

A deliberação moral: dimensões intelectuais e afetivas

Moral deliberation: Intellectual and affective dimensions

Yves de La Taille¹  0000-0001-5472-2701

Resumo

Há uma “deliberação” moral, um pensar, um refletir que presidem um agir. Toda ação (e o próprio pensar é uma ação) depende, para ser realizada, da dimensão intelectual (a razão) e de uma motivação, ou seja, de uma energética. A deliberação moral e a ação que a segue não fogem à regra. O “dever” moral é uma forma de “querer”, e todo querer implica, por um lado, a formulação de um propósito (dimensão intelectual) e, por outro, uma “vontade” (dimensão afetiva). O artigo apresenta como essas duas dimensões se articulam e constituem a base das decisões dos sujeitos em diferentes contextos e situações, inclusive, o escolar. No que se refere a esse contexto, o texto aborda como a escola pode, por meio de uma “educação moral”, oportunizar aos alunos apreenderem esse fenômeno humano complexo que é a moralidade. Nesse sentido, o alcance desse objetivo se vê favorecido com a vivência de “uma verdadeira vida social aos alunos, no interior da sala de aula”. Vida social

¹ Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento da Personalidade. Av. Professor Mello Moraes, 721, Cidade Universitária, 05508-900, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: <ytaille@usp.br>.

Como citar este artigo/How to cite this article

La Taille, Y. A deliberação moral: dimensões intelectuais e afetivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.1, p.5-14, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4232>



que permita relações de cooperação, de reciprocidade, na qual a justiça é fato e não apenas discurso, na qual o aluno poderá conquistar a autonomia moral e valorizar o “respeito de si”. A “verdadeira vida social” permitirá ao aluno vivenciar e compreender, na prática, o que lhe terá sido apresentado verbalmente, e nela investir a sua personalidade. A “verdadeira vida social” vai ajudá-lo a abrir seus horizontes intelectuais da moralidade, e também vai incidir sobre seus sentimentos, sobre a dimensão afetiva de seus juízos e atos.

Palavras-chave: Afetividade. Educação moral. Ética.

Abstract

Moral deliberation is a certain way of thinking and reflecting that regulates an act. Every action (and thinking itself is an action) depends on the intellectual dimension (reason) and motivation to be realized, that is, energy. Moral deliberation, and action that follows it, does not escape the rule. Moral duty is a way of wanting, and all wanting involves, on the one hand, the formulation of a purpose (intellectual dimension) and, on the other, a will (affective dimension). The article addresses how these two dimensions are associated and constitute the basis of the subjects' decisions in different contexts and situations, including at school. Within this context, we discuss how schools can, through "moral education", help students learn about this complex human phenomenon that is morality. In this sense, the achievement of this objective is favored by the students' experience of true social life in the classroom. Social life that allows relations of cooperation and reciprocity, in which justice is a fact and not just discourse and the student will be able to achieve moral autonomy and value self-respect. True social life will enable students to experience and understand, in practice, what has been verbally discussed with them and invest their personality in it. True social life will help students open intellectual horizons of morality, which will also affect their feelings and affective dimension of judgments and action (deeds).

Keywords: Affectivity. Moral education. Ethics.

Introdução

Este texto é escrito do ponto de vista da Psicologia Moral, área dedicada ao estudo dos processos que levam um indivíduo a legitimar regras, princípios e valores morais e por eles pautar suas deliberações e ações. Serão feitas algumas considerações de ordem educacional, apresentando-se antes a abordagem teórica que as inspiram. Começa-se por apresentar algumas definições de conceitos empregados nesta explanação.

Chama-se “plano moral” aquele referente aos “deveres”: juízos e ações considerados “obrigatórios” por representarem a tradução do que é avaliado como “certo” ou expressão do “bem moral”. A pergunta do plano moral é, portanto: “como devo agir?”.

Chama-se “plano ético” aquele referente à “vida boa”, à “vida significativa”, ou seja, à “vida que vale a pena viver”. A pergunta referente ao plano ético é: “que vida eu quero viver?”. E, uma vez que a escolha de que vida viver implica opções no nível da identidade, outra pergunta complementa a primeira: “quem eu quero ser?”.

Talvez alguns leitores estranhem a associação entre ética e “vida boa”. Ela é pouco empregada no mundo ocidental, no qual ética é quase sempre definida como sinônimo de moral, referindo-se, portanto, à dimensão dos deveres (por exemplo, quando se fala em “ética na política” ou em “código

de ética” de diversas profissões e instituições). Todavia, a referida associação encontra-se na história da Filosofia, notadamente em autores como Spinoza (1954), Aristote (1965), Ricoeur (1990), entre outros. Se ela é empregada aqui, é porque, do ponto de vista psicológico, ela ajuda a compreender as ações morais dos indivíduos, e também a entender porque algumas pessoas não optam por elas. Esta abordagem deverá ficar clara pouco a pouco.

As definições supra-apresentadas são formais: deveres, vida boa. Cabe debruçar sobre os conteúdos. Que deveres? Que vida boa? Dependendo do sistema moral pelo qual se opta, elege-se determinados deveres em detrimento de outros. Por exemplo, obedecer aos mandamentos divinos caracteriza-se como dever para um cristão ou para um muçulmano. Sob a inspiração da Declaração dos Direitos Humanos, elege-se aqui três deveres morais básicos: a justiça (pautada pela igualdade e equidade), a generosidade (fazer um “dom de si”) e a dignidade (atributo de todo ser humano, que deve respeitá-la em outrem e zelar pela própria).

Em relação à vida boa, que caracteriza o plano ético, optou-se aqui pela bonita definição de autoria do filósofo Ricoeur (1990, p.200): uma vida ética é uma “vida boa, com e para outrem, em instituições justas”. Como se vê, não é qualquer tipo de “vida boa” que merece o nome de ética. É possível ser feliz vivendo rodeado de escravos e gastando dinheiro roubado. Mas tal vida não é ética. Para que o seja, é preciso que a “vida boa” tenha como elemento incontornável a relação moral com outrem.

Isto posto, o tópico a seguir trata da deliberação moral, começando pela dimensão intelectual que a preside necessariamente. O presente artigo voltará a falar de ética quando tratar da dimensão afetiva da referida deliberação.

A deliberação moral: dimensão intelectual

Terá a moral alguma relação com o trabalho da razão? Ou será ela, essencialmente, intuitiva ou até mesmo estritamente afetiva? Seria pecar por desonestidade intelectual afirmar que há consenso a respeito da questão, tanto na Filosofia quanto na Psicologia. Para alguns, como Turiel (1993), crianças de cinco anos já seriam capazes de diferenciar regras morais (notadamente atinentes à justiça) de outras convencionais (por exemplo, ir à missa aos domingos), julgando universais as primeiras e relativas as segundas. Para outros, como Cyrulnik (2001), a origem das ações morais seria encontrada em um sentimento, a empatia. Em compensação, para autores, como Kohlberg (1981) e Piaget (1992), haveria um progressivo desenvolvimento da moralidade, da heteronomia para a autonomia, presidida, entre outros fatores, por uma apreensão intelectual cada vez mais sofisticada dos temas morais. Neste artigo, assume-se que há, sim, íntima relação entre moral e razão, como demonstram os argumentos a seguir discutidos.

O primeiro incide na ideia de responsabilidade moral. Quem é eximido de tal responsabilidade? Os animais, as crianças pequenas e, finalmente, as pessoas que, por algum motivo, perderam o controle de si próprias, como nos casos de surto psicótico. Qual é, nesses três casos, o critério empregado? Ora, é a capacidade ou incapacidade de fazer uso da razão. Não se julga que os animais sejam seres racionais, pois se acredita que são movidos por instintos. Julga-se que as crianças pequenas ainda não usufruem de maturidade intelectual. E julga-se que pessoas em surto perderam, momentaneamente,

sua capacidade de discernimento. Dito de outra forma, não se pensa que animais, crianças e pessoas em surto sejam “livres” para determinar se agirão de uma ou de outra forma. E qual seria a condição dessa liberdade? O uso da razão.

O segundo argumento diz respeito à razão como reguladora da afetividade. Tome-se o exemplo da empatia. É claro que nenhum indivíduo é capaz de decidir se vai experimentar esse sentimento em relação a outrem, assim como não se delibera que se vai amar alguém. Porém, seria um erro deduzir do que acaba de ser lembrado que a razão não desempenha papel algum na empatia. Veja-se um exemplo. Se alguém vir uma criança chorando porque deixou cair o seu sorvete, é provável que sinta empatia por ela (compaixão) e, se assim for, procurará comprar-lhe outra guloseima. Mas, imagine-se agora diante de um homem adulto chorando pelo mesmo motivo: o espectador experimentará empatia ou, ao contrário, estará inclinado a achar a cena ridícula? A segunda alternativa é a mais provável. Mas, se ficar sabendo que esse homem que chora sofre de sérios problemas mentais, talvez volte a experimentar a empatia. Por quê? Porque, na prática, “julga-se” que é legítimo uma criança se desesperar pela perda de um sorvete, mas não se julga legítimo um homem adulto normal chorar pelo mesmo motivo. Verifica-se, portanto, que a empatia é regulada pela razão. Não se trata de decidir se se vai experimentá-la, ou não, mas se trata de observar que ela depende de um juízo de valor. Ora, quem fala em juízo, fala em razão.

Veja-se o terceiro argumento a partir de um dilema moral que muitos médicos enfrentam, sobretudo, nos hospitais dos países pobres nos quais não raramente recebem ao mesmo tempo vários pacientes em estado grave, mas somente dispõem de um leito na sua Unidade de Terapia Intensiva (UTI). Como escolher que paciente será internado? Imagine-se que um médico tenha de decidir, para ocupar o único leito que lhe resta, entre uma criança e um velho. Perante um dilema trágico como esse, a maioria das pessoas espontaneamente responde que o moralmente correto é o médico optar pela criança. Trata-se de uma “reação” moral compreensível: as crianças em sérias dificuldades despertam mais empatia do que adultos em mesma situação. Julga-se que o velho já usufruiu da vida, o que não ocorreu com a criança, julga-se também que a criança, por ser mais nova, tem mais chances de sobreviver etc. Tais argumentos são válidos, mas cabe perguntar se são necessariamente decisivos. Alguém pode lembrar que as chances de sobrevivência dos mais jovens não são sempre maiores do que as dos mais velhos (depende de inúmeros fatores sobre os quais esse médico não dispõe de informações no momento de sua decisão). Outra pessoa poderá dizer que talvez esse homem velho, de quem nada se sabe, tenha batalhado a vida toda para sustentar a sua família, para criar os filhos, talvez ela tenha sido, em algum momento, um herói que salvou pessoas, talvez ele finalmente esteja podendo usufruir tranquilamente da vida etc. Ora, será moralmente válido destiná-lo à morte apenas porque é velho? Não seria cometer uma injustiça? Outra pessoa ainda poderá ponderar que o fato de as crianças despertarem mais compaixão do que os velhos é critério fraco para tomar uma decisão tão importante e trágica. E outros argumentos mais podem ser apresentados, não tanto para discordar da opção pela criança, mas, sobretudo, para problematizá-la. E, na falta de critérios morais irreprocháveis para tomar a decisão por um ser humano ou pelo outro, não seria mais apropriado sortear quem vai para a UTI? O que se quer mostrar com esse exemplo da vida real (e há tantos outros) é que a “reação” moral intuitiva nem sempre é a melhor, nem sempre é a única possível, pois um equacionamento da situação faz-se necessário. Ora, quem fala em equacionamento fala em análise, fala em discussão, fala em reflexão; fala, portanto, no emprego da razão para decidir o maior bem e o maior mal, ou para chegar à conclusão de que há situações nas quais várias opções morais têm o mesmo peso.

O último argumento para a defesa da participação da razão nas ações morais provém dos estudos psicológicos do chamado desenvolvimento moral, estudado por, entre outros autores, Piaget e Kohlberg. Esses dois pesquisadores foram criticados por reduzir a moralidade das crianças pequenas à mera obediência a figuras de autoridade (Piaget, 1992) ou ao cálculo de consequências boas ou ruins para o indivíduo (Kohlberg, 1981). Sabe-se, hoje, que as crianças menores, para além das limitações corretamente apontadas por esses autores, são dotadas de certo senso moral que as torna sensíveis à generosidade, à injustiça e também ao valor de virtudes, como coragem, humildade, gratidão etc. (La Taille, 2006).

Todavia, seria um erro equiparar a moral infantil à moral adulta. Seria um erro pensar que as crianças pequenas possuem reflexão moral autônoma, que são capazes de estabelecer genuínas relações de reciprocidade, que se inspiram pelo respeito mútuo, que diferenciam com clareza virtudes, como justiça e generosidade. Tome-se um exemplo. Conta-se que um pai deu um pacote de balas para um filho, mas nada deu ao outro. Pergunta-se se esse pai agiu corretamente: a maioria das crianças responde que ele não agiu bem, o que prova que a “autoridade” do pai não é sempre “sagrada”. Em seguida, conta-se que o menino que recebeu o pacote de balas resolveu dar algumas a seu irmão. Ele agiu bem? As crianças menores (até 7, 8 anos de idade) respondem que sim, mas as maiores ponderam que o moralmente correto seria dividir as balas e não apenas dar uma espécie de compensação ao irmão. Ou seja, as crianças mais velhas percebem que o irmão foi generoso, mas julgam que teria sido melhor ele ser justo. As crianças menores não parecem atentas a essa diferença, pois aceitam que uma injustiça seja compensada por um ato de generosidade. Seria possível multiplicar os exemplos desse tipo e assim mostrar que há um desenvolvimento moral e que esse depende, dentre outros fatores, de uma apreensão intelectual cada vez mais sofisticada da moralidade. Não há nada de surpreendente nisso: como crianças pré-operatórias (no sentido piagetiano da palavra) poderiam compreender relações de reciprocidade se a própria reciprocidade é uma operação mental de que carecem? Como poderiam apreender sistemas morais complexos (como a Declaração Universal dos Direitos Humanos) se tal apreensão demanda pensamento hipotético dedutivo?

Em resumo, em razão dos argumentos apresentados, deduz-se que é correto afirmar que há uma “deliberação” moral, um pensar, um refletir que presidem um agir. Logo, uma “educação moral” deve dar a oportunidade de os alunos apreenderem de forma cada vez mais fina esse fenômeno humano complexo que é a moralidade. Como fazê-lo? Como o objetivo deste estudo não é de ordem didática, ele se limita a fornecer alguns apontamentos.

Antes de mais nada, parece incontornável que as instituições educacionais (em seus vários níveis, da pré-escola à universidade) se debruçam, com seus alunos, sobre a moral. Algumas pessoas parecem acreditar que a educação moral seria papel exclusivo da família, mas bons pensadores já apresentaram sólidos argumentos para desmentir tal possibilidade. Kant (1981, p.45), por exemplo, pensava que “a educação doméstica, longe de corrigir os defeitos da família, os reproduz”. Na mesma linha, o filósofo Alain (1948, p.20) escrevia que a família educa mal porque “o amor é sem paciência”, porque ele “espera demais”, porque “os sentimentos tiranizam”. Menos severo, o sociólogo Durkheim admitia o valor do papel da família, mas apontava suas limitações:

Contrariamente à opinião, demasiadamente difundida, segundo a qual a educação moral caberia antes de tudo à família, estimo que a função da escola no desenvolvimento

moral pode e deve ser da mais alta importância [...]. Pois se a família pode, sozinha, despertar e consolidar os sentimentos domésticos necessários à moral e mesmo, de forma mais geral, aqueles que estão na base das relações privadas mais simples, ela não é constituída de maneira a poder formar a criança para a vida em sociedade (Durkheim, 1974, p.16).

Se a essas reflexões se acrescentar o diagnóstico de que, na contemporaneidade, a família parece estar fragilizada no seu papel educativo (notadamente, em razão da grande presença da mídia na vida das crianças), deduz-se que as instituições educacionais não podem se furtar a dar a sua contribuição. Note-se, aliás, que os educadores são os primeiros a se queixar de falta de respeito em sala de aula, de violência, de *bullying*, de incivilidade etc.

Volte-se, então, à velha aula de “educação moral e cívica”? Se os professores não apresentarem a moral como mero conjunto de regras divorciadas dos princípios éticos que as inspiram, se não se limitarem a fazer os alunos cantarem hinos e se prostrarem perante supostos heróis da pátria, se, ao invés disso, eles fizerem seus alunos refletir sobre bons textos de psicologia, de sociologia e de filosofia moral (há tantos!), se mostrarem que os homens ainda têm muitas dúvidas a respeito do bem e do mal, enfim, se eles se pautarem pela máxima de “não impor, mas sim convencer”, não se vê por que uma aula desse tipo não poderia ser rica. Porém, mais rica é a opção pela transversalidade: cada professor trabalha o tema da moralidade articulando-o com as características de sua disciplina. Assim, ao invés de, por um lado, jogar a responsabilidade da educação moral para cima de um só docente, e, por outro, de limitar a discussão moral a um horário específico, a educação moral torna-se papel de todos e seus diversos aspectos podem ser apreendidos por intermédio dos variados tipos de conhecimentos construídos pelo homem.

Todavia, deve-se ficar atento ao que, há mais de meio século, escrevia Piaget (1998, p.44) a respeito da empreitada pedagógica que visa uma apreensão exclusivamente intelectual da moral: “ela não pode dar seus frutos se não houver uma verdadeira vida social no interior da sala de aula”. A “verdadeira vida social” a que se refere o pai da Epistemologia Genética é aquela na qual relações de cooperação e reciprocidade são realidade, é aquela para a qual a justiça é fato e não apenas discurso, é aquela na qual o aluno vai poder conquistar a autonomia moral e valorizar o “respeito de si”. A “verdadeira vida social” vai permitir ao aluno vivenciar e compreender, na prática, o que lhe terá sido apresentado verbalmente, e nela investir a sua personalidade. A “verdadeira vida social” irá ajudá-lo a abrir seus horizontes intelectuais da moralidade e, também, incidirá sobre seus sentimentos, sobre a dimensão afetiva de seus juízos e atos. O tópico a seguir discute tal dimensão, explicitando a razão da referência ao “respeito de si”.

A deliberação moral: dimensão afetiva

Toda ação (e o próprio pensar é uma ação) depende, para ser realizada, de uma “motivação”, ou seja, de uma energética. A deliberação moral e a ação que a segue não fogem à regra. O “dever” moral é uma forma de “querer”, e todo querer implica, por um lado, a formulação de um propósito (dimensão intelectual) e, por outro, uma “vontade” (dimensão afetiva).

Há, para alguns autores, como Freud (1971), desejos inconscientes que, à revelia do sujeito, presidem suas deliberações e ações morais. Não há por que duvidar da veracidade dessa tese. Mas não

há também por que reduzir a moralidade a pulsões recônditas. Deve-se falar também de “sentimentos”, cuja qualidade pode ser, como se viu, regulada pela razão (foi dado o exemplo da empatia), e cuja presença é conscientemente reconhecida pelo sujeito. Alguns sentimentos costumam ser associados à moral: já se falou da “empatia”, também se pode falar da “culpa”, da “indignação”, do “sentimento do sagrado” (Durkheim, 1974), da “confiança”, da “vergonha”. Todos eles certamente desempenham um papel incontornável, mas o presente estudo dá destaque a um sentimento apenas, a vergonha, pois ela é importante tanto para a moral quanto para a ética (ver as definições mencionadas no decorrer do texto). Para tanto, analisa-se um fato real, relatado por Camus (1994), em sua biografia romaneada, intitulada “*Le Premier Homme*”.

O grande romancista e ensaísta francês, Prêmio Nobel de Literatura em 1957, nasceu em 1913, na Argélia, então colônia francesa, no seio de uma família pobre. Seu pai faleceu quando ainda era pequeno, e ele foi criado por sua mãe, pessoa de pouca cultura e que trabalhava como empregada doméstica. Graças a um professor severo e generoso (ao qual o grande autor agradeceria quando agraciado pelo Prêmio Nobel), o pequeno Camus prossegue seus estudos no *Lycée*, fato que o faz conviver com alunos de uma classe social mais abastada do que a sua de origem, já que os mais pobres costumavam abandonar a escola mais cedo. Num dos primeiros dias de aula, Camus é solicitado a preencher um formulário no qual, entre outras informações, pedem-lhe que diga qual é a profissão de sua mãe. Ele começa a escrever “doméstica” e ocorre um evento significativo para sua vida, evento esse que ele assim descreve: “Jacques [o nome fictício que Camus emprega para referir-se a si próprio] começou a escrever a palavra, parou e, num só instante, conheceu a vergonha e a vergonha de ter tido vergonha” (Camus, 1994, p.187).

As duas vergonhas, evidentemente, relacionam-se ao fato de ele escrever que a mãe é empregada doméstica. Quais serão as razões das duas vergonhas? Para respondê-lo, deve-se rapidamente analisar esse sentimento.

A vergonha é um sentimento penoso, desencadeado seja pela consciência de que se está sendo observado por uma ou mais pessoas (vergonha de exposição), seja pela autoavaliação de que se é inferior em relação a uma imagem à qual se pensava corresponder ou à qual se desejaria corresponder. Como a vergonha de exposição não interessa aqui (e nem é essa que Camus experimentou), importa focalizar a vergonha decorrente de um juízo – juízo esse que avalia haver uma distância entre o que o sujeito realmente é e o que ele gostaria de ser ou pensava ser.

Em primeiro lugar, sublinhe-se que a vergonha é decorrente de um juízo que o próprio envergonhado faz de si próprio. Não é suficiente ser julgado negativamente por outrem para sentir vergonha, é preciso concordar com tal juízo. Tanto é verdade que acontece de as pessoas sentirem vergonha sozinhas, sem que ninguém saiba o que fizeram. Em segundo lugar, note-se que a vergonha incide sobre o “eu”. Mesmo quando a vergonha é desencadeada por uma ação (ter perdido um jogo, por exemplo), sente-se vergonha do que se é (no exemplo, julgar-se um jogador medíocre). Em terceiro lugar, é importante fazer a distinção entre a vergonha retrospectiva – sente-se vergonha em razão de um estado ou de uma ação já realizada –, e a vergonha prospectiva – sente-se vergonha ao antecipar o que se poderia ser ou fazer (Harkot-De-La-Taille, 1999). A vergonha prospectiva inibe a ação antecipada (mentir, por exemplo) ou faz a pessoa evitar um estado julgado por ela negativo (por exemplo, não ir a

determinado lugar sem a roupa adequada). Finalmente, note-se que a vergonha pode associar-se aos mais diversos conteúdos, entre os quais os conteúdos morais (ter vergonha de ter mentido, matado, roubado etc. ou a vergonha prospectiva de pensar-se agindo dessa forma). Volte-se agora à cena relatada por Camus, na qual ele “conheceu a vergonha e a vergonha de ter tido vergonha” (Camus, 1994, p.187).

A “primeira vergonha” está relacionada à tomada de consciência, desencadeada pelo fato de escrever sobre a ocupação profissional da mãe, de que pertence a uma classe social por ele julgada, naquele momento, como inferior. Com efeito, se ele não a julgasse inferior, não sentiria vergonha, pois esse sentimento, como dito, decorre de uma distância entre o que se julga ser e o que se desejaria ser. Fosse Camus filho de militantes comunistas, talvez sentisse orgulho de pertencer ao proletariado. Mas não é o caso: ele sente vergonha, vergonha de ser filho de pobre, de pertencer a uma família pouco culta, de ter uma mãe semianalfabeta. Numa sociedade de classes, nada há de estranho em compreender tal vergonha: não raramente as pessoas, quando podem, escondem seu baixo *status* cultural e econômico, pois se autodesvalorizam em razão dele.

Mas, como explicar a “segunda vergonha”, a “vergonha de ter tido vergonha”? Como o próprio Camus explicita mais abaixo no seu texto, trata-se de uma vergonha moral. Cite-se a reflexão que ele coloca a respeito do significativo evento:

Uma criança nada é por ela mesma, são seus pais que a representam. É por eles que ela se define, que ela é definida aos olhos do mundo. É por intermédio deles que ela se sente julgada, isto é, julgada sem que ela possa apelar, e foi esse julgamento do mundo que Jacques acabara de descobrir, e, com ele, seu próprio julgamento a respeito de mau coração que era o seu (Camus, 1994, p.188).

O “julgamento do mundo”, ao qual sua vergonha prova que ele, inconscientemente adere, é aquele que desvaloriza os pobres. Seu “próprio julgamento”, que desencadeou a “vergonha de ter tido vergonha”, incide sobre o fato de ele ter sentido vergonha da própria mãe, vergonha de ter de “confessar” que ela é “apenas” empregada doméstica. Camus (1994, p.188) se indigna consigo próprio: como pode ele ter tido vergonha dessa mãe, essa mãe que “tal como era permanecia o que ele mais amava no mundo” Como se vê, a “segunda vergonha” é uma vergonha moral, vergonha de ter vergonha da mãe, vergonha de ter, mesmo que por apenas um segundo, sentido a vontade de renegá-la e renegar toda a sua família. Qual das duas vergonhas é a mais forte? A segunda, a vergonha moral. E qual a “deliberação” de Camus? Manter escrita a palavra doméstica: antes confessar a sua pobreza do que renegar a própria mãe. Não tivesse Camus sentido “vergonha de ter tido vergonha”, provavelmente teria apagado a fatídica palavra e assim guardado em segredo a origem social que o incomodava tanto. Mas não: ele prefere que todo mundo saiba que ele é filho de pobre a agir de forma por ele considerada traiçoeira, desleal, imoral.

Resumindo, pode-se dizer que Camus, ao tomar consciência de que estava desrespeitando a mãe, perdeu, momentaneamente, o respeito de si (daí a vergonha). Logo, segundo essa leitura de uma dimensão afetiva da moralidade, verifica-se que respeitar moralmente outrem e se respeitar são as duas faces de uma mesma moeda. O “respeito de si é condição necessária à ação moral”. Tal afirmação teórica remete ao plano ético e à ética.

A “vida boa”, tema do plano ético, certamente tem, como condição psíquica necessária a possibilidade de atribuir valor a si próprio valor (Piaget, 1954; Rawls, 1971; Adler, 1991; Perron, 1991; La

Taille, 2002). Não é a única condição: sentir-se no “fluxo do tempo” e dar significação à própria vida são duas outras La Taille (2006). Ninguém vive bem se é constantemente subjugado pela humilhação e pela vergonha. Disso a reconhecida importância psicológica da chamada “autoestima”. Todavia, deve-se evitar o erro, não raro por sinal, de pensar que basta ter boa autoestima para agir conforme os imperativos da moral. Segundo essa tese, os “imorais” seriam os “infelizes”. Ora, se é verdade que uma baixa autoestima, ou ausência dela, pela dor psíquica que causa, costuma levar quem dela sofre a relações conflituosas e até agressivas com outrem, não é de forma alguma verdade que quem goza de boa autoestima seja, necessariamente, pessoa respeitosa, generosa, justa, digna, enfim, que seja pessoa moral. Há pessoas – e parece não serem raras –, que retiram sua autoestima justamente do poder que exercem sobre outrem, poder este que pode se expressar pela violência, pela humilhação, pela injustiça. É por essa razão que se diferencia plano ético de ética. Para alguém merecer ser reconhecido como pessoa ética, é preciso que a vida boa de que goza inclua o outro como pessoa com a qual ele vai cooperar (“com outrem”), a quem ele vai ajudar (“para outrem”), e com a qual ele vai procurar construir uma sociedade justa (“em instituições justas”). Se, como visto, o respeito moral por outrem depende do respeito de si, pode-se também afirmar que somente é ética a pessoa motivada por essa forma particular de respeito.

Considerações Finais

Este texto finaliza falando rapidamente de educação. Lembrando Piaget, que falava em “verdadeira vida social”, tem-se que tal vida social, para merecer esse nome, deve estar pautada pelos valores morais que se quer que os alunos legitimem. Evidentemente, as experiências sociais interferem tanto no nível intelectual quanto no nível afetivo. Viver numa sociedade baseada na coação, na constante ameaça de punição, no constante controle exterior das condutas, na sacralização ufanista de símbolos de todo tipo, enfim, viver numa sociedade autoritária, longe de promover a autonomia moral, reduz as pessoas à heteronomia ou ao constante medo de ser castigado. Em compensação, viver numa sociedade inspirada pela cooperação e pela reciprocidade permite aos sujeitos que conquistem a autonomia e legitimem intimamente a moral. Cite-se mais uma vez Piaget (1992, p.309):

O elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece progressivamente, para deixar lugar a este medo todo moral que é o de decair perante os olhos da pessoa respeitada: a necessidade de ser respeitado equilibra então a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação.

Porém, falta acrescentar que uma “verdadeira vida social”, verdadeira no sentido de permitir aos alunos se desenvolverem moralmente, também deve considerar outros valores, situados no plano ético. Todos terão certamente observado que, na contemporaneidade, as pessoas socialmente valorizadas não são as pessoas éticas, mas sim os “vencedores”, as pessoas que dão “espetáculo de si”, as “celebridades”, os “frios competidores”. Ora, tal olhar judicativo mais leva as pessoas à vaidade do que ao respeito de si. É preciso, portanto, que, na medida do possível, a escola não reproduza a “cultura da vaidade” atual, e faça seus alunos refletirem, não apenas sobre a moral, mas também sobre o que é, de fato, uma “vida boa”, uma vida significativa. Se não o fizer, esforços para a formação moral poderão ser vãos, pois os alunos procurarão definir seus projetos de vida e suas identidades em direções divorciadas da moral

ou contrárias a ela, como se procurou analisar no livro “Formação ética: do tédio ao respeito de si” (La Taille, 2009). Não há educação moral separada de formação ética. Não há respostas à pergunta “como devo agir?” divorciadas das respostas às duas perguntas do plano ético: “que vida quero viver?” e “quem eu quero ser?”. É o que se procurou mostrar neste texto que aqui se encerra.

Referências

- Adler, A. *Le sens de la vie*. Paris: Payot, 1991.
- Alain. *Propos sur l'éducation*. Paris: PUF, 1948. p.20.
- Aristote. *Ethique de nicomaque*. Paris: Flammarion, 1965.
- Camus, A. *Le premier homme*. Paris: Gallimard, 1994. p.187-188.
- Cyrulnik, B. *Les vilains petits canards*. Paris: Odile Jacob, 2001.
- Durkheim, E. *L'Education morale*. Paris: PUF, 1974. p.16.
- Freud, S. *Malaise dans la civilisation*. Paris: PUF, 1971.
- Harkot-De-La-Taille, E. *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo: Humanitas, 1999.
- Kant, E. *Traité de pédagogie*. Paris: Hachette, 1981. p.45.
- Kohlberg, L. *Essays on moral development*. San Francisco: Harper & Row, 1981.
- La Taille, Y. *Vergonha: a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- La Taille, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- La Taille, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Perron, R. *Les représentations de soi*. Toulouse: Privat, 1991.
- Piaget, J. *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence*. Paris: Sorbonne, 1954.
- Piaget, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF, 1992. p.309.
- Piaget, J. *De la pédagogie*. Paris: Odile Jacob, 1998. p.44.
- Rawls, J. *Théorie de la justice*. Paris: Seuil, 1971.
- Ricoeur, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990. p.200.
- Spinoza, B. *L'Ethique*. Paris: Gallimard, 1954.
- Turiel, E. *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Recebido em 30/3/2018 e aprovado em 8/6/2018.