

**JOVENS E VALORES:
UM ESTUDO REALIZADO EM COLÉGIO BILÍNGUE DE SÃO
PAULO**

**YOUNG AND VALUES:
A STUDY HELD IN BILINGUAL COLLEGE OF SÃO PAULO**

Denise D'Aurea-Tardeli¹

Heloísa Fittipaldi²

Jarbas Postal³

Priscila Maria Reis⁴

RESUMO: Esta pesquisa descritiva, de caráter exploratório, fundamentada na teoria construtivista, realizada em escola particular e bilíngue da cidade de São Paulo, teve como objetivos: verificar que sentido os adolescentes pesquisados atribuem à vida (valores) nos âmbitos social, afetivo e pessoal, analisar a existência de transformações desses valores ao longo do Ensino Médio e comprovar se essa valoração apresenta equidade nos três currículos do colégio (brasileiro pagante, bilíngue alemão pagante e brasileiro gratuito). A amostra foi constituída por 72 jovens de 14 a 18 anos, alunos dos 1º e 3º anos do Ensino Médio de referida escola. O critério de inclusão dos alunos na pesquisa foi o sorteio aleatório com base em tabela de números equiprováveis. Com base nos resultados obtidos, podemos afirmar, em linhas gerais, que o aluno pesquisado reconhece a importância de determinados agentes sociais, apesar de duvidar da credibilidade das instituições que legitimam alguns deles; valoriza o aspecto moral e a justiça num mundo que, para ele, é considerado injusto e ameaçador; é otimista em relação ao futuro e inclui outrem ao seu projeto de vida; apesar de temer ser injustiçado, considera a vida que vale a pena ser vivida ou o amor mais importante que o ser tratado de forma justa.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; personalidade ética; valores; virtudes; moral.

ABSTRACT: This descriptive exploratory research, based on the constructive theory, was held in a private bilingual school in the city of São Paulo and had the following objectives: to verify the value given to life by the teenagers socially, affectively and personally; analyze their changes throughout the high school period; verify if there is an equity in the set of values among the different existing curriculums of the school (paying Brazilians, non-paying Brazilians and paying bilingual Germans). The sample consisted of 72 students between 14 and 18 years old attending the first and the third years

¹ Professora doutora da Universidade Católica de Santos e da Universidade Metodista de São Paulo; pesquisadora na área da psicologia moral. E-mail: denise.tardeli@metodista.br

² Professora do Colégio Porto Seguro-SP; especialista em “Relações Interpessoais na escola e a construção da Autonomia Moral”. E-mail: helofitti@yahoo.com.br .

³ Professor do Colégio Porto Seguro-SP; especialista em “Relações Interpessoais na escola e a construção da Autonomia Moral”. E-mail: jpostal@ig.com.br .

⁴ Professora do Colégio Porto Seguro-SP; especialista em “Relações Interpessoais na escola e a construção da Autonomia Moral”. E-mail: primreis@uol.com.br .

of the high school in the mentioned school. The method used for including students in the research was the random drawing based equiprobable numbers table. Based on the results, it is possible to affirm that, in general terms, the researched student recognizes the relevance of certain social agents, even though he doubts the credibility of the institutions responsible for giving them legitimacy; values the moral aspect and the justice in a world that, to him, is considered unfair and threatening; is optimistic about the future and includes others to his life project; despite the fear of being treated unfairly, considers life worth living or love more important than being treated fairly.

KEY WORDS: Adolescence; ethic personality; values; virtues; moral.

INTRODUÇÃO

O panorama educacional atual pressupõe a dialogicidade entre as diferentes esferas sociais e a formação de um cidadão que vive dialeticamente as mudanças, que entende o valor das relações na sua formação e que busca, analisa, compara e reflete as novas informações. Assim, a formação da consciência a respeito da realidade em que o sujeito vive e a construção de uma nova realidade pautada em virtudes morais como a justiça, a generosidade, o respeito e a solidariedade é também dever da escola.

Todo processo educativo é contínuo, dinâmico e deve contemplar não somente o desenvolvimento cognitivo, como também os aspectos afetivo, moral e ético. O desenvolvimento da consciência lógica e moral é fruto das condições psicossociais presentes na interação do indivíduo com a sociedade (ARAÚJO, 2001). Na perspectiva construtivista piagetiana, os valores não são construídos de fora para dentro e nem tampouco são predeterminados. O sujeito é ativo e interage com as experiências sociais, internaliza as influências do meio, em um processo constante de assimilação e acomodação que as transforma e ressignifica. Valores, segundo Piaget (1994), referem-se a uma troca afetiva que o sujeito realiza com objetos (outras pessoas, ideias). Esses valores podem ser morais (como confessar à vítima um delito) e não morais (beleza, sucesso financeiro, popularidade) e são construídos nas interações cotidianas, nas ações dos sujeitos sobre o mundo objetivo e subjetivo em que estão inseridos.

Diante de tais pressupostos, buscamos neste estudo verificar que sentido os adolescentes pesquisados atribuem à vida (valores) nos âmbitos social, afetivo e pessoal, analisar a existência de transformações desses valores ao longo do Ensino Médio e comprovar se essa valoração apresenta equidade em grupos diferenciados de jovens. Para o estudo, buscamos compor um *corpus* de jovens de 14 a 18 anos, alunos dos 1º e 3º anos do Ensino Médio de uma única escola.

PERSONALIDADE ÉTICA

Sob a ótica piagetiana, há uma clara oposição entre os conceitos de personalidade egocentrismo. Segundo Piaget (1994, p.81), “enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar porque, para tanto, é preciso estar consciente do seu eu e situá-lo em relação ao outro” A criança somente dissocia o seu eu do pensamento de outro quando há uma minimização do egocentrismo e o desenvolvimento da descentração, o que conceitua como personalidade. Para o estudioso (PIAGET, 1973, p. 245), a personalidade:

Não é o ‘eu’ enquanto diferente dos outros ‘eus’ e refratário à socialização, mas é o indivíduo se submetendo voluntariamente às normas de reciprocidade e de universalidade. Como tal, longe de estar à margem da sociedade, a personalidade constitui o produto mais refinado da socialização. Com efeito, é na medida em que o ‘eu’ renuncia a si mesmo para inserir seu ponto de vista próprio entre os outros e se curvar assim às regras da reciprocidade que o indivíduo torna-se personalidade [...] Em oposição ao egocentrismo inicial, o qual consiste em tomar o ponto de vista próprio como absoluto, por incapacidade de perceber seu caráter particular, a personalidade consiste em tomar consciência desta relatividade da perspectiva individual e em relacioná-la com o conjunto das outras perspectivas possíveis; a personalidade é, pois, uma coordenação da individualidade com o universal.

A personalidade, construída ao longo do desenvolvimento do sujeito, comporta um conjunto de representações de si, ao qual se incluem tanto as imagens do que se é, quanto as de quem se gostaria de ser. Tognetta (2009, p. 89) descreve como um dos significados da palavra personalidade “um conjunto de características de uma pessoa que define, sim, sua individualidade, mas cujo domínio é dado por tal conjunto de representações do que se é e do que se pode ser”.

Para ser classificada como ética, a personalidade deve compreender representações de si com valor positivo, que alicerçam o sentimento de obrigatoriedade e, conseqüentemente, motivam o querer agir moral. Conforme afirma Savater (2000, *apud* LA TAILLE, 2006, p. 55): “o homem somente poderá querer alguma coisa de acordo com o que ele seja”.

Contrariando a associação da moral à restrição da liberdade, em decorrência de sua íntima relação com os deveres, é possível afirmar que o sujeito moral é livre, uma vez que é ele mesmo que decide agir por dever. Não haveria nenhuma forma de coação exterior que levasse à ação moral. La Taille (2006) sustenta que “a energética do sentimento de

obrigatoriedade, essencial ao plano moral, deve ser procurada no plano ético, na busca de representações de si com valor positivo.” (p. 56). O prazer, que ao considerar outrem pode ser definido como felicidade, de sentir-se bem consigo mesmo e, conseqüentemente, com os outros corresponde à motivação necessária ao agir com virtude.

O MAL ESTAR CONTEMPORÂNEO

Ao falarmos de um processo interativo e dialético entre o sujeito e a sociedade, é também importante refletir sobre como a sociedade se caracteriza. Vivemos um momento de “mal-estar contemporâneo”, caracterizado por três fatores dominantes e responsáveis pelo recuo de significação dos sentidos atribuídos à vida: uma perda de sentido ligada ao desaparecimento dos horizontes morais, um eclipse dos fins em proveito de uma razão instrumental (instrumentalização do mundo) e uma perda de liberdade gerada pela atomização dos indivíduos. Para Taylor (2000), autor defensor de referidos pressupostos, na modernidade, o indivíduo encontra sua referência no próprio *self* (representações de si) o que o torna independente das redes de interlocução que o formam ou pelo menos as relativizam, ou seja, é a busca de um sentido para a sua existência no interior de si mesmo. Taylor (2000) afirma ainda que o narcisismo das sociedades dominadas pela relação de mercado e pela burocracia resulta em um enfraquecimento da iniciativa democrática, num “eu” desinteressado de sua posição no espaço público. Ao interpretar Taylor, é possível ressaltar o conflito entre dois conceitos: a autenticidade e o reconhecimento. Se o indivíduo autêntico é aquele que busca em si mesmo a sua verdade, quem o reconhece como tal? Diante deste questionamento, a autenticidade exige a abertura para significados socialmente postos, portanto o reconhecimento da interlocução, ou seja, a interpelação de outros é um conceito que coexiste à autenticidade.

Para La Taille e Harkot-de-La-Taille (2005, p. 7):

O chamado ‘fim das utopias’, implica a primazia do necessário (o dia a dia e sua concretude) sobre o possível (projetos de vida pessoal e social), parece ser um fato de decorrências sensíveis na vida de cada um, com destaque para os jovens, que estão em idade de projetar-se no futuro, tomar decisões sobre que ‘vida boa’ vão eleger, sobre o que vão fazer, e, logo, sobre quem vão ser. Dados, como o aumento da violência e da incivilidade, o consumo crescente de drogas, a grande frequência de suicídios (que matam, no mundo, tantas pessoas quanto as guerras e os crimes somados), a tendência ao ‘fechamento comunitário’ nas grandes cidades, ao consumismo, à busca incessante de divertimento (donde o florescer e a força da indústria do entretenimento), o desafeto pelo saber e a atividade intelectual (HUNTINGTON, 1997), as

crescentes queixas sobre a qualidade da educação (na maioria dos países ocidentais),etc., parecem ser indícios de um mal-estar ético.

Diante das premissas apresentadas e considerando este “narcisismo dominante” surgiu-nos o questionamento: O ambiente socioeducacional exerce influência sobre os jovens ao ponto de transformar e ressignificar seu conjunto de valores? Em outras palavras, o cotidiano escolar desempenha papel relevante na construção da personalidade ética dos jovens?

A ADOLESCÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE VALORES

O período da vida entendido como adolescência é aquela fase de transição em que o indivíduo deixou de ser criança e ainda não é adulto. A adolescência se caracteriza, tradicionalmente por um período de transição no desenvolvimento humano, transição esta, que tem o dever de inserir o indivíduo no contexto social representado pelo mundo adulto, no qual a profissão desempenha um papel fundamental, pois é ela que viabiliza a manutenção econômica do sujeito sem a qual a sonhada autonomia torna-se impossível. Tais mudanças buscam uma nova possibilidade de inserção para o sujeito, afastando-o do núcleo familiar originário para ocupar um lugar dentro da estrutura social.

Para que o sujeito possa “ser preparado” para o exercício dos papéis sociais, que é a tarefa da adolescência, resta-nos então definir o que é esperado do sujeito que ocupa um lugar na estrutura social, seja no campo de trabalho seja no campo das relações afetivas consideradas típicas da fase adulta.

O interesse por essa fase surgiu apenas recentemente, decorrente da evolução social que resultou na sociedade moderna. Seus reflexos sobre a educação só se fazem sentir em meados do século XVIII, com a mudança da estrutura escolar, a partir de então dividida em primária e secundária, estabelecendo uma relação entre idade cronológica e idade escolar. Com o advento da revolução industrial, torna-se necessário capacitar e dar formação aos novos trabalhadores; a sociedade desenvolve o conceito de escolaridade obrigatória, que acaba por prolongar a formação dos indivíduos e sua inserção no mercado de trabalho, protelando essa fase e a conseqüente assunção dos adolescentes ao mundo adulto. No século XIX, adolescência e juventude se vinculam e passam a ser fonte de preocupação de educadores e políticos. O novo grupo social que se oriunda é compreendido como “depositário de novos valores capazes de renovar a velha sociedade” (D’AUREA-TARDELI, 2011, p. 71). A identidade moral e racional do adolescente é, portanto, como em todo

processo de transição, construída e desenvolvida a partir da dialógica gerada pela coexistência e afinidade de valores remanescentes e novos, que tanto asseguram continuidade como impulsionam transformações.

Na adolescência, o jovem começa a questionar valores, principalmente em relação à família e escola, e, a partir das referências estabelecidas, irá construir seus próprios valores. Surgem as primeiras reflexões de dimensão social e a percepção de si como um ser inserido nesse contexto, dele recebendo e nele exercendo influências. São reflexões decorrentes da evolução do raciocínio lógico e abstrato rumo à descentração, que, no entanto, ainda coexiste com uma lógica primária e egocêntrica, provocando um estado ou síndrome comumente designados como “crise da adolescência”. É comum nesse período que hipóteses sejam confundidas com verdades, gerando manifestações incoerentes e turbulentas; que aflore uma intolerância exacerbada para com outros, cujos pensamentos e ideias difiram das suas, criando tensões e dificultando o diálogo; que o direito à expressão seja exercido de forma abrupta, irreverente, e até mesmo rebelde ou agressiva. Esse conjunto de características, inaceitáveis no adulto, é considerado normal nessa etapa da vida, também tida como de transição e preparatória “para a efetiva entrada no mundo adulto” (D’AUREA-TARDELI, 2011, p. 73). Na sociedade ocidental, a “crise da adolescência” ainda é agravada pela relativização dos direitos e deveres para esse período da vida, bem como de rituais que delimitem claramente seu início e fim. A inserção no mundo adulto se faz de forma incompleta e experimental: o papel do jovem não se encontra claramente definido nem no processo produtivo nem na aplicação que lhe é feita dos valores sociais.

Piaget (1994) assinala duas etapas no desenvolvimento moral do sujeito: a moral heterônoma e a moral autônoma. Contudo, Piaget deixou a teoria do desenvolvimento moral neste nível e foi Kohlberg (1992) quem retomou seu trabalho, supondo que o desenvolvimento moral é um processo paralelo ao desenvolvimento cognitivo.

Dos 12 aos 18 anos, fase da adolescência, que nos interessa diretamente neste estudo, Kohlberg (1992) delineia o estágio de reciprocidade ideal: o que o indivíduo deseja se estivesse no lugar de um outro. Há um requisito cognitivo para chegar neste estágio: a orientação recíproca, colocar-se simultaneamente no lugar do outro e em seu próprio. É isto que permite ao jovem, assumir papéis, cujo exercício se torna fundamental para o desenvolvimento posterior.

O adolescente deverá apresentar a moralidade da lei e da ordem. A justiça se equipara ao sistema, as regras devem ser compartilhadas e aceitas pela comunidade. O social

já não é mais entendido como díade mas, sim, como uma relação entre todos os indivíduos e com o sistema. A equidade é a aplicação uniforme da lei. A desigualdade social é aceita quando é correlativa ao talento, esforço e conformidade. A justiça é um princípio de ordem social. Apesar da teoria, Kohlberg (1992) duvidou que alunos do ensino médio superassem este estágio, mas explicou que o jovem estabelece critérios para desenvolver um esquema de sociedade para julgar uma sociedade entre outras. Os princípios válidos para todo ser humano, princípios universais, são perseguidos, assim como o respeito e a justiça.

Para Kohlberg (1992), o desenvolvimento do juízo moral supõe apoio educativo explícito pois sem ele, o ser humano estaciona no estágio anterior.

A vida social ocupa posição central na adolescência. É na convivência com seus iguais, experimentando novos vínculos e relações, que o adolescente busca elaborar a sua identidade e construir um conjunto de valores que alicercem seu projeto de vida. A partir do auto-questionamento (quem eu sou, o que desejo ser, que vida quero ter...), serão construídos seus próprios valores e, num contexto solidário, os valores de sua geração (em que sociedade desejo viver).

Durante o seu desenvolvimento, a pessoa interage com o meio histórico e social em que está inserida, reagindo aos estímulos que dele recebe, de forma a não só se modificar a si mesma como também a modificar esse mesmo ambiente. A construção da identidade se estabelece, pois, num contexto biológico e cultural, numa dinâmica relação de dependência entre o individual e o social, entre as representações de si e as que os outros possuem a seu respeito. “A busca da identidade é a tarefa mais importante da personalidade do adolescente: o passo crucial da conversão do adolescente em adulto produtivo e maduro” (ERIKSON, 1987 apud D’AUREA-TARDELI, 2011, p. 77).

A ótica sob a qual este autor compreende este estágio do desenvolvimento não só liberta a assim chamada “crise da adolescência” de sua conotação negativa, como também a julga positiva e necessária ao amadurecimento. Segundo ele, é através da resolução progressiva de conflitos que o ser humano adquire atitudes e habilidades que sedimentam sua evolução rumo à maturidade. A “crise da adolescência” seria, pois, tão somente um marco crucial de desajustamento nessa trajetória. É o momento em que o jovem começa a construir sua identidade, elegendo valores que o acompanharão ao longo de seu desenvolvimento, ressignificando seu contexto sociocultural e delineando seu papel de cidadão na vida adulta.

Sabe-se, a partir das teorias de Piaget (1994) e Kohlberg (1992), que a construção da personalidade é um processo cognitivo, que acontece de forma gradual, ao

longo da evolução do ser humano. Interagindo com o meio em que está inserido, ele se reestrutura cognitivamente, alterando e regulando seus comportamentos de acordo com suas experiências sociais. Nesse desenvolvimento, ele vai elaborando sua escolha de valores e virtudes que irão compor seu *self*, e que estão intimamente relacionadas à pergunta “quem eu quero ser.” À medida que faz suas opções, também ganham relevância as esferas da vida que terão preponderância na definição da sua personalidade. Na adolescência, esse movimento de transformação também visa essencialmente à expansão do EU e à autossuperação, delineando, assim, um projeto de vida.

MORAL, ÉTICA E VALORES

Em primeiro lugar, é necessário chamar a atenção para os possíveis sentidos e usos que são dados aos termos ética e moral já que é freqüente encontrá-los como sinônimos. Para alguns autores como Foucault (1970), a ética supõe a moral, na medida em que, o sentido da relação consigo mesmo tem como fim para o sujeito ético contribuir a harmonia social. Também Savater (1991), ainda que diferencie ambas, utiliza o termo ética englobando a moral. E, segundo Vásquez (1993), em um sentido mais relativo à modernidade, referem-se a realidades distintas: a ética é o estudo filosófico da moral e esta é o conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente, que regulam a conduta individual e social dos homens. Além disso, assinala que a moral está constituída por duas dimensões: a normativa, que implica em normas ou regras de ação e imperativos que anunciam algo que deve ser; e a factual, o plano dos fatos morais, constituído por aqueles atos humanos que estão sujeitos à aprovação ou reprovação no sentido moral, uma vez que por seus resultados e conseqüências, afetam outros.

A dimensão normativa e a factual seguem uma vez mais as indicações de Vásquez (1993). Por moral, consideramos então toda ação realizada por qualquer sujeito, orientada por certos critérios, os chamados valores morais e que, por conseqüências sociais, pode ser julgada a partir deles. Estes valores podem ser convertidos em máximas morais para orientar ações futuras e coletivas. Da dimensão normativa da moral derivam os deveres que se impõem ao sujeito e aos grupos sociais. Para este autor, toda norma está justificada por determinados valores e estabelece um dever.

Emprestamos as considerações feitas por Freitag (1992) sobre a moralidade que assinalam que:

- a moralidade tem a ver com a ação, mais especificamente de um sujeito que relaciona sua ação com a ação de outros. Esta ação é concebida como o resultado da interação entre dois ou mais sujeitos.

- a moralidade pode ser lida com critérios de juízo segundo os quais, a própria ação ou a ação dos outros é analisada, criticada ou julgada. Essa análise da ação pressupõe um sujeito consciente, uma consciência moral capaz de julgar o certo ou o errado, o bom e o mal, o justo e o injusto.

- a moralidade supõe uma causa de ação, uma explicação para as razões que levam o sujeito a atuar assim e não de outra maneira. Buscam-se então as razões, os motivos e a intencionalidade do autor da ação. No momento em que procuramos explicar uma ação localizando sua origem, na psique, na vontade, na razão do sujeito, neste momento a moral passa a ser um tema de interesse da psicologia.

Os valores são uma parte da moral mas não se resumem a ela. Também são parte importante da ideologia de uma sociedade e precisamente por ser um conjunto de elementos simbólicos que contribuem para estruturar e reproduzir historicamente a vida e as relações sociais, de onde advém a legitimidade e a importância dos valores.

Em relação ao termo valor, é necessário entender tanto suas diferentes dimensões como as implicações teóricas e conceituais das mesmas. Quando pronunciamos a palavra valor faz-se uma referência a realidades distintas que podem ser: o sujeito que valora; o que ele atribui valor; o suporte objetivo do valorado; a coisa valiosa, a ação orientada por um determinado valor ou a vivência de um valor; o simbólico, o valor atribuído, a qualidade do valor do que se valora; o conceito, a idéia de valor em si mesma.

É a partir do século XIX que se constitui a axiologia como um dos temas sistemáticos da filosofia. Neste ponto, é essencial destacarmos que Vásquez (1993) observa que o valor, cujo sentido se estende a todos os campos da atividade humana, advém da economia. E ainda que o valor econômico tenha um conteúdo distinto de outros valores como o estético, político, jurídico ou moral, sua análise resulta muito fecunda quando se trata de esclarecer a essência do valor em geral colocando como fundamental sua significação social e humana, com a qual há condições de responder com firmeza a questão sobre a objetividade ou subjetividade e suas peculiaridades.

Com esta abordagem, consideramos como valor aquelas qualidades ou características das coisas, das ações, dos processos, dos sentimentos ou das idéias atribuídas e preferidas, selecionadas ou eleitas de maneira livre, consciente ou não, pelo indivíduo ou por

grupos sociais e que servem para orientar comportamentos, decisões, ações e sentimentos na satisfação de determinadas necessidades com vistas a garantir sua reprodução.

Quando nos referimos aos valores é necessário considerar, por um lado, que eles não são necessariamente juízos e que somente o são quando se referem a questões de ordem moral. Por outro lado, que os valores, desde o ponto de vista de sua importância social, não são homogêneos, pois estão hierarquizados dos mais aos menos valiosos segundo as necessidades e as preferências sociais e individuais; além disso, os valores sempre estão presentes em qualquer fato cultural, sejam estes valores positivos ou negativos.

Quaisquer que sejam os conteúdos dos valores que a escola transmite, eles derivam e estão intimamente relacionados com os ideais ou com as significações imaginárias que cada grupo ou sociedade elabora historicamente, tanto de si própria e de seus integrantes, como do que esperam de ambos com vistas a garantir, a partir de sua reprodução, um futuro comum. Em consequência disto, os valores que a escola forma não são neutros, já que em uma sociedade atravessada por contradições de classes, os fins, princípios e métodos definidos para a educação têm matizes ideológicos e são também expressão das disputas entre os interesses políticos dos diversos setores sociais.

A liberdade de escolha que a pessoa tem não deve ser entendida como um mundo limitado e abstrato. Sendo o indivíduo um ser social, ele necessita de outros para viver e que por outro lado forma necessariamente grupos sociais cada vez mais diferenciados que não atuam somente segundo os seus próprios impulsos, atuam também e, sobretudo, dentro dos limites dos valores, regras, normas e leis estabelecidas por grupos e instituições as quais herdamos ao nascer e que cada geração redefine. Portanto, o indivíduo é livre para escolher, mas esta liberdade está circunscrita a mercê de possibilidades que a sociedade oferece e possibilita ou que o indivíduo tem acesso segundo suas condições sociais e históricas. Neste sentido, o sujeito, como assinalou Foucault (1970), não é livre mas sim, está sujeito por todo tipo de restrições impostas pelos sistemas de saberes e poderes.

METODOLOGIA

O delineamento da pesquisa

Buscamos, por meio desta pesquisa, verificar que sentido os adolescentes pesquisados atribuem à vida (valores) nos âmbitos social, afetivo e pessoal, analisar a existência de transformações desses valores ao longo do Ensino Médio e comprovar se essa valoração apresenta equidade nos três currículos do colégio pesquisado.

Replicamos a investigação de La Taille e Harkot-de-La-Taille (2005) que realizaram uma pesquisa com 5.160 alunos de instituições públicas e privadas de ensino médio da Grande São Paulo para investigar e comprovar a presença de um mal estar ético e procurar entender as suas causas por meio da aplicação de um questionário de avaliação do Plano Ético com questões de alternativas abordando aspectos relacionados às instituições e a agentes institucionais (eu/sociedade), convívio em espaços públicos e privados (eu/outrem) e projetos de vida e confiança na sua realização (eu/eu). O questionário utilizado, composto por 19 questões de múltipla escolha, envolvendo os tópicos: Eu e Sociedade, Eu e Outrem e Eu e Eu. Para cada tópico há divisões de categorias que serão analisadas mais abaixo. Este questionário foi o mesmo proposto por estes autores nesse estudo. As alternativas das questões não seguem uma padronização nem na quantidade e nem no formato

A caracterização da amostra

Por visar a investigação de valores dos jovens do Ensino Médio (1º e 3º anos) de uma escola particular bilíngue da cidade de São Paulo, a realidade estudada compõe-se de três perfis distintos de currículos, a saber:

- currículo brasileiro pagante, cujas matérias são ministradas em língua portuguesa, com exceção das línguas estrangeiras (alemão, inglês e espanhol);
- currículo bilíngue pagante, no qual algumas matérias são ministradas em português e outras em língua alemã, uma vez que a grade curricular segue também a legislação educacional alemã;
- currículo brasileiro gratuito que obedece à legislação educacional do Estado de São Paulo.

Tratou-se de um estudo descritivo, de caráter exploratório, composto por um *corpus* constituído por 10% do universo total de alunos, nas duas séries (1º e 3º nos do Ensino Médio; respectivamente, alunos ingressantes e concluintes desse ciclo), ou seja, um total de 72 jovens de 14 a 18 anos. O critério de inclusão dos alunos na pesquisa foi o sorteio aleatório com base em tabela de números equiprováveis (PEREIRA, 1974). Esclarecemos, no entanto, que na 3º série só foram considerados os alunos que cursaram todo o Ensino Médio no colégio. Com isso, chegamos à seguinte composição:

Composição dos alunos entrevistados

Currículos	1º ano	3º ano
A - Brasileiro pagante	19	18
B - Brasileiro Gratuito	13	08
C - Bilíngue Pagante	08	06

Relevante dizer que os sujeitos que aceitaram participar do estudo responderam ao questionário APE (Avaliação do Plano Ético). Foram respeitados todos os aspectos éticos preconizados pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. A análise dos mesmos foi quantitativa e qualitativa embasada na pesquisa de La Taille e Harkot-de-La-Taille (2005), porém reiteramos que não é nosso propósito justificar os resultados obtidos, mas sim propor algumas hipóteses para estudos e projetos futuros.

RESULTADOS E ANÁLISES

Eu e sociedade - a escola

Como afirmamos no início deste trabalho, é papel da escola fomentar processos interativos entre as diferentes esferas sociais e a formação dos alunos que vivem dialeticamente as mudanças, que entendem o valor das relações e refletem e dialogam com as novas informações.

Temos que aceitar que é um fato que toda escola, todo professor, todo currículo forma valorativamente (REIMER, 1983). Em educação, a neutralidade valorativa não é possível. Sem dúvida, na maioria dos casos, isto é desconhecido. Esta situação, em que se transmitem valores sem aceitá-los com clareza, sem reconhecê-los abertamente, é problemática.

Partimos do pressuposto que a escola tem uma importante função socializadora e sem dúvida, esta função em geral se cumpre na anomia e na desordem. A função socializadora da escola implica reconhecimento e valorização do pluralismo. Implica formar e participar e exercer o juízo crítico. Implica ainda, capacitar os alunos para que tenham a iniciativa de formular propostas e para que gradativamente, assumam compromissos que acreditem.

Se a escola não formar em valores ou fazê-lo de maneira velada e, portanto, caótica, então será incapaz de desenvolver harmonicamente todas as competências do ser humano.

O centro da questão é o seguinte: se não existe clareza nos valores em torno dos quais queremos formar, que devem coincidir com os valores, que devem guiar nosso projeto de formação cidadã, carecemos de pontos de referência de caráter cultural ou social, a partir dos quais possamos formular os critérios ou elementos de juízo acerca das múltiplas decisões, individuais e políticas, que em conjunto vão determinando o rumo do desenvolvimento humano.

E por fim, é necessário considerar que os valores que se formam no âmbito escolar se referem às múltiplas esferas da consciência como a do conhecimento, a esfera pessoal, a da convivência pessoal e pública, a esfera política e se expressam e podem ser racionalmente verificadas e controladas através das motivações e das atitudes dos alunos. Em síntese, se a escola não forma valorativamente não há ética política possível. Isto porque, social e historicamente, não se pode considerar como uma educação de qualidade.

Questionados sobre o papel do professor e a confiança na escola como instituição social, os alunos do currículo A, parecem manter ao longo do Ensino Médio o reconhecimento da importância do professor como agente do progresso social e a confiança na escola. No entanto, conservam a visão de que, ainda que importantes para o desenvolvimento social, os ensinamentos escolares abordam apenas alguns dos problemas da sociedade e seu enfrentamento. Para eles, o progresso social e a discussão dos problemas sociais estão dissociados.

Nos currículos B e C, no entanto, o aluno adquire, ao longo do Ensino Médio, a visão de que na escola dá-se relevância ao ensino dos problemas sociais e seu enfrentamento. Especialmente no currículo C, os alunos iniciantes apresentam muito bons índices de confiança na escola. Para estes currículos, o progresso social e a discussão dos problemas sociais e seu enfrentamento andam juntos.

Eu e sociedade - a política

Nos três currículos pesquisados, os alunos conservam a visão da importância dos políticos como agentes sociais, apesar do baixo grau de confiança nos partidos políticos e no Congresso Nacional. É possível que a sobreposição dos interesses pessoais às necessidades coletivas, aliada à falta de transparência na administração pública, possa justificar os resultados constatados.

Eu e sociedade - a justiça

Os alunos dos três currículos mantêm o reconhecimento da relevância dos juízes como agentes sociais, apesar do elevado grau de desconfiança no Poder Judiciário. Constatase ainda que a justiça é a virtude que mais cresceu em consideração de importância para estes alunos.

Estes resultados demonstram que a justiça é uma virtude valorizada tanto na esfera privada quanto pública. Conforme afirma La Taille (2006, p.62), “a justiça é um tema tanto moral quanto político: fala-se em pessoas justas, mas também em instituições justas e em leis jurídicas justas”. Ao reconhecerem a relevância do papel social dos juízes, os jovens enxergam na justiça o caminho necessário à conquista do equilíbrio nas relações interpessoais. Porém, ao desconfiarem da credibilidade das instituições públicas às quais os magistrados pertencem, os pesquisados acabam, de certa forma, questionando a viabilidade de uma vida em sociedade pautada pela legitimidade ética.

Segundo Gilligan (1986), a ética da justiça surgiu para resolver conflitos interpessoais e sociais mediante o consenso, para ser aplicada onde se tenha que distribuir algo. Não importa o que se distribua, o que importa é que o procedimento seja justo. É portanto, procedimental, o que importa é o procedimento seguinte, não o conteúdo. A ética não pode se pronunciar sobre o que é bom em geral, pois isso seria uma questão pessoal.

Esta visão da ética é utilizada para neutralizar o debate sobre valores, para desativar a crítica aos valores dominantes, já que a reciprocidade, a reversibilidade e a justiça têm sido consideradas ao longo da história, os princípios básicos de uma teoria moral. O que vem mudando muito tem sido os critérios de inclusão e exclusão, igualdade e reciprocidade, quem são os excluídos, etc. Também tem sofrido mudanças os aspectos da conduta humana que são regulados por estes princípios e os limites do público e do privado.

Para Gilligan (1986), a ética da justiça se baseia na aplicação de princípios morais abstratos. É importante a imparcialidade, olhar o outro como um outro genérico, prescindindo de suas particularidades como indivíduo (imparcialidade). Por estas características, todas as pessoas racionais devem convergir para a solução de um problema moral.

A injustiça se baseia ainda, no respeito dos direitos formais dos demais. Seria o direito de um ser humano fazer o que quer sem, contudo, afetar os direitos dos demais. A responsabilidade diante dos outros deve ser entendida como uma limitação da ação, um freio à agressão. Para entender a ética da justiça é necessário pensar nas pessoas como separadas, independentes. É pensar em regras mínimas de convivência, de marcar os

procedimentos que se devem seguir para se chegar a resultados justos. Portanto, não se pode dizer que algo é bom em geral, somente se a decisão for tomada seguindo as normas.

Eu e sociedade - a religião

Para o currículo brasileiro, eleva-se o descrédito dos religiosos como agentes sociais importantes para o desenvolvimento e o grau de desconfiança nas instituições religiosas. No currículo bilíngue, mantém-se o descrédito nos religiosos como agentes sociais importantes para o desenvolvimento social, mas cresce o grau de confiabilidade nas instituições religiosas. No currículo gratuito, eleva-se o já alto crédito dos religiosos como importantes agentes sociais somados ao destacado crescimento da confiabilidade nas instituições religiosas.

O caráter laico do colégio bilíngue em que a pesquisa foi realizada dissocia a escola da valorização atribuída às instituições e aos agentes religiosos pelos alunos de determinados currículos. Percebe-se, a partir dos resultados do currículo gratuito, uma maior influência da religião nos alunos economicamente menos favorecidos.

Eu e sociedade - Item mais importante para a sociedade

O aspecto moral se mantém, nos três currículos, como o item de maior importância para a sociedade. No Currículo B, apesar da característica moral sofrer uma queda de 8,83% numa comparação entre os alunos concluintes e os alunos ingressos, ao focarmos os resultados dos alunos dos 3º anos do Ensino Médio, ela apresenta percentual equivalente aos alunos de mesma série do Currículo A, visto que entre os ingressos ela já mostrava percentual bem superior (75%) àquele verificado no currículo brasileiro (52.63%).

Conforme afirma La Taille (2006, p.25), “moral e ética são conceitos habitualmente empregados como sinônimos, ambos referindo-se a um conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias”. Esta sinonímia é provavelmente adotada pelos jovens pesquisados, uma vez que eles não têm conhecimento sobre as diferenças conceituais entre moral e ética.

É possível que o questionamento dê credibilidade das instituições judiciais e a impressão de que a resolução de conflitos se dá, principalmente, pela agressão, sejam fatores que contribuem para a valorização da moral, uma vez que ela vista como o conjunto de deveres que restringem a liberdade de ação, punindo as transgressões cometidas. Sendo assim,

tais punições devolveriam a paz e a harmonia às relações sociais, fatores estes que cujos dados da pesquisa levam a crer que estão em falta na sociedade.

A base da filosofia moral e política moderna é a que o homem não está só no mundo, mas que tem semelhantes, outros iguais a ele, e que tem que se estabelecer entre estes outros com um pacto, um contato social e criar desta forma, “leis” que amenizem a competição e evite a luta de todos contra todos.

Contudo, o ideal da autonomia moral que se estabeleceu no ideário popular, é de um Eu sem vínculos, pois na realidade, a sociedade não poderia funcionar e, sobretudo, reproduzir-se sem que todas as pessoas seguissem esse ideal de autonomia. Frente a isto, um conceito central da ética do cuidado, segundo Gilligan (1986), é a responsabilidade que é o ponto de partida que leva à responsabilidade e à consciência de tomar parte de uma rede de relações, de que dependemos uns dos outros. Esta perspectiva questiona o papel regulador da reciprocidade, pois não consiste somente em não fazer nada que lesione os direitos dos demais, mas sim, que em ocasiões específicas, há um dever moral de atuar e não fazê-lo pode ser imoral. Isto não quer dizer duvidar de si mesmo e dedicar-se somente a ajudar os outros. Temos obrigações também com respeito a nós mesmos. Trata-se de colocar um equilíbrio entre a responsabilidade frente aos outros e a si mesmo. Na busca deste equilíbrio está o dilema moral.

Para o currículo A, a ciência, que ocupava um terceiro lugar entre os alunos ingressos, vem logo atrás da moral entre os alunos da terceira série. Isso porque a religião amarga, ao longo do Ensino Médio, a perda dos 15,79% de citações que contava entre os alunos da primeira série. Como no Currículo B a religião já não era citada entre os alunos ingressos, e assim se mantém entre os concluintes, a ciência se conserva na segunda colocação revelando, inclusive, um aumento de 8,33% correspondentes à queda da escolha pela moral.

Justificativa para os resultados apresentados no parágrafo anterior pode ser encontrada no fato de a ciência ser lecionada na escola (esta, por sua vez, vista como instituição confiável pelos alunos), associada à baixa penetração da religião nas camadas economicamente mais favorecidas da população.

No Currículo C, apesar de religião e ciência serem igualmente valorizadas pelos alunos ingressos deste currículo, o aumento, ao longo do Ensino Médio, de 17,31% da religião (superior, até mesmo, daquele apresentado pela moral) em relação à ciência, a coloca

como segunda colocada dentre os itens considerados mais importantes para a sociedade, endossando resultados apresentados no item anterior (Religião).

Eu e o outrem - a amizade

A amizade é, segundo Tognetta (2009), uma virtude de amor fraternal desprovida de obrigação, é abandonar a si para estar com o outro: “amigo é aquele se empresta para o outro” (p.14).

Selman (1981) defende que as concepções de amizade relacionam-se com os níveis de coordenação de perspectiva e descreve cinco estágios de compreensão reflexiva:

- atividades físicas momentâneas, trata-se de uma relação momentânea da criança com os companheiros de jogos;
- assistência de mão única, o *eu* considera amigos importantes aqueles que desempenham atividades que atendam o seu querer;
- cooperação leal: nesse estágio há trocas recíprocas de opiniões e desejos, porém em qualquer situação de desentendimento, pode acabar a relação;
- relacionamentos íntimos e mutuamente compartilhados: os amigos nesse estágio opinam que devem compartilhar problemas pessoais e não acabam a relação por qualquer desentendimento, enfatizam, no entanto os interesses comuns entre ambos;
- amizades interdependentes e autônomas: entendem como pertencente à amizade os aspectos da dependência (apoio uns nos outros) e independência (é legítimo que haja outras amizades).

Em nossa análise, observamos que nos currículos pagante e bilíngue conserva-se a impressão de que no mundo de hoje há adversários numa proporção maior do que amigos. A valorização à amizade é mantida, sendo os amigos considerados de elevada importância e de influência. Já no gratuito passam a considerar, ao longo do Ensino Médio, a existência de uma proporção menor de amigos em relação à importância do valor fama.

De acordo com o desenvolvimento cognitivo, nossos alunos já entendem a amizade como interdependente e autônoma, no entanto ao considerarmos os pressupostos de Taylor (2000) que defende a excessiva centralização do *self* nas sociedades de mercado podemos encontrar uma resposta para a diferença presente entre os currículos.

Eu e o outrem - moral e resolução de conflitos

O aumento percentual, ao longo do Ensino Médio dos três currículos, da ideia de que os conflitos são resolvidos mais pelo diálogo do que pela agressão, não exclui a impressão, por parte destes jovens, de um mundo agressivo. Isto porque dentre os concluintes, 55,5% do currículo brasileiro, 28,6% do currículo bilíngue e 87,5% do currículo gratuito ainda acreditam que a resolução de conflitos se dê mais pela agressão do que pelo diálogo. Sendo assim, é esperado que a característica moral apareça como o item mais importante na sociedade perante todos os grupos pesquisados, uma vez que, conforme afirma La Taille (2006), a moral é justamente o sistema de valores, princípios e regras que visa a, entre outras coisas, dar paz e harmonia às relações sociais. Curiosamente, o currículo bilíngue aparece, junto ao currículo gratuito, como aquele em que nenhum dos alunos de 3ª série considera a tolerância a virtude mais importante para a sociedade (o que representa uma queda de 12,5%, ao longo do Ensino Médio, neste tipo de concepção).

Ao entendermos, no entanto, que a escola é um ambiente social onde resolver conflitos e divergência entre dois ou mais sujeitos, é parte integrante do processo de formação e que os mesmos devem ser considerados como uma oportunidade de aprendizagem, de descentrar-se, de compreender diferentes pontos de vista (reversibilidade), de argumentar, de negociar e propor soluções comuns às partes (PARRAT-DAYAN, 2008), não podemos deixar de manifestar a relevância que atribuímos ao fato de haver uma diferença considerável entre os currículos quanto ao papel da agressão na resolução de conflitos. Diante dos dados, surge-nos a indagação de qual é o papel das demais instituições sociais na forma pela qual os conflitos são resolvidos.

Eu e o outrem - tolerância e preconceito

Entre os seres humanos sempre houve diferenças. Ou seja, no planeta Terra, todos os seres humanos, em toda sua diversidade, constroem seu conhecimento através de relações interpessoais: mulheres e homens; negros, amarelos e brancos; pobres e ricos; ignorantes e sábios; hetero e homossexuais; velhos, crianças e adultos; atletas, gênios e portadores de deficiências; todos, de todas as raças, de todos os credos, de todas as nacionalidades.

“Nenhum homem é uma ilha isolada.” A conhecida expressão de John Donne (citado por ROIZ, 2006) é a apoteose do indivíduo que compreendeu sua dependência do outro. Somos todos interdependentes e, portanto, “incompletos e inacabados”, como afirmam Antunes e Padilha (2004):

Incompletos porque sem o outro não existimos. [...] Inacabado quer dizer ‘eu sou o movimento de estar sendo’, eu não sou alguma coisa que se completou. Somos incompletos porque parte de um todo dinâmico. Não existimos sem aquele com quem nos relacionamos, sem meio, sem a biosfera da qual somos uma emergência, mas também somos incompletos porque somos um fluxo, nós indivíduos e nós espécie, nós vida. (p. 1).

É, pois, o outro quem nos completa e nos amplia. Da relação dos seres humanos entre si e destes com o mundo, constrói-se o conhecimento.

Cada ser humano em si é depositário de um conjunto de valores, características e herança cultural. Das relações que os seres humanos realizam entre si, pode-se construir contextos de comunicação, interação, aproximação e conhecimento mútuo. Tais relações permitem reforçar a identidade e promovem transformações. No reconhecimento de si e de seus valores, e no do outro e seu contexto de valores, estereótipos e preconceitos podem ser questionados e superados.

Considerando não só os expressivos percentuais observados junto aos alunos ingressos, como também os aumentos sofridos por estes valores ao longo do Ensino Médio, constatamos que, para os jovens pesquisados, os pobres são as principais vítimas do preconceito. Os negros também apresentam percentuais expressivos, exceto para o Currículo B, no qual a queda de 37,5% na comparação entre ingressos e concluintes permite verificar que nenhum dos alunos do 3º ano deste currículo considerou o negro a principal vítima de preconceito. O currículo gratuito é o único no qual a visão do negro como alvo principal do preconceito ganhou força durante o Ensino Médio (aumento de 14,5%).

Associando os resultados sobre resolução de conflitos aos de preconceito, a primeiro momento nos espanta averiguar que em dois dos currículos (bilíngue e gratuito) a escolha da tolerância como virtude mais importante sofre uma queda superior a 10% ao longo do ensino médio. E mesmo no currículo brasileiro, o aumento da escolha pela tolerância é pequeno, algo um pouco superior a 5%. No entanto, não podemos esquecer que, conforme dito anteriormente, a justiça é, dentre as virtudes, a que mais cresceu em importância aos alunos. Conclui-se assim que, diante de um mundo agressivo e preconceituoso contra aqueles desprovidos de meios, a juventude clama por justiça. Neste aspecto, esta pesquisa ratifica os resultados já aferidos por La Taille e Harkot-de-La-Taille (2005), que constataram a valorização da justiça pelos jovens, apesar de eles considerarem o mundo em que vivem injusto e violento.

Eu e o outrem - a família

O agir ético é pautado pela legitimação das regras que, por sua vez, está diretamente ligada à representação de si. Pessoas significativas, dentre as quais a família, influenciam consideravelmente na aquisição dos valores que farão parte desta representação e, por conseguinte, nas ações para si e para o outro. Tognetta (2009, p. 109), afirma que:

os valores que tanto desejamos constroem-se sobre um sistema de “esperas” ou, em outras palavras, de querer para si, de todos os que fazem parte de nosso meio. São essas “esperas” dos maiores representantes de seu meio, a família, que melhor contribuirão nos processos de personalização das crianças que, por sua vez, construirão suas próprias “esperas” ou desejos, se quisermos ser mais claros.

A grande maioria dos jovens pesquisados admitem que os pais têm grande influência sobre os valores por eles apresentados. Curioso notar que o currículo brasileiro é o único em que esta influência, ao longo do Ensino Médio, perde força (queda de 5,6%), apesar do percentual de influência entre os jovens concluintes ainda ser alto (94,4%). Nos demais currículos, a influência, que já era alta entre os ingressos, é unanimidade entre os alunos do 3º ano.

Os alunos concluintes pesquisados demonstraram total confiança (100%) na família como instituição social, embora este valor já fosse constatado entre os ingressos dos currículos brasileiro e pagante.

Eu e eu - futuro e realização pessoal

Diante da manutenção da expectativa de um grande progresso para o século XXI, é possível entender a elevação, no currículo brasileiro, do otimismo quanto às possibilidades de realização pessoal. Os percentuais correspondentes às grandes chances aumentam na mesma proporção em que diminuem os valores que se referem às chances moderadas. Emprego, amigos e reconhecimento conservam a sua importância perante os alunos, assim como filhos, embora se perceba neste último item, ao contrário dos demais, uma pequena desvalorização.

No currículo bilíngue, a expectativa de um grande progresso para o século XXI, que já era significativa nos alunos ingressos, é expressa pela totalidade dos alunos concluintes. O aumento do otimismo em relação às grandes chances de realização pessoal é constatado, porém numa proporção menor daquela vista no Currículo A. Emprego, amigos, filhos e reconhecimento são fatores que mantêm a sua valorização.

Apesar da expectativa de progresso para o século XXI ser mantida, no currículo gratuito a quantificação deste progresso sofre significativa modificação, uma vez que os valores de grande progresso verificados nos alunos ingressos praticamente são transferidos para os de pequeno progresso observados nos alunos concluintes. Dentre os currículos, é o que apresenta o maior otimismo de realização pessoal pelos alunos ingressos, situação esta que se conserva e, portanto, é também percebida nos alunos de 3ª série. Emprego, amigos e filhos são fatores que se conservam valorizados, assim como o reconhecimento, embora este último presente, ao longo do Ensino Médio, desvalorização superior àquela observada nos demais currículos.

Fica evidente, de acordo com os resultados obtidos, a inclusão do outro ao projeto de futuro e de realização pessoal dos adolescentes pesquisados. Constatação similar foi obtida por D'Aurea-Tardeli (2009) em investigação realizada com adolescentes de escolas paulistas, na qual 77,55% da amostra apresentou em suas projeções futuras a conexão com o outro, dividida em categorias como: manutenção da família e dos amigos no futuro, estabelecimento de uma relação afetiva significativa, constituição de família com filhos (37,27% do total), projeto de vida solidário. Segundo D'Aurea-Tardeli (2009), os altos índices para a intenção de construir a própria família revelam intuições durante o processo de crescimento e de desenvolvimento dos entrevistados que ficaram arraigadas à formação de suas identidades (LA TAILLE, 2009, p. 84). Tal citação reforça o que foi descrito no item 3.8 sobre família.

Eu e eu - o que não ser

Tanto no currículo brasileiro quanto no gratuito, ao longo do Ensino Médio, o medo em ser desprezado ganha força ao mesmo tempo em que o medo da solidão enfraquece. No currículo bilíngue se observa exatamente o contrário, visto que o medo do desprezo é maior nos alunos ingressos, enquanto que o medo da solidão apresenta maior percentual entre os concluintes.

Sob a perspectiva freudiana, o desenvolvimento do Eu se dá sob a influência do mundo exterior e, conseqüentemente, numa interação contínua com esse mundo e seus representantes. Diante disso, não é de se estranhar que o desprezo e a solidão amedrontem nossos pesquisados, visto que ambos excluem a participação do outro na vida do sujeito. Segundo Tognetta (2009, p. 96), “é ao outro que me remeto, ao seu olhar, para obter um certo

reconhecimento de minhas ações, é o outro quem me faz buscar o que não tenho e dar o que sobra em mim”.

Com exceção do currículo A, o medo da injustiça, que já era alto entre os primeiros anistas, se torna ainda maior entre os alunos do terceiro ano. Destaca-se que, foi nos currículos bilíngue e gratuito que a justiça mais cresceu, durante o Ensino Médio, como a virtude mais importante escolhida (respectivamente 33,3% e 17,31% de aumento, em comparação com os 12% do currículo brasileiro). Isto não quer dizer que os concluintes do currículo A não temam a injustiça, visto que a escolha da opção *a pior coisa da vida é ser injustiçado* foi feita por mais de 40% dos alunos pesquisados.

Eu e eu - sentido para a vida

É curioso notar no currículo gratuito que, apesar de os alunos ansiarem por tratamento justo, o *ser tratado de forma justa* perde, na comparação entre ingressos e concluintes, espaço significativo para *a vida que vale a pena ser vivida* (diminuição de 48,7% e aumento de 39,4%, respectivamente). Esta perda também é observada no currículo brasileiro, mas de uma forma bem menos significativa (diminuição de 3,6% e aumento de 13,2%, respectivamente). Neste aspecto, o que difere o currículo bilíngue dos demais é a transferência dos percentuais da justiça para o amor, uma vez que metade dos alunos concluintes pesquisados escolheu o *ser amado* como a alternativa que corresponde ao mais importante para a vida (diminuição de 20,8% e aumento de 50% respectivamente), apesar desta última não ter sido assinalada por nenhum dos alunos ingressos. Explicação para estes resultados pode ser buscada nas hipóteses levantadas por La Taille e Harkot-de-La-Taille (2005), que em sua pesquisa consideram que muitos dos sujeitos teriam optado por aquilo que sentissem mais falta e que, a escolha da alternativa “vida que vale a pena ser vivida”, tenha sido feita em virtude da insatisfação com o sentido atribuído à própria vida.

A felicidade está implícita no conceito de *vida que vale a pena ser vivida*. Segundo afirma Ricoeur (1990), a felicidade não é dada por nenhuma experiência particular, mas sim pela consciência da direção que damos às nossas vidas, a partir da qual se estabelece a própria identidade. Sob a ótica kantiana, para ter legitimidade social a felicidade pessoal deve contemplar, de uma forma ou de outra, a felicidade alheia. Diante disso, virtudes como a justiça e a generosidade visam garantir a igualdade e a equidade entre os humanos, se opondo, portanto, a valores como o preconceito e o racismo. Justifica-se, dessa maneira, o medo da

injustiça, conforme constatado no ítem anterior (o que não ser), e os resultados descritos no parágrafo seguinte.

Percebe-se nos currículos brasileiro e bilíngue que o preconceito e a violência sofrem, ao longo do Ensino Médio, um ligeiro aumento como força de obstáculo para a vida que vale a pena ser vivida. No currículo gratuito, ao contrário dos demais, o preconceito, a violência e o racismo têm queda percentual entre os alunos de terceiro ano, na comparação destes com os ingressos. Conclui-se assim que a expectativa de realização pessoal dos concluintes do currículo C, que já era grande entre os ingressos deste mesmo currículo, supere, em força, a violência associada à sua comunidade de origem e a discriminação sofrida pela condição sócioeconômica e/ou cor da pele por eles apresentadas.

Em consonância com o enfraquecimento do medo da solidão visto anteriormente, a força do isolamento como obstáculo ao sentido da vida sofre expressiva redução entre os concluintes do currículo brasileiro (23,3% a menos na comparação com os ingressos) e se mantém estável, porém baixa (cerca de 38%), no currículo gratuito. Incoerência se constata no currículo bilíngue, onde o isolamento sofre, durante o Ensino Médio, queda de 41,7% em sua força como obstáculo, apesar de o medo da solidão e o amor serem neste currículo mais valorizados do que nos demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos, é possível aproximar-se do perfil social, afetivo e pessoal dos alunos pesquisados nos três segmentos curriculares. Ainda que exista certa controvérsia sobre a conveniência de que os sistemas educativos, e em particular a escola, assuma a responsabilidade da formação em valores, cresce o consenso de que os sistemas educativos, e mais especificamente as escolas de escolaridade básica, devam adotar o compromisso da formação ética de seus alunos.

Em linhas gerais, trata-se de jovens que valorizam o papel social da escola e do professor. No entanto, os jovens do currículo A, contrastando com os demais, não associam o progresso social à discussão dos problemas sociais na escola, pois talvez a escola não se proponha explicitamente a uma educação pessoal.

Consideram o mundo em que vivem injusto, mas atribuem grande valor à justiça e ao aspecto moral; reconhecem a importância dos políticos e dos juízes, embora desacreditem nas instituições sociais que os legitimam; demonstram diferentes graus de valorização quanto ao aspecto religioso no que se refere às instituições e aos agentes

religiosos, o que poderia ser explicado pela influência do meio sócio-econômico em que se insere cada currículo. A internalização das sociedades e o crescente reconhecimento da interculturalidade das mesmas são razões poderosas para exigir um maior compromisso da escola na formação em valores entre os alunos. Faz-se necessário desenvolver formas para que a adversidade se converta em uma fonte de riqueza e não de tensão ou conflito. O respeito universal aos outros, em especial onde exista diversidade cultural, deve ser incorporado à atividade educativa de todos.

Ainda quanto aos resultados, os jovens valorizam a amizade, mas percebem, com exceção do currículo gratuito, o espaço público como ameaçador, uma vez que consideram que no mundo há mais adversários do que amigos; pensam viver num mundo agressivo, uma vez que conservam, com exceção do currículo bilíngue, a impressão de que os conflitos são resolvidos mais pela agressão do que pelo diálogo; acreditam que os pobres são as principais vítimas de preconceito.

Existe o importante e fundamentado temor de que se a escola não forma valorativamente ou se o faz de forma incipiente, há uma carência básica para se exigir a ética nos processos de desenvolvimento social, político, econômico e cultural. Este temor se baseia no fato de que se não existe clareza em torno dos valores aos quais queremos formar, que devem ser valores de consenso, não haverá pontos de referência de caráter cultural ou social para formular critérios de juízo sobre as múltiplas decisões, individuais e políticas, que em conjunto vão determinando o ritmo de nosso desenvolvimento. As leis sancionam a quem comete atos particulares que violam os direitos dos demais. Mas nenhuma lei castiga os grandes rumos do processo de desenvolvimento. Somente os povos, a sociedade, os indivíduos organizados é que poderão fazê-lo, mas se não há pessoas formadas valorativamente nos processos que permitam assumir os valores conscientemente, há uma debilidade nos atos e decisões de referência coletiva.

Nos resultados também constatamos que os jovens admitem ter a família grande influência sobre a construção dos valores por eles apresentados; nutrem esperanças quanto ao progresso da humanidade e quanto às chances de realização pessoal; esperam ser reconhecidos e temem ser injustiçados; incluem outrem em seu projeto de vida futuro, representado, principalmente, pelos filhos e pelos amigos e consideram mais importante viver uma vida que vale a pena, nos currículos A e C, ou ser amado, no currículo B, do que ser tratado de forma justa. É pena que a escola dê maior importância aos aspectos cognitivos do que aos formativos. Não está orientada nem capacitada a desenvolver nos sujeitos uma

consciência moral comprometida com a dignidade essencial das pessoas e nem com a verdadeira interação democrática

É possível perceber também que, numa análise particular de cada currículo, alunos ingressos e concluintes não apresentaram variação significativa no seu conjunto de valores, o que permite concluir que ele não sofre transformações profundas ao longo do Ensino Médio.

A análise comparativa dos três currículos, no entanto, mostra que há distinções relevantes nesse conjunto de valores, como se observa nas considerações acima (percepção do progresso social, espaço público e resolução de conflitos, religião, valor de maior importância para a vida). Ora, se os currículos são formados a partir de diferenças socioeconômicas e culturais (alunos pagantes e não pagantes, alunos bilíngues de origem alemã e alunos brasileiros), pode-se constatar que a formação cultural e padrão socioeconômico desempenham papel decisivo na construção de valores desses jovens e, conseqüentemente, no sentido que atribuem à vida, delimitando também, possivelmente, a construção de projetos de vida bastante diversos.

É uma exigência social crescente que os sistemas educacionais se comprometam e se responsabilizem com a formação ética das novas gerações. É uma crescente preocupação que os mesmos possam assumir de vez a responsabilidade desta formação, apesar do reconhecimento das dificuldades que isto implica devido à ausência de conhecimentos morais, de experiência e de cultura escolar cidadã para enfrentar os conflitos de maneira adequada.

Formar em valores não é tarefa fácil. Este estudo tentou mostrar o que os jovens pensam e que eles pensam em forma de valores. À medida que possamos superar as propostas fáceis para formação pessoal, como palestras rápidas incluídas nos currículos, mas fazermos, ao contrário, programas ou processos de favorecimento ao autoconhecimento, hábitos de reflexão e disponibilidade para a discussão e o diálogo, de tal maneira que cada um possa assimilar, por sua conta os valores fundamentais, estaremos no rumo desejado. É sabido que o valor tem dois opostos: o contra-valor e a indiferença. Então perguntamos: o que é mais perigoso para o desenvolvimento da humanidade?

Notas

¹ Piaget (1967-1991), afirma que aprender significa passar por etapas sucessivas, em que cada uma delas é marcada pela acomodação e assimilação de certos conhecimentos, para então avançar à etapa seguinte. Portanto,

aprender significa um processo constante de equilíbrio e desequilíbrio, uma reorganização interna do que é assimilado para posteriormente adquirir novos conhecimentos, consistindo na modificação dos esquemas cognitivos.

ⁱⁱ Autorregulação é o processo responsável pela construção de todo o conhecimento e que coordena os outros fatores de desenvolvimento (a maturação, as influências do meio social e as experiências do meio físico).

ⁱⁱⁱ As Três Penas e As Moedas-Estrelas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. *O eu e o outro compartilhando diferenças, construindo identidades*. 2004. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/515> Acesso em: 17/02/12.

ARAÚJO, F. U. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *Revista (online) Biblioteca Joel Martins*. Campinas, v. 2, n. 2, p. 1-12, fevereiro 2001. Disponível em: <http://www.uspleste.usp.br/uliarau/public.html>. Acesso em: 03/02/09.

D´AUREA-TARDELI, D. Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário. In: LA TAILLE, Y. de; MENIN, M. S. de S. (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: ArtMed, 2009, v. 1, p. 70-88.

D´AUREA-TARDELI, D. *Solidariedade e projeto de vida: a construção da personalidade moral do adolescente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FOUCAULT, M. *La Arqueologia del Saber*. Mexico: Siglo XXI, 1970.

FREITAG, B. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papirus, 1992.

GILLIGAN, C. *In a different voice: an interdisciplinary forum*. Signus Invierno, 1986.

KOHLBERG, L. *Psicologia del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brower, 1992.

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

LA TAILLE, Y.; HAKOT-DE-LA-TAILLE, E. *Valores dos jovens de São Paulo*. São Paulo: ISME, 2005.

PARRAT-DAYAN, S. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto, 2008.

PEREIRA, J. S. de C.; BUSSAB, W. de O. *Tábuas de Estatística e Matemática*. São Paulo: Brasiliense, 1974.

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

_____. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.

REIMER, J.; PAOLITTO, D. P.; HERSCH, R. H. *Promoting moral growth*. From Piaget to Kohlberg. Waveland: Prospect Heights, 1983.

RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

ROIZ, D. S. Nenhuma ilha é uma ilha: quatro visões da literatura inglesa. *Rev. Bras. Educ. (online)*. 2006, v.11, n. 33, p. 555-558. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300016>. Acesso em: 04/09/2012.

SELMAN, R. L. The child as a friendship philosopher. In: ASHER, S. R.; GOTTMAN, J. M. *The development of children friendships*. Cambridge: Cambridge University, 1981.

SAVATER, F. *Ética para amador*. Barcelona: Ariel, 1991.

TAYLOR, C. *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

TOGNETTA, L. R. P. *Perspectiva ética e generosidade*. Campinas: Mercado de letras, 2009.

VÁSQUEZ, A. S. *Ética*. Mexico: Grijalbo, 1993.

Recebido em julho de 2012

Aprovado em novembro de 2012