

A cultura da vaidade e o comprometimento da construção da noção de justiça em crianças em fase do despertar do senso moral

The culture of vanity and its disservice in the construction of the concept of justice in children during the awakening of the moral sense

Karoline Meleiro Do Nascimento

karolinemel@hotmail.com

Maurício Bronzatto

maub1970@ig.com.br

Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque

Resumo

Este artigo procura compreender a “cultura da vaidade” e como a influência de seus valores compromete seriamente a construção da noção de justiça em crianças em fase do despertar do senso moral. Por meio de uma pesquisa teórica, no âmbito da psicologia moral, sob uma perspectiva construtivista piagetiana, buscou-se verificar como se forma a noção de direitos na criança e como essa construção leva ao surgimento da noção de justiça. Notável entre os sentimentos que participam da construção dessas noções, a indignação mereceu atenção especial. Na “aurora da moralidade”, esse sentimento cumpre um papel essencial, pois, por meio dele, ao lutar pelo reconhecimento alheio do próprio valor, a criança vê a si mesma como sujeito de direitos. Posteriormente, com o desenvolvimento, ela também poderá se indignar quando direitos alheios forem desrespeitados. Está em gestação, portanto, a construção da noção de justiça, essencial para a vida moral, logo para a posterior construção da personalidade ética. Porém, a “cultura da vaidade”, por disseminar valores individualistas e favorecer o egocentrismo, mantém as pessoas com uma noção de direitos autorreferenciada. Logo, o outro e seus direitos são relegados à invisibilidade, o que esvazia a moral de um de seus fundamentos mais importantes e compromete a construção da noção de justiça. Conclui-se com uma reflexão sobre o papel da escola e do professor, sobre os quais também recai a responsabilidade de rejeitar a “cultura da vaidade” e promover ambientes cooperativos, solidários e justos, a fim de que as disposições para a moralidade se tornem valor aos olhos das novas gerações.

Palavras-chave: Cultura da vaidade. Moral. Construção da noção de justiça. Sentimento de indignação. Criança.

Abstract

This article seeks to understand the “culture of vanity” and how their values seriously interfere with the construction of the concept justice in children during the awakening of the moral sense. Through a theoretical research in the context of moral psychology, in a Piaget’s constructivist perspective, sought to verify how it forms, in the child, the notion of rights and how this construction leads to the emergence of the notion of justice. Notable among feelings that participate in the construction of these notions, the indignation received special attention. In the wakening of morality, that feeling plays an essential role because, through it, when the child fights for that others recognize value of her, she sees herself as a subject of rights. Later, with the development, she can also become indignant when rights of others will be violated. The construction of the notion of justice, essential to the moral life and to the future construction of the ethical personality, is being prepared. However, how the “culture of vanity” disseminates individualistic values and encourages self-centeredness, it keeps people with a notion of rights centered in itself. Therefore, the others and their rights are relegated to invisibility, and this empties the moral of one its most important fundamentals and interferes with the construction of the notion of justice. We conclude with a reflection on the role of school and teacher, who have the responsibility to reject the “culture of vanity” and to promote cooperative, supportive and fair environments, so that the interior dispositions for morality will be a value to the new generations.

Keywords: Culture of vanity. Morality. Construction of the concept of justice. Feeling of indignation. Child.

Introdução

A superficialidade, o consumismo, a competitividade e o vazio são características bem presentes e acentuadas na sociedade atual, a qual, segundo La Taille (2009), estaria sob a influência de uma “cultura da vaidade” e acometida por um “crepúsculo do dever”. Há uma desconfiança crescente em relação à idoneidade moral das pessoas e, em decorrência, multiplicam-se as formas exteriores de controle, por meio de leis e regras. Os indivíduos contemporâneos, para o autor, prezam grandemente o *ter* e o *parecer*, em detrimento do *ser*, assim o sujeito de valor é aquele que se destaca, alguém que passa a ser considerado um “vencedor”, pois, ao alcançar tal posição, deixou outros para trás, deu-se melhor que eles e se transformou em referencial de sucesso a ser reproduzido. Os demais ficam reduzidos à invisibilidade, rotulados como “perdedores”. E pior: assumidos como plateia que enaltecerá o destaque dos “vencedores”.

Formar indivíduos que estimem os princípios da moralidade, numa cultura em que justamente tais princípios estão enfraquecidos, é tarefa desvalorizada na sociedade atual.

Atentos aos desdobramentos sociais desse cenário e preocupados com a formação moral das novas gerações, realizamos um levantamento bibliográfico na área da psicologia moral, especificamente nos domínios em que essas questões têm sido problematizadas. Depois de reunirmos conteúdos que dessem suporte a nossa investigação, levamos a efeito uma pesquisa teórica que pudesse refletir sobre o comprometimento da construção da noção de justiça em crianças como consequência das disposições sociais contemporâneas para a moralidade. Partindo dos fundamentos que Jean Piaget lançou no início do século passado, em sua obra “O juízo moral na criança” (PIAGET, 1932/1994), chegamos às perspectivas atuais nos estudos sobre o desenvolvimento moral, que procuram resolver uma questão sempre conflituosa nessa área: como aquilo que se sabe sobre o dever pode se transformar em ações concretas? Ou seja, como praticar aquilo que se julga certo em algumas situações? Recorremos, assim, aos estudos de Yves de La Taille (LA TAILLE, 2006; 2009), que introduzem a dimensão afetiva da moralidade e localizam a motivação para o agir moral na relação entre valores morais e identidade.

Como uma das preocupações deste artigo diz respeito à formação das novas gerações, nada mais importante do que abordar, ainda que brevemente, a gênese da moralidade infantil, fase em que a criança, ao despertar para o mundo dos deveres, sendo ainda heterônoma, portanto dependente do juízo alheio, buscará referências para a construção de seus valores em pessoas que lhe sejam significativamente afetivas (pais e educadores principalmente). Foi o que procuramos fazer, sobretudo no que diz respeito à construção da noção de justiça nas crianças.

Entretanto, como influenciar a gênese da moralidade infantil, se estamos vivendo tempos de “crepúsculo do dever”, em que o agir moral é prática pouco valorizada e almejada pelas pessoas? A “cultura da vaidade” mantém o sujeito com uma noção de direitos autorreferenciada. Assim, o outro não é enxergado. Aliás, como veremos adiante, a invisibilidade alheia é um sinal característico que define as relações interindividuais na contemporaneidade. Se o outro não é enxergado, tampouco seus direitos e necessidades serão reconhecidos. Sem essa percepção do outro, esvazia-se a moral de um de seus fundamentos essenciais.

Ademais, como a reivindicação do próprio valor, nesta fase do desenvolvimento, depende muito da validação alheia, a criança, em fase do despertar do senso moral, sob a influência dos valores individualistas, vai se sentir valorizada se escolher os valores prestigiados pela cultura atual, incluídos aqueles que percebe em seus pais e professores. Afinal, numa educação que segue a “cultura da vaidade”, a criança pode ser preparada para dar um espetáculo de si e se cercar de valores do mundo consumista, que levam à competição.

Como será possível a noção de direitos, que é autorreferenciada na fase do despertar do senso moral, se estender a outros, à medida que o desenvolvimento moral avança, se a “cultura da vaidade” impede que a criança se descentre – saia de sua própria perspectiva – para enxergar as necessidades e os direitos alheios?

É preciso, portanto, que a escola rejeite a cultura da vaidade e também pare de promovê-la. Mais do que isso, ela precisa criar ambientes cooperativos, solidários e justos para que as disposições para a moralidade sejam incentivadas e se tornem valor aos olhos das crianças.

O objetivo geral deste artigo é a compreensão da “cultura da vaidade” e como esta compromete seriamente a construção da noção de justiça em crianças em fase de despertar do senso moral. Busca-se verificar, com base na psicologia moral, como se forma a noção de direitos na criança e como essa construção leva ao surgimento da noção de justiça. Notável entre os sentimentos que participam da construção dessas noções e do valor de si da criança, a indignação mereceu atenção especial. Procurando compreender a influência do contexto social para a formação dos valores humanos, este artigo evidencia, ainda, os prejuízos que os valores de uma “cultura da vaidade” trazem à construção da noção de direitos e da justiça em crianças em fase do despertar do senso moral. Conclui-se com uma reflexão sobre a importância de a escola e o professor proporcionarem ambientes justos, em que valores morais se tornem evidências aos olhos infantis e possam ser escolhidos como centrais à sua identidade.

Perspectiva contemporânea dos estudos sobre a moralidade

Embora moral e ética, segundo La Taille (2006), sejam consideradas como sinônimas por muitos autores, reserva-se, normalmente, o sentido de moral para o fenômeno social e o de ética para a reflexão filosófica ou científica sobre tal fenômeno. Assim todas as comunidades humanas são regidas por um conjunto de regras de conduta, ou seja, toda organização humana social tem uma moral e evidentemente este fenômeno suscita indagações e reflexões às quais se costuma dar o nome de ética.

De acordo com La Taille (2006), o vocábulo “ética”, nos tempos atuais, obtém mais sucesso devido ao fracasso do seu irmão etimológico “moral”. Moral nos remete a “moralismo”, e conseqüentemente a “moralista”, ou seja, “[...] lembra, respectivamente, normatização incessante, dogmática, de abrangência excessiva, de legitimidade suspeita e seu militante, esse normatizador e vigia contumaz da vida alheia” (LA TAILLE, 2006, p.27). Há, portanto, uma tendência a se falar em ética, relegando à aposentadoria a palavra “moral”. Porém devemos ponderar

[...] se a moda atual dos empregos da palavra ética não traduz, por um lado, a fantasia intelectual de crer que se está falando em algo

profundo, científico, muito mais nobre do que a moral, e, por outro lado, uma espécie de volta para o passado, de volta para um fundamentalismo moral, agora com ares de sofisticação filosófica. (LA TAILLE, 2006, p. 29)

Para aprofundar os conceitos aqui estudados, é necessário expandir respectivamente os planos moral e ético. À indagação sobre o que é moral, La Taille (2006) propõe a seguinte pergunta: “Como devo agir?”. Já à reflexão ética corresponde outra pergunta: “Que vida eu quero viver?”, remetendo à busca de uma “vida boa”, a uma vida de felicidade, nos termos propostos por Aristóteles (2007), para quem somente o cultivo das virtudes poderia fazer com que o indivíduo atingisse o bem-estar, a elevação. Não se trata, portanto, é bom que se diga, de uma proposta de felicidade tal qual o senso comum costuma definir. Por ora, basta que enfatizemos, servindo-nos de La Taille (2006, p. 30), a distinção de sentido que assumiremos para moral e ética neste artigo: “[...] falar em moral é falar em deveres, e falar em ética é falar em busca de uma ‘vida boa’, ou se quiserem, de uma vida que ‘vale a pena ser vivida’ ”.

O plano moral e o sentimento de obrigatoriedade

Para La Taille (2006), embora, quanto ao conteúdo, haja uma pluralidade de sistemas morais, ou seja, variando a cultura, variam-se os sistemas morais, é possível reconhecer, quanto à forma, algo comum a todas as expressões de moralidade: o *sentimento de obrigatoriedade*. Assim, nesta questão, a preocupação principal é identificar se o sujeito pratica suas ações morais “por dever”, isto é, porque para ele o dever é como uma autoimposição, um *sentimento de obrigatoriedade*, ou “conforme o dever”, motivado por alcançar recompensas ou escapar de punições.

Em uma observação do nosso entorno, veremos que assim como há pessoas que agem “conforme o dever”, há também aquelas que agem “por dever”, por “querer fazer” moral, por querer fazer o bem, inspiradas pelo *sentimento de obrigatoriedade*. Temos inúmeros exemplos de pessoas que agem dentro do plano moral sem ter interesses próprios que as beneficiem, que são capazes de se sacrificar pelo outro, de se indignar quando os direitos destes também são violados.

Eis alguns exemplos históricos citados por La Taille (2006) de pessoas cuja abnegação pessoal em nome de princípios morais dificilmente pode ser colocada em dúvida: Martin Luther King, em sua luta pela justiça; Gandhi, em sua luta pela liberdade; os resistentes franceses, que, durante a Segunda Guerra Mundial, arriscavam suas vidas para ajudar judeus a escapar dos campos de concentração nazistas, entre outros.

O *sentimento de obrigatoriedade*, portanto, remete-nos a um *querer fazer* moral, um dever assumido pelo indivíduo como uma autoimposição, que se sobressai em relação a outros querereres. É o sentimento do dever moral, ou seja, a motivação que guia o indivíduo em seu agir moral.

Mais importante do que definir e redefinir o *sentimento de obrigatoriedade*, é indagarmos sobre sua frequência em cada indivíduo. Será de fato tal sentimento experimentado pela maioria das pessoas ou apenas por uma minoria? De acordo com La Taille (2006), é impossível responder a tal pergunta com números exatos. Este autor lembra que Freud afirmava que o sentimento referido era raro, que a maioria dos homens e mulheres agia inspirada pelo medo do castigo. Para Piaget, a heteronomia moral social era dominante, já que a maioria das pessoas age conforme regras e deveres que a cercam. A posição de La Taille (2006), no entanto, é que o *sentimento de obrigatoriedade* é traço psíquico frequente, embora ocorram alguns eclipses morais, que “[...] não se devem a uma suposta falta total de senso moral que acometeria a quase todos, mas sim ao simples fato de o sentimento de obrigatoriedade ser às vezes mais fraco do que outros sentimentos” (LA TAILLE, 2006, p. 35).

Portanto julgar a moral alheia não é nosso objetivo, mas sim constatar que o problema maior não é detectar a presença ou ausência da moralidade e o *sentimento de obrigatoriedade*, mas sim a sua força, o que nos remete à afetividade, logo ao plano ético.

O plano ético e “a expansão de si”

As questões relacionadas à ética dizem respeito às respostas à pergunta: “Que vida eu quero viver?” Encontrar respostas para se levar uma “vida boa”, ou

ética, é uma urgência existencial. La Taille (2006) explica que tais respostas formam um amplo leque de conteúdos, como: dinheiro, amor, sexo, sucesso profissional, paixões, glória, poder, emoções fortes etc. A lista é extensa; nela encontra-se praticamente tudo e seu contrário. Na definição de um plano ético, para este autor, devemos encontrar algo que seja comum a todos esses conteúdos, assim como no plano moral identificamos o *sentimento de obrigatoriedade* como elemento comum a todas as morais.

La Taille (2006) formula a indagação ao plano ético de maneira mais sucinta: que elemento psicológico estaria necessariamente contemplado para que se possa de fato viver uma “vida boa”? Para tanto, devemos inicialmente analisar em que consiste uma “vida boa”. Esta é alcançada conforme uma experiência subjetiva de felicidade. Em outras palavras, não é possível ser feliz sem se sentir feliz. Refletir sobre o tema felicidade e senti-la é a busca existencial de uma grande maioria.

Mas ainda há mais para que possamos definir o plano ético. Qual seria a qualidade necessária à referida experiência de bem-estar? Ou, em outras palavras, qual seria a busca existencial de todo homem e de toda mulher? Compreender o que nutre a “vida boa”, sob seus vários aspectos e conteúdos, é encontrar uma necessidade psicológica incontornável que vá além de episódios de vida e seja passível de ser concebida enquanto tal pela consciência. Este parece ser o caso do *sentido para a vida*, explica La Taille (2006, p. 43):

Talvez não haja maneira de escolher “como viver”, sem ter alguma resposta subjetivamente convincente para o “para que viver?”. Para melhor apreciar o quanto a pergunta do plano ético “que vida viver?” implica outra, “para que viver?”, talvez seja boa estratégia pensarmos nas origens possíveis do grau máximo de infelicidade, que leva alguém a não querer mais viver e a se suicidar.

O suicídio teria, então, relação direta com a perda de sentido existencial, que sobrevém a alguém que não sabe mais por que se levantar de manhã, por que trabalhar, por que se preparar para o dia seguinte. Logo, viver uma vida que tenha sentido é essencial à busca da “vida boa”.

Quando se trata de dar respostas para a pergunta “como viver?”, além da experiência subjetiva que se consolida no fluxo do tempo e da busca de sentido existencial, é preciso considerar a necessidade da realização da “expansão de si

próprio” (LA TAILLE, 2006). Essa última característica coloca em evidência o tema da identidade pessoal, que pode ser expresso na seguinte pergunta: “quem ser?”.

A construção da identidade está diretamente relacionada aos atos concretos da vida, ao “como viver”. Assim, “[...] as respostas dadas à pergunta ‘como quero viver?’ são inseparáveis das respostas dadas à pergunta ‘quem eu quero ser?’” (LA TAILLE, 2006, p. 45-46). Observa-se, dessa forma, a presença da questão do “ser” no plano ético: “Escolher um sentido para a vida e formas de viver é escolher a si próprio, é definir-se como ser.” (LA TAILLE, 2006, p. 46). Este autor acrescenta que este ser, à procura de sentido existencial, apresenta uma motivação básica: a “expansão de si próprio”, expressão que Piaget usou, inspirado na teoria do psicanalista Alfred Adler (ADLER, 1935). Segundo este teórico, a lei da vida é superar dificuldades. “Expansão” remeteria à busca da superação de si, à necessidade de o indivíduo se ver como uma pessoa de valor. De acordo com Adler, obter sucesso nessa busca de expansão de si é condição necessária à felicidade. “Se Adler tiver razão, qualquer conteúdo que venha a ocupar o plano ético, portanto qualquer opção pelo que seja uma vida feliz, deve dar ao sujeito a possibilidade da expansão de seu eu” (LA TAILLE, 2006, p. 47).

La Taille (2006) usa a “expansão de si próprio” como o invariante psicológico do plano ético por acreditar que ele contempla e representa bem os passos anteriormente mencionados: a vida boa é da alçada da subjetividade; ela segue o fluxo do tempo; e ela se serve de um sentido para a existência e revela, nas escolhas, o ser. Em resumo, ver a si próprio como pessoa de valor é condição necessária ao gozo da vida ética.

Relações entre os planos moral e ético

Após definir os planos moral e ético, é chegado o momento de relacioná-los. O *sentimento de obrigatoriedade* e a *expansão de si próprio* são os processos psicológicos motivadores de tais planos e, portanto, iremos buscar a articulação entre eles para que assim seja definida uma relação entre os planos.

La Taille (2006) defende a tese de que para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, precisamos conhecer a perspectiva ética que adotam. Isso implica afirmar que:

[...] a existência e a força do sentimento de obrigatoriedade moral está, de uma forma ou de outra, na dependência dos rumos que toma a expansão de si próprio. Dito de outra maneira, somente sente-se obrigado a seguir determinados deveres quem os concebe como expressão de valor do próprio eu, como tradução de sua autoafirmação. (LA TAILLE, 2006, p. 51)

O *sentimento de obrigatoriedade* corresponde a um “querer”. Portanto age moralmente quem assim o quer. Muitas vezes, “dever” e “querer” são indevidamente entendidos como contrários. O autor ilustra muito bem isso. Alguém queria ir ao cinema, mas não pôde porque devia cumprir sua promessa de lavar o carro do pai. Tal situação expressa a vontade frustrada de ir ao cinema, frustração decorrente de um dever de cumprir uma promessa. Mas tendo preferido cumprir a promessa, porque intimamente decidido a isso, a razão dessa decisão tem que ser procurada no seu querer. Dois querereres entraram em conflito e venceu o mais forte: o querer cumprir a promessa.

O sujeito moral é livre, pois não age sob pressão exterior, mas intimamente movido a tal, por dever, que corresponde a um querer conscientemente concebido. “A oposição entre querer e dever não se sustenta. Salvo em caso de coação externa, todo mundo faz o que lhe apraz. O mistério está em se saber por que algumas pessoas querem agir moralmente, e outras não” (LA TAILLE, 2006, p.54). Não se trata, segundo o autor, de um conflito entre querer e dever, mas de “quereres” diferentes, uns morais, outros não. Resta compreender por que alguns “querem o dever”. Nesse caso, a referência ao “eu” é indispensável.

Considerando os estudos de Roger Perron (1991), La Taille (2002) concebe o *eu* como o conjunto de representações de si. O *eu*, ou a identidade do sujeito, é mais do que aquilo que o distingue como indivíduo: tem a ver com o conjunto das imagens que esse indivíduo tem acerca dele mesmo. Nesse *eu* encontram-se as representações que o fazem agir. E essas representações de si são sempre valor.

Dessa forma, La Taille (2006) acaba por relacionar “querer” e “ser”, em concordância com Savater (2000), para quem o homem somente poderá querer

alguma coisa de acordo com o que ele seja. E uma vez que a “expansão de si” é motivação fundamental do ser, cada querer trará, em maior ou menor grau, essa busca de autoafirmação, portanto de representações de si de valor positivo. Vale para o dever, esse querer particular, o que vale para o querer em geral. Assim, a força do *sentimento de obrigatoriedade*, essencial ao plano moral, encontra-se no plano ético, na procura de representações de si com valor positivo. La Taille elege o autorrespeito como o sentimento que une os planos moral e ético,

[...] pois ele é, por um lado, expressão da expansão de si próprio – portanto, elemento da “vida boa” –, e por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade – portanto, motivação para a ação moral. Em poucas palavras: respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio. (LA TAILLE, 2006, p.56)

Contudo, o sentimento de obrigatoriedade sofre frequentes “eclipses”, que surgem em forma de conflitos. Agir contra uma moral racionalmente legitimada significa que o autorrespeito não foi forte o bastante para impor-se sobre outros valores da autoestima, já que as representações que se têm de si nem sempre integram valores morais. La Taille (2002) chama de autorrespeito as representações de si positivas que incluem os valores morais e de autoestima aquelas estranhas ou até contrárias à moralidade. Assim, o autorrespeito é um tipo particular de autoestima. Tognetta (2006) lembra que é possível alguém, por exemplo, sentir vergonha por não ser rico. Nesse caso, prosperidade financeira é um valor estreitamente associado à imagem que tal indivíduo quer ter de si. Como há disjunção entre realidade e imagem, um autojuízo negativo é experimentado. Mas a autora também adverte que os valores centrais associados a esta boa imagem podem ser imorais: é o caso, por exemplo, de alguém buscando autoafirmar-se tirando a vida de alguém, num exercício de demonstração de coragem. De acordo com La Taille (2006), se o “ser” moral não for eleito como elemento importante da “vida boa” (da expansão de si), o “querer fazer” moral (o dever) é fraco e, havendo conflito, pode ser suplantado por outros “quereres”.

O juízo moral – a dimensão intelectual da moralidade estudada por Piaget (1932/1994) – depende, para se tornar ação, desse *querer fazer* moral. A afetividade, portanto, cumpre um importante papel na gênese da moralidade infantil. A relação entre juízo e ação moral é o verdadeiro “calcanhar de Aquiles” dos

estudos sobre a moralidade. Em termos práticos, equivaleria a perguntar se o adolescente em quem Piaget identificou indícios de autonomia moral em face de seu raciocínio acerca de dilemas hipotéticos agiria em correspondência com seu posicionamento verbal. Ou, em termos mais simples: um sujeito extremamente inteligente reuniria as condições suficientes para agir moralmente? A hipocrisia que comumente se observa em adultos portadores de comoventes discursos, que acomodariam perfeitamente o dístico “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, deixa muitas dúvidas a esse respeito.

Seguindo Piaget (1954/1994), que comumente interpretou a afetividade como uma “energia” que impulsiona as ações, La Taille (2002, 2006) procurou desenvolver uma teoria explicativa dos sentimentos morais como componentes importantes da força psicológica capaz de motivar ações morais. Neste artigo, vamos nos concentrar na indignação, um dos sentimentos eleitos pelo autor como responsáveis pelo despertar do senso moral na criança.

O despertar do senso moral na criança

De acordo com La Taille (2006), o sentimento moral de obrigatoriedade é despertado por ou composto de outros sentimentos e para compreender sua gênese, é preciso, portanto, conhecer esses sentimentos.

Vale lembrar que em fase do “despertar do senso moral”, o “eu” da criança ainda está em formação, assim o autorrespeito, a valorização de si próprio na prática moral, ainda não é o sentimento principal que inspira as ações morais.

Segundo La Taille (2006), “senso moral” ou “consciência moral” é a capacidade tanto de conceber deveres morais quanto a de experimentar o *sentimento de obrigatoriedade* a eles referido, este chamado de “querer fazer moral”. Ainda de acordo com o autor, o senso moral surge por volta dos 4 ou 5 anos, quando a criança começa a conceber a diferença entre as coisas “que se fazem” e aquelas que “devem ser feitas”, a capacidade, portanto, de distinguir entre regras e princípios de conduta e hábitos e rotinas do cotidiano.

É nesta fase do despertar do senso moral que a criança está construindo sua moral heterônoma, ou seja, ela irá espelhar suas ações e condutas na moral alheia

daqueles que lhe são afetivamente próximos, principalmente pais, e incluídos os professores. Portanto, neste período de descoberta da consciência moral, a prática de outrem é a base para a construção moral da criança, pois as condutas e os princípios de moralidade alheios podem ajudar ou até mesmo prejudicar tal construção, sendo estes valores espelhados assumidos como positivos ou negativos (PIAGET, 1932/1994; VINHA, 1997; LA TAILLE, 2006).

Existem, no mínimo, seis sentimentos que, de acordo com La Taille (2006), inspiram o “querer agir moral” na criança nesta “aurora da moralidade”. São eles: o medo e o amor (considerados pelo autor indissociáveis para o *sentimento de obrigatoriedade*), a confiança, a simpatia, a indignação e a culpa. Para o autor, tais sentimentos são a base principal e imprescindível na construção da moralidade, na fase do despertar do senso moral. Neste artigo, vamos nos ocupar apenas do sentimento de indignação, central para nossas proposições, sobretudo em razão de sua estreita relação com a construção da noção de justiça.

O sentimento de indignação

Ao analisar algumas cenas do cotidiano infantil, notamos que as crianças frequentemente reclamam e protestam quando desejos repentinos não são atendidos, em razão de determinada promessa não ter sido cumprida, ou até mesmo em razão de uma repressão ou um castigo que julguem não merecer. Estes protestos, geralmente seguidos de uma cólera negativa, são despertados pelo sentimento de indignação, que se refere ao fato de direitos terem sido desrespeitados, logo de alguma injustiça ter sido cometida.

Sente-se indignado moralmente, conforme explica La Taille (2006), aquele que tem seus direitos violados, transgredidos e, por conseguinte, é vítima de ações imorais. Segundo este autor, há juízos negativos nos quais não está envolvida a indignação, portanto não são da esfera da moral. Pode-se exemplificar isso com o juízo negativo que um torcedor de futebol atribui a um jogador de seu time que acabou de perder um pênalti. Mas se tal jogador, comprovadamente, agiu com negligência, ou se perdeu propositalmente o pênalti, o mesmo torcedor pode-se sentir desrespeitado, afinal pagou pelo ingresso para assistir à partida de seu time.

Nesse segundo caso, temos caracterizada a indignação, pois o flagrante desrespeito coloca a questão dentro do âmbito da moral. É por isso que La Taille (2006) afirmará que sente indignação quem é vítima ou testemunha de uma ação considerada imoral.

A indignação, portanto, está ligada a um conteúdo específico da moral, a justiça. Sua causa é o fato de um direito ter sido desrespeitado. A criança, em fase do despertar do senso moral, período em que os indícios de moralidade ainda estão em construção, poderia experimentar tal sentimento de ordem moral? Para La Taille (2006), o sentimento de indignação é de fato experimentado pelas crianças menores, entretanto sem uma sensibilidade refinada quanto à noção de justiça e aos direitos decorrentes. Em outras palavras, elas ainda não possuem uma sofisticação moral. Segundo o autor, a principal fonte de tal sentimento aqui discutido é baseada na afirmação dos interesses próprios, ou seja, os únicos direitos que a criança considera relevantes são os dela. Assim, “[...] as primeiras expressões de indignação não dizem respeito aos direitos das outras pessoas, mas sim aos direitos que a criança considera serem os dela” (LA TAILLE, 2006, p.124). Somente em fases posteriores do desenvolvimento, a criança poderá também se indignar quando os direitos de outrem forem desrespeitados.

Em suma, pode-se afirmar que a noção de direitos não é estranha à criança pequena, no entanto tal percepção permanece essencialmente autorreferenciada.

Nota-se a gênese da indignação desde os primeiros anos de vida da criança, quando os primeiros sinais de desagrado são percebidos, à medida que ela é obrigada a agir de uma forma contrária à daquela que gostaria. Se tais reações ainda não podem ser chamadas de indignação, o fato é que tal sentimento está em elaboração, já que das restrições dos adultos surge na criança a noção de que coisas lhe são “devidas”. Temos, dessa forma, o embrião da noção de direito, fundamental ao conceito de justiça. Há, gradativamente, uma mudança do “devido” como correspondendo a qualquer objeto da vontade para o devido quando os conteúdos em questão dizem respeito ao domínio moral, que envolvem, por exemplo, igualdade e merecimento.

[...] uma coisa é ver a criança contrariada porque não a deixaram assistir à televisão, outra é vê-la contrariada porque deram mais refrigerante a seu

irmão do que a ela, porque recebeu um castigo imerecido, porque lhe prometeram algo que não foi cumprido. (LA TAILLE, 2006, p. 126)

Por que razão, tão precocemente, a criança sentiria indignação quando se acredita vítima de injustiça? Para este autor, há mais do que simplesmente contrariedade aos interesses próprios infantis. Isso pode ser visto, por exemplo, quando uma criança é submetida a algum tipo de castigo imerecido. Pode-se fazer a hipótese de que a fonte de sua contrariedade é o desprazer de estar momentaneamente impedida de fazer o que tem vontade. Mas o que dizer de uma reação diferente quando se trata de um castigo merecido? Nesse caso, ela também não deveria se indignar, já que o desprazer antes mencionado também está presente? Conclui-se que “[...] o interesse próprio ou a vontade de não passar por momentos de desprazer não são suficientes para explicar as reações negativas da criança pequena” (LA TAILLE, 2006, p. 127).

Neste ponto, é necessário ressaltarmos novamente a importância da *expansão de si próprio*, que, como visto, “implica construir representações de si próprio com valor positivo”. Para construir tais representações, a criança pequena ainda depende muito do juízo alheio, principalmente daquelas pessoas que lhe são afetivamente importantes. Tal dependência pode expressar-se de variadas formas, uma delas é a de lutar pelo reconhecimento alheio de seu próprio valor. Portanto, “[...] a fonte profunda de indignação é o sentimento de não ser valorizado, ou de ser desvalorizado” (LA TAILLE, 2006, p.127). Esse “déficit” de valorização pode ser percebido pela criança por meio de um tratamento desigual: o fato de seu irmão ter recebido mais presentes do que ela, por exemplo, é sentido como maior atribuição de afeto, logo de valor. A indignação que é despertada, nesse caso, é uma forma de a criança expressar sua reivindicação de atribuição de valor, de autoafirmação como alguém que é tão importante quanto os demais. O mesmo pode ser visto numa situação em que uma promessa feita à criança não é cumprida. Ao prazer frustrado, junta-se o sentimento de ser pessoa negligenciável – e logo diante de uma pessoa que tem grande importância na confirmação de seu valor próprio.

Assim, as reações de indignação correspondem, conforme explica La Taille (2006), a esse *déficit* de valorização, em que qualquer possível crítica ao que ela faz é sentida como crítica ao que ela é. Segundo o autor, portanto, “[...] ser castigado

por ter feito alguma coisa errada é sentido não apenas como reação a ações determinadas, mas também, e essencialmente, como desvalorização de sua pessoa” (LA TAILLE, 2006, p.128).

[...] parece-me verossímil a hipótese de que a questão da busca de representações de si com valor positivo, busca essa decorrente da expansão de si, desempenha, ao lado do interesse próprio, papel fundamental no desencadear do sentimento de indignação e no desenvolvimento da noção de direito a ele associada.

Viu-se como as noções de direito, que remetem posteriormente à justiça, são gradativamente construídas na criança. Na sequência, buscaremos compreender como essa construção depara-se com não poucos obstáculos.

A “cultura da vaidade”

Para La Taille (2009), estamos vivendo um tempo caracterizado tanto por um mal-estar existencial quanto por um mal-estar moral, este último incidindo sobre a “expansão de si próprio”, uma das dimensões da busca pela felicidade. Vale lembrar, uma vez mais, que o processo de “expansão de si” refere-se às representações de si com valor positivo que o sujeito busca como motivação existencial fundamental. Assim, se tais representações tiverem, em sua essência, valores morais (ser justo, ser generoso, ser fiel etc.), pode-se afirmar que tal indivíduo possui uma personalidade ética. Entretanto, se os valores almejados forem estranhos ou contrários à moral (ser bonito, ter sucesso, ser admirado por suas conquistas, levar vantagem, ser violento etc.), não será possível experimentar com força suficiente o *sentimento de obrigatoriedade*, responsável por inspirar condutas morais.

Portanto é necessário refletir sobre que valores a sociedade contemporânea prestigia e que vêm sendo procurados pelos seus indivíduos. Em outras palavras, o tempo presente enfatiza e promove a construção de personalidades éticas ou, ao contrário, incentiva a busca de autoestima em direções que ignoram ou contradizem a moral?

La Taille (2009) nos afirma que a sociedade pós-moderna alimenta não uma cultura do autorrespeito, mas sim uma “cultura da vaidade”, advindo disso a explicação para o “crepúsculo do dever” atual.

Este autor elenca o conceito de “vaidade” para descrever nossa cultura, primeiramente por ele ser, em si, algo estranho à moral. Na vaidade, o olhar e a admiração do outro são essenciais, por isso o vaidoso tem a necessidade de exhibir, ostentar e aparecer. Ele precisa de atenção. Passar despercebido é seu maior medo. A característica do vaidoso, do ponto de vista semântico, tem estreita ligação com a superficialidade, a futilidade, a pequenez, a ilusão. Nesse caso, o ser “cheio de si” não representa muita coisa, afinal esse “si” é vazio ou desprovido de conteúdo.

O olhar do outro e o culto à aparência

Uma das características do vaidoso, nos termos aqui assumidos, é a tendência a influenciar o juízo alheio. É preciso, no entanto, que façamos a seguinte ressalva: o valor que alguém atribui a si depende, ao menos parcialmente, do valor que outros lhe atribuem. Jean Piaget (1954/1994) já afirmara que buscar influenciar o juízo alheio com o fim de despertar sua aprovação ou admiração é uma característica humana. Não há como dispensar tal reconhecimento social. Mas não é esse o caso daquilo que se observa numa “cultura da vaidade”: o vaidoso não faz da admiração alheia um mero meio para se chegar ao reconhecimento do próprio valor. Para ele, a admiração alheia é um fim em si mesma. Como sua pretensão maior é viver uma vida imaginária no pensamento de outrem, não poupa esforços no sentido de “parecer”. La Taille (2009) explica que, na vaidade, não há a reciprocidade: ao vaidoso não basta querer ser reconhecido, notado e impressionar o outro. Ele quer ser superior, ofuscar quem gravita a seu redor.

A visibilidade, que é uma necessidade humana da qual não se pode abrir mão, no vaidoso se traduz pelo desejo de tragar os olhares para si. Todos querem “ser”; o vaidoso, além disso, quer “se destacar” – como alguém que está no palco e reduz todos os demais à condição de espectadores.

De acordo com La Taille (2009), há alguns indícios de que estamos nesta cultura em que se procura viver uma vida imaginária no pensamento dos outros. Isso

pode ser visto numa característica bem presente em nossos dias, que Jurandir Freire Costa (COSTA, 2004) chamou de “moral do espetáculo”. O lema seria: “apareça ou pereça”.

Na esteira dos *reality shows*, renovam-se as formas de “aparecer”. As redes sociais cumprem bem este papel de alimentar tamanha demanda narcísica. A cultura do espetáculo também se desenrola por meio do consumo, um caminho mais fácil procurado por aqueles que, por meio da aquisição de algumas marcas de prestígio, têm a intenção de se assemelhar aos “vencedores”. Aliás, os anunciantes investem bastante nas imagens idealizadas dos produtos comercializados, prometendo que se alguém comprar o carro que um famoso possui, terá o mesmo sucesso que ele; se comer em tal restaurante, será invejado pelos vizinhos; se se tornar cliente de determinado estabelecimento bancário, será visto como superior. A identidade do consumidor passou a ser o maior alvo dos propagandistas.

Outro aspecto capaz de promover visibilidade é o cuidado com o corpo, uma maneira acessível de alguém se colocar imaginariamente no mesmo nível de um “vencedor”. Poderíamos acrescentar aqui a excessiva preocupação com a estética, que inclui gastos consideráveis com cosméticos, cirurgias plásticas, academias de ginástica, entre outros.

Mas por que esse culto à beleza? Segundo Costa (2004, p. 198), porque “[...] hoje somos o que aparentamos ser, pois a identidade pessoal e o semblante corporal tendem a ser uma só e mesma coisa”. La Taille (2009, p. 181-182) conclui:

O corpo, suas vestimentas, os objetos de consumo, o se mostrar, o falar de si, o se dar em espetáculo, o apego às aparências, eis, creio, alguns sinais inequívocos de que vivemos em uma “cultura da vaidade”, alguns sinais de que o olhar do outro está para ser cativado, impressionado, deslumbrado.

As celebridades e a superficialidade reinante

A rendição ao espetáculo vem proporcionando, como consequência, uma inversão de valores, à medida que as ditas “celebridades” vêm ocupando papéis antes reservados a pessoas reconhecidamente com autoridade para exercê-los. Referências a aspectos da vida privada de pessoas com pouco ou nenhum destaque na vida pública chegam mesmo a ofuscar eventos importantes da

contemporaneidade que mereceriam maior cobertura. O “estilo Caras” é onipresente e acaba por seduzir um público cada vez maior.

E como se isso fosse pouco, figuras históricas, com reconhecido valor em suas áreas, vêm sendo utilizadas como garotos-propaganda de marcas famosas: a imagem de Gandhi se presta a vender computadores; a de Che Guevara a vender produtos de limpeza; a de Van Gogh a distinguir alguns serviços de determinado banco. La Taille (2009) dirige uma crítica a essa superficialidade reinante:

Gastar montanhas de dinheiro com roupas em vez de investi-lo em livros é priorizar a futilidade. Preferir se destacar pela grife a fazê-lo pelas ideias é prova de indigência intelectual. Privar-se de arte para adquirir um carro espalhafatoso é prova de frivolidade. Atribuir mais valor ao corpo do que à inteligência é superficialidade.

“Vazio” e “vão” são noções que se aplicam acertadamente à “cultura da vaidade”, sobretudo, como já o dissemos, se concordarmos com o fato de que o lugar da autoridade tem sido tomado pela celebridade. Costa (2004, p. 170) estabelece bem a diferença entre uma e outra: “Em oposição à autoridade, cuja marca são os dons incomuns, a celebridade prima pela falta de originalidade. O cânone da primeira prescreve a aliança entre notoriedade e talento; o da última, entre sucesso e visibilidade.”

Atualmente, assiste-se a um verdadeiro culto à celebridade. O povo, em geral, interessa-se muito mais pela vida de esportistas, atores, cantores do que pela biografia de grandes cientistas, influentes políticos, importantes pensadores. A televisão dedica um mínimo espaço para que um filósofo exponha o seu pensamento, enquanto cobre exaustivamente a transferência de clube de um jogador de futebol. Para La Taille (2009), isso acontece por causa da superficialidade. O grande público acha complexas demais as áreas de interesse de algumas autoridades, relegando-as a um segundo plano. Essas pessoas deixam, assim, de ter a mesma visibilidade que um jogador de futebol, um artista global ou um ídolo pop da música. Isso se complica quando tais celebridades ganham, em razão de sua visibilidade, a competência para falar sobre os mais variados assuntos em lugar de pessoas que têm capital cultural para isso e que, deixadas de lado, assistem à vitória do resultado e do sucesso sobre o mérito.

Indícios de um “crepúsculo do dever” na sociedade contemporânea

A “cultura da vaidade” traz consigo aquilo que o filósofo francês Gilles Lipovetsky (1994) chamou de “crepúsculo do dever”, ao situar nossa sociedade em uma “idade do pós-dever”, em que se experimenta o enfraquecimento do dever moral. Há, segundo o autor, um repúdio ao dever austero, ao sacrifício pessoal em prol de outrem. Ideais de abnegação e de dedicação a algumas causas e ao próximo foram deixados de lado. Prevalece, segundo ele, uma moral sem obrigação nem sanção.

La Taille (2006), numa pesquisa realizada com mais de 5.000 jovens, atestou, na sociedade brasileira, esse diagnóstico do filósofo francês. A maior parte dos entrevistados julga possuir mais adversários do que amigos e ver os conflitos que envolvem as pessoas de sua geração serem resolvidos muito mais pela agressão do que pelo diálogo. Há uma desconfiança generalizada quanto à falta de senso moral que atingiria grande parte da população atual. Julga-se que as pessoas não são reguladas internamente por princípios de justiça, generosidade e honra, do que decorre o “mal-estar moral” no tempo presente, evidência de que a sociedade contemporânea está acometida pelo “crepúsculo do dever”. Procuremos alguns sinais de que essa avaliação é verdadeira.

O “crepúsculo do dever”, ou seja, o enfraquecimento da obrigação moral em razão do desprezo por ações inspiradas pelo *sentimento de obrigatoriedade*, pode ser notado a partir da criação de inúmeras leis para se garantir a prática moral na sociedade. Uma “chuva” de regras e leis, conforme explica La Taille (2009), outro efeito não tem senão reforçar e promover o “crepúsculo do dever”. Foi preciso, segundo o autor, elaborar uma lei para deter o uso de telefone celular nas escolas; outra para impedir que, no trânsito, o motorista dirija sob o efeito de álcool. Dirigir embriagado logicamente é extremamente perigoso, pois pode causar acidentes e danos fatais tanto para o alcoolizado como também para possíveis vítimas. Não deveria ser primordial zelar pela própria vida e pela de outrem também? Esses exemplos integram uma lista imensa de regras que precisaram ser criadas para regular externamente comportamentos que são claramente inconvenientes,

desrespeitosos ou perigosos. Presencia-se o que La Taille (2006) chamou de “fúria normatizadora”.

Algumas regras são, em sua essência, boas e prezam pelo bom convívio e harmonia do indivíduo na sociedade, entretanto a problemática está em saber por que há necessidade de tantas.

Só vejo uma explicação: desconfia-se de que as pessoas não se comportarão espontaneamente segundo princípios de respeito, de honestidade, de responsabilidade, de justiça, logo, regras e mais regras devem ser criadas para explicitar as condutas corretas. E, como toda regra, se transgredida, implica sanção, o recado “cívico” é claro: comporte-se de tal e tal maneira, ou será punido. (LA TAILLE, 2009, p.192)

Cresce a desconfiança de que, hoje, as pessoas não tenham mais senso do dever moral. As inúmeras formas de controle pretendem que todos ajam dentro do padrão moral: colocam-se radares nas estradas, *chips* nos carros, câmeras nas escolas, nas estações, pede-se todo ano um atestado de vida a pensionistas que moram fora do Brasil para verificar se não estão a fraudar a Previdência etc. E até mesmo os pais controlam seus filhos através do telefone celular. Tudo isso porque a confiança no dever moral de outrem se esvaiu. Ao observarmos ao nosso redor, poderemos notar que variadas formas de controle e regras nos cercam. Acredita-se que, sem tal controle, as pessoas não agirão de maneira esperada. Assim, sem o *sentimento de obrigatoriedade*, que é esse regulador interno, estamos mesmo vivendo o “crepúsculo do dever”.

La Taille (2009) vai além: estamos não apenas contemplando o “crepúsculo do dever”, mas também o promovendo. Para o autor, a criação de infinitas leis gera uma sociedade não apenas confusa e triste, mas que também infantiliza o seu cidadão, cada vez mais dependente de regras e sanções que o vigiem.

Ele é incessantemente tutelado e vigiado, como se fosse criança pequena. E, também como criança, procura, sem ser visto, transgredir regras que não fazem, para ele, sentido e que o incomodam. Para impedir tais transgressões, criam-se mais regras, que implicam mais formas de controle, em uma dialética sem fim. (LA TAILLE, 2009, p. 194)

É por isso que, debaixo dessa ditadura da regra, o “crepúsculo do dever” ganha espaço. Frequentemente vigiado e obrigado a cumprir regras sem fim, o

indivíduo não desenvolve o *sentimento de obrigatoriedade*, que é essencial ao dever moral. Em seu espírito, a moral acaba por adormecer. Com isso, o outro é o maior afetado, como veremos na sequência.

O fenômeno da invisibilidade: o outro sem saliência

Ignorar, desprezar, agir como se o outro não existisse é uma humilhação imposta a ele, um desrespeito. Para La Taille (2009, p. 194), a sociedade atual vive um fenômeno social que ele denomina de “[...] falta de saliência de outrem aos olhos alheios”.

Para explicar este fenômeno, o autor nos relata uma pesquisa de campo, em que alguns alunos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, de classes sociais privilegiadas, passaram um dia inteiro cumprindo trabalhos desvalorizados em nossas sociedades, como o do varredor de rua, faxineiro etc. Segundo o autor, ao final do dia, cada qual relatou suas impressões: os alunos afirmaram que quando empenhados em suas tarefas, ninguém olhava para eles, ninguém os notava, as pessoas passavam por eles como se eles fossem invisíveis. Depois desse relato, La Taille (2009) explicou que, enfim, compreendia por que muitos funcionários da limpeza do setor onde trabalha não cumprimentam os professores: de tão acostumados a não serem vistos, eles mesmos assumem a condição da invisibilidade para evitar se frustrar ainda mais.

Mas isso pode ser observado cotidianamente, em pequenos gestos, como o de falar ao celular quando alguém está diante do balcão de um vendedor, de um caixa de banco ou de um garçom à mesa de um restaurante, agindo como se o outro, enquanto presta-lhe um serviço, fosse invisível.

O status social obviamente é um fator contribuinte para este fenômeno, entretanto não é o único. A invisibilidade do outro é um fenômeno que ultrapassa as barreiras culturais e sociais e atinge toda uma sociedade de maneira ampla. Quem já não foi testemunha de situações em que pessoas, mesmo advertidas em contrário, atenderam a seus telefones em recintos fechados e sequer se esforçaram para falar em tom de voz mais baixo? Os professores, não raro, têm que lidar com alunos que dormem em suas aulas. Não ocorre a muitos “dorminhocos”, mesmo

quando há motivos legítimos para isso, que sua atitude possa ser um flagrante desrespeito para com o docente.

Não havia pensado nisso! É essa a expressão que quero sublinhar: a invisibilidade alheia não é necessariamente resultado de um militante individualismo egoísta, mas também pode ser consequência da falta de saliência da presença de outrem, falta de percepção de suas necessidades. Nem sempre se trata de atitude malévola para com outrem, mas sim de atitude inconscientemente autocentrada. Todavia, por mais inconsciente que seja tal autocentração, suas consequências são deletérias para o convívio humano. (LA TAILLE, 2009, p. 197-198)

Um exemplo típico do que estamos abordando pode ser observado no trânsito, onde motoristas autocentrados desrespeitam as leis, dirigindo como se estivessem sozinhos nas estradas, como se os outros motoristas não existissem. Não se trata, em sua maioria, de pessoas violentas e movidas por intenções de causar danos, no entanto levam perigo tanto à própria vida como à de outros também. Para La Taille (2009), os inúmeros dados estatísticos de infrações e mortes no trânsito comprovam a ausência de saliência de outrem aos olhos alheios.

Percebe-se, nos diversos exemplos aqui expostos, que cada qual fica centrado em seu pequeno universo, inconsciente da presença alheia e de seus anseios. “Como a moral pressupõe, entre outras coisas, a visibilidade de outrem, temos mais uma dimensão do crepúsculo do dever” (LA TAILLE, 2009, p. 201).

Para fazer frente a essa “cultura da vaidade” e ao “crepúsculo do dever”, é urgente que repensemos a formação moral das novas gerações. A próxima seção será dedicada, ainda que brevemente, a essa tarefa.

A educação das novas gerações numa “cultura da vaidade”

Ao analisar a gênese da moralidade infantil, ou o “despertar do senso moral”, verificamos que a criança nesta fase é heterônoma, logo as figuras de autoridade que lhe são afetivamente significativas, principalmente pais e educadores, serão seu espelho, a base da construção de sua moral e, posteriormente, de sua personalidade ética, caso o desenvolvimento obtenha êxito. O juízo alheio é, portanto, primordial para a construção de representações de si, bem como para os ideais que irão inspirar as direções a serem tomadas pela *expansão de si próprio*.

Sendo assim, é de suma importância que o entorno social em que a criança vive enalteça e ressalte a prática moral, que valorize os conteúdos e ideais éticos, pois dessa forma ela poderá construir sua personalidade ética elegendo como centrais os princípios morais que a cercam. Se o ambiente for propício ao desenvolvimento moral, os valores serão de fato interiorizados pela criança, entretanto se o entorno em que a criança vive despreza os ideais da moralidade, os valores estranhos à moral ali evidenciados também serão interiorizados e, assim, a construção da personalidade ética não acontecerá.

No âmbito educacional, o educador é uma figura de autoridade de suma importância para a criança em fase de despertar do senso moral. O professor é um modelo vivo, que transmite experiências e saberes, sendo constantemente observado por seus educandos. Sua prática diária em sala de aula é absorvida pela criança, que o tem como referência para as escolhas que diariamente realiza. Assim, ele trará uma contribuição importante ao desenvolvimento infantil desde que não recorra aos modelos massificados – os mesmos sobre os quais tivemos ocasião de refletir anteriormente.

Na sociedade contemporânea, orientada pela “cultura da vaidade”, formar sujeitos morais é objetivo cada vez menos alcançado por muitos profissionais da educação. Isso, para La Taille (1996, p. 156), tem uma explicação:

De fato, como homens heterônomos podem educar crianças que deverão se tornar autônomas? Como educadores encravados em seu cotidiano podem levar as crianças a vislumbrar um mundo diferente? Formar homens iguais àqueles que já existem é mais fácil que formar homens diferentes, de certa forma “superiores”.

Se a moralidade tiver pouca força nesses indivíduos, sendo sempre deixada em segundo plano quando em conflito com apelos de outra natureza, a transmissão de valores estranhos ou indiferentes à moral será uma prática constante em sua atuação. Em detrimento de conteúdos como a justiça, a generosidade e a honra, privilegiar-se-ão outros, como a vaidade, a competição, o individualismo – valores que serão contemplados e absorvidos pelos educandos, atentos ao estilo de vida que observam nessas pessoas.

Em fase de despertar do senso moral, a criança pode ser preparada, por pais e professores, para ser alguém superficial (“vaidoso”), que elenca conteúdos

estranhos à moral na busca da “expansão de si próprio”, a fim de se ver como alguém de valor. Dar um espetáculo de si, tornar-se sujeito que almeja o destaque, que valoriza valores fúteis, individualistas e consumistas que levam à competição são traços característicos de uma “cultura da vaidade”, muitas vezes propagados por aqueles que deveriam ser uma voz de resistência contra tais valores. Assim, se o professor for alguém que promove a vaidade, que almeja o destaque (privilegiando o “ter”, e não o “ser”), que favorece a competição, que arrasta sua audiência a se impregnar das marcas e sinais dos “vencedores” (dando claramente a entender seu repúdio aos “perdedores”), a criança desprezará os valores morais e irá interiorizar conteúdos diametralmente opostos a eles. Dessa forma, em fase do despertar do senso moral, a criança vai sentir que terá prestígio aos olhos alheios se escolher valores da cultura individualista, consumista, pois são os valores que vê em seus pais e professores, os quais costuma assumir como as principais referências em sua formação.

É urgente, então, que o professor, entre outros formadores, seja alguém respeitável e autônomo (e não fique apenas obcecado por se “destacar”), pois a criança está atenta ao que ele faz e diz. Se o professor for merecedor de confiança, poderá favorecer isso também na criança. Este é o objetivo da vida ética: ser pessoa honrada, que merece o respeito alheio. Quem quer apenas se destacar, escolhe para si, como centrais, valores fúteis, individualistas. Quem quer ser honrado, escolhe, com a mesma preeminência, valores morais.

Na gênese da moralidade, como já tivemos oportunidade de verificar, o sentimento de indignação é central para que a criança se expresse de forma veemente quando lhe ocorrem injustiças, quando algum direito lhe é desrespeitado. Lembremos, apenas, que a noção de justiça da criança pré-operatória é ainda bastante rudimentar, recebendo uma sofisticação somente mais tarde. Logo, a noção de direitos, que remete à justiça, é autorreferenciada. Ou seja, a criança experimenta indignação quando os próprios interesses são contrariados. Posteriormente, quando, e se, o desenvolvimento moral ocorrer, ela irá se indignar também quando direitos alheios forem desrespeitados.

Detenhamos-nos um pouco neste ponto. Vimos, em La Taille (2006), que o respeito ao outro é um dos grandes fundamentos da moral, senão o maior. Vimos,

também, que a fonte profunda da indignação na criança pequena é o sentimento de não ser valorizada e que, com a conquista da autonomia moral, a desvalorização do outro também passará a preocupá-la. Ou seja, ela se indignará com isso. Terá, portanto, condições de se descentrar e colocar-se no ponto de vista alheio, experimentando seu infortúnio quando outrem for alvo de injustiça. Mas depois de termos analisado a influência que a “cultura da vaidade” exerce sobre as novas gerações, mantendo as pessoas autocentradas, vale perguntar: como o outro poderá ser enxergado, assim como seus direitos e necessidades?

Ora, numa “cultura da vaidade”, promovida, como o dissemos, inclusive pela escola, a criança, além de se sentir “injustiçada” por motivos individualistas (porque não ganhou o primeiro prêmio, porque sua redação não foi escolhida, porque não tem o mesmo tênis que viu nos pés de seu coleguinha, porque sua casa não é tão bonita como a de seu vizinho etc.), também permanecerá egocêntrica por mais tempo, preocupando-se apenas com suas próprias necessidades e não tendo olhos para as injustiças sofridas por outrem.

Com a noção de direitos alheios enfraquecida, a construção da noção de justiça – digna de assim se chamar – fica comprometida e, por sua vez, a moralidade estaciona na heteronomia.

Quando o outro se torna invisível aos olhos dos demais, carecendo de saliência aos olhos alheios (LA TAILLE, 2009), o desenvolvimento moral não é atingido, pois um dos princípios que regem a vida moral é justamente estar *com e para* outrem. Ao manter a noção de direitos autorreferenciada, a criança despertará a indignação apenas em relação a injustiças cometidas contra si. Dificilmente irá se indignar quando forem os direitos de outrem que estiverem sendo violados. Ela permanece centrada demais em sua perspectiva para poder considerar a alheia.

Vimos que a sociedade atual, de acordo com La Taille (2009), imersa na “cultura da vaidade”, presencia cotidianamente um “crepúsculo do dever”. Esse enfraquecimento do dever é um obstáculo à formação moral. Se não julgamos a prática moral como primordial, como exigir da infância e juventude de hoje algo que não é praticado e tampouco lhes foi ensinado? Não há como ter ações inspiradas pelo *sentimento de obrigatoriedade* quando o autorrespeito não é sentimento presente na *expansão de si próprio*. Portanto é de suma importância que na gênese

da construção da moralidade, a criança tenha bons exemplos a serem seguidos, que em seu entorno social as pessoas que lhe são significativas proporcionem um ambiente propício ao desenvolvimento moral. As escolhas que constituirão o seu “ser” – as representações de si com valor positivo – dependerão daquilo que este ambiente valorizar.

A educação das novas gerações precisa ser pautada pelos princípios morais e éticos dos quais a sociedade atual parece carecer. Para tanto, a escola precisa rejeitar os valores que regem a “cultura da vaidade”. O educador precisa ser alguém pactuado com valores morais, que tem suas ações baseadas em uma vida ética, que age de maneira autônoma e não conforme a maioria, ou seja, precisa ser pessoa honrada, merecedora de confiança. Como um “modelo vivo”, seu estilo de vida moral produzirá admiração em seus alunos, sobretudo nos menores, atentos a tudo o que ele diz e faz. Por isso a postura do educador deve ser fundamentada nos alicerces da moralidade; ser pessoa de valor e respeitável é fundamental em sua relação com os indivíduos em processo de formação moral. Se as crianças experimentam, desde cedo, em razão da *expansão de si próprio*, a indignação como expressão de que se sentiram desvalorizadas; e se o conteúdo da valorização ou desvalorização depende, em grande medida, do juízo do adulto com o qual a criança convive, tal adulto tem grande responsabilidade perante a criança, já que esta reivindica o próprio valor com base no juízo alheio. O que o adulto valoriza, será valorizado por ela; o que ele desvaloriza, será desvalorizado por ela. A direção da indignação na criança pequena terá os valores do adulto como parâmetro. O autorrespeito, que é uma construção posterior, pode tanto estar sendo gestado quanto abortado.

E como a escola – instituição educativa por excelência – rejeitará a cultura da vaidade? Entre outras ações, criando ambientes cooperativos, solidários, justos para que as disposições para a moralidade sejam incentivadas e se tornem valor aos olhos das crianças. Para La Taille (2009, p. 284), “[...] todo o problema educacional reside em propiciar a construção de representações de si entre as quais as virtudes morais e outras que lhes sejam úteis ocupem lugar de destaque nas representações de si dos alunos.” Como concretizar o objetivo de termos cidadãos mais justos, se muitas abordagens da escola privilegiam os interesses individuais? Se as crianças

que passam pelos recintos escolares não têm sua noção de direitos, que é autocentrada, colocada em confronto com uma perspectiva cooperativa, guiada pela reciprocidade, vão se manter indefinidamente egocêntricas. Verão sua indignação crescer quando aquilo que lhes diz respeito correr algum risco de ser desconsiderado e, ao mesmo tempo, seguirão insensíveis ou pouco afetadas se o desrespeito incidir sobre os interesses alheios. Se, como vimos, a noção de direitos remete à justiça, nesse caso, em que se privilegiam apenas os próprios direitos, o que se tem é uma concepção de justiça bastante desfigurada, parcial. Poderia a justiça assim se apresentar e continuar sendo justiça? Cremos que não.

La Taille (2009) sustenta que uma educação moral das novas gerações pode servir como um “antídoto” à “cultura da vaidade”. Ela faria frente ao modismo, à superficialidade, ao espetáculo à medida que desse aos alunos a oportunidade de refletir sobre a moral, fazendo-os entrar em contato com reflexões éticas que foram sendo construídas ao longo da história. Possibilitaria que eles discutissem dilemas, participassem de decisões coletivas, daria a eles alternativas quanto ao modo de agir e pensar que fossem contrárias aos modelos massificados.

Para fazer recuar a invisibilidade alheia, que insiste em fazer do outro plateia, tal proposta de educação apostaria no convívio escolar, e este pautado pela justiça, pela solidariedade, pela dignidade, pelo zelo do bem comum.

E para dissipar o “crepúsculo do dever”, a escola se recusaria a ficar em silêncio. Ao contrário, traria à luz temas morais e os colocaria em discussão, seja por meio da Filosofia e das Ciências Humanas, seja por meio de um trabalho transversal interdisciplinar, seja pela gestão respeitosa das relações interindividuais.

Em suma, ao propor que a moral seja objeto de reflexão e de inspiração, estamos em direção diametralmente oposta ao que se observa e se promove em uma “cultura da vaidade”. Ao propor que a escola seja, de fato, uma *instituição justa*, e que, nela, o convívio seja pautado pelo *estar com e para outrem*, estamos na contramão de uma sociedade que tende a colocar as instituições a serviço de interesses particulares e a privilegiar a competição e a “visibilidade pessoal”, em detrimento da cooperação e da solidariedade. (LA TAILLE, 2009, p. 274, grifos do autor)

Para este autor, a não ser que se julgue a escola totalmente inócua em termos de influência sobre os valores de seus alunos, não se vê por que não seria

útil ela propor formas alternativas de se pensar e experimentar o convívio social. E conclui: “A ‘cultura da vaidade’, com seu regimento de ‘vencedores’ e ‘celebridades’ que ocupam os postos-chave da sociedade (política, mídia etc.), é forte. Forte, mas não todo-poderosa; muito presente, mas não estação derradeira do ‘fim da história’.” (LA TAILLE, 2009, p. 275).

Acreditamos que a escola pode mudar sensivelmente este quadro. Se nela houver vida coletiva, relações de cooperação, princípios evidenciados em sua maneira de se conduzir, virtudes valorizadas, sentimentos morais acolhidos, o mérito exigido, o ser humano respeitado, a “cultura da vaidade” pode recuar. “Em escolas que são reais *instituições justas*, são maiores as chances de os alunos se convencerem de que a *vida vale a pena ser vivida para e com outrem*, maiores as chances de quererem ser inspirados pelo ‘respeito de si’.” (LA TAILLE, 2009, p. 307, grifos do autor). Garantido o autorrespeito, podemos ter boas expectativas quanto às relações interpessoais, afinal, como o afirmou La Taille (2006, p. 56), “[...] não há possibilidade de respeitar a outrem na sua dignidade sem, ao fazê-lo, experimentar o sentimento da própria dignidade.”

Em termos ideais, esses seriam, em boa medida, os auspícios de uma educação orientada para a construção de personalidades éticas. Mas isso não é tudo. Se “[...] o mais autônomo dos seres fica na dependência, para poder estabelecer projetos de vida, das condições objetivas de sua realização e, é óbvio, tais condições dependem não apenas dele, mas também de pautas existenciais colocadas pela sociedade em que vive” (LA TAILLE, 2009, p. 47), como resolver o problema histórico da dilapidação da autoridade da figura do professor, essencial, de acordo com este texto, para a formação moral das futuras gerações? De que maneira “desencravar” o professor da educação básica de seu cotidiano, como acertadamente propõe La Taille (1996), e assim conceder-lhe a possibilidade de um distanciamento necessário para investir na continuidade de sua formação, se tal incursão é inexoravelmente demandada pela sobrevivência? Como remover os obstáculos sociais que, ao impedirem o professor de dedicar-se à pesquisa de conhecimentos elementares, tornam-no, quer do ponto de vista das técnicas, quer do da criação científica, carente de especialização e, portanto, sob uma precarização que perpetua o descrédito que lhe devota o entorno e, o que é pior, ele

próprio? E o que dizer do distanciamento cada vez maior entre universidade e escola, com prejuízos incalculáveis para esta última? Da mesma forma que Pierre Bourdieu se recusava a fazer ciências sociais a distância, criticando o pedantismo das torres de marfim da intelectualidade francesa, que, ao tornar distintos os mundos acadêmico e efetivo, conferia um caráter de irrealidade à ciência, é preciso verificar se os insumos acadêmicos à pedagogia contemporânea estão produzindo um conhecimento que vá além da mera estetização, ao qual o sociólogo francês, de forma acerba, chamava de “filosofia universitária da filosofia” (BOURDIEU, 2005, p. 72).

Some-se a isso o desafio diário de viver o cotidiano escolar, com todas as suas vicissitudes e complexidades, com o humor vacilante de alunos e educadores, com crueldades e intrigas típicas do universo infanto-juvenil, ora dirigidas contra colegas, ora arquitetadas contra professores e funcionários, capazes de deixar estes últimos num estado tal de vigília e tensão que nenhuma experiência acumulada na carreira consegue arrefecer. E o que dizer dos muitos papéis a preencher, relatórios a escrever, avaliações a encaminhar? Como driblar as condições insalubres para o exercício das funções que põem à prova até mesmo o mais idealista dentre nós?

Todas estas são perguntas que o presente artigo não se propõe a responder e que, no entanto, cumprem um papel importante de nos pôr a salvo de um irrealismo pedante, desconsiderando as múltiplas tensões que perpassam o fazer do professor, como se apenas deste profissional e da educação moral e ética por ele proposta dependessem os êxitos dos processos educacionais. Não é possível simplificar tanto. Há, como as perguntas pretenderam problematizar, muitos outros fatores influenciando a formação das novas gerações.

Todavia, não conseguir resolver todos os problemas não significa que os professores tenham que se prostrar impotentes e desistir de resolver aqueles que estão ao seu alcance. Macedo, Petty e Passos (2000, p. 31) têm algo muito simples e, no entanto, profundamente encorajador a nos dizer a respeito.

Podemos tratar de aspectos na aparência triviais e pequenos, mas, com força de mudança, podemos encontrar formas de agir com nossos próprios meios, sem atribuir somente a fatores externos e distantes a possibilidade de garantir o cumprimento do principal objetivo da educação, cuja linha mestra é fazer o aluno conhecer, crescer e desenvolver-se. Em outras palavras, se é difícil modificar o todo, há muito o que fazer em cada parte: o

desafio é atuar com criatividade e responsabilidade, saindo do discurso queixoso e paralisado, descobrindo formas mais interessantes de lidar com a realidade.

Tendo feito essa ressalva, podemos passar agora às considerações finais deste artigo.

Considerações finais

De acordo com Cícero (2007, p. 95), “a necessidade de justiça é tão grande e tão universal que os próprios bandidos, vivendo de crimes e roubos, não podem subsistir entre eles sem alguma espécie dela.” Na mesma direção, Smith (1759/1999, p. 107) afirma de maneira peremptória: “A sociedade poderá subsistir, ainda que não segundo a condição mais confortável, sem beneficência, mas a prevalência da injustiça deverá destruí-la completamente.” Se a beneficência ornamenta o edifício, a justiça funciona como o alicerce que o sustenta. Removida essa virtude, em tudo precisa, inteligível e objetiva, toda a imensa e complexa estrutura da sociedade humana em pouco tempo deverá “esboroar em átomos”.

Essa consciência parece nos ter feito constituir o ressentimento e a indignação como defesas, salvaguardas da justiça e segurança da inocência, sentimentos por meio dos quais podemos repelir o mal que arquitetam contra nós.

Segundo Smith (1759/1999), pode haver tantas tentações para ferir a outros que se a noção da justiça não se interpusesse entre os homens, não seriam poucos os que se lançariam sobre seus desafetos como animais ferozes prontos a despedaçá-los. Se não se pode exigir as virtudes beneficentes, que parecem ter sido deixadas à nossa própria escolha, o mesmo não se dá com a justiça: atender suas prescrições é um dever que nos obriga; violá-la constitui ofensa passível de sanção e reparação. A propósito, para Kant (2006), que não via sentido no fato de os homens viverem sobre a terra sem justiça, a tarefa da moral não se presta a ensinar como obter a felicidade, mas como merecê-la, daí o papel dos deveres – no entendimento de Comte-Sponville (1995), a própria justiça, como exigência e obrigação.

Mais próxima do altruísmo, a justiça vai de encontro à tirania do eu: ela é a virtude pela qual cada um tende a superar a tentação inversa de se colocar acima de tudo e a tudo sacrificar pelos próprios interesses. Diante do desmedido da caridade (amar é nos pedir demais) e do desmedido do egoísmo (em que o eu é tudo), a justiça preconiza: a cada um a sua parte, nem de mais nem de menos. O justo é aquele que se mantém concedendo a cada um o que lhe cabe.

Como este artigo procurou apresentar, a noção de justiça, em termos psicológicos, percorre um longo caminho até ser construída nos indivíduos. Desde muito cedo, a criança luta pelo reconhecimento alheio do próprio valor, quando sente que direitos próprios foram desconsiderados. Neste sentimento de indignação, ainda autorreferenciado, incapaz, por ora, de uma “descentração” dos próprios interesses, encontra-se a gênese da noção de justiça. Mas o desenvolvimento não é automático, como se a maturação biológica da criança respondesse, a seu tempo, por uma preocupação com a violação de direitos alheios. Em fase do despertar do senso moral, o entorno socioafetivo da criança, em especial as figuras de autoridade que gravitam a seu redor e lhe são significativas, cumpre um papel destacado nas *representações de si* que ela elegerá como centrais para compor sua personalidade. As pautas sociais fornecidas pela sociedade são, portanto, determinantes para o estabelecimento de projetos existenciais e para a escolha de quem a criança quererá ser.

Em dias de “crepúsculo do dever” (LIPOVETSKY, 1994), em que se assiste a uma inflação da palavra *ética*, sinal não de sua efetivação ostensiva na sociedade, mas de uma demanda desesperada por limites e controle, não se pode prescindir desta noção basilar e universal do que se chama moralidade humana, pedra de toque de qualquer sistema moral espalhado pelo planeta – a justiça. Falar em justiça é remeter-se ao *sentimento de obrigatoriedade*. Fortalecer esse sentimento é sumamente importante se o que se deseja é que as pessoas o experimentem frequentemente com força para serem inspiradas por ele em suas ações.

Por esse motivo, a escola não pode silenciar a respeito da moral, sob pena de, em o fazendo, assistir ao seu ocaso na formação de crianças e jovens. É preciso encontrar alternativas viáveis, tais como as que aqui foram discutidas, para fortalecer o “querer fazer” moral de modo que este prevaleça sobre outros quereres

tão estimulados numa “cultura da vaidade”. Sem que se descuide dos aspectos racionais, a dimensão afetiva da moralidade precisa de um lugar de destaque na educação contemporânea. Estamos no âmbito dos sentimentos morais, responsáveis por nutrir o *sentimento de obrigatoriedade* nos indivíduos e compeli-los, de forma autorregulatória, ao atendimento do dever.

Vimos como o sentimento de indignação encontra-se no nascedouro da noção de justiça, virtude capital nos domínios da moralidade, e com ela se associa estreitamente. Este e outros sentimentos precisam ser objeto de educação. Como defende La Taille (2009, p. 280), a educação moral “[...] deve, por um lado, procurar *garantir a expressão e o desabrochar de certos sentimentos morais* [...] e, por outro lado, fazer os alunos refletirem sobre o valor humano desses mesmos sentimentos”, pois eles alimentam virtudes e podem contribuir com a construção de uma personalidade ética. Não obstante as enormes dificuldades que a escola enfrenta para favorecer essa conquista em seus alunos, ela ainda é o espaço por excelência das relações e, logo, da possibilidade de relações éticas. É lá que igualdades se combinam e diferenças se entrecrocaram; é lá, conforme Tognetta e Vinha (2009), que os alunos poderão encontrar adultos que se indignem com injustiças e se regozijem com a generosidade; onde terão a quem admirar em razão de sua honestidade, justiça e honradez. Infelizmente, lamentam as autoras, “se nos faltam esses adultos em nosso meio, resta que na escola, urgentemente, esses sejam encontrados” (TOGNETTA e VINHA, 2009, p. 42).

Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de autoanálise*. Tradução e introdução de Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CÍCERO. *Dos deveres*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In Lino de Macedo (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

LA TAILLE, Yves de. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: Dimensões Intelectuais e Afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. *Formação Ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIPOVESTSKY, Gilles. *O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: D. Quixote, 1994.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRON, Roger. *Lés représentations de soi*. Toulouse: Privat, 1991.

PIAGET, Jean. *O Juízo Moral Na Criança*. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, Jean. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: G. Delahanty; J. Perrés (Org.). *Piaget y el psicoanálisis*. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana, p.181-287, 1954/1994.

SAVATER, Fernando. *Ética como amor-próprio*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SMITH, Adam. *Teoria dos sentimentos morais*. São Paulo: Martins Fontes, 1759/1999.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. *Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 2006.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação? In LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano e cols. *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

VINHA, Telma Pileggi. *O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 1997.

Submetido em 23/03/2014, aprovado em 13-06-2015