores Garfinkel e Zimmerman. Na opinião deles, é impossível listar todas as normas necessárias para estabelecer o comportamento produzido em qualquer situação humana, mesmo nas situações aparentemente mais simples. Por isso, as normas não precisam ser conhecidas de antemão, mas ativadas no processo de sua utilização, ou seja, são conhecidas pelo uso. De acordo com essa posição, a aquisição de normas não tem um momento e um espaço próprios e delimitados. São adquiridas durante o próprio processo da ação social - participar na ação social e aprender as normas constituem um único processo. Não há aprendizagem e posteriormente uma aplicação: aprende-se ao aplicá-las (PUIG, 2004, p. 173).

sentido há em explicá-las, considerá-las e debatê-las mediante processos de deliberação e reflexividade?

Puig argumenta que, mesmo que as normas não sejam aprendidas por meio de formulações, falar sobre elas e chegar a formulá-las não é inútil. Primeiramente porque referir-se às normas que explicam a ação dos sujeitos em determinada situação reforça a inteligibilidade do campo de ação considerado. Mesmo que, no método da aplicação, as dificuldades sejam evidentes e que exista uma grande possibilidade do não cumprimento das normas, a formulação satisfaz a necessidade de ordem e regularidade, dando segurança aos envolvidos, ao passo que se estabelece um horizonte para o que se espera deles. Portanto, pode ser útil falar de normas porque sua formulação se converte numa idealização na medida em que elas estabelecem o que se deve esperar da ação humana. A formulação de normas estabelece um nível moral independente da sua concretização, mas, além disso, serve para avaliar comportamentos. Também é útil deliberar sobre normas enquanto mecanismo de tomada de consciência.

As normas são aprendidas, de acordo com o pesquisador espanhol, mediante seu uso e também no processo de conceitualização, deliberação e reflexividade. Contudo, é necessário estabelecer a autonomia relativa de cada um desses planos de aprendizagem com normas. Uso e formulação são dois caminhos que nunca chegam a coincidir totalmente. Aprende-se pelo uso e por formulações, mas essas linhas de aprendizagem só coincidem em parte e influenciam-se mutuamente. Conservam sempre uma certa independência: de certo modo, são aprendizagens de dois tipos distintos de conhecimento. Mas também estão conectadas por algum mecanismo de relação. A experiência que o uso proporciona é o campo para onde dirigimos os processos de tomada de consciência. Sem experiência, seria impossível tanto a deliberação como a reflexividade e não seria possível a tomada de consciência. Além disso, a experiência é a fonte das dificuldades que requerem o início de processos conscientes de deliberação e reflexividade. Por sua vez, a tomada de consciência incrementa a compreensão de normas, da situação onde se aplicam e de como são utilizadas. Tal incremento de compreensão proporciona aos sujeitos melhores possibilidades de se conduzir no futuro e de modo a minimizar as dificuldades de adaptação no que já foi detectado ou nos problemas previstos. Incrementar a compreensão, deliberar sobre as normas e observar o próprio comportamento são coisas que não implicam uma explicação exata das normas, mas favorecem uma melhor adaptação à situação de ação.

3.3 A educação moral como construção

Mantendo-se um significado um tanto amplo aos conceitos de educação formal e informal, pode-se dizer que a construção da personalidade moral depende de experiências morais vividas em contextos educativos formais, como a escola, ou em contextos educativos informais, como a vida profissional e a família. A estruturação dos contextos formais está planejada em função da sua finalidade educativa e, no caso dessa pesquisa, de sua preocupação pela educação moral. Quanto aos contextos informais, sua estruturação não depende de finalidades educativas e, embora a experiência que se ganha neles seja sem dúvida formativa, a intenção dos indivíduos que ali participam não é prioritariamente educar ou educar-se. É verdade que em casos como o da família essa argumentação perde peso, pois a família tem muitas funções explícitas entre as quais, se encontra a educativa.

Entretanto, o que Puig observa é que, mesmo quando se reconhece e estimula a finalidade educativa da família, na maioria dos casos tal intenção aparece e desaparece da consciência de seus membros, e as formas organizativas da instituição familiar também não respondem inteiramente a finalidades educativas. A família tem um *status* especial: não se trata de educação formal e também não se limita às características de educação informal. É difícil negar a importância da família na educação moral dos filhos e filhas, mas nem por isso adquire as características da educação moral formal, pois não existe uma clara ou exclusiva estruturação educativa. É por isso que a educação moral postulada por Puig é pensada e fundamentada para a educação formal.

Todo o investimento reflexivo fundamentado teoricamente pelo pensamento puiguiano foi no sentido de agregar a um sujeito solitário e autossuficiente, postulado pela psicologia cognitivista e pela filosofia moderna, a imagem de um *eu* em imersão, dando protagonismo a um tipo de unidade educacional complexa denominada por prática. Observou-se a necessidade de estudar com cuidado os processos educacionais produzidos, pois a oposição proposta pela ética liberal por meio das práticas procedimentais em relação à proposta comunitarista pelas práticas substantivas não exime a escola de, explícita ou implicitamente, apoiar-se em ambas as posturas. Ao contrário, a melhor educação pode prescindir de qualquer um desses dois tipos de práticas. Pois

a pele do sujeito não é o limite entre o olhar subjetivo e o objetivo, mas sim a articulação entre dois âmbitos que, na verdade, constituem um só. Após definir o conceito de prática, vimos que nem todas são iguais: nem todas têm o mesmo sentido moral. Pelo contrário: mostramos que há práticas morais procedimentais e práticas substantivas. Com isso, deixamos estabelecido que, com o conceito de prática, podíamos integrar melhor as contribuições do liberalismo e do comunitarismo. Finalmente, estudamos a forma que apresentam os diversos tipos de práticas morais: as práticas de reflexividade, de deliberação, de virtude e normativas (PUIG, 2004, p. 194).

O conceito de prática abriu várias nuances de reflexão, mas principalmente a ideia de que as práticas são espaços de experiência formativa, de que são lugares de educação. Portanto, planejar práticas e construir meios apontam um mesmo rumo: a reconstrução do modo da vida das escolas, a criação de um espaço que, em si mesmo, seja educativo. Para Puig (2004), ainda que reste muito por saber, especialmente com relação a como se aprende no interior de uma prática e a como se constrói um meio escolar, houve um significativo avanço objetivado pela compreensão da educação moral como construção _ como construção da personalidade e construção dos meios, de ambas as coisas _ pois não é possível formar uma personalidade sem dispor de meios educacionais adequados, como também não é possível dispor de meios sem pedir a participação das personalidades dos envolvidos.

Conforme o autor, o âmbito contextual em que as práticas escolares são realizadas de maneira coerente com a sua proposta remete à escola democrática. Em sua obra *Democracia e participação escolar* (2004), ele conceitua a escola democrática como uma instituição que se propõe a instruir e a formar alunos e alunas por meio da participação, juntamente com professores e professoras, no transcorrer das tarefas de trabalho e convivência docente. Uma escola democrática pretende que os alunos sejam protagonistas da própria educação e que o façam participando ou tomando parte direta em todos os aspectos do processo formativo possíveis de deixar sob suas responsabilidades. Caberá a essa escola ter o cuidado de não limitar em excesso como também não atribuir responsabilidades e tarefas que não possam ser assumidas pelos jovens aprendizes. A escola democrática deseja que a participação dos alunos e a responsabilidade dos educadores sejam complementários, levando em conta as idades e as diferentes circunstâncias de cada contexto educacional. Trata-se de uma instituição que facilita em níveis acessíveis a participação do aluno, esperando que adquira a autonomia e a responsabilidade que permitam incrementar paulatinamente a amplitude de sua participação na comunidade escolar e, conseqüentemente, para a vida em sociedade fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da reconstrução dos principais pressupostos da proposta de educação moral de Joseph Maria Puig, buscou-se refletir sobre a questão orientadora da pesquisa _ “Qual o papel exercido pelo conceito de práticas morais para a constituição da proposta de educação como construção da personalidade moral de Puig?”.

Hipoteticamente, a proposta de educação moral de Joseph Maria Puig surge como um diferencial pontuado pelas práticas e que, além disso, é um horizonte reflexivo que oferece a possibilidade de permear ações educativas que podem acolher as demandas relacionadas à formação moral de sujeitos capazes de administrar, de maneira adequada e sustentável, a vida em sociedades complexas. A moralidade só poder ser ensinada com práticas que lhe emprestam significação. Por proposta de educação moral como construção da personalidade, integraram-se as vertentes pessoal e social, conseqüentemente contribuindo para a manutenção, a elaboração e a reelaboração de modos desejáveis de se viver.

Diante do que foi pesquisado, admite-se que seria um tanto presunçoso pressupor que a proposta puigiana abarcasse com todas as necessidades e complexificações na formação de sujeitos capacitados para uma vivência moralmente sustentável na sociedade de hoje. Contudo, o conceito nuclear da educação moral como construção da personalidade moral _ de consciência moral autônoma _ está bem fundamentado numa ideia de superação das relações extremamente verticais e horizontais observadas em outras posições de educação moral. Puig, ao mesmo tempo em que nega a aproximação com qualquer um dos paradigmas morais _ educação moral como socialização, educação moral como clarificação de valores, educação moral como desenvolvimento e educação moral como formação de hábitos virtuosos _, não os desconsidera inteiramente, mas busca elementos positivos em cada um deles e, inclusive, destaca-os em sua própria proposta.

Entre muitos aspectos observados por Puig nos paradigmas de educação moral apresentados neste trabalho, um dos principais pontos que dá origem à sua proposta de educação moral como formação da personalidade moral são os preceitos encontrados na educação moral como desenvolvimento, ou seja, a fundamentação na ideia de autonomia baseada na reflexão e não somente na escolha, assim como a eficácia para basear a educação moral além das crenças concretas. O interesse de Puig conduz-se pelo desenvolvimento de uma moral autônoma, portanto guiada por princípios livres e criticamente assumidos; por uma

moral construtiva, sempre disposta a aprofundar a reflexão ética e a criar novas regras, se necessário; pela autonomia moral do diálogo, do acordo feito entre pessoas livres e iguais, dentro dos papéis que se propõem assumir, e, por uma moral autônoma vista como resultado da interação cooperativa com os diversos membros da sociedade. É nesse contexto que Puig assume raízes em algumas perspectivas teóricas como na filosofia de Kant e Habermas e na psicologia de Piaget e Kohlberg. Fossem esses os únicos aportes da sua teoria moral, poderia se dizer que trata de somente mais um estudo piagetiano, kantiano ou habermasiano, porém todo o avanço de Puig está justamente em renovar e avançar a reflexão sobre a moralidade humana, sem desprezar ou abandonar a rica e generosa tradição existente.

Portanto, mesmo com alguns pontos comuns aos paradigmas citados, certamente a educação moral como construção da personalidade moral constitui-se num referencial único. Um dos pilares da proposta de Puig está na educação moral como uma construção funcional e procedimental operado pela entidade da consciência moral autônoma. Ele atribui ao desenvolvimento sociomoral dos seres humanos e de cada sujeito individualmente a construção hierárquica de três reguladores morais: o genoma, o cérebro e a consciência. Mas do ponto de vista moral, o que é efetivamente eficaz é a consciência. Essa está no topo da organização hierárquica dos reguladores morais. E, mesmo que não anule as ações dos reguladores inferiores, suas influências ficam diluídas quando o regulador supremo é usado acertadamente.

Respaldo nas ideias de autonomia e dialogicidade da consciência moral, Puig admite que a educação moral como construção da personalidade moral consiste no reconhecimento da problemática da realidade, na submissão dessa problemática a um exame reflexivo, esforçando-se por criticá-la e finalmente na construção de princípios e normas que permitirão o enfrentamento dos conflitos morais. Para que todo esse processo se efetive, organiza os procedimentos da consciência moral e denomina-os juízo moral, compreensão e autorregulação.

Nos procedimentos da consciência moral, diferente do que convencionou a educação moral como desenvolvimento, a passagem de um modo heteronômico a um uso autônomo, tanto o juízo moral, quanto a compreensão e a autorregulação comportam em si a autonomia. Não há supremacia de estágios, como nas teorias de Piaget e Kohlberg, mas uma correlação em que todos os procedimentos estão implicados na resolução de uma situação conflituosa. Isso quer dizer que o regulador moral é a consciência moral autônoma, e os seus procedimentos, de um modo geral, vão dar conta de três aspectos imperativos na resolução de

um problema moral: o social moralmente problematizado (juízo moral), o contexto ampliado pelo saber de situação (a compreensão) e o sujeito moralmente autônomo (a autorregulação).

A educação moral proposta por Puig torna-se um diferencial também em consequência de ser uma educação moral com preceitos sociointeracionistas que prevê um sujeito imerso em seu entorno e a ele conectado, de modo que não seja privado de autonomia, tampouco isento de responsabilidades. Esse perfil de educação moral depende de um meio educacional cujas práticas e cultura moral expressem valores universalmente desejáveis e que conduzam cada um dos seus membros a internalizá-los. O âmbito desejável é o que denomina escola democrática. Uma escola comprometida com a formação moral autônoma dos seus indivíduos, levando seus ingressos e egressos a tomar decisões em função de critérios aceitos livremente para pautar as suas condutas e dos grupos aos quais pertencem.

Esses espaços não somente conceituam trajetórias de valor, mas também incorporam, concomitantemente, práticas de reflexão destinadas a favorecer o autoconhecimento e práticas de deliberação orientadas para a busca de argumentos racionais. São escolas que promovem o exercício crítico, reconhecem o direito individual de discordância e incentivam seus alunos a ir além da comunidade escolar. Somente quando a escola é capaz de encontrar o equilíbrio entre o ideal comunitário e o ideal democrático, está apta para contribuir significativamente com a formação moral dos seus alunos.

Mas o conceito nuclear dessa pesquisa no amplo trabalho de Puig é o de práticas morais. Para ele a educação da personalidade moral está pautada em práticas morais. Nesse sentido, faz uma abrangente conceituação de “prática”. Busca essa na filosofia, na sociologia e na psicologia sociocultural. Conceitua as práticas como uma unidade capaz de vincular o sujeito ao seu meio e, portanto, levar ao entendimento de que modo acontece o processo de aquisição da moralidade e quais são os meios de intervenção. O conceito de práticas morais é o que possibilita ao educando o desenvolvimento de experiências formativas.

As práticas morais, especificamente, são atividades regulares, instauradas na própria dinâmica escolar, que expressam valores e se desenvolvem de maneira cooperativa. De natureza diferentes, sejam substantivas ou procedimentais, elas convidam a participar de forma ativa da vida da coletividade. São experiências de participação intensa e pontuais. Expor-se a um clima moral caracterizado pela participação em práticas que priorizem as relações interpessoais baseadas em respeito e confiança, na racionalidade para a resolução dos dilemas que se apresentam e no uso do diálogo como procedimento essencial para a convivência tem consequências importantes para a formação da personalidade moral, tanto

para a aquisição de valores, quanto para o desenvolvimento das capacidades necessárias para enfrentar os desafios cotidianos. Definitivamente, é um modo de promover o senso de civilidade entre os alunos e prepará-los para participarem como cidadãos.

Sem a intenção de esgotar a reflexão, mas no escopo de abrir um novo horizonte reflexivo e sinalizar uma possível conclusão para o que foi pesquisado, de acordo com o que propõe Puig, as práticas morais levadas adiante, no âmbito da escola democrática contribuem para a educação da personalidade moral. As práticas morais são meios de experiência formativa na medida em que demandam a efetiva participação dos educandos no seu processo de formação moral, ou seja, compreendeu-se que a educação da personalidade moral prescinde de um contexto democrático e de práticas morais planejadas no intuito de promover a autonomia. Somente a proposta de educação moral puiguiana é incipiente se não se considera a real participação dos sujeitos em práticas morais, cujo lastro é legitimado por uma vivência democrática e moralmente aceitável.

Acredita-se que as práticas morais inseridas no âmbito da escola democrática conjecturam trabalhar com o que está posto como correto, espólio da história social e cultural da humanidade, mas que, com ajustes de situação e criticidade, pode ser reelaborado constantemente e buscando soluções ótimas e desejáveis para a vivência contemporânea. A ideia é: como se fazer herdeiro sem alienar-se à herança? É sendo coautor da própria história. É habitar o mundo com consciência das escolhas e das implicações dessas sobre a própria vida e a dos outros. É autodeterminar-se e assim possibilitar construções e reconstruções de modos de ser e de viver. Enfim, é ter a capacidade de avaliar e, sobretudo, de avaliar-se.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. B. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, vol. 10, n. 2, p.369-373, 1997. ISSN 0102-7972. . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em 28 out. 2010.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** 6ed. Campinas/SP: Papirus, 1996.

_____. **Meditações pascalinas.** 2ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **El sentido práctico.** Madri :Taurus, 1991.

_____. **Esquisse d'une théorie de la pratique.** Paris: Seuil, 2000.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Ecological systems theory.** In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 6. Greenwich, CT: JAI Press, 1989.

COLE, M. **Psicología cultural.** Madrid :Morata, 1999.

DALBOSCO, C. A. **Formação linguística do self e ação pedagógica.** In: *Psicologia.* USP/Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Vol. 18, n.3 (2007). São Paulo, USP-IP, 1990.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ENGESTRÖN, Y. **Learning byexpanding.** Helsinque. Orienta-Konsultit, 1987.

GADAMER, H. G. **Verdad y método.** Salamanca. Sígueme, 1998.

GARCÍA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores.** São Paulo: Summus, 2010.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

HABERMAS, J. **La reconstrucción del materialismo histórico**. Madrid : Taurus, 1981.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**; complementos e estudos prévios. Madrid : Cátedra, 1984.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid : Taurus, 1987.

_____. **El discurso filosófico de la modernidade**. Madrid : Taurus, 1989.

_____. **Identidades nacionales y postnacionales**. Madrid : Tecnos, 1989.

_____. **Pensamiento posmetafísico**. Madrid : Taurus, 1990.

_____. **Escritos sobre moralidade y eticidad**. Barcelona : Paidós / ICE-UAB, 1991.

_____. **La necesidad de revisión de la izquierda**. Madrid : Tecnos, 1991.

_____. **Conciencia moral y acción comunicativa**. Barcelona : Península, 1991.

KUSCHNIR, A. N. N. **‘Teacher, posso te contar uma coisa?’** : a conversa periférica e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Letras, 2003.

MACINTYRE, A. **Depois da virtude**: um estudo em teoria moral. Baurú / SP : EDUSC, 2001.

_____. **Justicia y racionalidad**. Barcelona: Eunsa, 1994.

_____. **Tres versiones rivales de la ética**. Madri: Rialp, 1992.

PEGORARO, O. **Ética dos maiores mestres através da história**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

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

_____. **Democracia e participação escolar:** propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo :Summus, 1994.

PETERS, R. S. **Desarrollo moral y educación moral.** México: FCE, 1984.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD, D. **Como as crianças pensam e aprendem:** os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo. São Paulo : Edições Loyola, 2003.

RAZERA, J. C. C.; NARDI, R. **Ensino de ciências e educação moral:** uma interface de implicações mútuas. Revista Ibero-americana de educação. ISSN: 1681-5653. Nº 53/3, 2010.

J35p Jappe, Maira

As práticas morais como meio de experiência formativa em
Joseph Maria Puig / Maira Jappe. – 2012.
101 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2012.

Orientador: Dr. Angelo Vitório Cenci.

1. Educação moral. 2. Valores sociais. 3. Personalidade –
Formação. I. Cenci, Angelo Vitório, orientador. II. Título.