

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Marco Educativo para a Formação do Adolescente Ético:**  
uma avaliação das contribuições do Programa de Empoderamento  
Espiritual de Pré-jovens ao desenvolvimento moral.

**Pejman Samoori**

Tese de Doutorado

Brasília – DF, junho/2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Marco Educativo para a Formação do Adolescente Ético:**  
uma avaliação das contribuições do Programa de Empoderamento  
Espiritual de Pré-jovens ao desenvolvimento moral.

Pejman Samoori

Orientadora: Leila Chalub Martins

Tese de Doutorado

Brasília – DF, junho/2012

Samoori, Pejman

**Marco Educativo para a Formação do Adolescente Ético:** uma avaliação das contribuições do Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-jovens ao desenvolvimento moral./ Pejman Samoori.

Brasília, 2012.

296 p.:il

Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

1. Adolescência. 2. Valores. 3. Ética. 4. Desenvolvimento moral. 5. Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens. I. Universidade de Brasília. FE.

II. Título

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta tese e emprestar ou vender tais cópias, somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta tese de doutorado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

---

Pejman Samoori  
Assinatura

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Marco Educativo para a Formação do Adolescente Ético:**  
uma avaliação das contribuições do Programa de Empoderamento  
Espiritual de Pré-jovens ao desenvolvimento moral.

Pejman Samoori

Tese de Doutorado submetida à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, área de concentração em Educação e Ecologia Humana.

Aprovado por:

---

Leila Chalub Martins, Doutora (Faculdade de Educação, UnB)  
Orientadora

---

Feizi Masrour Milani, Doutor (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB)  
Examinador externo

---

Sandra Maria Faleiros Lima, Doutora (Universidade Federal do Tocantins, UFT)  
Examinadora externa

---

Laís Maria Borges Mourão de Sá, Doutora (Faculdade de Educação, UnB)  
Examinadora interna

---

Cláudia Márcia Lyra Pato, Doutora (Faculdade de Educação, UnB)  
Examinadora interna

---

Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, Doutora (Faculdade de Educação, UnB)  
Suplente

Brasília – DF, 11 de Junho de 2012.

Aos meus pais  
Ali Samoori e Zhila Farzin.

*In memoriam* dos meus avós e avôs:  
Touba, Gholbanoo, Farajolah e Mohammad.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Leila Chalub, que desde o início deste trabalho me deu a plena liberdade de explorar, criar e recriar, permitindo que o trabalho da tese, apesar do esforço e do rigor requerido, nunca deixe de ser uma intensa fonte de prazeres, estímulos e sentidos.

Aos docentes da Faculdade de Educação da UnB com quem tive o privilégio de fazer algumas disciplinas, em especial à Dra. Claudia Pato pelo sistemático apóio dado especialmente na fase final da tese com os instrumentos de Shalom Schwartz.

À minha querida esposa Neryângela, companheira, apoiadora e inspiradora neste estudo, não somente pelos diálogos íntimos sobre o tema da adolescência, mas pela sua visão e profunda experiência prática como monitora e coordenadora do programa educativo objeto de estudo da presente pesquisa.

Aos meus pais pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida, que excederam qualquer expectativa que um filho poderia ter dos seus pais em termos de sacrifício, amor e desprendimento.

À minha irmã Mitra, que pelos 23 anos de diferença que nos separam, me permitiu utilizá-la em vários momentos como “cobaia”, sem que ela soubesse. Sem dúvida, escrever a tese com a minha irmã passando pela adolescência, me ajudou bastante, e em vários momentos me motivou ainda mais a entender os desafios desse período da vida.

Aos diversos coordenadores do Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens nas cinco regiões do Brasil, que fizeram a intermediação com a direção das escolas públicas em que o Programa funciona. Tais coordenadores foram: Vânia Andrade, Raimunda Batista, Faezeh dos Santos, Ana Paula Mafra, Ingrid Conter, Luana Goldman, Francinei Alves, Carlitos Erau Moniz, Catherine Monajjem, Tânia Barão, Joseli Kaffashi, Márcia Rufino e Maria Isabelle Tupz Ghiozi.

Aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas que nos receberam e ofereceram o devido valor à pesquisa, concedendo os espaços e tempos necessários para aplicar os questionários e levantar os dados. Tais agradecimentos vão à direção das seguintes instituições: Escola Estadual Isaias Vasconcelos (Iranduba, AM), Escola Estadual Roderck Castelo Branco (Manaus, AM), Unidade de Educação Básica Prof<sup>a</sup>. Camélia Costa Viveiros (São Luis, MA), Escola Estadual Manoel Vitorino (Salvador, BA), Escola Estadual Manoel Vitorino (Salvador, BA), Centro Municipal de Educação Décio Burali (Tangará da Serra, MT), Escola Estadual Visconde de Mauá (Mauá, SP), Escola Estadual Primeiro Grau Francisco Antônio Gonçalves (Mogi Guaçú, SP), Escola Estadual São Domingo Sávio (Niterói, RJ), Colégio Estadual Homero Baptista de Barros (Curitiba, PR), e Escola Estadual Vasco da Gama (Canoas, RS).

A dois amigos, Robert Walker e Luiz Mourão, que me ajudaram muito nas reflexões informais e nas indicações de referenciais bibliográficas que nutriram em parte este trabalho. E ao Cauan Braga pelo apóio fundamental nas estatísticas e na sistematização das informações.

A todos os pré-jovens anônimos da pesquisa, a quem dedico este trabalho, e espero que possa servir de alguma forma para melhorar a condição das suas vidas e das próximas gerações.

...Sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico.

Paulo Freire

## RESUMO

Tendo em vista que o período de adolescência representa uma janela de oportunidade para a apropriação de valores que permitem ao sujeito resistir, intervir e transformar a si e o meio, quais seriam os valores contra-hegemônicos que permitiriam tais mudanças? O *Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens* consegue desenvolver tais valores? O Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens apresenta um novo olhar sobre os adolescentes (chamados aqui de pré-jovens), e propõe um trabalho que envolve monitor, grupo de pré-jovens e materiais (conteúdos próprios), que possibilite ampliar as percepções dos adolescentes sobre a realidade, planejar ações de intervenção no mundo, e aprender da ação, reflexão e consulta no grupo. Para compreender essa realidade, a presente pesquisa foi desenvolvida, com os seguintes objetivos: estudar a condição atual dos adolescentes brasileiros e as teorias referentes a essa faixa etária, refletir sobre as consequências dos modelos hegemônicos materialistas, individualistas e atômicos, e seus respectivos desdobramentos na sociedade e na vida dos adolescentes; estudar a origem e a importância da moral, da ética e dos valores na sociedade; estudar as teorias do desenvolvimento humano e do desenvolvimento moral, e analisar as suas implicações na educação e na formação do sujeito ético; identificar as características do PPJ e os fundamentos do seu marco conceitual para a educação moral; avaliar se há alguma diferenciação em termos de valores e padrões de pensamento entre os que participam e não participam do PPJ. A pesquisa buscou coletar informações sobre os pré-jovens e seus pares nas escolas através de diferentes instrumentos, numa abordagem de bricolagem, não tão preocupada em delimitar e restringir procedimentos, mas experimentar vários caminhos e gerar interpretações lógicas e coerentes que permitam fazer uma adequada leitura da realidade. Para tal, foram utilizados instrumentos conhecidos como: teste SMT (Silhouette Matching Task), Imagem de si e Imagem projetada (Bianka Zazzo), SROM (teste de desenvolvimento do juízo moral de Lawrence Kohlberg), e PQ21 (teste de valores de Shalom Schwartz). Os resultados da pesquisa demonstraram que apesar de a realidade dos adolescentes pesquisados nas cinco regiões do país ser muito similar com relação às pressões sociais e representações sobre si e o mundo, os que estão participando do Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens há mais de dois anos, demonstraram um maior comportamento pro-social. E se o Programa consegue promover um comportamento pro-social nos adolescentes, então não somente justifica o esforço do presente trabalho, mas exige continuidade nos estudos e pesquisas sobre o Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens.

Palavras-chave: Adolescência; Desenvolvimento moral; Valores; Ética; Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens.

## ABSTRACT

In view of the fact that the period of adolescence represents a window of opportunity for acquiring virtues that enable one to resist, to intervene and to transform oneself and one's milieu, what might be the counter-hegemonic values that would permit these changes? Is the *Program of Spiritual Empowerment of Junior Youth* able to develop such values? The Program of Spiritual Empowerment of Junior Youth casts a new light on adolescents (here called junior youth), and proposes efforts involving a monitor, a group of junior youth and materials (unique contents), intended to make it possible for adolescents to broaden their perceptions of reality, plan actions to intervene in the world, and learn from action, reflection and group consultation. This study was done to make possible a comprehension of this reality, with the following aims: to investigate the current condition of Brazilian adolescents and the theories related to that age range, to reflect on the consequences of materialistic, individualistic and fragmented hegemonic models and their consequences for society and adolescents' lives; to study the origin and importance of morality, ethics and values in society; to study the theories of human and moral development and to analyze their implications for education and the raising up of ethical individuals; to identify the characteristics of the Junior Youth Program (JYP) and the foundations of its conceptual framework for moral education; and to discover whether there is any difference in terms of values and patterns of thinking between participants and non-participants in the JYP. We have sought to gather information on the junior youth using different instruments, in a bricolage approach. We have been less concerned with delimiting and restricting procedures than with exploring different pathways, generating consistent logical explanations to make possible an adequate reading of reality. Well-known instruments, such as the following, were employed: SMT (Silhouette Matching Task), Self Image and Projected Image (Bianka Zazzo), SROM (a test of development of moral judgement, by Lawrence Kohlberg), and the PQ21 (a test of values, by Shalom Schwartz). The research results demonstrate that although the realities of the adolescents studied, from the five regions of Brazil, with regard to social pressures and their representations of themselves and the world, were quite similar with regard to social pressures and representations of self and the world, the ones who have been participating for more than two years in the Program of Spiritual Empowerment of Junior Youth show greater pro-social behavior. If the program succeeds in promoting pro-social behavior among adolescents, it not only justifies this present effort, but also implies a need for continued studies and research on the Program of Spiritual Empowerment of Junior Youth.

Key words: adolescence, moral development, values, ethics, Program of Spiritual Empowerment of Junior Youth.

## RESUMEN

Considerando que el período de adolescencia representa una ventana de oportunidad para el acercamiento de valores que permiten al sujeto resistir, intervenir y transformar a sí y el medio, cuáles serían los valores contra-hegemónicos que permitirían tales cambios? El Programa de Empoderamiento Espiritual de Pre-Jóvenes (PPJ) presenta una nueva mirada sobre los adolescentes (llamados aquí de pre-jóvenes), y propone un trabajo que involucre animador, grupo pre-juvenil y materiales (contenidos propios), que posibilite ampliar las percepciones de los adolescentes sobre la realidad, planificar acciones de intervención en el mundo, y aprender de la acción, reflexión y consulta en el grupo. Para comprender esa realidad, la presente investigación fue desarrollada con los siguientes objetivos: estudiar la condición actual de los adolescentes brasileños y las teorías referentes a ese rango de edad, reflexionar sobre las consecuencias de los modelos hegemónicos materialistas, individualistas y atomistas, y sus respectivos reflejos en la sociedad y en la vida de los adolescentes; estudiar el origen y la importancia de la moral, de la ética y de los valores en la sociedad; estudiar las teorías de desarrollo humano y del desarrollo moral, y analizar sus implicaciones en la educación y en la formación del sujeto ético; identificar las características del PPJ y los fundamentos de su marco conceptual para la educación moral; evaluar si existe alguna diferenciación en términos de valores y estándares de pensamiento entre los que participan y no participan del PPJ. La investigación buscó sacar informaciones sobre los pre-jóvenes y sus compañeros de edad en las escuelas a través de diferentes instrumentos, en una abordaje de bricolaje, no tan preocupada en delimitar y restringir procedimientos, pero experimentar varios caminos y generar interpretaciones lógicas y coherentes que permitan hacer una adecuada lectura de la realidad. Para tal, fueron utilizados instrumentos conocidos como: teste SMT (Silhouette Matching Task), Imagen de sí e Imagen proyectada (Bianka Zazzo), SROM (teste de desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg), y PQ21 (teste de valores de Shalom Schwartz). Los resultados de la investigación mostraron que aunque la realidad de los adolescentes investigados en las cinco regiones del país es muy similar con relación a las presiones sociales y representaciones sobre sí y el mundo, los que están participando del PPJ por más de 2 años, muestran un mayor comportamiento pro-social. Y si el Programa logra promover un comportamiento pro-social en los adolescentes, entonces no solamente justifica el esfuerzo del presente trabajo, pero exige seguimiento en los estudios e investigaciones sobre el Programa de Empoderamiento Espiritual de Pre-Jóvenes.

Palabras-clave: Adolescencia; Desarrollo moral; Valores; Programa de Empoderamiento Espiritual de Pre-Jóvenes.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1:	População brasileira dos adolescentes de 12 a 17 anos, região e estados contemplados na pesquisa	23
Tabela 1.2:	Percentual de adolescentes de 12 a 17 anos que vivem em famílias em extrema pobreza	24
Tabela 1.3:	Taxa de homicídios entre adolescentes de 12 a 17 anos (2004 a 2009)	26
Tabela 1.4:	Indicadores demográficos por raça/etnia da população de 12 a 17 anos	27
Tabela 1.5:	Mais vulneráveis – comparação dos índices de analfabetismo, extrema pobreza e incidência de homicídios por raça/etnia.	28
Tabela 1.6:	Relação entre a imagem percebida e real (com base no IMC)	36
Tabela 1.7:	Porcentagem de adolescentes que sabem prevenir DSTs.	39
Tabela 1.8:	Percentual de adolescentes de 12 a 17 anos que já tiveram filhos, no Brasil e por regiões e estados contemplados na pesquisa – 2004 a 2009	45
Tabela 3.1:	Relação de regiões geográficas, número de cidades, número de GPJs, número de monitores e número de participantes	185
Tabela 3.2:	Relação das principais cidades por região em termos de crescimento do PPJ	186
Tabela 4.1:	Tabela de percentis de IMC para idades: adolescentes do sexo masculino e feminino	217
Tabela 4.2:	Resultado da tabulação em ordem decrescente dos pré-jovens que participam do PPJ quanto à imagem de si	221
Tabela 4.3:	Resultado da tabulação em ordem decrescente dos pré-jovens que não participam do PPJ quanto à imagem de si	221
Tabela 4.4:	Resultado da tabulação em ordem decrescente dos pré-jovens que participam do PPJ quanto à imagem dos outros jovens	222
Tabela 4.5:	Resultado da tabulação em ordem decrescente dos pré-jovens que não participam do PPJ quanto à imagem dos outros jovens	223
Tabela 4.6:	Tabela de pontos conforme estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg	227
Tabela 4.7:	Resultados percentuais dos estágios de desenvolvimento moral segundo participação ou não no PPJ	228
Tabela 4.8:	Média das respostas assinaladas na escala tipo <i>Likert</i> de 6 pontos para os tipos motivacionais de segunda ordem, entre os participantes e não participantes do programa de pré-jovens, e suas respectivas variâncias – 2011	232
Tabela 4.9:	Valores da estatística F encontrada para cada tipo motivacional	233
Tabela 4.10:	Valores da estatística T para cada um dos tipos motivacionais	233
Tabela 4.11:	Média das respostas assinaladas na escala tipo <i>Likert</i> de 6 pontos para cada item, entre os participantes e não participantes do programa de pré-jovens, e suas respectivas variâncias	234
Tabela 4.12:	Valores da estatística F encontrados para cada item	235
Tabela 4.13:	Valores da estatística T encontrados para cada item	236

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1:	Estágios de Tanner da puberdade masculina e feminina	34
Quadro 2.1:	Comparação entre as visões teocêntricas e antropocêntricas	89
Quadro 2.2:	Quadro da divisão entre o belo, o bom e o verdadeiro	93
Quadro 2.3:	Quadro comparativo das verdades entre religiões	100
Quadro 2.4:	Desenvolvimento do juízo moral segundo Jean Piaget	135
Quadro 2.5:	Desenvolvimento do juízo moral segundo Lawrence Kohlberg	136
Quadro 2.6:	Tipos motivacionais de valores da teoria de Schwartz	147
Quadro 2.7:	Relação dos tipos motivacionais de primeira e segunda ordem da teoria de Schwartz	148
Quadro 3.1:	Relação entre as fases da vida e qualidades positivas e negativas de Erikson	154
Quadro 3.2:	Perfis de maturidade de adolescentes entre 10 e 16 anos segundo Arnold Gesell, Louise Ames e Frances Ilg.	155
Quadro 3.3:	Tarefas evolutivas de Robert Havighurst	157
Quadro 3.4:	Representações negativas e positivas sobre a juventude na sociedade, extraído do material <i>Liberando o Poder dos Pré-jovens</i>	168
Quadro 3.5:	Relação de livros, idades, número de unidades, e objetivos dos materiais do PPJ disponíveis em português	180
Quadro 4.1:	Relação das escolas públicas pesquisadas: nome, cidade e Estado.	212
Quadro 4.2:	Relação das afirmações e características avaliadas no questionário adaptado da imagem de si e da imagem dos outros.	219
Quadro 4.3:	Relação entre as sentenças do PQ21 com os tipos motivacionais dos valores individuais de Schwartz.	229
Quadro 4.4:	Comparação entre os valores esperados e projetados (SSA) para os tipos motivacionais de segunda ordem de Schwartz	232

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1:	Número de matrículas nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental – Brasil – 2007 a 2010	26
Gráfico 1.2:	Comparação entre a imagem corporal real e ideal na pesquisa	36
Gráfico 1.3:	Quantidade de horas diárias de sono dos adolescentes pesquisados	52
Gráfico 1.4:	Sites de relacionamento mais utilizados pelos adolescentes	55
Gráfico 4.1:	Gráfico SSA resultante do PQ21	231

## LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1:	Pirâmide das hierarquias de necessidades humanas fundamentais de Maslow	118
Figura 2.2:	Zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky	130
Figura 2.3:	O diagrama de cebola de Hofstede	144
Figura 2.4:	Os três níveis da programação mental humana (personalidade, cultura e natureza humana) de Hofstede	144
Figura 2.5:	Modelo circular estrutural dos valores humanos de Schwartz	148
Figura 3.1:	Diagrama do tripé de conteúdos do material de formação de monitores	166
Figura 3.2:	Cone invertido de Pichón-Rivière	194
Figura 3.3:	Triângulo invertido da liderança moral de Anello e Hernández	203
Figura 4.1:	Imagem do corpo real e do corpo ideal (silhuetas propostas por Stunkard, Sorensen e Schulsinger, 1983)	215

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>BIC:</b>	Bahá'í International Community
<b>BSA:</b>	Boy's Scouts of America
<b>CID:</b>	Classificação Estatística Internacional de Doenças
<b>CNM:</b>	Conferência Nacional de Municípios
<b>CUJ:</b>	Casa Universal de Justiça
<b>CV:</b>	Clarificação de Valores
<b>DASIS:</b>	Departamento de Análise da Situação de Saúde
<b>DIT:</b>	Teste de Questões Definidoras
<b>DST:</b>	Doença Sexualmente Transmissível
<b>ECA:</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>ECRO:</b>	Esquema Conceitual Referencial e Operativo
<b>FUNDAEC:</b>	Fundação para a Aplicação e o Ensino das Ciências
<b>GPJ:</b>	Grupo de Pré-Jovens
<b>HIV:</b>	Human Immunodeficiency Virus (Aids)
<b>HPV:</b>	Human Papilloma Virus
<b>IBGE:</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IMC:</b>	Índice de Massa Corporal
<b>INEP:</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>ISME:</b>	Instituto SM para a Educação
<b>MEC:</b>	Ministério da Educação
<b>MS:</b>	Ministério da Saúde
<b>OMS/WHO:</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONU:</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PET:</b>	Parent Effectiveness Training
<b>PNAD:</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PPJ:</b>	Programa de Empoderamento Espiritual de Pré Jovens
<b>PQ21:</b>	Portrait Questionnaire (com 21 perguntas)
<b>RC:</b>	Região Crítica
<b>SIM:</b>	Sistema de Informações sobre Mortalidade
<b>SMT:</b>	Silhouette Matching Task
<b>SPSS:</b>	Statistical Package for Social Sciences
<b>SROM:</b>	Sociomoral Reflection Objective Measure
<b>SSA:</b>	Análise de Menor Espaço Comum
<b>SVS:</b>	Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos
<b>UNAIDS:</b>	Programa conjunto das Nações Unidas sobre Aids
<b>UnB:</b>	Universidade de Brasília

**UNEP:** United Nations Environment Programme  
**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
**UNICEF:** United Nations Children's Fund

## SUMÁRIO

**LISTA DE TABELAS**

**LISTA DE QUADROS**

**LISTA DE GRÁFICOS**

**LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIAS**

**LISTA DE ABREVIações**

**INTRODUÇÃO**

18

**CAPÍTULO 1 - ADOLESCÊNCIA**

22

1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A ADOLESCÊNCIA

22

1.2 CRIAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA

29

1.3 CORPOS EM TRANSIÇÃO: FATORES QUE AFETAM A SAÚDE E O DESENVOLVIMENTO DOS ADOLESCENTES

34

1.4 TEMPOS DE PAIXÕES

46

1.5 CAMINHOS DA COGNIÇÃO

50

1.6 ESPELHOS DA SOCIEDADE

52

1.7 ADOLESCÊNCIA: CONFLITOS CRIADOS OU REALIDADE INTRÍNSECA?

60

**CAPÍTULO 2 – MORAL, ÉTICA E EDUCAÇÃO**

64

2.1 MORAL E ÉTICA

64

2.2 O ESPÍRITO DA ÉPOCA E A ÉTICA MUNDIAL

73

2.2.1 História universal e unidade da humanidade

79

2.2.2 A justiça

85

2.3 CIÊNCIA E RELIGIÃO COMO FONTES DE CONHECIMENTO

89

2.4 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO

104

2.4.1 Behavioristas

111

2.4.2 Desenvolvimentistas-Cognitivistas

113

2.4.3 Humanistas

117

2.4.4 Culturalistas

125

2.5 TEORIAS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL

132

2.5.1 Perspectiva comportamental e da aprendizagem

133

2.5.2 Perspectiva psicanalítica

133

2.5.3 Perspectiva cognitivo-desenvolvimentista

134

2.5.4 Perspectiva narrativa

139

2.5.5 Perspectiva sociocultural

141

2.6 VALORES E CRENÇAS

142

2.6.1 Teoria de valores de Schwartz

146

**CAPÍTULO 3 – PROGRAMA DE EMPODERAMENTO ESPIRITUAL DE PRÉ-JOVENS**

150

3.1	PREMISSAS INICIAIS	150
3.2	PERSPECTIVA CLÁSSICA SOBRE A ADOLESCÊNCIA	152
3.3	POR UM MARCO DE EDUCAÇÃO MORAL	159
3.4	NOVO OLHAR SOBRE OS PRÉ-JOVENS	165
3.4.1	Unidade 1: o monitor jovem	167
3.4.2	Unidade 2: os pré-jovens	172
3.4.3	Unidade 3: os materiais	177
3.5	QUANTITATIVOS DO PROGRAMA DE EMPODERAMENTO ESPIRITUAL DE PRÉ-JOVENS NO BRASIL E NO MUNDO	185
3.6	APROXIMAÇÕES A PAULO FREIRE: O MONITOR EDUCADOR	186
3.7	APROXIMAÇÕES A ENRIQUE PICHÓN-RIVIÈRE: O GRUPO OPERATIVO	188
3.8	APROXIMAÇÕES A FARZAM ARBAB: O CURRÍCULO INTEGRAL	197
3.9	APROXIMAÇÕES A ELOY ANELLO E JUANITA DE HERNÁNDEZ: A LIDERANÇA DO SERVIÇO	201
	<b>CAPÍTULO 4 – A PESQUISA: MÉTODOS E RESULTADOS</b>	205
4.1	A BRICOLAGEM NA PESQUISA	205
4.2	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	207
4.2.1	Mapas mentais	208
4.2.2	Mapa curricular	209
4.3	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	210
4.4	QUESTIONÁRIOS	211
4.4.1	Amostras	212
4.4.2	Procedimentos	213
4.4.3	Questionário Pesquisa de Opinião	215
4.4.3.1	Imagem corporal	215
4.4.3.1.1	Instrumento	215
4.4.3.1.2	Resultados	217
4.4.3.1.3	Discussão	218
4.4.3.2	Imagem de si e dos outros	218
4.4.3.2.1	Instrumento	218
4.4.3.2.2	Resultados	220
4.4.3.2.3	Discussão	223
4.4.3.3	Perguntas relativas à revisão bibliográfica	224
4.4.3.3.1	Instrumento	224
4.4.3.3.2	Resultados	224
4.4.3.3.3	Discussão	225
4.4.4	Questionário SROM	226

4.4.4.1	Instrumento	_____	226
4.4.4.2	Resultados	_____	228
4.4.4.3	Discussão	_____	228
4.4.5	Portrait Questionnaire (PQ21)	_____	229
4.4.5.1	Instrumentos e resultados	_____	229
4.4.5.2	Discussão	_____	237
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	_____	241
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	_____	252
	APÊNDICE A – Pesquisa de opinião		
	APÊNDICE B – SROM		
	APÊNDICE C – Gabarito SROM		
	APÊNDICE D – Perfil de valores de Schwartz		
	APÊNDICE E – Mapa mental da unidade 1 – Liberando o poder dos pré-jovens		
	APÊNDICE F – Mapa mental da unidade 2 – Liberando o poder dos pré-jovens		
	APÊNDICE G – Mapa mental da unidade 3 – Liberando o poder dos pré-jovens		
	APÊNDICE H – Declaração da escola		
	APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido		
	APÊNDICE J – Carta à direção da escola		
	APÊNDICE K – Carta aos pais		
	ANEXO A – Mapas curriculares		

## INTRODUÇÃO

Provavelmente seria errôneo pensar que as motivações para um trabalho de pesquisa são unilaterais e lineares. Não é unilateral, porque além de todos os processos interativos da própria pesquisa com *seres* e *coisas*, o pesquisador descobre que a própria produção intelectual materializada por ele de forma escrita interage com o mesmo pesquisador nos pensamentos e nas leituras e re-leituras. Não é uma interação dele com ele mesmo, mas é a representação de uma parte da cultura coletiva canalizada através dele. Pois o que escrevemos não é fruto do nosso isolamento do mundo para escrever sobre o mundo, mas da nossa herança histórica, das nossas percepções objetivas e subjetivas como espécie, da interação bidirecional contínua entre o indivíduo e a sociedade.

Assim, eu sou um sujeito histórico, que nasceu no oriente (Irã) e cresceu no Brasil, numa família de classe média; que viu a família deixar tudo no seu país de origem por conta das perseguições religiosas que foram acentuadas a partir da Revolução Islâmica de 1979; que apesar de saber, desde a infância, que os bahá'ís (religião dos pais) não se envolvem em conflitos e têm o princípio de preferirem a morte do que matarem alguém, escutou durante toda a vida histórias de membros da sua comunidade religiosa serem injustamente perseguidos, aprisionados, torturados e assassinados; que aprendeu que apesar da barbárie destes atos, o poder do exemplo é uma força real e poderosa; que tem uma gratidão enorme ao Brasil por ter acolhido a sua família e de centenas e milhares de outras pessoas de fora que conseguem aqui o respeito aos seus direitos; que se naturalizou brasileiro não somente para facilitar a sua vida civil, mas porque se sente co-responsável diante dos desafios e das mazelas de milhões de brasileiros que tem a sua dignidade roubada pela condição social, educacional, cultural, econômica, política e moral; que se orgulha de ser brasileiro não somente pelo futebol e pela natureza exuberante das suas terras, rios e mares, mas porque aprendeu com este povo que sempre há esperança e que a vida exige alegria e criatividade; que teve a oportunidade de viajar bastante, conhecendo não somente as múltiplas culturas dentro do Brasil, mas também dos países "hermanos"; que se esforça continuamente para provar que é possível a mudança, e que acredita que o destino pessoal e coletivo não é uma obra terminada, mas em contínua reconstrução; e que a paz mundial não é somente possível, mas inevitável.

Por todos esses motivos é que essa produção acadêmica não consegue ser unilateral, mas dialógica entre o sujeito e a coletividade refletida nos seus pensamentos.

Considerando que o pesquisador não escreve apenas através da dimensão individual, mas também através das vozes dos orientadores (oficiais e não-oficiais), entrevistados, grupos e escritores, então é mais coerente e legítimo escrever na primeira pessoa do plural.

Por sua vez, a pesquisa não é linear, mas de inúmeras curvas, e em alguns momentos, de retrocessos importantes. Pois uma pesquisa dessa natureza, que trata de temas como educação, valores, moral e cultura, jamais pode ser feita através de uma linearidade artificial. Tal exercício se assemelha mais às ondas do mar, com intensidades, alturas e abrangências diferenciadas no tempo. Um exemplo disso é a própria fundamentação teórica do trabalho, que a princípio tinha somente um caráter explicativo e contextualizador da metodologia de pesquisa. Mas com as reflexões que foram geradas, percebeu-se que não se poderia falar do *Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens* (a partir de agora designado pela abreviação PPJ) sem questionar algumas premissas tradicionais da educação moral e de valores. Assim, os dois primeiros capítulos exigiram um detalhamento maior da adolescência e uma reflexão mais profunda sobre valores, moral e ética. E o terceiro capítulo aprofundou mais nos fundamentos do próprio PPJ, reconceituando a própria adolescência e oferecendo novos subsídios para a educação moral.

Uma hipótese que acompanha todo o trabalho é que as rebeldias e os desvios de comportamento relacionados à adolescência não são próprias da faixa etária, mas resultados da própria crise gerada pelos modelos individualistas, atomicistas e materialistas da humanidade. Vive-se num contexto caótico onde os indivíduos pedem liberdade a qualquer custo (mesmo que afete o bem-estar e a segurança da coletividade), as instituições pedem obediência quando estão corroídas pela corrupção e pelos interesses pessoais de poder e riqueza, e a comunidade está cada vez mais enfraquecida pelo afrouxamento dos laços comunitários em nome da suposta modernidade. E diante dessa crise no tripé indivíduo-instituição-comunidade, as gerações mais jovens se sentem ainda mais inseguras no mundo e buscam da sua maneira fugir ou chamar atenção para pedir socorro. Enquanto as crianças ainda não têm claro as incoerências do mundo e simplesmente obedecem o mundo adulto de forma heterônoma, os adolescentes passam por uma crise maior, uma vez que buscam a autonomia e possuem capacidades de raciocínio e julgamento moral muito mais apuradas.

Os objetivos da presente pesquisa estão centrados em: 1) estudar a condição atual dos adolescentes brasileiros e as teorias referentes a essa faixa etária, 2) refletir sobre as consequências dos modelos hegemônicos materialistas, individualistas e atomicistas, e seus

respectivos desdobramentos na sociedade e na vida dos adolescentes; 3) estudar a origem e a importância da moral, da ética e dos valores na sociedade; 4) estudar as teorias do desenvolvimento humano e do desenvolvimento moral, e analisar as suas implicações na educação e na formação do sujeito ético; 5) identificar as características do PPJ e os fundamentos do seu marco conceitual para a educação moral; 6) avaliar se há alguma diferenciação em termos de valores e padrões de pensamento entre os que participam e não participam do PPJ.

Considerando que o período de adolescência representa uma janela de oportunidade para a apropriação de valores que permitem ao sujeito resistir, intervir e transformar a si e o meio, quais seriam os valores contra-hegemônicos que permitiriam tais mudanças? O *Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens* consegue desenvolver tais valores?

O presente trabalho está constituído de quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda o tema da adolescência através de diversos olhares, buscando explorar a condição atual dos adolescentes no Brasil. O segundo capítulo aprofunda sobre a crise de valores da modernidade, as falsas dicotomias entre religião e ciência (fé e razão), as origens dos valores e os desafios da educação moral. Para uma proposta contra-hegemônica de educação que inclua os valores e promova o desenvolvimento moral, diversos conceitos supostamente claros, necessitam ser redefinidos. Assim, palavras como religião, adolescência, moral, ética e serviço exigem redefinições. Sem tal exercício de redefinição não se sabe a partir de que ponto se está argumentando. Nesse sentido, o trabalho consolidou alguns conceitos-chaves, de modo que não repitam os fundamentos do mesmo modelo hegemônico numa nova abordagem híbrida e enganadora.

O terceiro capítulo se aprofunda na origem, estrutura, metodologia, objetivos e fundamentos ideológicos do *Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens*. E finalmente no capítulo quatro foram aplicados diversos instrumentos de coleta e análise de dados, em 10 localidades no Brasil (abrangendo as cinco regiões do país), utilizando-se dos questionários e da observação participante. Os instrumentos de coleta utilizados foram: pesquisa de opinião (criação própria), SMT (*Silhouette Matching Task*, também chamada de teste para a avaliação da imagem corporal), teste *imagem de si e imagem projetada* de Bianka Zazzo, SROM (*Sociomoral Reflection Objective Measure*) fundamentado no desenvolvimento do juízo moral de Kohlberg, e PQ21 (*Portrait Questionnaire*) com 21 perguntas relacionadas a tipos motivacionais de valores, segundo a Teoria de Valores de Schwartz. A combinação de tais instrumentos permitiu entender melhor as demandas e percepções dos adolescentes sobre si, o outro e o mundo, como também identificar se há

valores construídos nos adolescentes do PPJ que são diferentes dos seus pares que não estão no Programa. E neste mesmo capítulo são discutidos os diversos resultados provenientes de tais instrumentos, gerando os subsídios para as conclusões finais do trabalho.

Enquanto na pesquisa bibliográfica que constituiu os primeiros capítulos ficou evidente a necessidade de se dar uma atenção especial aos adolescentes, especialmente no atual cenário de crise de valores, a descrição do PPJ e os resultados da pesquisa dão esperanças reais de que é possível gerar mudanças nos padrões de pensamento e encorajar comportamentos pro-sociais. Os resultados indicam que ao se trabalhar com um grupo de adolescentes, sob o comando de um jovem capacitado nas dinâmicas do PPJ, é possível oferecer um espaço de ação e reflexão para tais sujeitos, não somente na dimensão de integração e/ou aprimoramento pessoal, mas no sentido de protagonismo de um grupo de jovens comprometidos com a ação social e as mudanças requeridas na sociedade.

# CAPÍTULO 1

## ADOLESCÊNCIA

### 1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A ADOLESCÊNCIA

Não é novidade a quantidade de adjetivações e descrições negativas associadas ao período da adolescência, caracterizando-o como uma fase de conflitos, rebeldia, violência e irresponsabilidade. Inclusive referido popularmente de forma pejorativa como “aborrecente”, refletindo algumas representações no senso comum. O conflito se torna ainda maior porque o adolescente não sabe o que a família ou a sociedade espera dele.

Adolescência vem do latim *ad-olescere* que significa “crescer para”. Crescer da infância para a fase adulta. Porém essa delimitação etária não é histórica nem universal. Vale lembrar dos estudos do historiador Philippe Ariès das sociedades ocidentais tradicionais que até o fim da Idade Média, a infância não era considerada uma fase distintiva da vida e as pessoas não tinham costume de contar os anos de vida. Ariès (2011) constata que a partir do século XVII, tanto a criança como a família assumem um novo espaço na sociedade. A infância é então caracterizada pela ingenuidade e fragilidade. O fato de que antes não havia essa consciência não significa que os pais eram negligentes com os filhos, mas é a partir de então que se considera a importância das brincadeiras para as crianças, o surgimento das pequenas escolas, a necessidade de um ensino diferenciado, etc. A própria concepção da adolescência, também como uma fase distintiva, emerge das condicionantes sociais da modernidade que o estudioso Stanley Hall, pioneiro do estudo da psicologia da adolescência, identifica como “teens”, num extenso trabalho produzido nos primeiros anos do século XX.

Até o início do século passado, as fases da vida basicamente eram divididas em infância, juventude e velhice. Somente nas primeiras décadas do século XX é que a juventude se torna objeto de estudo de cientistas e filósofos. Especialmente após a Primeira Guerra Mundial, a adolescência ganha espaço e passa do anonimato para um segmento da sociedade que tem música, linguagem e opinião própria.

Nesse esforço de entender a adolescência, diversos autores e instituições se dedicaram a tentar estabelecer categorias de faixas etárias e padrões de similaridade nesses anos da vida. É assim que Outeiral (1994) propõe a classificação da adolescência em três etapas: 1) inicial (10 a 13 anos), relacionada a transformações corporais e alterações psicológicas; 2) intermediária (14 a 17 anos), relacionada ao aspecto sexual; e 3) tardia (18 a 20 anos), caracterizada pela definição profissional, novos vínculos com os pais,

aceitação do corpo, responsabilidades de vida adulta.

Enquanto que no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (BRASIL, 1990), a adolescência é identificada como a faixa etária entre 12 e 18 anos, para a Organização Mundial da Saúde, a adolescência está entre 10 e 20 anos. E no caso específico da presente pesquisa, estaremos delimitando o estudo ao segmento de 11 a 15 anos, chamados aqui de “pré-jovens”.

De acordo aos dados do IBGE/Pnad (2009), o Brasil possui aproximadamente 21 milhões de adolescentes entre 12 e 17 anos, distribuídos em: 10.367.477 meninas e 10.716.158 meninos. Considerando o foco da presente pesquisa em 8 estados brasileiros, a população geral de adolescentes, por gênero, por região e por estado objeto de estudo têm a seguinte distribuição:

Tabela 1.1: População brasileira dos adolescentes de 12 a 17 anos, região e estados contemplados na pesquisa.

Unidade da Federação	População total	Total de adolescentes (12 a 17 anos)	Percentual de adolescentes de 12 a 17 anos	Adolescentes (12 a 17 anos) Masculino	Adolescentes (12 a 17 anos) Feminino
Brasil	190.475.236	20.659.171	10,8	10.441.817	10.217.354
Região Norte	15.848.358	2.056.862	13	1.039.283	1.017.579
Amazonas	3.478.723	460.998	13,3	231.866	229.132
Região Nordeste	53.050.120	6.316.755	11,9	3.189.836	3.126.919
Maranhão	6.569.880	847.604	12,9	426.749	420.855
Bahia	14.011.552	1.616.792	11,5	818.614	798.178
Região Sudeste	80.189.867	7.959.203	9,9	4.020.895	3.938.308
São Paulo	41.144.196	3.981.791	9,7	2.011.235	1.970.556
Rio de Janeiro	15.962.668	1.550.748	9,7	782.772	767.976
Região Sul	27.348.689	2.803.481	10,3	1.423.003	1.380.478
Paraná	10.435.228	1.117.938	10,7	567.941	549.997
R.G. do Sul	10.673.977	1.045.484	9,8	530.559	514.925
Região Centro-Oeste	14.038.202	1.522.870	10,8	768.800	754.070
Mato Grosso	3.031.471	345.266	11,4	175.947	169.319

Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2010 (UNICEF. *O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília: UNICEF, 2011, p.148)

Do total de adolescentes, 38% vivem na pobreza, dos quais aproximadamente a metade vive em famílias em extrema pobreza (sobrevivem com ¼ do salário mínimo por mês). De acordo com UNICEF (2011:30):

O rosto adolescente da pobreza no País torna-se ainda mais evidente quando notamos que, apesar de a desigualdade de renda estar caindo no País nos últimos seis anos, tendo atingido em 2011 o nível mais baixo desde 1960, segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o percentual de adolescentes vivendo em famílias extremamente pobres cresceu entre 2004 e 2009, passando de 16,3% para os atuais 17,6%. Ou seja, a pobreza recua na população brasileira em geral, mas cresce entre seus meninos e meninas.

Os dados do IBGE/Pnad (2009) apontam para os seguintes percentuais de adolescentes vivendo em famílias de extrema pobreza, no período de 2004 a 2009:

Tabela 1.2: Percentual de adolescentes de 12 a 17 anos que vivem em famílias em extrema pobreza

Unidade da Federação	Percentual de adolescentes de 12 a 17 anos vivendo em famílias de extrema pobreza					
	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Brasil	16,3	17,5	13,3	17,9	16,4	17,6
Região Norte	19,5	19,6	15,6	23,1	18,9	22,1
Amazonas	20,9	18,2	17,6	30,3	23,6	20,2
Região Nordeste	31,6	33,0	26,5	33,8	31,0	32,0
Maranhão	36,6	37,6	31,5	38,9	30,4	33,1
Bahia	30,0	30,2	25,1	32,6	31,0	31,7
Região Sudeste	8,3	9,3	6,1	9,1	8,4	9,4
São Paulo	6,0	7,2	4,7	6,5	5,3	6,9
Rio de Janeiro	7,7	8,4	5,3	9,3	8,8	9,8
Região Sul	6,9	8,5	6,3	7,8	7,0	7,8
Paraná	6,9	9,4	7,5	7,4	6,9	8,2
R.G. do Sul	8,8	10,1	7,4	11,1	8,7	9,4
Região Centro-Oeste	8,6	10,6	6,7	9,4	9,9	9,6
Mato Grosso	9,0	11,8	8,8	11,0	11,1	13,5

Fonte: IBGE/Pnad, 2009.

De acordo com o mesmo relatório do IBGE/Pnad (2009), em 1999, 14,9% dos adolescentes entre 10 e 14 anos trabalhavam. Já em 2009, esse número baixou para 6,9%. Mesmo assim, de acordo aos dados do Censo 2010 (IBGE, 2010), ainda temos 132 mil domicílios onde meninos e meninas de 10 a 14 anos são os principais responsáveis pela casa. Assim, tais adolescentes assumem precocemente responsabilidades acima da sua idade, e são obrigados a ceder em diversas dimensões fundamentais das suas vidas.

Apesar da redução da porcentagem de adolescentes ociosos (que não estudam nem trabalham), ainda assim em 2009 representava 5,4%, correspondendo a mais de um milhão de pessoas. Além disso, também houve uma redução do percentual de adolescentes que só trabalham, de 4,8% (2004) para 3,4% (2009). De acordo com os dados do IBGE (IBGE/Pnad, 2009), houve uma redução do trabalho infanto-juvenil (4 milhões de meninos e meninas foram retirados do trabalho precoce desde 1990).

E por outro lado, segundo dados do Ministério da Educação/Inep (2010), 97,9% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos estão no ensino fundamental. Com base nos dados do IBGE/Pnad (2009), conclui-se que o percentual de analfabetismo entre adolescentes de 12 a 17 anos reduziu de 2,4% (2004) para 1,6% (2009). Além disso, houve uma melhora da escolarização em todas as regiões do país, passando de 44,4% (2004) para 51,1% (2009) o percentual de adolescentes de 16 e 17 anos com o ensino fundamental concluído (no mínimo oito anos de estudo). Tal melhora também tem os seus reflexos no ensino médio, passando de 44,4% (2004) para 50,9% (2009) o percentual de adolescentes de 15 a 17 anos que frequentam o ensino médio, e redução da taxa de abandono no ensino médio de 16% (2004) para 11,5% (2009). Porém, o *Censo Escolar* (Ministério da Educação/Inep, 2010) mostra uma redução do número de matrículas no ensino fundamental, uma variação negativa equivalente a 700.187 entre 2009 e 2010.

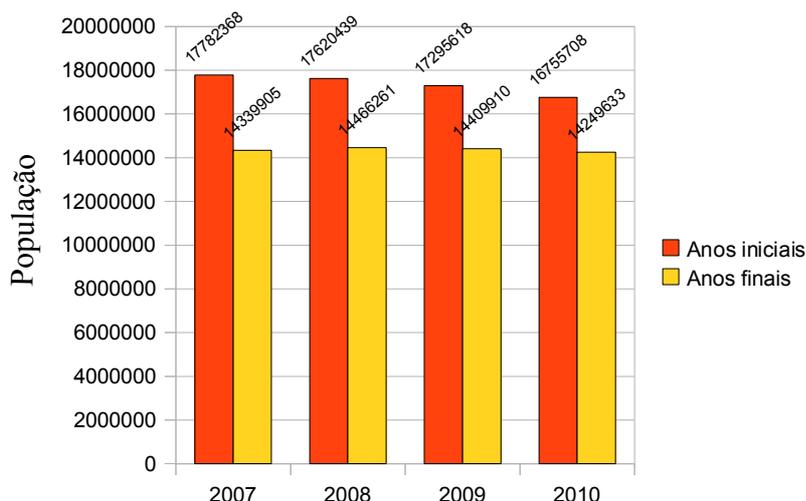


Gráfico 1.1: Número de matrículas nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental – Brasil – 2007 a 2010.

Fonte: MEC/INEP. *Censo escolar*. Brasília: INEP, 2010, p.10.

De acordo com os dados do Ministério da Saúde/SIM (2009), a taxa de homicídios entre adolescentes de 12 a 17 anos é de 19,1 por 100 mil habitantes, uma taxa considerada bastante alta. E a situação piora a cada ano de idade até chegar aos 24 anos. Estima-se que entre 15 e 19 anos, a taxa de homicídios é o dobro da população em geral. A seguir, a evolução de indicadores no período de 2004 a 2009.

Tabela 1.3: Taxa de homicídios entre adolescentes de 12 a 17 anos (2004 a 2009)

Unidade da Federação	Taxa de homicídios entre adolescentes de 12 a 17 anos (por 100 mil habitantes da mesma idade)					
	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Brasil	19,1	19,6	19,0	18,0	19,2	19,1
Região Norte	14,5	15,2	16,6	15,2	19,4	22,1
Amazonas	11,4	13,5	12,6	11,8	13,5	17,2
Região Nordeste	14,8	16,2	17,6	19,4	21,8	24,0
Maranhão	6,3	7,8	7,8	8,6	10,0	9,1
Bahia	8,6	11,1	12,2	15,1	22,5	31,1
Região Sudeste	24,6	23,6	21,5	17,8	16,4	14,1
São Paulo	20,6	15,7	13,7	8,0	8,1	7,4
Rio de Janeiro	41,8	48,4	42,8	34,9	30,7	20,0
Região Sul	15,3	18,3	16,6	17,4	19,5	17,3
Paraná	22,1	27,4	27,6	25,8	30,2	26,4

R.G. do Sul	12,2	13,5	9,9	13,3	13,5	12,9
Região Centro-Oeste	20,5	19,7	19,7	19,1	21,4	23,4
Mato Grosso	14,1	17,4	21,0	13,9	15,2	17,2

Fonte: MS/SVS/DASIS – Sistema de Informações sobre Mortalidade/SIM; IBGE/Pnad, 2009 (UNICEF. *O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília: UNICEF, 2011, p.150)

Outra questão séria que afeta diversos adolescentes é a exploração e abuso sexual. Sem dúvida, é um problema antigo da humanidade, intensificado ainda mais com a distorção de valores de uma sociedade hedonista, materialista e narcisista. De acordo com a Secretaria de Direitos Humanos/Disque Denúncia (2009), mais de 7 mil denúncias foram constatadas no primeiro semestre de 2010. As meninas são a maioria das vítimas, e as violências sexuais podem ser de exploração sexual, tráfico de crianças e adolescentes, abuso sexual e pornografia. Apesar dos avanços, infelizmente é uma questão ainda muito permeada de preconceitos e tabus, uma vez que a maioria dos agressores são pessoas conhecidas, e muitas vezes familiares, dificultando as denúncias.

Há também diferenças na vulnerabilidade dos adolescentes segundo a etnia e a raça. Em termos de indicadores demográficos por raça/etnia, temos a seguinte distribuição:

Tabela 1.4: Indicadores demográficos por raça/etnia da população de 12 a 17 anos

Unidade da Federação	Total população de 12 a 17 anos	Branca		Negra <sup>1</sup>		Outra <sup>2</sup>	
		Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Brasil	21.083.635	9.053.158	42,9	11.931.048	56,6	99.429	0,5
Região Norte	1.962.109	393.489	20,1	1.561.428	79,6	7.192	0,4
Amazonas	441.649	77.565	17,6	364.084	82,4	0	0
Região Nordeste	6.621.264	1.741.805	26,3	4.865.396	73,5	14.063	0,2
Maranhão	849.052	180.016	21,2	664.559	78,3	4.477	0,5
Bahia	1.740.413	374.910	21,5	1.363.259	78,3	2.244	0,1
Região Sudeste	7.973.285	4.100.176	51,4	3.824.864	48	48.245	0,6
São Paulo	3.973.050	2.390.496	60,2	1.547.304	38,9	35.250	0,9

<sup>1</sup> Soma dos adolescentes que responderam na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE/2009 que a sua cor é *negra* ou *parda*

<sup>2</sup> Soma dos adolescentes que responderam na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE/2009 que a sua cor é *amarela* ou *indígena*.

Rio de Janeiro	1.492.511	763.428	51,2	723.128	48,5	5.955	0,4
Região Sul	2.970.401	2.233.389	75,2	719.716	24,2	17.296	0,6
Paraná	1.194.261	812.799	68,1	368.279	30,8	13.183	1,1
R.G. do Sul	1.112.249	875.511	78,7	234.416	21,1	2.322	0,2
Região Centro-Oeste	1.556.576	584.299	37,5	959.644	61,7	12.633	0,8
Mato Grosso	343.771	112.213	32,6	228.397	66,4	3.161	0,9

Fonte: IBGE/Pnad, 2009.

Na análise da situação dos adolescentes no Brasil, segundo UNICEF (2011:54), se compararmos variáveis como analfabetismo, pobreza e homicídio, perceberemos que há desigualdades claras como apresenta a tabela abaixo:

Tabela 1.5: Mais vulneráveis<sup>3</sup> – comparação dos índices de analfabetismo, extrema pobreza e incidência de homicídios por raça/etnia.

	% Analfabetismo	% Extrema pobreza	Homicídios
Média nacional	1,8	17,6	43,2
Branços	1,2	10,3	22
Negros	2	22	54
Indígenas	6,5	38,8	30,4

Fonte: UNICEF. *O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília: UNICEF, 2011, p.54.

Através da tabela anterior podemos concluir que os adolescentes indígenas são três vezes mais vulneráveis ao analfabetismo que a média nacional, e que os índices de homicídios de adolescentes negros são o dobro dos adolescentes brancos.

Por outro lado, diversas foram as conquistas para os adolescentes nas últimas três décadas, com a aprovação de documentos fundamentais como a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), o artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e o ECA (BRASIL, 1990).

Além disso, a voz dos adolescentes está se ampliando em fóruns e encontros internacionais. Em 2008, o UNICEF e a Secretaria de Direitos Humanos promoveram o III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes que ocorreu no Rio de Janeiro, e contou com a participação de 280 adolescentes dos cinco continentes. Em 2009, adolescentes de todas as partes do mundo participaram do J8, evento

<sup>3</sup> Na faixa etária de 15 a 19 anos, em cada grupo de 100 mil habitantes entre 15 e 19 anos.

paralelo ao G8 que reuniu chefes de Estado das maiores potências econômicas mundiais. Também em 2009, paralelo à Cúpula do Clima de Copenhague, os adolescentes e jovens se reuniram à parte para debater temas relacionados às mudanças climáticas e os compromissos das novas gerações com o meio ambiente. Em 2010, com o apoio dos países do Mercosul e do UNICEF, foi criado o Parlamento Juvenil do Mercosul, com o propósito básico de discutir os rumos da educação nos países Argentina, Brasil, Bolívia, Colômbia, Paraguai e Uruguai. Em 2011, o UNICEF apoiou o encontro com 200 adolescentes representando as 12 cidades brasileiras sedes dos jogos da Copa do Mundo de 2014. Em tal evento foi formalizada a Rede de Adolescentes pelo Esporte Seguro e Inclusivo (Rejupe), um espaço de reflexão sobre o direito ao esporte e o contato dos adolescentes com as políticas públicas de acesso a programas e equipamentos esportivos.

## 1.2 CRIAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA

Enquanto que nas sociedades antigas, as relações do mundo adulto com os adolescentes e jovens eram claras e era implícita a garantia da segurança das crianças e dos mais jovens, a sociedade moderna não assegura isso, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas. Jon Savage, em seu livro *A Criação da Juventude*, retrata muito bem as atrocidades cometidas com os mais jovens do final do século XIX até 1945. Além de apresentar os diversos cenários norte-americanos e europeus da época, o autor traz também a fundamentação histórica sobre a criação da idéia de juventude, a qual estende suas influências até os dias atuais.

Dependentes dos interesses econômicos e políticos, os jovens e adolescentes foram manipulados para reforçar o ideal dos adultos ou simplesmente ignorados como rebeldes sem motivos. Foi esse descaso histórico que levou muitos jovens à morte nas guerras, à violência nas gangues, e ao trabalho excessivo em nome do consumismo desenfreado ideologicamente construído.

Um exemplo desse fator ideológico é a história da Europa do século XIX, em que cada país europeu achava que a sua nação tinha um destino único pelo qual deveria lutar, numa relação de poder e superioridade com relação ao resto do mundo. E a juventude representava exatamente esse futuro, e portanto deveria ser preparada. Mas esse preparo não era no âmbito intelectual, mas primordialmente físico. O ideal da formação era o “cristão musculoso”.

Nessa época, a ociosidade era condenada. A preocupação para canalizar as energias e o tempo da juventude é que forçou a criação de diversos clubes como: *Oxford Working Men's and Lady's Institute*, Associação Cristã de Moços (1844), Exército da

Salvação do General Booth (1876), *Boy's Brigade* com William Smith (1883). E, portanto, é natural imaginar que quem se levantava contra esse modelo era desprezado e condenado. Alguns dos nomes que ficaram em evidência foram de Oscar Wilde com a polêmica obra *O Retrato de Dorian Gray* (Wilde, 2009), e Edward Carpenter com o livro *Love's Coming of Age* (Carpenter, 1999).

Nos Estados Unidos, com a migração interna rural-urbano e as imigrações da Europa ao Novo Mundo, a população praticamente triplicou em trinta anos, segundo os estudos de Riis (1964) em *How the other half lives* (“Como a outra metade vive”). Considerando que não havia condições para atender a todas demandas da população, era comum ver crianças e adolescentes abandonados. E como meio de proteção e sobrevivência, esses adolescentes formavam gangues, que tinham espaço garantido nos jornais da época. Algumas dessas gangues eram: *Five Pointers*, *Eastman*, *Gophers*, *Fashion Plates*, *Marginals*, etc. E a imprensa começou a perceber que havia uma identidade visual em alguns grupos, com uma forma específica de se vestirem, tais como os Hooligans (Londres) e os Apaches (Paris).

Um evento importante na história dos Estados Unidos, que caracteriza a forma americana de viver, foi a exposição chamada Expo 1893, em Chicago. Foi uma exposição que atraiu multidões (praticamente um quarto do país), na qual as pessoas se desligavam da realidade e viviam um sonho de um ambiente com muitas atrações e pessoas próspera e felizes. Segundo Savage (2009:70):

Satisfazendo tanto o credo econômico quanto uma necessidade desesperada, os sonhos acabaram definindo a América. As visões viraram dinheiro, ganhando forma tangível em parques temáticos, cinetoscópios, tablóides, livros de sucesso, partituras e a cornucópia de bens de consumo encontrados em lojas de departamentos ou catálogos distribuídos pelo correio. Todos estes novos produtos ofereciam um passo imediato para fora das exigências da realidade cotidiana, um consolo para as liberdades perdidas e uma celebração do estilo de vida metropolitano. A salvação seria encontrada pelo consumo: você se tornava o que comprava. Você comprava os seus sonhos.

O ilustrador e caricaturista norte-americano William Wallace Denslow (1856-1915) e o escritor Lyman Frank Baum (1856-1919), influenciados pela exposição de Chicago, criam “O Mágico de Oz” para traduzir o espírito da América no final do século XIX. Segundo Savage (2010:78):

Assim como a aparente inocência de Oz – definindo a sensação infantil de encantamento que continua fazendo parte da psique americana – foi se atenuando em complexas correntes subterrâneas, o nascer de uma sociedade baseada em mercadorias de sonho tinha começado a revelar forças sombrias que jaziam ocultas. Apetites, uma vez estimulados, são difíceis de saciar: uma vez erguida a tampa da caixa de Pandora, não há mais volta.

Diante dos dilemas cada vez mais complexos com os mais jovens, o pesquisador Stanley Hall, após anos de pesquisa, identificou uma fase muito peculiar no desenvolvimento humano entre a infância e a idade adulta, a qual ele chamou de *teens*. Uma das conclusões importantes deste estudioso é que a adolescência não é somente determinada biologicamente, mas socialmente construída. E que as exigências cada vez mais complexas da vida moderna acentuam as características negativas da adolescência.

A Grã-Bretanha, em 1900, era um reino com várias colônias e extensas populações. Com o enfraquecimento do poder centralizador, os governantes perceberam o perigo de serem invadidos, tanto por outros países da Europa, como pelas colônias insatisfeitas. A Guerra de Bôeres evidenciou a fragilidade do exército britânico. Apesar de terem ganho a guerra, no esforço de seleção de recrutas tiveram que dispensar 2/3 dos candidatos pelas condições físicas (desnutridos e viciados). Essa situação encorajou Robert Stephen Smyth Baden-Powell, um herói nacional e sobrevivente da Guerra de Bôeres, a estabelecer o movimento dos escoteiros na Grã-Bretanha, como instrumento disciplinar da vida dos jovens e formador de recursos para o serviço militar.

No início do século XX, enquanto que na Europa a juventude era preparada para lutar nas guerras, nos Estados Unidos os jovens estavam sendo encorajados a serem “homens de negócio” diante do crescimento do *Novo Mundo*. Isso exigiu que o sistema educacional tivesse que ser modificado, tirar os adolescentes das fábricas e prepará-los melhor para o futuro. Assim, a educação significava fuga da fábrica. E os próprios pais, que trabalhavam nas indústrias, desejavam uma condição melhor para os filhos. Os anseios criados na juventude como futuro da nação superavam muito a simples preparação para trabalhar na fábrica.

Diante do militarismo e industrialização, vários movimentos juvenis surgiram nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Alemanha. Nos Estados Unidos, entre 1910 e 1920, a instituição voluntária *Boy Scouts of América* (BSA) ganha força e aceitação por parte tanto dos jovens como da sociedade. Em 1916 já se registravam 250 mil escoteiros nos Estados Unidos. Segundo Savage (2009:115), os preceitos dessa instituição estavam baseados no seguinte juramento:

Juro pela minha honra dar o melhor de mim, cumprir meus deveres para com Deus e o meu país, obedecer à Lei do Escoteiro, ajudar os outros sempre, manter-me fisicamente forte, mentalmente desperto e moralmente correto.

Já na Alemanha, o movimento juvenil mais destacado nessa época foi o *Wandervogel*, que significa “pássaro errante”. Diferente dos BSA que eram oferecidos formalmente, os *Wandervogel* se formavam naturalmente ao redor de um líder mais velho, e

a princípio representavam simplesmente uma fuga do regime opressivo da cidade, com atividades de exploração da natureza em condições bastante rústicas e simples. Embora no início não tivesse nenhum sentido de movimento organizado, gradualmente os grupos foram se identificando e promovendo encontros maiores, inclusive com adoção de bandeiras e símbolos próprios. O caráter ideológico do movimento estava associada à pureza racial, e à privação de vícios e sexo.

Na mesma linha, surge na Grã-Bretanha o movimento juvenil conhecido como *Neopagãos*. Os jovens desse movimento tinham interesse pelo socialismo científico da Sociedade Fabiana, enfrentavam as censuras impostas pela cultura vitoriana, e apesar de encorajarem a usufruir da intensidade do momento, pregavam simultaneamente a abstinência. Para Savage (2009:129):

[...]estes dois grupos pseudopagãos, obcecados pela natureza, ofereciam apenas tentativas organizadas de definir a independência adolescente que eles achavam ser necessária para a vida no novo século. Embora já anunciada por uns visionários, a exata natureza do que seriam estas liberdades juvenis não estava clara, para dizer o mínimo. No seu desejo instintivo de prolongar o estado de inocência infantil evitando o sexo e o envolvimento emocional, os Neopagãos e os Wandervogel se permitiram ficar expostos à morbidez que é a consequência inevitável da eterna juventude.

Assim, no século XX, os Estados Unidos assumiram não somente a condição de maior superpotência econômica mundial, mas também a responsabilidade em definir e propagar a cultura do *mundo novo*. E tal cultura, na contramão das frustrações geradas pelas duas Grandes Guerras Mundiais na Europa, supervalorizava a energia e a criatividade da juventude, promovendo valores que permitam usufruir o máximo do mundo, e relacionando a felicidade ao poder do consumo. A partir de então, a indústria do entretenimento norte-americano permeou os sonhos dos jovens de todo o mundo, com suas músicas, danças, filmes, ídolos, vestuários, etc. Algumas características dessa cultura norte-americana que influenciaram os jovens do mundo é descrita da seguinte forma por Savage (2009: 264): “A cultura americana era muito popular entre os jovens trabalhadores. Ela combinava com os novos valores a partir dos quais eles buscavam viver: mais igualdade de classes, menos controle dos pais, mais liberdade pessoal e sexual, mais mobilidade”. É neste contexto que surgem os *nickelodeons* (salas de cinema baratos), as bandas de jazz, e o *swing*.

Se na Constituição dos Estados Unidos já existia a promessa da igualdade a todos, agora tal igualdade se manifestaria no ideal de consumismo em massa. A mídia que instigava o consumo atingia tanto os ricos quanto os pobres. Os pobres, sem recursos para responder às demandas dos desejos criados, buscavam consumir de qualquer forma,

mesmo que fossem necessários meios ilegais. Assim, diversos movimentos juvenis surgiram, demonstrando rebeldia contra a ordem (danças, bebidas, velocidade, música, estilos de roupa), provocando o mundo adulto, e multiplicando as gangues (supervalorizadas nas manchetes dos jornais da época). Mas Savage (2009:246) questiona se “os problemas dos jovens com a vida em gangues, a falta de um teto para morar e a delinquência não seriam sintomas da natureza místico-mecânica da própria vida americana...”.

A idéia dos *teenagers*, representando autonomia, criatividade e iniciativa, é cada vez mais associada aos valores norte-americanos. O romance de Tarkington (1959) relata os dilemas de um adolescente chamado William, com as especificidades de sua idade. Em uma das passagens, William diz que não quer ficar velho, e prefere usufruir com mais intensidade a vida e morrer cedo, que ficar vendo a vida passar. É exatamente essa representação do prazer, imediatismo, entusiasmo, inocência e individualismo, que é associada agora aos adolescentes. Uma clara comprovação disso é a revista *Seventeen* lançada em 1944. Tal revista, a exemplo das revistas atuais especializadas como *Capricho* e *Atrevida*, tinha uma linguagem que buscava tratar as adolescentes não como crianças, tocar em temas considerados *tabus* pelos pais (sexo, namoro, sentimentos), explorar fatos e boatos sobre a vida de celebridades da música e do cinema, e encorajar o consumo. Savage (2009:482) relembra um diálogo num panfleto chamado *Life with Teena*, em que Teena é uma adolescente exposta aos estímulos do consumismo: “Teena [...] tem o seu próprio dinheiro para gastar [...] e o que sua mesada e dinheiro miúdo não compram, ela pode contar que seus pais lhe darão. Pois nossa menina Teena não aceita um não como resposta quando vê o que quer na *Seventeen*”. Essa última frase demonstra claramente as intenções dos meios de comunicação, canalizando as energias e expectativas dos adolescentes em busca de sentido, a questões essencialmente materialistas, vendendo a farsa de que o consumo e o “ter” dão o verdadeiro sentido à vida.

Desde a famosa exposição de Chicago em 1893, uma cultura de massa centrada no consumo permeou a sociedade e influenciou cada vez mais a mente dos mais jovens. É nessa época que o *Marketing* se estabelece como uma importante área, utilizando-se da psicologia para criar anúncios que vão além da mera informação. As pessoas deveriam se sentir transformadas com a aquisição de produtos. A psicologia de massa é portanto um instrumento de controle social. Segundo Savage (2009:132): “...o controle social por meio do consumismo pode ter sido mais benigno do que por métodos mais totalitários, mas causou tipos diferentes de distorções, cada vez mais representadas na intensa oscilação entre hedonismo e puritanismo”.

### 1.3 CORPOS EM TRANSIÇÃO: FATORES QUE AFETAM A SAÚDE E O DESENVOLVIMENTO DOS ADOLESCENTES

Diante do crescimento desproporcional do corpo e a necessidade de aceitação social (especialmente de seus pares), o adolescente sofre com o corpo em transição e tem a tendência de demonstrar uma preocupação exagerada com a aparência. Estima-se que em apenas três anos na adolescência o corpo aumenta 30 Kg e fica 50 cm mais alto (MANNA,2008). E essas mudanças corporais, acompanhadas das pressões sociais mais fortes com o culto ao corpo feminino, tornam as meninas muito mais propensas a doenças como anorexia e bulimia.

O professor da Universidade de Londres James Mourilyan Tanner, autor inclusive de peculiar estudo relacionado ao crescimento humano nas diversas épocas da história humana, descreve a fase da puberdade masculina e feminina, em cinco estágios:

Estágio <sup>4</sup>	Sinais Puberais Femininos	Estágio <sup>5</sup>	Sinais Puberais Masculinos
M1 P1	Mamas infantis; somente com elevação das papilas Pêlos pubianos ausentes	G1 P1	Pênis, testículos e escroto de tamanho infantil. O volume testicular é de até 3ml.
M2 P2	Brotos mamários; elevação das mamas, com aumento do diâmetro das aréolas. Pêlos pubianos esparsos, longos e finos, pouco pigmentados ao longo dos grandes lábios	G2 P2	Aumento de testículos (pênis não aumentado), pele do escroto mais fina e avermelhada. Volume testicular maior que 3 ml. Pêlos pubianos esparsos, longos, finos e pouco pigmentados ao longo da base do pênis.
M3 P3	Aumento das mamas e aréolas sem separação dos contornos. Pêlos pubianos mais pigmentados, espessos e encaracolados em direção à região pubiana.	G3 P3	Aumento dos testículos, do escroto e do comprimento do pênis. Pêlos pubianos mais pigmentados, espessos e encaracolados em direção à região pubiana.
M4 P4	Aumento das mamas e projeção das aréolas e papilas acima do nível das mamas. Pêlos do tipo adulto, mas sem menor quantidade, cobrindo a púbis.	G4 P4	Aumento dos testículos, do escroto e do comprimento e diâmetro do pênis. Escroto pigmentado. Pêlos do tipo adulto, mas em menor quantidade, cobrindo o púbis.
M5 P5	Mamas do tipo adulto com projeção apenas das papilas. Pêlos do tipo adulto atingindo a face interna das coxas.	G5 P5	Genitais adultos em forma e tamanho. Volume testicular igual ou maior que 12 ml. Pêlos do tipo adulto atingindo a face interna das coxas.

Quadro 1.1: Estágios de Tanner da puberdade masculina e feminina

Fonte: Manna, Thais Della. "Hormônios em ação". In: *Revista Mente&Cérebro*. Série especial: O Olhar Adolescente. Nº 01, 2008, p. 24.

Segundo Tanner (1966), os estágios anteriormente descritos são produtos da

<sup>4</sup> Estágio feminino: "M" representa mamas, e "P" pêlos.

<sup>5</sup> Estágio maculino: "G" representa genitalia, e "P" pêlos.

atuação de hormônios esteroides específicos da puberdade. A gônada feminina (ovário) produz o estradiol (estrógeno), responsável pelo desenvolvimento do útero e da vagina, aumento da massa corporal, alargamento dos quadris, fortalecimento dos ossos. E a progesterona, também secretada pelo ovário, tem um papel fundamental na fertilidade e nos ciclos menstruais.

E a gônada masculina (testículos) produz o hormônio testosterona que está ligado ao desenvolvimento do pênis, do escroto, da próstata e da vesícula seminal, aumento dos pêlos no corpo, ganho de massa muscular.

Com relação às modificações corporais aceleradas, Manna (2008:20) explica:

Com exceção do período neonatal, é durante a puberdade que o ser humano apresenta o maior ritmo de ganho de massa esquelética, determinado pelo crescimento ósseo linear e pelo aumento das massas muscular e adiposa, sob influência da ação combinada de diversos hormônios, como os esteróides gonadais (estrógeno, progesterona, testosterona), o hormônio de crescimento (GH) e os hormônios da tireóide. Os púberes adquirem de 20% a 25% da estatura e 50% da massa corporal definitivas. A aceleração do crescimento das extremidades do corpo (braços, pernas, mãos e pés) antecede a do tronco e traz certa desarmonia nas proporções corpóreas, o que configura o aspecto desajeitado, típico do adolescente.

Na infância, o olhar dos adultos gera satisfação plena na criança. Por exemplo, uma criança que sobe no escorregador do parque, olha para os pais na busca de segurança e aprovação. Mas esse olhar muda com a adolescência, não somente porque o sentido do olhar mudou e que os pais têm expectativas diferentes da infância, mas também porque o adolescente não se sente pleno somente com o olhar dos pais e necessita também do olhar dos pares. Nesse esforço de se desvincular da família e fortalecer a sua própria identidade, a percepção dos outros (pares e estranhos) se torna extremamente relevante. E numa sociedade que cultua a beleza física, que busca encorajar o consumo ilimitado, a imagem do corpo ganha uma importância exagerada. E essa visão não é somente endeusada pela mente do adolescente, mas também na busca frenética do mundo adulto por beleza e juventude, a exemplo das fortunas que giram em torno de produtos cosméticos e cirurgias estéticas.

Dunker (2008) faz uma interessante relação do tema da adolescência com o conto “O Espelho” de Machado de Assis. Tal conto traz a idéia da percepção de si dependente do outro. No caso, um jovem adolescente é nomeado para ser alfere do exército, com toda a simbologia da farda. Apesar do estranhamento inicial, o adolescente se aceita pelo reconhecimento da tia. Mas quando essa tia sai da fazenda que ele estava, os escravos não conseguem satisfazê-lo, uma vez que não lhe dedicavam reconhecimento por ser alfere. Assim, ele entra em crise até que se veste novamente com a farda e se admira no espelho.

Na pesquisa que realizamos com 384 adolescentes, através do *teste de silhuetas* (explicações posteriores no capítulo Metodologia de Pesquisa), combinaram-se três informações: imagem do corpo atual, imagem do corpo ideal e cálculo do IMC (Índice de Massa Corporal). As imagens foram identificadas pelo adolescente no questionário com imagens do corpo masculino e feminino, os corpos ideais (tanto masculino como feminino) e a imagem que tem do seu corpo atual (específico do seu próprio sexo). E em seguida, os participantes da pesquisa também registraram dados referentes ao peso e altura atual. Mesmo que possam ser questionados diante do fato de não termos feito a mensuração direta, mas baseada no registro escrito do entrevistado, os resultados foram coerentes com o fato de que em geral o adolescente não está satisfeito com o seu corpo. Apenas 32,8% estão satisfeitos com o próprio corpo, considerando que o ideal e o real coincidem. Na relação entre imagem do corpo atual e ideal, tivemos os seguintes resultados:

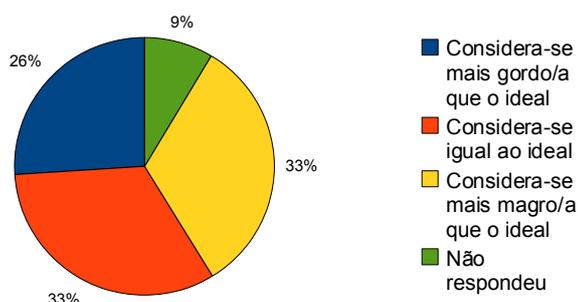


Gráfico 1.2: Comparação entre a imagem corporal real e ideal na pesquisa  
Fonte: Presente pesquisa, 2011

E quando tais dados são relacionados com o cálculo do IMC com base nas informações oferecidas pelo público pesquisado, obtêm-se os seguintes resultados:

Tabela 1.6: Relação entre a imagem percebida e real (com base no IMC)

Imagem do corpo	Cálculo do IMC (Tabela IMC Adolescentes)		
	Abaixo do peso	Peso normal	Acima do peso
Dos que se consideram mais gordos do que o ideal	19%	42%	39%
Dos que se consideram com peso ideal	16%	72%	12%
Dos que se consideram mais magros do que o ideal	23%	62%	15%

Fonte: Presente pesquisa, 2011.

É preocupante a inconformidade com o corpo, quando se constata na pesquisa que 61% dos que se consideram gordos não tem peso acima do normal, e 62% dos que se consideram magros têm o peso normal.

Outra questão comportamental interessante na adolescência, é a crescente exposição do corpo a tatuagens, *piercings*, e inclusive inserção de certos objetos na camada subcutânea que modificam as formas do corpo. Um exemplo é a recente polêmica com a mulher mexicana apelidada de *mulher vampiro*. Além de motivos puramente estéticos, alguns psicanalistas interpretam tais manifestações como fragilidade identitária diante de um mundo que lhe passa muitas inseguranças. Nesse sentido, o adolescente não consegue ser reconhecido simbolicamente pelo discurso, e então utiliza o corpo para expressar seus sentimentos. Segundo Birman (2008:53): "...Pelas tatuagens, os jovens de hoje, como os marinheiros de ontem, se sentem sem cidadania e referências familiares, órfãos do mundo desértico que lhes foi outorgado pelos pais. Essa é a condição *trágica* de nossos adolescentes e jovens adultos."

O número crescente de casos de bulimia e anorexia têm promovido diversos debates entre especialistas, comunidade, escola e família. Um importante passo foi o reconhecimento desses quadros como doenças em documentos internacionais importantes da área da saúde, tais como *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde/CID-10* (OMS, 2008).

Segundo Vilela *et al.*(2004), as complicações clínicas da anorexia são: comprometimento cardiovascular, distúrbios na motilidade gastrointestinal, amenorréia e infertilidade, distúrbios eletrolíticos e desidratação, desnutrição e hipotermia. E com relação à bulimia, as complicações clínicas são: aumento das parótidas, erosão do esmalte dental, sangramento gástrico e esofágico, anormalidades intestinais, distúrbios eletrolíticos e desidratação. Uma das conclusões importantes da pesquisa conduzida por Vilela *et al.* (2004) sobre "Transtornos alimentares em escolares" é que os índices encontrados de crianças e adolescentes com transtornos alimentares nas cidades do interior é tão alto quanto dos centros urbanos.

Segundo dados da *International Obesity Taskforce* ([www.iaso.org/iotf/](http://www.iaso.org/iotf/)), há atualmente um bilhão de adultos acima do peso no mundo, dos quais 475 milhões são obesos. Já o Ministério da Saúde do Brasil (Brasil, 2010) fala de dois bilhões de pessoas que têm excesso de peso. Estima-se que no mundo 200 milhões de crianças em idade escolar estão acima do peso, dos quais 50 milhões são obesas. De acordo com Lopez (2008:78): "Só no Brasil, entre 1974 e 1997, a prevalência de excesso de peso na faixa etária de 6 a 17 anos passou de 4,1% para 13,9%, mais que o triplo do inicial".

Diferente das gerações passadas em que o esforço físico era parte da rotina diária, a vida moderna conduz ao sedentarismo e à obesidade. Hoje, a atividade física depende mais da vontade do que da necessidade de sobrevivência. Além disso, provavelmente, as novas tecnologias do entretenimento também contribuem para a obesidade, possibilitando que a criança e o adolescente troquem um esporte pelos movimentos de um *joystick*. Um exemplo disso é o *Cyberathlete Professional League* (Liga Profissional de Ciberatletas) que foi estabelecido nos Estados Unidos desde 1997, que formaliza a idéia de jovens atletas no ciberespaço (chamados ciberatletas). Com isso, não seria difícil premiar “atletas” sedentários.

A medicina considera a obesidade como uma doença crônica (Brasil, 2010). A genética, o ambiente (alimentação e atividade física) e os fatores emocionais determinam os graus de sobrepeso. Segundo Lopez (2008), é melhor tratar a obesidade antes do estirão comum da adolescência que após o término dessa fase. É preciso colocar em funcionamento uma reeducação alimentar que envolva o adolescente, o profissional, a família, a escola e as autoridades ligadas à educação e à saúde. Um desafio extremamente difícil e covarde em comparação às pesadas publicidades da mídia que reconhece no adolescente um dos mais importantes consumidores.

Uma das indústrias que ataca diretamente os adolescentes são os *fast-food* com propagandas carregadas de emoções juvenis. O documentário polêmico *Super size me: A dieta do palhaço*, dirigido pelo cineasta Morgan Spurlock, demonstra os efeitos mentais e físicos de comer somente esse tipo de alimentos. O cineasta, que se colocou como cobaia no documentário, faz todas as três refeições diárias exclusivamente no McDonald's, durante um mês inteiro. O resultado foi aumento de 11Kg ao final do mês. E provavelmente, seria motivo de imensa alegria para um adolescente se a ele fosse oferecida a mesma oportunidade durante um mês.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) tem encorajado a utilização do Índice de Massa Corporal (IMC) como instrumento de fácil manejo e baixo custo, para indicar excesso de peso. Obviamente que o IMC, calculado na relação do peso dividido pela altura ao quadrado, não é um instrumento de diagnóstico que substitui o profissional de saúde. Como afirma Vieira *et al.* (2006): “o IMC é um índice para se aferir excesso de peso e não de gordura corporal, por isso continua a discussão em torno da sua capacidade preditiva na identificação de jovens com gordura corporal elevada”. É apenas um indicador que pode identificar tendências. O CDC (*Center for Disease Control and Prevention*), em 2000, divulgou valores específicos de IMC por sexo, para crianças e adolescentes entre 2 a 20 anos. Tais valores serão detalhados no capítulo da metodologia de pesquisa.

Além de ser considerada uma doença crônica multifatorial, a obesidade é associada também a doenças como diabetes, hipertensão, infarto e outros. Sem considerar os problemas psicológicos e sociais que acarreta. Segundo Lopez (2008:81): “A auto-estima e a satisfação com a imagem corporal podem ser duramente abaladas nos jovens obesos pelos rígidos padrões de beleza impostos pela sociedade. Em geral, as mensagens supervalorizam o corpo esbelto, que é relacionado à atratividade sexual e ao sucesso.”

Outro desafio com a adolescência é o conhecimento sobre as *Doenças Sexualmente Transmissíveis* (DSTs). Para Fialho (2008), apesar das poucas pesquisas no Brasil sobre as DSTs com os adolescentes, algumas delas já apontam para a vulnerabilidade desses jovens a tais doenças e o pouco conhecimento sobre a sua prevenção. De acordo com a autora:

No Brasil, pesquisas sobre incidência e prevalência de DSTs entre adolescentes ainda são raras, mas estudos isolados demonstram sua vulnerabilidade cada vez maior ao risco de contrai-las, especialmente gonorréia, infecções por clamídia, sífilis, hepatite B, herpes genital, condilomas ou verrugas genitais (HPV), tricomoníase, vulvovaginites por *Gardnerella vaginalis* – todas elas passíveis de coexistir com o vírus da imunodeficiência humana (HIV), causador da AIDS.

Para consolidar ainda mais a preocupação com relação às DSTs, a nossa pesquisa revelou a falta de informação sobre tais doenças. Com a exceção de HIV (75% declaram saber prevenir), a porcentagem dos adolescentes pesquisados que declararam saber prevenir algumas das principais doenças sexualmente transmissíveis está distribuída da seguinte forma:

Tabela 1.7: Porcentagem de adolescentes que sabem prevenir DSTs

Doença	Hepatite B	Gonorréia	Hepatite C	Herpes Genital	Sífilis	HPV	Tricomoníase	Vulvovaginites
% sabe prevenir	19,8%	18,2%	17,7%	12,8%	12,0%	8,9%	1,8%	1,3%

Fonte: Presente pesquisa, 2011

É natural que com as diversas campanhas massivas sobre HIV, a grande maioria dos adolescentes relacione DSTs basicamente com Aids. Faz-se necessário então repensar em campanhas preventivas para as outras doenças também, inclusive algumas como herpes genital e HPV com incidência cada vez maior entre a população adolescente.

Vale destacar que a Rede Feminista de Saúde (2004) indica que um quarto dos casos de HPV no país envolvem meninas e jovens entre 10 e 24 anos. Além disso, 17% dos casos de herpes genital atingem mulheres nessa mesma faixa etária.

De acordo com dados do final dos anos 90, Cavasin (1999:4) concluía que: “50% das

novas infecções pelo HIV no mundo estão ocorrendo em pessoas de 10 a 24 anos. A cada minuto, cinco jovens se contaminam com o HIV, o que representa um total de 7 mil contágios diários e mais de 2,6 milhões ao ano”. Outro dado extremamente alarmante do Ministério da Saúde (BRASIL, 2011), é que a maioria dos jovens infectados pelo HIV não sabe que tem a doença. Segundo UNAIDS/Programa Conjunto das Nações Unidas para HIV-AIDS (UNAIDS, 2010), no Brasil, a cada ano, 3500 novos casos de HIV são registrados entre adolescentes.

De acordo com o *Boletim Epidemiológico de Aids e DST 2011* (BRASIL, 2011), em 2010 foram registrados mais de 34 mil casos da doença, com uma taxa de incidência média de quase 18 casos por 100 mil habitantes. A análise por região de 2000 a 2010 mostrou que no Sudeste, detentora da maior porcentagem de casos (56%), houve uma redução da taxa de incidência de 24,5 para 17,6 casos por 100 mil habitantes. Mas em todas as demais regiões, as taxas aumentaram: 27,1 para 28,8 no Sul; 7,0 para 20,6 no Norte; 13,9 para 15,7 no Centro-Oeste; e 7,1 para 12,6 no Nordeste.

No Brasil, apesar da razão de sexos (número de casos em homens dividido pelo número de casos em mulheres) ter reduzido de 6 (1989) para 1,7 (2010), na faixa etária entre 13 e 19 anos essa razão se inverte, e há mais mulheres que homens aidéticos. O Ministério da Saúde (2008) explica que a vulnerabilidade das mulheres se deve ao fato de elas não exigirem do parceiro que utilize preservativo. De acordo com o estudo, 64,8% das entrevistadas entre 15 e 24 anos eram sexualmente ativas, e apenas 33,6% utilizavam preservativo nas relações sexuais.

Acompanhando essa vulnerabilidade dos adolescentes às DSTs, dados da UNESCO (Abramovay *et al.*, 2004) demonstram que os adolescentes têm a sua primeira experiência sexual cada vez mais cedo. No caso do Brasil, a média é entre 14 e 15 anos. Então, a combinação do aumento da vulnerabilidade de toda a população a DSTs e a precocidade cada vez maior nas relações sexuais, projetam cenários cada vez mais assustadores à saúde dos adolescentes.

A *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar* (Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão/IBGE, 2009) constata uma maior conscientização dos estudantes adolescentes sobre como prevenir DSTs e gravidez. Mas o UNICEF (2011:47) reconhece que isso não basta, “é preciso agir no plano das mentalidades, dos hábitos, costumes e crenças”. Isso é ainda mais significativo quando se destaca o comportamento de risco do adolescente, combinado com a sua curiosidade natural.

Voltando ao tema das mudanças fisiológicas da puberdade, é importante destacar que até o final do século passado, os cientistas imaginavam que o desenvolvimento do

cérebro terminava aos 10 anos, e que os desafios da adolescência eram essencialmente hormonais. Segundo Herculano-Houzel (2008), estudos recentes têm demonstrado que há um desenvolvimento intenso do período pré-natal até a puberdade, onde há produção de neurônios e conexões nervosas, e o peso do cérebro aumenta significativamente. É uma fase em que as conexões funcionais entre neurônios são fortalecidas, milhões de sinapses são formadas, a produção neuronal excedente que não está em uso é descartada e as fibras que conectam os neurônios passam a ser revestidas por mielina que melhora a eficiência da transmissão. O segundo período de desenvolvimento do cérebro ocorre após a puberdade e percorre a adolescência até chegar aos 30 anos. Tal período pode ser chamado de “lapidação neuronal”, iniciando na parte mais básica do cérebro (lobo occipital) e termina na parte frontal, de maior complexidade.

O amadurecimento cerebral, caracterizado pelo refinamento cortical com enxugamento sináptico, acontece em tempos diferentes. Inicia com a parte posterior, ligada à função sensorial. E finaliza com a parte frontal, responsável pelas funções cognitivas, emocionais e controladoras dos impulsos. Assim, o córtex parietal amadurece aos 10 ou 12 anos, mas o córtex pré-frontal só atinge a dimensão adulta aos 20 anos. Apesar da redução da substância cinzenta cortical ao longo da infância até os 30 anos, por outro lado aumenta a substância branca no cérebro como resultado do espessamento das fibras nervosas com a mielinização. A mielina é formada por proteínas e gorduras, e serve como isolante térmico e otimiza a transmissão de sinais em até 100 vezes. Segundo Bevilaqua, Cammarota e Izquierdo (2008:14):

A velocidade de processamento de informação no cérebro aumenta de maneira substancial no final da infância e no início da adolescência, indicam estudos neuropsicológicos. A mudança estaria relacionada ao desenvolvimento de diversas capacidades emocionais.

Não é o intuito do presente trabalho fazer um detalhamento das dinâmicas cerebrais e do seu desenvolvimento fisiológico, mas alertar sobre as graves consequências das drogas na adolescência, uma vez que interrompem tal desenvolvimento. Herculano-Houzel (2008:32-34) diz:

[...]E viver em sociedade requer uma série de talentos. É preciso ter flexibilidade cognitiva – o famoso “jogo de cintura” - para responder de acordo com o contexto e aprender a generalizar sobre experiências passadas para negociar situações novas; é necessário ter iniciativa, planejamento, auto-suficiência e humor. Todas essas habilidades são desenvolvidas graças à combinação da experiência com o amadurecimento das últimas regiões corticais que faltava: o córtex orbitofrontal (OFC) e as estruturas associadas do chamado circuito social, como o giro temporal superior.

[...] Essas regiões do córtex cerebral são responsáveis pela utilização das emoções como guias de decisões importantes, pelo arrependimento e aprendizado emocional com os próprios erros, pela antecipação das

consequências dos próprios atos, pela flexibilidade para parar de fazer algo que era bom mas deixou de ser e, por fim, pela relação íntima com o vizinho por meio do entendimento de suas sensações, intenções e reações que a empatia e a teoria da mente – o colocar-se no lugar do outro – permitem. [...] se o OFC é lesionado na infância, o desenvolvimento emocional e social fica congelado em um estado correspondente ao início da adolescência.

Considerando que o cérebro ainda está amadurecendo na adolescência, especialmente as partes relativas ao planejamento, raciocínio e controle dos impulsos, o consumo do álcool e das drogas pode afetar a saúde do sujeito durante toda a vida. Segundo Niel, Julião e Silveira (2008:75): "...os jovens estão começando a beber mais cedo e de forma mais intensa, apresentando problemas de saúde e alterações psíquicas ainda mais precocemente". Com o corpo ainda em formação, os danos do álcool nos jovens podem ser muito mais graves, tais como: depressão, ansiedade, problemas de memória (Síndrome de Wernicke-Korsakoff), neuropatia periférica (degeneração das ramificações nervosas do corpo), alterações hormonais, e desnutrição. De acordo com os autores, jovens que consomem muito álcool apresentam hipocampo menor que os seus pares. O hipocampo integra o sistema límbico que é crucial para o aprendizado e a consolidação de memórias recentes.

Segundo Duarte, Stemliuk e Barroso (2010), de acordo com os dados colhidos para o *Relatório Brasileiro sobre Drogas*, em 2005, 54,2% dos adolescentes entre 12 e 17 anos afirmaram ter consumido álcool. Tais resultados são relativamente próximos aos 43% dos adolescentes da nossa pesquisa que declararam já ter consumido álcool. Além disso, o *Relatório Brasileiro sobre Drogas* aponta para um crescimento do consumo entre as mulheres de 2001 a 2005, além do aumento de dependência entre os adolescentes do sexo masculino. Outra pesquisa, da Confederação Nacional dos Municípios (CNM, 2011), revela que o crack está em 98% das cidades brasileiras.

Sobre os danos peculiares do álcool à saúde do adolescente, Ferigolo (2004) amplia a compreensão do problema quando diz que: "De acordo com a teoria de progressão do uso de drogas, os adolescentes envolvem-se inicialmente com o álcool, progredem para a maconha e, em uma terceira fase, para drogas mais pesadas, como a cocaína". Assim sendo, apesar do nosso cinismo como sociedade em permitir o consumo de drogas "lícitas", estas aproximam mais facilmente os consumidores às drogas ilícitas.

Nos estudos de Seibel e Toscano Júnior (2001), afirma-se que quanto mais tarde for a experimentação de qualquer droga, menor as chances de abuso e dependência. Confirmando tais estudos, Niel, Julião e Silveira (2008:78-79) fazem uma referência a um estudo feito pela pesquisadora Michelle Ehrlich da Universidade Thomas Jefferson dos

Estados Unidos, analisando as adaptações moleculares do cérebro a drogas psicoestimulantes. Tal pesquisa, realizada com camundongos recém-nascidos, adolescentes e adultos, identificou que com a exposição regular à cocaína, a produção da proteína delta FosB aumentava. Os pesquisadores supõem que tal proteína integre um processo de adaptação do cérebro que programa respostas em longo prazo, como a dependência de drogas. E o alarmante na pesquisa, é que a quantidade de tais proteínas era muito mais alta nos camundongos adolescentes, demonstrando que as drogas podem causar desequilíbrios químicos no cérebro muito mais graves na adolescência.

A pesquisa realizada por Gulduróz, Noto, Fonseca e Carlini (2004), fazendo um levantamento sobre as drogas psicotrópicas entre estudantes da rede pública de ensino fundamental e médio nas 27 capitais brasileiras, constatou que 22% dos estudantes já utilizaram algum tipo de droga psicotrópica alguma vez na vida. As substâncias mais utilizadas pelos alunos são solventes, maconha, ansiolíticos, anfetamínicos, e anticolinérgicos. Esse consumo tem se ampliado cada vez mais, e o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ONU, 1999) já condenava uma cultura de tolerância na nossa sociedade ao uso de drogas.

Outro aspecto que afeta a saúde e a integridade física e psíquica dos adolescentes é a violência. Nas conclusões do seu estudo sobre o mapa da violência que vitimiza os jovens do Brasil, Waiselfisz (2011) constata que enquanto em 1996 as taxas de homicídios juvenis era de 41,7 em 100 mil habitantes, em 2008 tais números passaram para 52,9. Enquanto que em 1996 as taxas de mortes de jovens em acidentes de trânsito eram de 24,2 em 100 mil, tais números passaram a 25,9. Fazendo a relação com os adultos, em 1998 a taxa de homicídio de jovens era 232% maior que a da população não-jovem (menos de 15 anos e mais de 24), passando para 258% em 2008. Em alguns estados, como Paraná e Distrito Federal, tal porcentagem está acima dos 300%. Além disso, tais porcentagens mudam conforme a cor de pele. Enquanto em 2002 morriam 46% mais jovens negros que brancos, tal porcentagem elevou-se para 127% em 2008.

Uma outra causa de morte dos jovens que têm alarmado os especialistas e autoridades é referente aos acidentes de trânsito. De 2004 a 2008, numa amostra de 100 países do mundo, Waiselfisz (2011) chama a atenção para o fato de que o Brasil passou de 16ª posição com mais mortes em acidentes de transporte na população geral e 30ª posição em mortes em acidentes de transporte na população jovem, para respectivamente 10ª e 14ª.

De acordo com Waiselfisz (2011:117), de 1998 a 2008 o número de suicídios no Brasil aumentou 33,5% no total e 22,6% nos jovens. Apesar do crescimento dos suicídios entre os jovens ter sido inferior ao da população em geral, em termos comparativos das

taxas de suicídios com outros países do mundo, o Brasil ocupa o 73º lugar no total, e 60º na população jovem. Para Mello-Santos, Bertolote e Wang (2005), as taxas de suicídio no Brasil, embora baixas em comparação aos países europeus, estão crescendo e seguindo as tendências mundiais. Apesar dos idosos terem as taxas mais altas de suicídio, em número absolutos são os jovens que mais estão se matando no Brasil.

É de particular importância o fenômeno do aumento dos suicídios dos adolescentes e jovens indígenas, exigindo intervenções imediatas. Enquanto a média nacional de suicídios está em 4,9 por 100 mil habitantes, a taxa de suicídio dos jovens indígenas do Amazonas é de 101, e do Mato Grosso do Sul de impressionante taxa de 446. Somente para efeitos de análise comparativa, Cazaquistão é o país com a maior taxa de suicídios entre os jovens, a qual corresponde a 29,5 (15 vezes inferior à taxa de suicídios dos jovens indígenas de Mato Grosso do Sul).

Outro fator que afeta a adolescência, não somente corporalmente, mas também socialmente, é a gravidez. A gravidez precoce e subsequente maternidade precoce modificam completamente a dinâmica de vida da adolescente, do parceiro e da família. O jornalista Dimenstein (2005) chama a atenção para o fato de 26% das mulheres no Brasil engravidam antes dos 20 anos, o que representa aproximadamente um milhão adolescentes que se tornam mães a cada ano. Sendo a maioria dessas meninas pobres, a maternidade precoce implica muitas vezes na desistência também precoce das outras dimensões da vida. De acordo com Fontoura e Pinheiro (2009), quando se comparou maternidade com continuação dos estudos entre adolescentes de 10 a 17 anos em 2008, constatou-se que 75,7% das que tem filhos desistem dos estudos, enquanto apenas 6,1% daquelas que não tem filhos desistem dos estudos. Conforme os dados do Sistema Nacional de Nascidos Vivos/Sinasc, do Ministério da Saúde (2009), em 2009 no Brasil, 2,8% das mulheres entre 12 e 17 anos já tiveram filhos, isso representa um aproximado de 290 mil adolescentes. A seguir, a tabela com os percentuais nas regiões e estados objetos da presente pesquisa:

Tabela 1.8: Percentual de adolescentes de 12 a 17 anos que já tiveram filhos, no Brasil e por regiões e estados contemplados na pesquisa – 2004 a 2009

Unidade da Federação	Percentual de adolescentes de 12 a 17 anos que já tiveram filhos					
	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Brasil	3,1	3,1	2,9	2,9	2,8	2,8
Região Norte	4,8	4,7	4,5	4,3	4,5	4,6
Amazonas	4,9	5,5	5,3	5,0	5,7	5,3
Região Nordeste	3,6	3,6	3,3	3,3	3,2	3,0
Maranhão	4,6	4,8	4,2	4,4	4,4	4,1
Bahia	3,4	3,3	3,1	3,1	2,9	2,9
Região Sudeste	2,5	2,4	2,3	2,3	2,3	2,2
São Paulo	2,3	2,4	2,3	2,2	2,3	2,3
Rio de Janeiro	3,0	2,9	2,8	2,8	2,7	2,6
Região Sul	2,6	2,6	2,5	2,3	2,2	2,2
Paraná	2,8	3,0	2,7	2,5	2,4	2,5
R.G. do Sul	2,4	2,4	2,5	2,2	2,1	2,1
Região Centro-Oeste	3,4	3,3	3,1	3,0	3,0	2,8
Mato Grosso	4,1	3,8	3,6	3,4	3,5	3,3

Fonte: MS/SVS/DASIS – Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos – Sinasc; IBGE/Pnad, 2009 (UNICEF. *O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília: UNICEF, 2011, p.158)

Segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2006), 36% dos jovens entre 15 e 24 anos revelam ter tido a primeira relação sexual antes dos 15 anos de idade. Considerando que a maioria dos adolescentes que engravidam precocemente são da camada social pobre da sociedade, as condições de pobreza, a falta de estrutura familiar, e os preconceitos da própria sociedade, não somente trazem riscos à saúde física da mãe e da criança, mas também problemas psicossociais. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004) demonstra que há riscos psicossociais da gravidez precoce que levam ao abandono dos estudos, falta de profissionalização, dificuldade de se inserir no mercado de trabalho, problemas de condições mínimas de auto-sustento, e aumento da própria pobreza.

Apesar das últimas notícias veiculadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) demonstrem que há redução do número de partos de adolescentes de 2007 a 2010, tais números devem ser analisados com mais cuidado. A redução ano após ano vem acontecendo principalmente entre as mães de 15 a 17 anos, que historicamente é maior em números absolutos. Porém, dados do MS/Sinasc demonstram uma tendência oposta entre

os adolescentes menores de 15 anos. Enquanto em 2004 eram 8,6 nascidos vivos por grupo de mil, em 2009 foram 9,6 por mil.

Além disso, a redução do número de partos também pode ser devida ao fato de que o Ministério da Saúde está sendo mais efetivo nas suas campanhas de sensibilização para a prevenção. Mas outra possibilidade, que dificilmente pode ser comprovada, é o aumento de abortos seguros. Num país como o Brasil que somente legitima em condições excepcionais de violência sexual ou de risco comprovado à vida da mãe, as informações sobre o aborto são naturalmente distorcidas, especialmente dos estratos sociais mais elevados. Segundo Silva e Rossi (2008:91):

...faz parte do conhecimento informal sobre o assunto que as gestações de adolescentes de estratos sociais mais elevados terminam em aborto com maior frequência. Em geral, nesses casos, o procedimento é realizado de modo seguro e sem complicações, o que os faz desaparecer das estatísticas disponíveis. Já os números para as adolescentes que passam pelo SUS para corrigir sequelas de abortos malfeitos crescem a cada ano.

Assim, uma outra possibilidade de resposta à redução dos partos de adolescentes - além da própria conscientização maior da população, do acesso à informação, das facilidades maiores de prevenção, da redução da extrema pobreza no país, e outros - seja também devido ao fato de que o aborto clandestino esteja mais seguro e mais acessível hoje. Porque o critério utilizado para contabilizar os abortos é essencialmente o número de adolescentes que vão ao SUS para tratar as sequelas de um aborto improvisado e inadequado, e não de um possível número muito mais elevado de pessoas (principalmente diante das pressões na adolescência e juventude) que realizam abortos e não têm problemas posteriores de saúde.

A gravidez precoce combinada à falta de planejamento familiar e à imaturidade na adolescência para cuidar de uma criança, contribuem para o aumento do número de crianças e adolescentes que são privados do convívio com a família e são criados em abrigos. Segundo o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2009), estima-se que 54 mil crianças e adolescentes vivem em abrigos e orfanatos. E de acordo com os dados do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (*apud* UNICEF, 2011:36), 24 mil meninos e meninas estão nas ruas, estando 11 mil entre 12 e 15 anos.

#### 1.4 TEMPOS DE PAIXÕES

A partir da puberdade, o sujeito percebe que outros laços, além do parentesco, também são necessários. Assim, busca respostas e relações fora do círculo familiar. A preferência maior pelos pares que pelos familiares foi identificada na nossa pesquisa

(Apêndice A), revelando que quanto à pergunta de com quem os adolescentes se sentem mais a vontade para compartilhar seus sentimentos e problemas, 57% identificaram os amigos, enquanto apenas 26,3% os familiares. O laço mais forte não mais reside no sobrenome (família), mas nas marcas inscritas, sejam naturais como a idade, adotadas como o modismo, gravadas como as tatuagens, inventadas como as gírias ou incorporadas como os *piercings*. Segundo Jerusalinsky (2008):

Na adolescência, os amigos passam a prevalecer sobre a família. Entre os pares imperam princípios mais maleáveis que os familiares, não havendo obrigação de suprir as demandas alheias e sendo perdoável o descumprimento de planos, sonhos, ideologias ou tarefas.

Porém, a nossa interpretação é diferente. É claro que a identidade se constrói e reconstrói na ação no mundo, e é fundamental nessa fase de transição, a pessoa ampliar as suas possibilidades de diálogo, conhecimento, interações e descobertas. Mas isso não significa que é natural o afastamento da família. Na nossa visão, o afastamento se dá diante de duas importantes questões: por um lado o rótulo de rebeldia, irresponsabilidade e “tempos de paixões” vinculados ao adolescente pelas forças sociais, conforme foi discutido anteriormente (como algo ideologicamente construído e que gera lucros); e por outro, a decadência da estrutura familiar, com a relativização dos valores conforme os desejos e prioridades egoístas de cada membro da família. Referente a isso, Birman (2008:50) condena o fato de que:

Como as figuras parentais passaram a buscar a realização singular de seus desejos e projetos existenciais em um ideal de experimentação permanente e em oposição ao antigo código matrimonial monogâmico, um *estilo adolescente* de existir se disseminou no espaço social. A *autoridade* simbólica das figuras parentais se fragilizou de forma progressiva, e os filhos adolescentes, começaram a encará-las como quase iguais, numa transformação radical da economia simbólica da família.

Nessa perspectiva das *paixões*, o adolescente é reconhecido como volátil: que faz juras de amor num momento, e se apaixona por outra pessoa em segundos; que forma parte de amizades supostamente inquebrantáveis, que se dissolvem de uma hora para outra; que acessam compulsivamente um vídeo na Internet (a exemplo da “Luíza que está no Canadá”<sup>6</sup>), mas que dias depois perdem completamente o sentido.

Mas essa característica da descartabilidade é da natureza dos adolescentes ou dos valores distorcidos da pós-modernidade, de um individualismo extremo que evita qualquer

---

<sup>6</sup> Originalmente, a frase provém de uma simples propaganda televisiva onde um empresário anuncia o lançamento de um empreendimento imobiliário, apresentando a sua família e dizendo que a filha Luíza está ausente porque está no Canadá. Tal frase ganhou repercussão nas redes sociais, tornando-se objeto de piadas e repetições contínua em vários contextos (“exceto Luíza que está no Canadá”, “onde está Luíza?”). Tal fenômeno gerou também a curiosidade da mídia, gerando inclusive cobertura televisiva do retorno da adolescente ao Brasil.

vínculo que tire o sujeito da centralidade de suas preocupações? A descartabilidade nas relações e a busca contínua de prazeres não são da natureza do adolescente em formação, mas dos padrões socialmente idealizados de uma civilização em decadência. Lipovetsky (2005) denuncia uma espécie de apatia no mundo contemporâneo chamado por ele de “era do vazio”, que dificulta a responsabilização nas relações.

Os relacionamentos amorosos relâmpagos e descartáveis do “ficar”, tão em moda entre os adolescentes e jovens, não é senão reflexo dessa *era do vazio*. Tirando o foco das questões moralistas sobre o assunto ou dos possíveis riscos imediatos à saúde, a prática do “ficar” gera comportamentos e valores muito mais nocivos. Um deles é querer descartar da vida o valor do sofrimento e da dor como elementos necessários para o nosso desenvolvimento como sujeitos maduros (Ghadirian, 2009). Uma pessoa que só vê sentido na vida através dos prazeres terá dificuldades em saber lidar consigo mesmo e com a vida. Outro comportamento perigoso gerado é a fragmentação entre o amor e a relação sexual. Os estímulos à libido ou ao gozo sexual, distante da afetividade e do desejo de estabelecimento de uma relação mais permanente, alimenta ciclicamente uma incompletude do sujeito. Diante dessa frustração, Tavares (2008:36) salienta que:

A angústia desse momento poderá lançar o jovem em um empreendimento promíscuo, levando-o a repetir o ato sexual de modo distanciado das questões afetivas e de relacionamento, na tentativa de preencher o espaço vazio da angústia provocada pela dificuldade de encontrar palavras que o representem como homem ou mulher.

No âmbito das relações familiares, Passos (2008:39-45) identifica o comportamento estranho dos adultos que não assumem sua condição:

A ausência de delimitação entre as idades se expressa na estética corporal, nas roupas, nos relacionamentos amorosos e no lazer. Pais e filhos têm feito escolhas muito parecidas e se misturam em diversas experiências, negando as fronteiras entre as posições geracionais. Do mesmo modo, adultos, adolescentes e crianças são confrontados com imposições externas que valorizam as especificidades subjetivas de cada momento da vida. O desvairado apelo ao consumo é um exemplo disso: valoriza-se a posse a qualquer preço e em qualquer idade. Trocam-se objetos e não experiências, moeda fundamental para o amadurecimento, processo que tem a passagem do tempo seu recurso principal.

[...] Os pais revelam dificuldades no exercício de suas funções e, em consequência, não conseguem reconhecer simbolicamente seus filhos, tampouco atender às demandas destes. Nesse contexto, o processo de filiação torna-se frágil e as referências parentais são empobrecidas, lançando crianças e adolescentes à deriva na busca incessante de um “porto seguro”.

Nessas relações frágeis, onde há confusão de papéis, não se estabelecem limites. Os pais se vêem incapazes de frear os deslizes provenientes da imaturidade dos filhos, uma vez que eles mesmos não são exemplos das expectativas que desejam projetar nos filhos.

Passos (2008:47) lembra da necessidade da existência de autoridade para que o adolescente possa construir a sua identidade:

Fica evidente que nessa fase da vida as exigências do processo de identificação se ampliam e diversificam, exigindo em um primeiro plano o exercício da autoridade parental como fundamento para que o adolescente constitua a própria história com autonomia. Afinal, a ausência de limites e modelos em que se pautar, longe de propiciar liberdade, aumenta as possibilidades de dominação. A falência de referências e autoridade parentais mantém o jovem preso a uma armadilha que inviabiliza sua entrada no mundo dos adultos.

Lasch (1999) identifica as sociedades ocidentais como essencialmente narcisistas. E nesta cultura narcisista, onde o individualismo e os interesses pessoais estão acima das demandas e necessidades sociais, a máxima autoridade é a própria pessoa. Nesse cenário sem leis, o sujeito projeta seus impulsos despreocupado com as consequências sociais que os mesmos acarretam. Lescher e Loureiro (2008:79) identificam as formas sutis com que essa sociedade nos vende um mundo cheio de equívocos:

Encontramo-nos cada vez mais inebriados pelas promessas contingentes do consumismo, pelo aprisionamento sutil apresentado na busca desenfreada pelo poder, pela manutenção de um status que nos prende dentro de um espelho, de uma vitrine, com o auxílio valioso das chapas de aço nas blindagens dos carros ou dos antidepressivos de última geração nas blindagens da alma.

Um passo importante na adolescência é a noção do futuro: “qual é o meu futuro”? Enquanto na infância o momento presente é o mais importante, na adolescência a pessoa começa a articular o seu futuro. Essa passagem do mundo infantil para a adolescência gera expansão em tudo: corpo, amigos, planos, possibilidades, e escolhas. Porém quando essa expansão não é acompanhada de uma visão coerente e clara do futuro, então gera problemas. A rebeldia relacionada à adolescência não é própria da idade, mas sim, uma reação defensiva diante de um mundo confuso no qual não consegue se posicionar. Tal constatação se torna clara nas pesquisas de Mead (1961) em Samoa, quando ela percebe que naquelas sociedades não há conflitos na adolescência porque as crianças sabem claramente o papel que vão desempenhar no futuro e se sentem seguras. As crianças aprendem o que vão efetivamente utilizar, então a aprendizagem é mais significativa e a vida tem mais sentido. Enquanto que na cultura ocidental moderna, as crianças são educadas num mundo que posteriormente (na adolescência) necessita ser negado para ingressar na vida adulta.

Uma das características históricas da adolescência e da juventude é a intensidade com a qual se envolvem em causas sociais. Historicamente isso é visível nos movimentos sociais, nas passeatas em defesa das minorias, nas rebeliões estudantis por melhores condições. Mas, ao mesmo tempo, Koltai (2008) adverte sobre uma apatia, conformismo e

alienação da vida moderna que é consequência das características do mundo neoliberal. Tais características são o individualismo, a desinstitucionalização da família, o empobrecimento da história, a massificação dos estilos de vida. Uma das preocupações centrais do referido autor está no fato de que uma cultura-show e do divertimento ter substituído a cultura revolucionária, e isso implica que o imediatismo e o utilitarismo do *aqui e agora* se tornou mais importante que um projeto mais consistente de futuro.

Lipovetsky (2007) afirma que a hipermodernidade, marcada pelo individualismo, consumo e busca desenfreada de prazeres, gera inúmeras decepções. Idealizam-se cenários profissionais, educacionais, familiares e de relacionamentos que não correspondem à realidade. Nem todos conseguem ser tão ricos e bem sucedidos profissionalmente como uma minoria que a mídia ressalta, dizendo que é uma condição ao alcance de todos. A mensagem é que todos os meninos podem ser o Neymar do futebol, e todas as meninas podem ser a Gisele Bündchen das passarelas. Segundo Grinspun (2008:34): “As tecnologias de consumo e mercado transformam valores morais em categorias econômicas e os levam a desejar adquirir coisas de forma imediata...”.

Esta sociedade da hipermodernidade propaga a falsa noção de que é possível e preferível alcançar o ideal num mundo encantado sem sofrimentos. Os pais colaboram com isso quando buscam dar tudo às crianças (pequenas consumidoras) e não permitir que algo falte. Mas a quem *nada falta*, pode faltar o desejo. Estamos criando crianças e adolescentes que centram suas vidas no consumo, jogos eletrônicos e diversões imediatistas. Os jogos e o mundo virtual podem servir de escapatória para não sofrer, não enfrentar os desafios da vida.

### 1.5 CAMINHOS DA COGNIÇÃO

Nesta seção, além do reconhecimento do peculiar desenvolvimento cognitivo na adolescência, destaca-se a contribuição do sono e da música nos processos cognitivos.

Na adolescência aflora o caráter especulativo da mente, fundamentado no pensamento hipotético-dedutivo, que explora as diversas possibilidades. Essa capacidade implica na superação da relação prioritariamente concreta com a realidade, e as possibilidades que permitam antecipar situações pela dedução. Esse desenvolvimento é essencial para o conhecimento científico, permitindo criar modelos teóricos e relacionar variáveis.

Faz parte da natureza do adolescente querer o novo, a descoberta, o não-tradicional. Deseja-se a novidade e o espanto. Freire (1995) fala da importância do espanto na construção do pensamento. Nesta condição, a razão não é separada das emoções. A

tentativa de compreender o mundo é fruto de uma atitude crítica e reflexiva, de uma postura de “epistemologicamente curiosa”. Assim, uma reflexão importante é em que medida as instituições responsáveis pela educação instigam e nutrem essa natureza curiosa dos adolescentes?

Apesar dessa natureza curiosa, os dados do IBGE/Pnad (2009) demonstram que a escolaridade dos adolescentes de 15 a 17 anos é baixa, média de 7,3, o que implica que em média os adolescentes não concluem o ensino fundamental.

O sono tem um papel central na consolidação da memória e na aprendizagem. A falta de sono pode prejudicar o desempenho físico e cognitivo. Segundo Araújo e Azevedo (2008), na puberdade há um atraso de até quatro horas na produção do hormônio chamado melatonina, responsável pela regulação do sono. Então, há uma necessidade natural maior de sono por parte do adolescente em comparação ao adulto. É nesse sentido que os estudos de Wahlstrom (2002) apontam, propondo alteração dos horários escolares para obter melhores rendimentos. Numa avaliação dos resultados da mudança de horário de entrada das escolas públicas de Minneapolis, de 7:15 a.m. para 8:40 a.m., Wahlstrom (2002) constatou melhoria na atenção, menos sono em sala de aula, e maior grau de envolvimento e participação dos estudantes.

De acordo com as pesquisas do Instituto de Neurociência de Natal, Sidarta (2003:59) revela que: “dados recentes sugerem que os sonhos podem desempenhar um papel essencial na consolidação das memórias, levando aquelas recentemente adquiridas a migrar do hipocampo para o neocórtex”. Segundo o pesquisador, na vigília as informações são armazenadas precariamente, mas é no sono que os circuitos neurais relacionados a esta informação são reativados, verificando-se mudanças estruturais significativas que consolidam a memória.

Por outro lado, há um conflito entre o ritmo biológico e fatores sociais (amigos, Internet, TV) que postergam o horário de dormir, e por outro lado a escola que antecipa cada vez mais os horários de começar as aulas. É preciso considerar tanto o papel normativo da família na proteção da saúde e do desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes, como a característica mais flexível do sistema educacional com a atenção mais centrada nos processos de aprendizagem que em aspectos burocráticos e de preferências condicionadas aos tempos biológicos dos adultos. De acordo com os dados coletados na presente pesquisa:

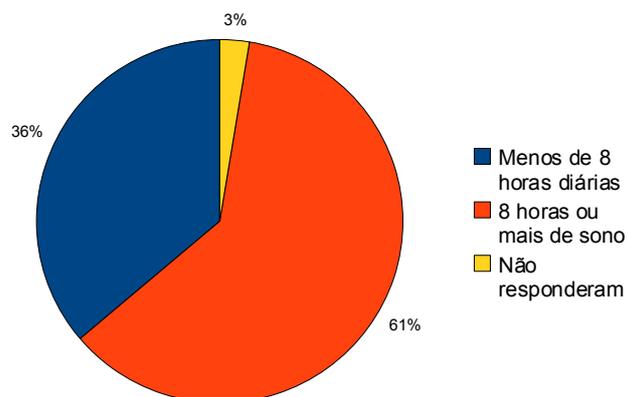


Gráfico 1.3: Quantidade de horas diárias de sono dos adolescentes pesquisados  
 Fonte: Presente pesquisa, 2011

Os resultados do gráfico anterior são alentadores, mas deve haver uma preocupação com a saúde e a aprendizagem dos 36% dos adolescentes que têm o hábito de dormir menos de 8 horas diárias. E destes que dormem menos, 20% dormem menos de 6 horas por dia.

Uma outra questão relacionada com o desenvolvimento da cognição e das relações sociais é a conexão que o adolescente estabelece com a música, a qual está vinculada à consciência gradual de si e a busca de identidade. O adolescente busca um distintivo, e o gênero musical oferece isso como um modo de vida, valores, crenças, histórias. De acordo com a pesquisa de opinião pública realizada pela Criterium (2003), os jovens passam boa parte do dia escutando música. Para alguns especialistas, a audição através dos modernos aparelhos cria um fascínio muito grande nos adolescentes, relacionado à sensação de tédio e à possibilidade de mergulhar num mundo sonoro particular. De acordo com Sloboda (2010) a música na adolescência não é um mero passatempo, está carregada de funções sociais, culturais e cognitivas. A música ajuda a estabelecer a ponte do sujeito consigo mesmo e com o mundo ao redor.

A música se torna então um instrumento de comunicação com o mundo, a cultura hip-hop é um desses exemplos. Através da sua batida, das letras de contestação, da dança e do estilo de roupa, a música se torna um meio para que os jovens expressem seus problemas (racismo, marginalidade e exclusão), e exijam seus direitos na sociedade.

## 1.6 ESPELHOS DA SOCIEDADE

A música *Índios*<sup>7</sup> da banda brasileira Legião Urbana, reclama o mundo herdado

<sup>7</sup> Música de Renato Russo, 7ª faixa do álbum Dois, lançado em 1986, pela gravadora EMI.

quando diz: “nos deram espelhos, vivemos um mundo doente”. Os adolescentes são bastante influenciados pelo meio, e como a letra da música, refletem como espelhos os padrões de pensamento e comportamento da sociedade. Porém, com a diferença de que estão mais expostos por ainda estarem em formação e tenderem a se expressar com intensidades e paixões maiores. Assim, o adolescente não manifesta algo alheio ao que existe na sociedade, mas nele tanto os defeitos como as qualidades deste mundo ganham uma intensidade e visibilidade maior.

Quando os jovens são acusados pelo consumismo exagerado, pela falta de limites e responsabilidades nas suas ações, pela obsessão aos meios eletrônicos e espaços da cibercultura que geram novas relações entre as pessoas, pela cultura do conflito e do poder cada vez mais manifesta através do *bullying* nos espaços de convivência escolar, e pela cultura de violência que marca a formação das gangues e torcidas organizadas de futebol, são na realidade consequências de uma sociedade marcada pela exclusão social, pelo individualismo, e pela propagação de um ideário sobre a natureza humana e da sociedade que não satisfazem os anseios das novas gerações. E quando a violência juvenil se manifesta como revolta diante de um mundo que não se quer, a resposta recai numa postura hipócrita baseada numa legislação punitiva de reduzir a maioria penal, sem questionar as premissas que tem gerado uma crescente violência no nosso país.

Os ritos de passagem da infância para a vida adulta sempre foram aspectos importantes que deram segurança ao indivíduo, respondendo à pergunta: o que se espera de mim? Provavelmente em sociedades como a de Samoa, estudada pela antropóloga Margaret Mead, essa visão do futuro e das expectativas estivessem claras, e não se gerassem conflitos e rebeldias. Mas nas sociedades ocidentais, fragmentadas, hierarquizadas, e diante de uma multiplicidade de pressões e forças sociais, onde se valoriza mais a imagem e o poder de *ter* do que as demandas existenciais, o adolescente se sente completamente perdido e inseguro, diante de uma ampla gama de escolhas que não lhe dão sentido na vida, nem garantem segurança.

Tais ritos estão presentes na história da Antiga Grécia com a formação de jovens em ginástica, equitação e sexo; da Idade Média com a entrada em mosteiros e nas cavalaria; do sertanejo brasileiro com o presente de faca (quicé), fumo e cachaça ao jovem; do indígena amazônico Panará com as picadas propositais de marimbondos; do judaísmo com o *bar mitzuah* para os meninos (quando completam 13 anos) e *bat mitzuah* para as meninas (quando completam 12 anos); do catolicismo com a crisma, que é considerado um dos sacramentos da iniciação cristã. El Far (2008:14) estende tais ritos ao atual contexto urbano dizendo: “Rituais de iniciação, que marcam a transição para o mundo adulto nas

culturas indígenas, encontram substitutos nos eventos simbólicos urbanos, como o vestibular, o trote de calouros, o serviço militar e os cultos religiosos”.

Os ritos simbolizam aceitação das normas sociais. Sem tais ritos, o adolescente não se submete ao social, prolonga a adolescência, e não percebe a necessidade de submeter os seus desejos e vontades pessoais aos interesses do bem-estar social. Nesse vazio de marcações e limites que os ritos geram, de acordo com Cavalcanti (2008:7), o adolescente busca resposta em seus pares:

O encontro do adolescente com seus pares regula a veiculação do desejo, propicia o exercício das regras sociais e reatualiza as identificações. Nas formas coletivas, ele busca sustentação subjetiva e elementos simbólicos para moldar sua identidade. Permeável ao imaginário social e passível de violência e modismos, é consumidor em potencial, mas também renovador dos costumes e crítico sociocultural.

Outra característica da sociedade refletida no adolescente é o consumismo. Um documento da Organização das Nações Unidas (UNEP/UNESCO, 2001) demonstra essa preocupação da atitude consumista cada vez maior dos adolescentes e jovens. A pesquisa do Grupo Ipsos ([www.ipsos.com.br](http://www.ipsos.com.br)), especializada no campo de publicidade e marketing para identificar e gerar demandas de consumidores, identificou que os jovens brasileiros são os maiores consumidores do mundo. Com relação à pergunta sobre o interesse em fazer compras nos *shoppings centers*, 37% dos jovens brasileiros disseram que se interessam muito em fazer compras nos shoppings, enquanto que os jovens franceses, japoneses, argentinos e americanos ficaram respectivamente com 32%, 31%, 28% e 12%. O principal desejo de consumo de adolescentes entre 12 e 14 anos é o computador, enquanto que entre os mais velhos de 15 a 20 anos são carros e celulares. E em termos comparativos entre população jovem e população em geral, em pesquisa feita pelo Ipsos em oito capitais brasileiras, constatou que os jovens são os que mais vão ao cinema, mais compram roupas de marca e tênis, e mais viajam. Além das compras diretas, a sua opinião é determinante nas compras familiares, especialmente de eletrônicos.

Uma outra característica dos nossos tempos que se reflete nos adolescentes é a era da tecnologia. As novas gerações não conhecem um mundo sem computador, e a linguagem das novas tecnologias é muito mais facilmente assimilada pelas novas gerações chamadas *nativas* do que pelas gerações que viram essa transição dos anos 80 para 90 (chamados *migrantes*). Essas possibilidades atreladas à necessidade de identidade e pertencimento do adolescente a um grupo de pares, gerou uma explosão das redes sociais virtuais e da interação virtual. De acordo com a população adolescente com a qual realizamos a pesquisa (Apêndice A), em média, essa geração passa quatro horas assistindo televisão por dia e mais de quatro horas navegando na Internet, principalmente nos sites de

relacionamento e jogos. Tal resultado é inclusive esperado diante da atração dos jogos eletrônicos e dos ambientes virtuais, e os poucos limites dos pais cada vez mais ausentes em casa. Com relação aos sites mais utilizados, a pesquisa demonstrou a seguinte distribuição:

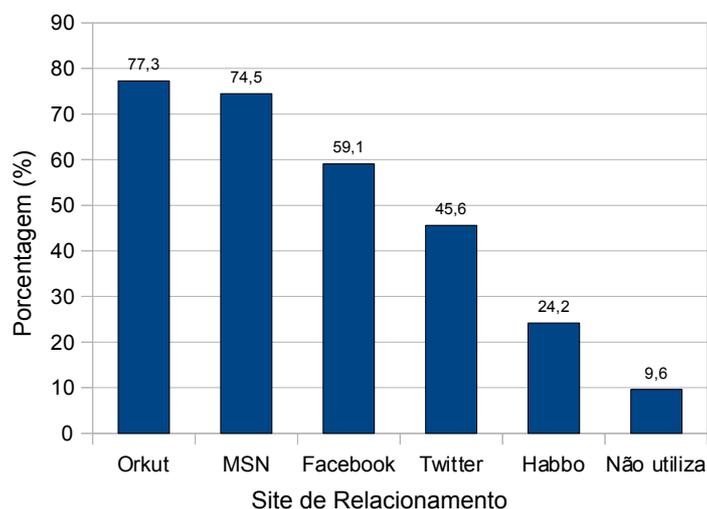


Gráfico 1.4: Sites de relacionamento mais utilizados pelos adolescentes.  
Fonte: Presente pesquisa, 2011 (Apêndice A).

Na última década, a sociedade brasileira tem dado passos importantes na discussão sobre os conteúdos dos programas veiculados pela televisão. Apesar de intervenções ainda paliativas, é importante o fato de que a sociedade civil tem se organizado cada vez mais em prol da redução de programações televisivas abusivas com apelos sexuais, violência e manipulação para o consumo, impróprias para as crianças e adolescentes. Uma situação preocupante no controle da programação que tais adolescentes assistem é o fato de 59,1% dos adolescentes da pesquisa (Apêndice A) terem afirmado que possuem televisão no quarto, e 43,8% possuem televisão por assinatura em casa.

A mídia vende o mito de que existe um objeto que satisfará o indivíduo e destruirá todas as tensões e conflitos. Mas o desejo humano é insaciável. Passa-se de um objeto a outro. E considerando que a atual sociedade está baseada em valores passageiros e superficiais, a imagem determina o que se é. Pelo fato de os adolescentes estarem ainda num estágio de desenvolvimento cognitivo e de posicionamento na sociedade, são ainda mais vulneráveis às forças da mídia com o culto à beleza e de que “tudo pode ser feito”. Como alerta Conhoni (2008:45):

Os sujeitos da cultura do narcisismo se acreditam soberanos e livres – sem compromisso para com o outro e/ou com a própria história ou passado – para tudo consumir, ser e gozar. Na sociedade do individualismo, os sujeitos são capturados na dimensão alienante e onipotente sem se dar conta de

que o imperativo do gozo a que são submetidos é mais tirânico que a repressão sexual, pois gozar plenamente e de modo generalizado é da ordem do impossível.

O que se poderia esperar nas relações humanas se a sociedade promove a competitividade e o individualismo? É a mentalidade competitiva de que “vença o melhor”, sem a possibilidade que ambos vençam. Nesta concepção, o sujeito mais bem sucedido é aquele que poupa e acumula riquezas, e assim pode gastar em seu próprio benefício e de seus familiares diretos. Além disso, tal perspectiva condena a generosidade e a solidariedade, pois tais valores minam a capacidade de acumular riquezas. Tal forma de pensar, reforçada pela mídia que busca audiência instigando a curiosidade do telespectador em invadir a privacidade de celebridades ou programas de *reality shows* para identificar os defeitos das pessoas, promove uma cultura pessimista de apreciar a feiúra e a pobreza moral. Se a cultura é de poder, então apresentar os defeitos do outro são importantes para gerar relações de superioridade e inferioridade.

Um dos frutos dessas relações de poder é o chamado *bullying*. O termo *bullying* vem do inglês, sem tradução para o português, e está relacionado ao ato de amedrontar, tyrannizar e humilhar outra pessoa ou outras pessoas. Geralmente a vítima é tímida e insegura, e não consegue se defender. Os ataques acontecem tanto no mundo real (agressão moral, física verbal, sexual, psicológica ou material) como virtual (ciberbullying). Os estudos do *bullying* escolar iniciaram na década de 70 diante da preocupação do aumento dos suicídios de adolescentes e jovens em Noruega, Dinamarca e Suécia. Fante (2008:56) chama a atenção para o *bullying* como uma das formas de delinquência juvenil que mais cresce no mundo, além de que abre espaço para crimes: “Os adolescentes valentões tendem a ter uma ou duas condenações legais no decorrer da vida, muito antes dos 24 anos.”

No artigo *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes*, Neto (2005:S166) cita alguns dados da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia), numa pesquisa realizada no Rio de Janeiro, entre os anos 2002 e 2003. Tais dados levantam a dimensão do problema nas escolas brasileiras: 40,5% dos alunos admitiram estar envolvidos em atos de *bullying* (como autores ou vítimas), 60,2% confirmam que prioritariamente o *bullying* acontece em sala de aula, 80% tem sentimentos negativos com relação ao *bullying*, mais de 40% das vítimas do *bullying* não recorrem a ajuda, e dos que recorrem, apenas 23,7% dizem que tiveram os casos atendidos. De acordo com Fante e Pedra (2008), numa pesquisa realizada pelo Instituto SM para a Educação (ISME), num estudo comparativo entre cinco países (Argentina, Brasil, Chile, Espanha e México), o Brasil foi considerado o país que mais comete *bullying*.

Os Estados Unidos é campeão nos episódios de massacres, geralmente

intensificados por bullying na escola ou faculdade. Dois casos famosos são o de Columbine (20/04/1999) e o de Virginia Tech (2007).

No caso Columbine, dois bons estudantes provenientes de famílias de classe média alta dos Estados Unidos (Eric Harris de 18 anos e Dylan Klebold de 17 anos), num ataque de fúria atiraram em colegas da escola e em professores, matando 13 pessoas e ferindo 21. De acordo com as investigações e o artigo publicado no Washington Post de 12/06/1999, com o título *Dissecting Columbine's Cult of the Athlete* (Adams e Russakoff, 1999), revela que as motivações do massacre provavelmente estavam relacionadas à ridicularização que os dois jovens sofreram por parte de um grupo de atletas na escola.

O outro caso é do massacre da Virginia Tech (Universidade Estadual de Virginia), onde o estudante sul-coreano Cho Seung-Hui matou 33 pessoas e feriu 21 no dia 16 de abril de 2007. Apesar de não haver provas claras sobre as motivações que o levaram a tais assassinatos friamente calculados, os relatos de colegas de sala do curso de Letras reconhecem a solidão e uma certa exclusão inconsciente por parte dos demais colegas de sala ao estudante estrangeiro.

Exceto casos rotineiros de violência que acontecem nas escolas que não levam à morte ou levam a homicídios de números menores, é importante lembrar alguns casos chocantes veiculados pela mídia que demonstram a relação perigosa entre o *bullying* e os assassinatos, e a necessidade de ações emergenciais de intervenção: 17/01/1989 (um rapaz de 24 anos dispara com a sua metralhadora no intervalo das aulas numa escola em Califórnia, matando 5 pessoas, ferindo 30 e se suicidando); 06/12/1989 (para se vingar das feministas, um jovem canadense de 25 anos mata 12 estudantes e fere a 13 pessoas na Escola Politécnica de Montreal, suicidando-se posteriormente); 01/12/1997 (um jovem norte-americano de 14 anos atira contra os colegas da escola, matando 3 e ferindo 5); 24/03/1998 (nos Estados Unidos dois meninos de 12 anos disparam contra alunos e professores, matando quatro meninas e uma professora); 28/04/1999 (em Canadá, num colégio de Alberta, um adolescente de 14 anos mata um aluno e fere outro); 19/02/2002 (um jovem alemão de 22 anos mata o diretor do instituto que lhe formou); 26/04/2002 (um ex-aluno alemão de 19 anos mata 12 professores e 2 alunos do colégio em que se formou); 28/09/2004 (um adolescente argentino de 15 anos mata 3 alunos e fere outros 5 num dos colégios de Buenos Aires); 26/11/2004 (um jovem chinês de 21 anos matou 8 adolescentes e feriu 4 num colégio de Henan); 21/03/2005 (um jovem norte-americano mata 9 pessoas e fere 10 num colégio em Minnesota); 05/12/2007 (um jovem de 19 anos com um fuzil mata 8 pessoas num centro comercial de Nebraska, e se suicida em seguida); 11/03/2009 (um adolescente alemão de 17 anos matou 16 pessoas perto de Stuttgart); e 07/04/2011 (o ex-

aluno Wellington Menezes de Oliveira, de 24 anos, vai ao colégio de Realengo e mata 10 e fere outras 20 pessoas).

Alguns fatores que propiciam tal desequilíbrio podem ser: cultura de exclusão, relações de poder, desejo de popularidade, falta de habilidade em se defender, passividade dos espectadores, violência doméstica, despreparo profissional e institucional nas escolas. Obviamente que não se pode somente acusar o *bullying* por toda essa violência, nem justificar a ação do agressor apenas pelos fatores externos, em todos os casos há fortes indícios de desequilíbrios emocionais e psicológicos dos autores. Também não se pode negar que o *bullying* contribuiu decisivamente para tais violências, intensifica as próprias predisposições dos agressores. Segundo Fante (2008:59):

Estudos evidenciam que, dependendo da gravidade da exposição ao bullying, pode ser desencadeada na mente da vítima uma condição psiquiátrica caracterizada por explosões de cólera ou episódios transitórios de paranóia ou psicose, conhecida como *borderline personality disorder* (transtorno de personalidade limítrofe), alterando o desenvolvimento do sistema límbico. Essas alterações comprometem o controle da emoção e da memória pelo hipocampo e pela amígdala, localizada abaixo do córtex, no lobo temporal, afetando seriamente o desenvolvimento infantil.

A violência praticada por adolescentes não se limita ao *bullying*, mas os crimes praticados por jovens e adolescentes têm aumentado, conforme Waiselfisz (2011). Mas em vez dessa situação gerar reflexões profundas na sociedade sobre como lidar com essa situação e quais suas verdadeiras origens, os nossos legisladores estão mais preocupados em simplificar o problema a uma questão de redução da maioria penal. Na legislação brasileira, tanto o artigo 21 do Código Penal (BRASIL, 1940) como o artigo 228 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) outorgam a inimputabilidade penal para os menores de 18 anos. Quando o sujeito é penalmente imputável (18 anos ou mais), então diante de um crime há uma pena que geralmente pode ser privação de liberdade (em vários níveis), restrição de direitos e multas. Enquanto que menores de 18 anos, não se chama de *crime*, mas sim, *ato infracional*, que tem diferentes intervenções: medida específica de proteção (menores de 12 anos) e medida socioeducativa (de 12 a 18 anos incompletos). O Código Penal considera inimputável aqueles menores de 18 anos por desenvolvimento incompleto (imaturidade), e os deficientes mentais por incapacidade de responder pelos seus atos. Diante de atos infracionais, as medidas para os últimos geralmente são tratamentos em hospitais psiquiátricos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) representou um importante avanço no sentido de proteger as crianças e adolescentes do país, e oferecer-lhes melhores possibilidades de crescimento e desenvolvimento de suas potencialidades. Além disso, trata-se de um documento bastante avançado no cenário mundial, e bem alinhado às

diretrizes mundiais sobre a proteção da infância e adolescência. É claro que ainda estamos muito distantes do ideal, mas o documento representa em si um passo importante que abre as portas para diversos espaços de reflexão e tomada de decisão.

Por outro lado, há um movimento no Brasil em prol da redução da idade penal, traduzido na proposta de Emenda Constitucional nº 20/1999, aprovada em 26 de abril de 2007 na Comissão de Constituição e Justiça do Senado. Tal Emenda Constitucional visa alterar o artigo 228 da Constituição Federal, reduzindo a maioria para 16 anos, com argumentos relacionados ao aumento da violência juvenil e o maior desenvolvimento mental do adolescente atual.

Apesar de reconhecer a revolta e a insegurança causada na sociedade pelo fato de adolescentes infratores (independente do ato infracional) serem reclusos no máximo por um período de três anos em medidas socioeducativas, faz-se importante entender que há uma lógica distinta entre o ECA e o Código Penal. ECA não está voltado à punição, mas à reinserção do adolescente na sociedade. Reconhece, ainda mais com as pesquisas feitas sobre o desenvolvimento do cérebro, que menores de 18 anos necessitam de orientação e não desenvolveram completamente as suas capacidades cognitivas para serem completamente responsabilizados pelos seus atos. Diante do ato infracional, um adolescente não pode ficar no mesmo sistema penitenciário com adultos criminosos, tanto por motivos de proteção física, como também de influência negativa, para não permitir a formação de um maior contingente de criminosos. O nosso sistema penitenciário está mais para uma “escola de criminosos” que para um espaço punitivo-reflexivo que permita mudança de comportamento e reinserção na sociedade. Explicando sobre a peculiaridade das medidas socioeducativas em relação ao sistema penitenciário, Oliveira (2008:75) esclarece:

De acordo com a lei, a privação de liberdade de menores, no máximo por três anos, deveria ser um recurso excepcional e diverso do sistema prisional adulto. Outras medidas socioeducativas para adolescentes infratores são os regimes de semiliberdade e o meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade).

A redução da idade penal é uma solução simplista, que aumenta o orçamento público para as prisões, dá espaço para o crescimento do sistema penal, sem trabalhar na solução do problema. Em vez de recorrer à prisão como primeira instância, inclusive retendo até os adolescentes (proposta de redução da idade penal), devemos buscar outras medidas para as celas cada vez mais superlotadas. De acordo com os dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo, em 10 anos a população prisional de São Paulo triplicou. E na comparação entre 2º trimestre de 2006 e 2º trimestre de 2007, o número de adultos presos em flagrante e por mandato aumentou de 31.373 para 36.467, e

de adolescentes infratores de 3.124 para 3.407. A redução da idade penal pode responder à sede de vingança de indivíduos e famílias que foram vítimas de agressões praticadas por adolescentes, mas não soluciona o cerne do problema que é muito mais complexo. Pelo contrário, agrava ainda mais a situação e gera maiores desigualdades sociais.

### 1.7 ADOLESCÊNCIA: CONFLITOS CRIADOS OU REALIDADE INTRÍNSECA?

A adolescência não é universal. Stanley Hall já apontava para isso em seus estudos quando dizia que o que caracterizava os *teens* não era somente as especificidades da dimensão biológica, mas principalmente a social (no caso dele, a sociedade norte-americana marcada pela urbanização e industrialização).

Um exemplo de que a adolescência não é universal é o caso da cultura trobriandesa, estudada pelo antropólogo polonês Bronislaw Malinowski, na qual não há adolescência. Segundo Malinowski (1997), a criança deixa de ser nomeada como tal quando demonstra as capacidades da vida adulta (condição de procriação, desenvolvimento mental e força física).

Já entre os Arapesh, estudados por Margareth Mead, a passagem da adolescência é marcada por ritos durante vários meses. Algo similar no Brasil é entre o grupo étnico Kamayurá, no Alto Xingu (MT), com rituais de iniciação tanto para homens como para mulheres. No seu artigo intitulado “*Ritual de iniciação no Alto Xingu: a reclusão feminina Kamayurá*”, Madeira (2006) explica que tais rituais servem de preparação para a vida adulta. No caso das meninas, elas passam reclusas por um período significativo, pelo menos um ano, submetidas a restrições alimentares, isolamento social e ingestão de substâncias eméticas. Apesar de tais rituais poderem gerar estranhamentos a outras culturas, são instrumentos bem claros de controle de natalidade, educação para a vida adulta e preparação para a maternidade. Uma questão interessante é que, apesar da pesquisadora ter percebido que algumas meninas indígenas demonstravam ansiedade e medo diante das restrições que iriam passar nesse período, elas aceitavam tais rituais voluntariamente porque se sentiam protegidas e parte de uma ordem social.

Diversos têm sido os estudos e as pesquisas sobre a adolescência no último século, com contribuições bastante relevantes e importantes. Porém, muitas das constatações de tais pesquisadores têm se centrado mais nos efeitos do que nas causas. Anna Freud (1885-1992) e Erik Erikson (1902-1994) eram vinculados à *psicologia do ego*, e construíram uma perspectiva mais “organicista” e “finalista” do adolescente. Segundo Ferreira (1978:56), a *psicologia do ego* é uma “corrente psicanalista de origem americana, fundada pelo psiquiatra vienense Heinz Hartmann (1894-1970), que visa adaptar o sujeito à realidade a partir do ‘eu’ tornado como consciente”. Organicista porque consideraram que não há como

escapar dos efeitos psíquicos da idade, marcada por transformações orgânicas da puberdade. Eles chamaram da “crise necessária”. E finalista porque a adolescência tem um lugar próprio passageiro e de transição. Como se não fosse necessário dar muita atenção e valor ao que o adolescente argumenta, porque é uma fase conturbada. Erikson chamou de “moratória” a idéia de que a juventude tem um crédito para ser irresponsável.

É essa perspectiva que levou alguns autores como James Masterson e Anna Freud a compararem a adolescência a uma demência temporal, onde a normalidade nessa fase seria algo anormal. Tais imagens idiotizadas e negativas dos adolescentes nascem de uma percepção unicamente voltada ao que é manifesto na sociedade moderna, mas não ao que gera tal manifestação. Provavelmente seja por isso que Filho (2009:6) afirma que: “a adolescência talvez seja a primeira das transformações culturais da pós-modernidade. A primeira entre muitos fenômenos sociológicos, científicos e morais, hoje em dia evidentes, que caracterizam a sociedade atual”.

Por outro lado, o estudo de Margaret Mead e Ruth Benedict da antropologia cultural abriu uma nova perspectiva para as discussões sobre o comportamento dos adolescentes, uma vez que elas questionaram as premissas de diversos autores que relacionavam os comportamentos conflitivos à própria natureza dos adolescentes, e não como resultado de lacunas deixadas pela sociedade moderna na passagem da infância à vida adulta. Em culturas onde existe uma clareza das expectativas com relação aos papéis sociais que os adolescentes devem desempenhar e uma coerência dos valores pessoais e coletivos percebidos nos adultos, a adolescência não é conturbada e problemática.

Diante de experiências e conclusões tão diferenciadas dos estudiosos, uma pergunta chave que necessariamente emerge dessa discussão seria: *Historicamente, em todas as sociedades, o(a) adolescente sempre se comportou de forma conflitiva e com rebeldia ou isso é fruto da modernidade?*

Na década de 1950, Albert Ellis compartilhava um novo sistema terapêutico chamado REBT (em português, *Terapia Racional Emotiva Comportamental*). Uma das conclusões importantes de Bernard e Ellis (2010) que vale para a presente pesquisa é que os indivíduos não são afetados diretamente pelos acontecimentos, mas pelas percepções e crenças que as pessoas têm destes acontecimentos. Assim, dependendo das crenças que existam sobre a adolescência, podemos encarar comportamentos como naturais ou estranhos.

Parece que a imagem conflitiva da adolescência está muito mais relacionada a uma crise civilizatória e decadência de valores e perspectivas, que a uma questão da natureza própria de uma faixa etária.

Esse questionamento não nega a complexidade inerente dessa fase da vida,

permeada pela transição do corpo, ampliação da cognição, busca de identidades e intensidade nos relacionamentos. O que se questiona aqui é limitar o estudo da adolescência aos seus efeitos e não refletir sobre as causas e origens dos problemas que a envolvem. Ou restringir o estudo a uma das suas causas, e não à teia de causas que podem estar relacionadas.

Este é o caso da neurociência, que tem avançado em estudos que demonstram que o cérebro do adolescente não está completamente formado porque o desenvolvimento cerebral se faz a partir da face posterior do encéfalo e deixa por último as conexões com o córtex frontal. É o córtex frontal que controla os aspectos mais sutis da ação humana, como se dar conta do que faz e bloquear comportamentos de risco. Porém, seria de extrema ingenuidade reduzir a complexidade histórica, sociológica e antropológica da adolescência em termos de maturação cerebral.

Quando não se considera toda essa complexidade do sujeito adolescente, limitam-se as suas potencialidades, talentos e energias. E isso é especialmente preocupante quando algumas pesquisas constataam que os mais jovens têm uma grande predisposição para o voluntariado e o serviço ao bem comum. Então, uma segunda pergunta que se oportuniza aqui é: *Em que medida as nossas sociedades têm valorizado os adolescentes e aproveitado das suas energias e talentos para as mudanças sociais necessárias?*

O adolescente não é visto como um agente de mudança ou um sujeito com direito de exercer sua cidadania e participar nos processos decisórios da sociedade. Na realidade, o adolescente é tratado simplesmente como a extensão da infância, não somente no aspecto cronológico, mas também em termos de dependência e de necessidades (proteção, subsistência, afeto, entendimento). Não se está questionando aqui a evolução e os benefícios da legislação e das políticas públicas de proteção aos adolescentes, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Mas a preocupação está em que tal proteção resulte em paternalismo e dependência, que sufoque a iniciativa e a participação dos adolescentes na sociedade, e tire dos jovens a responsabilidade pelas suas ações e destinos.

Assim, o estudo sobre a adolescência deve ir além da simples caracterização das suas especificidades jurídicas, psicológicas ou médicas. A adolescência não pode ser vista apenas como uma transição do *não mais* para o *não ainda*, nem uma faixa etária onde a pessoa simplesmente se apropria dos valores adultos de um mundo muitas vezes medíocre. Segundo Endo (2008:69), o estudo sobre a adolescência “tornou-se necessário não para ratificar as verdades do adulto, mas para ajudar a transformá-las, recriá-las e reconstruí-las”.

Sob a mesma perspectiva de desvalorização da capacidade dos jovens, e diante da

incompetência da sociedade como das instituições educacionais em lidar com a violência, acusando os jovens de serem a causa principal deste problema, Milani (2003:49-50) questiona:

Esta premissa, bastante disseminada, é totalmente falsa. Primeiro, porque não foram eles [adolescentes] que inventaram as violências. Elas estão aí, nas injustiças sociais, na exclusão econômica, nas discriminações, nas telas da tevê, bem como na intimidade do lar, e, finalmente, nas relações de poder dentro da escola e na forma de muitos professores tratarem seus alunos. Segundo porque se os jovens fazem parte do problema, igualmente fazem parte da solução. Cabe nos questionarmos: por que resistimos tanto a reconhecer as potencialidades e capacidades de crianças e adolescentes? Por que tememos que eles assumam um papel protagônico nas discussões e decisões que afetam a comunidade escolar? Se a escola deseja buscar alternativas para lidar com o fenômeno da violência, cabe a ela criar oportunidades para que os alunos problematizem a questão, analisem seus diversos aspectos, discutam suas opiniões e se mobilizem para criar um ambiente de paz...

No documento *O Direito de Ser Adolescente*, o UNICEF (2011:14) traz uma visão completamente diferente dos atuais 21 milhões de adolescentes de 12 a 17 anos no Brasil. Para o UNICEF é uma oportunidade singular:

O País conta com a energia, a criatividade e a presença desses cidadãos, com idades entre 12 e 17 anos, para estabelecer novas prioridades, para criar novas relações sociais, avançar em visões inovadoras sobre os desafios dos próximos anos, estabelecer novas formas de expressão, ampliar a consciência de seus cidadãos sobre questões ambientais e da diversidade e para exercer, enfim, uma curiosidade mais aguçada tanto para inventar quanto para usufruir dos avanços nas tecnologias da informação e da comunicação.

Antes de aprofundar mais no PPJ e refletir tanto sobre os seus fundamentos como sobre os seus impactos no desenvolvimento de novos padrões de pensamento, faz-se necessário uma imersão e reflexão mais detalhada no Capítulo 2 sobre temas como moral, ética, valores, religião, educação e desenvolvimento humano.

## CAPÍTULO 2

### MORAL, ÉTICA E EDUCAÇÃO

#### 2.1 MORAL E ÉTICA

O tema da moral é extremamente amplo e objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento. Ele é da sociologia, especialmente pelo interesse da relação do indivíduo com outro(s) indivíduo(s) e com as instituições. É da filosofia e da religião, quando estuda o sujeito consciente que julga o certo do errado, o justo do injusto. É da psicologia, porque atribuímos intencionalidades, razões e motivos à ação moral. Tanto a sua negação quanto a sua justificação de necessário soam respectivamente absurdo e redundante diante das crises atuais da humanidade.

Segundo Piaget (1994), diferente da criança que não tem a capacidade cognitiva de reciprocidade que permite considerar a intenção do ato julgado, o adolescente já desenvolve a capacidade de pensamento hipotético-dedutivo, abstração reflexiva. Assim, teoricamente, é no período da adolescência que o sujeito desenvolve a capacidade para o raciocínio moral autônomo. Portanto, é a fase que naturalmente gera questionamentos e demandas sobre temas como justiça, cultura, ideologia, deveres, e cidadania. A questão das *gangues* e a falta de instrumentos adequados para enfrentar os problemas da violência entre os jovens é um exemplo prático e real da necessidade de dar a devida centralidade e importância ao estudo da moral e suas práticas. Martins (2000:6) reflete sobre a realidade nacional e diz:

De forma particular no Brasil, as questões relativas à delinquência e à violência entre jovens deixou de ser considerada apenas como decorrente das precárias condições sócio-econômicas vividas pela parcela pobre da população. Hoje vemos os filhos da classe média protagonizando papéis centrais em episódios de violência urbana...

Para Costa(2000), devemos sair da postura romântica de olhar para os problemas do quadro social no Brasil como reflexo natural do processo de urbanização, e reconhecer a fragilidade e superficialidade da nossa lógica e prática moral como sociedade.

Pereira (1998:11) define como moral “tudo aquilo (ato, comportamento, acontecimento) que realiza o homem, que o enraíza em si mesmo e, por ele e para ele, ganha sentido humano”. E que “imoral é tudo aquilo que desrealiza o homem”.

Lourenço (2006) reconhece que para falar de moralidade é necessário falar do respeito a princípios. E Piaget (1973) já caracterizava de moral um sistema de regras, e a moralidade como o estudo do respeito do indivíduo a este sistema.

Ao mesmo tempo que há um consenso sobre a necessidade da moral, há também

um consenso sobre o seu significado mais amplo de saber distinguir entre o certo e o errado, e praticar o bem. Mas as divergências começam quando se entra em questões das suas origens, dos elementos envolvidos e de que critérios utilizar para avaliar o desenvolvimento moral. De acordo com Abbagnano (2007:451), alguns motivos que justificam as atuais demandas pela ética são:

Um primeiro motivo decorre da crise das crenças morais comuns (a confirmação do fato de que a ética se desenvolve sobretudo nos momentos em que falta ou se atenua um *ethos* comum, ou seja, quando o patrimônio dos costumes e dos valores tradicionais perde o caráter de 'evidência', e os costumeiros critérios de bem e mal são postos em discussão). Um segundo motivo decorre da carência de grandes visões totalizadoras da realidade e da história (e do cabedal associado de ideais e certezas). Um terceiro motivo decorre dos desenvolvimentos da ciência e da técnica, ou seja, da descoberta de novas tecnologias capazes de intervir não só nos mecanismos ambientais, como também na própria constituição biológica e psíquica do homem. Um quarto motivo decorre da complexidade estrutural da vida atual, que implica a detecção de novos códigos de comportamento que sejam mais adequados. Um quinto motivo decorre da maior sensibilidade ao "outro" (seja humano ou não). Um sexto motivo, ligado ao anterior, decorre da necessidade de garantir a coexistência entre raças, culturas e formas de vida diferentes.

Não se pode falar de ética no Ocidente sem lembrar alguns fundamentos-chaves das idéias de filósofos gregos como Sócrates, Platão e Aristóteles. Apesar de o mundo ocidental outorgar a Sócrates o título de "pai da ética", não nos parece justa e exclusiva esta afirmação diante das inúmeras contribuições de culturas e sistemas religiosos do passado na construção do que é ético e moral.

Acreditamos que seja oportuno no começo deste segundo capítulo, apresentar a nossa convicção de que o tema da ética e da moral se torna reduzido e míope sem a devida valorização das religiões como um sistema de conhecimento neste campo. Parece comum a postura de simplesmente centrar a discussão da moral e da ética no mundo ocidental e negar qualquer contribuição das grandes religiões e culturas do oriente como supersticiosas e atrasadas respectivamente. Qual é a contribuição de civilizações orientais (China, Índia, Pérsia) na atual concepção de estudo da ética no ocidente? Qual é a contribuição do zoroastrismo, hinduísmo, islamismo ou budismo no atual padrão moral e ético do mundo ocidental? Parece-nos que tal desconsideração não está relacionada somente ao fato de tais conhecimentos não serem científicos, mas porque há debilidades em estabelecer diálogos. Nesse sentido, apesar da limitada literatura, propõe-se uma nova discussão que resgate a importância dos fundamentos das grandes religiões mundiais para o tema. É claro que os escritos das grandes religiões devem ser lidos à luz das condições socioculturais daquela época histórica, mas também é inegável que transcende e foge completamente às condições e estruturas mentais do seu próprio contexto e oferece conceitos que se tornam

verdades eternas, tanto no âmbito individual como social.

Assim, em vez do ufanismo de que uma dada cultura estabeleceu a noção de ética, valor, moral e princípio, preferimos afirmar que os filósofos gregos tiveram um papel decisivo na nossa atual compreensão sobre a ética, e Sócrates foi um importante pensador em condenar o relativismo moral e aclamar por uma ética real, organizada, sistematizada e refletida que pudesse garantir a inseparabilidade do bem individual e do bem comum.

Para Sócrates bastava o homem saber o que é bondade para ser bom. Apesar de parecer ingênua essa afirmação, foi um marco contra o relativismo moral e a necessidade de reconhecer valores que nos permitam equilibrar o indivíduo e a sociedade. A preocupação de Sócrates era que o relativismo moral promovido pelos sofistas da sua época condenasse a própria perpetuação da Grécia. Que a ética não era uma mera convenção social (como era criticada pelos sofistas), mas representava exatamente os objetivos reais que libertariam os homens das distorções geradas pelas vaidades e hipocrisias.

Já Platão sonhava com a *cidade perfeita*, reconstruída através de novos valores éticos. Ele idealizava uma sociedade mais simples, igualitária, e desprendida dos valores materiais, governada pelos *Guardiões*, que eram pessoas boas e sábias, não vinculadas aos interesses materiais (não podiam ser mercadores nem agricultores). Tais governantes, através do sacrifício e da disciplina rígida, garantiriam o bem estar da coletividade e as reformas sociais, políticas e econômicas requeridas. Assim, enquanto Sócrates falou da bondade mas não esclareceu a forma, Platão viu na construção de uma nova sociedade o *ideal geral de bondade*.

Finalmente Aristóteles resgata a autonomia também existente no indivíduo, e rejeita o modelo determinista de Platão de que basta a idéia da *cidade perfeita* sem considerar as paixões que dominam o ser humano. Tais paixões tanto podem levar a virtudes como a vícios, e portanto é necessário o caminho do meio, da moderação entre os extremos de cada paixão. Para Aristóteles, a ética deve ser construída por homens comuns (não super-heróis platônicos), que entendam regras claras e se comprometam. Para que esses homens comuns que representam a maioria possam entender e julgar, necessitam ser educados para desenvolver a razão.

Além disso, Aristóteles distingue dois tipos de Bem: instrumental (bom porque levam à bondade) e intrínseco (bom por si mesmo). Da mesma forma, ele divide o conhecimento em: prático (como agir corretamente?) e teórico (bom por si mesmo). Aristóteles utiliza o termo “virtude ética” para caracterizar se uma ação ou qualidade é ético ou não. Ou seja, nem toda qualidade ou virtude é ética. Para Aristóteles, as virtudes éticas estão dirigidas à

ação e orientadas a um fim, enquanto que a “dianoética” são as virtudes intelectuais. As primeiras também são chamadas de “virtudes dos hábitos” pois tem sua origem nos costumes e hábitos, e estabelecem ordem no Estado (amizade, justiça). E as segundas são também chamadas “virtudes fundamentais” e estão relacionadas à razão e aos princípios das éticas.

Uma das áreas de conhecimento que se interessa pelo tema da moral é a psicologia, e especificamente a psicologia moral. Dependendo da linha teórica que se adote, os desdobramentos podem ser completamente diferentes. Alguns dos estudiosos mais conhecidos que trataram dessa dimensão psicológica da moral foram Sigmund Freud, Emile Durkheim, Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. La Taille (2006) considera os dois primeiros da linha afetiva (sentimentos e pulsões) para explicar o comportamento moral, e os dois últimos da cognitiva. Já Lourenço (2006:37) considera Freud e os psicanalistas preocupados em relacionar o desenvolvimento moral com “expressão de emoções e de ligações afetivas mantidas no tempo em que se é criança”; Durkheim e seguidores centrados na relação entre o desenvolvimento moral e “maior ou menor interiorização das regras e normas morais aprovadas socialmente” (aprendizagem social); e Piaget, Kohlberg e seus seguidores enfocados na relação entre o desenvolvimento moral e o amadurecimento do juízo moral à luz de princípios universais de reciprocidade e justiça (estrutural-constructivista-cognitivista).

Para Durkheim (1978:24), a moral é: “o mínimo indispensável, o estrito necessário, pão cotidiano sem o qual as sociedades não podem viver”. E para a manutenção da ordem social, o sociólogo reconhece a necessidade de um *sentimento sagrado*, que esteja acima do indivíduo. Segundo Durkheim, tal sentimento somente pode existir na relação com um “ser coletivo” que provoque certo medo, respeito e admiração. Para tornar o sujeito num ser moral, Puig (1998) relembra os mecanismos sociais e humanos definidos por Durkheim, que são: espírito de disciplina, adesão aos grupos sociais e autonomia da vontade.

Freud, por sua vez, centrou a sua análise no aspecto conflitivo entre o indivíduo (cheio de pulsões) e a moral (estabelecida pela sociedade e registrada no *superego*). Para ele a ação moral é resultado do choque das forças afetivas.

Enquanto na linha afetiva, acredita-se mais numa heteronomia (obediência por uma autoridade externa), os cognitivistas como Piaget e Lawrence acreditam no desenvolvimento da autonomia através da razão. Para Piaget o indivíduo vai construindo seu conhecimento (*constructivismo*) através da maturação biológica combinada às experiências resultantes de sua intervenção no meio e ao conhecimento transmitido formalmente.

Assim, dependendo da linha teórica ou do pensador em específico que se adote, as conclusões e percepções da manifestação do comportamento moral são bastante

diferentes. Segundo La Taille (2006), enquanto a afetiva se foca nos aspectos de “querer fazer”, a racional (cognitiva) se volta para “como fazer”. Acreditamos que essa constatação é legítima, mas incompleta. Pois antes de *querer* e *dever ser* é preciso *ser*. E para *ser*, é necessário responder *porque*. Dependendo da coerência, integridade e energia motivacional do *porque*, gera-se um *querer* e o *dever ser*, busca-se o *como*, e *faz-se* moralmente. Se o *porque* é frágil e débil, o *querer* e o *como* também vão ser, podendo nem chegar à *ação* em si. Assim, quando o *porque* é respondido através de vagos slogans sem muita reflexão, tais como “para ser um bom cidadão” ou “para obedecer às leis da sociedade”, então se torna um projeto frágil, que gera ações superficiais ou nem chega a materializar-se ou manifestar-se.

Outro aspecto da moral é referente à interação entre as culturas e pluriculturalismo no mundo. Diante disso, há um embate forte entre a moral universal e o relativismo moral. Com relação ao relativismo moral, La Taille (2006) faz uma outra divisão: relativismo axiológico e relativismo antropológico. O axiológico defende a noção de que cada cultura tem o direito de seguir seu próprio código moral, e que não cabe a nenhuma outra pessoa ou cultura julgar a validade de tais normas se elas são aceitas e validadas na própria cultura. A atitude dos relativistas axiológicos é de tolerância plena e considerado até *amoral* por alguns estudiosos, já que evita qualquer julgamento dos valores e demonstra uma aceitação de qualquer norma considerada válida naquela cultura. E por outro lado o relativismo antropológico, que não busca a aceitação de todos os sistemas morais, mas reconhece a existência de tais sistemas e defende a postura de que nenhuma cultura pode querer se legitimar como melhor que outra.

Independentemente se é axiológico ou antropológico, o relativismo pode estar numa condição já ultrapassada do mundo. Talvez no passado, na ausência das novas tecnologias de comunicação e transporte, as culturas pudessem se manter isoladas até certo ponto. Inclusive tal isolamento pode ter até servido como meio de proteção e preservação das identidades, crenças e histórias. Mas hoje se exige uma missão ampliada de cada cultura diante da sobrevivência e evolução da raça humana. Uma cultura que se fecha, inclusive no que considera moral e ético, e que não se abre numa relação dialógica e evolutiva com o resto da humanidade, condena-se à morte. Nos preocupa as perspectivas antropológicas relativistas de alguns, que defendem um ideário de separar para preservar, não percebendo que é exatamente nesse isolamento um dos fatores fortes do enfraquecimento e aniquilamento da própria cultura.

Geralmente na relação com natureza, os educadores ambientais falam de preservação e conservação. Parece que a sobrevivência das culturas requer muito mais

conservação que preservação, necessitam aprender a viver juntas. Tomando a analogia do corpo e das enfermidades, a fortaleza de um corpo não se cria no isolamento numa “bolha de proteção”. Assim como também o corpo não sobrevive se é demasiadamente exposto a doenças. Parece que a lógica da vacina, de expor o corpo a dosagens pequenas do agente causador da doença para que lhe permita gerar os anticorpos, seja um bom exemplo para ser emulada nas relações entre as culturas. Uma cultura no isolamento (condição inviável no mundo de hoje) representa perigo e auto-destruição. Da mesma forma, a exposição desmensurada a uma cultura imperialista destruidora, também representa perigo. Mas uma exposição mensurada e consciente, aliada a um plano de empoderamento consultivo e reflexivo da cultura local, permite gerar uma interação mais sadia entre as culturas, reavaliando as próprias premissas, não somente para o bem comum próprio, mas da própria humanidade.

As pesquisas dos cognitivistas demonstram que há verdades morais universais. Para Piaget ficou evidente que somente se alcança autonomia (grau mais elevado do raciocínio moral), quando se desenvolvem as qualidades de reciprocidade, igualdade, equidade e respeito mútuo. Kohlberg complementa essa percepção, apontando a primazia do princípio da justiça no desenvolvimento moral. E que tais valores estão presentes em todas as culturas.

Segundo Ferreira (2009:1359), a palavra *moral* vem do latim *morale*, relativo a costumes. Segundo o lexicógrafo, *moral* pode ir desde “bons costumes” ao que é “relativo ao domínio espiritual (não físico ou material)”. Por outro lado, segundo o mesmo autor, a palavra *ética* vem do grego *ethiké* e do latim *ethica* que se refere ao “estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto” (Ferreira, 2009:842).

Weber (2006) distingue moral de ética, colocando o primeiro na dimensão do indivíduo e o segundo na da sociedade. E que essa relação da ordem do indivíduo (moral) e da sociedade (ética) é dialética, cheia de fluxos e construções.

Para La Taille , Demo e Hoffman (2002:68): “pode-se chamar de moral as diversas regras e valores dos homens, e de ética o estudo (seja filosófico, psicológico, sociológico, etc) destas regras e valores...”.

La Taille (2006) explica que as duas palavras, apesar de serem consideradas sinônimas por alguns estudiosos, ganharam conotações distintas que levaram a relacionar “moral” à limitação de liberdades e imposição de valores autoritários, e “ética” a algo positivo que deve ser admirado e prestigiado. Os motivos para essas representações são variados, e

acreditamos que, em grande parte, a negação da moral provêm de uma negação anterior do Iluminismo à própria religião. Para La Taille (2006), enquanto a moral busca responder à pergunta “como devo agir?”, a ética busca “que vida eu quero viver?”.

Comte-Sponville e Ferry (1999:193) concordam com essa diferenciação entre moral e ética, e a apresentam da seguinte maneira:

A moral se apresenta como um conjunto de imperativos e de proibições. Ela responde às questões: “que devo fazer?”, “como é preciso agir?”. Ela concerne, no fundo, à oposição entre Bem e Mal, qualquer que seja o sentido em que os entendamos. Nossa convicção é que a moral só é útil – e mesmo necessária, já que sem ela o mundo seria insuportável, a violência onipresente – à proporção da sua ausência! Imaginemos um instante, pura ficção é claro, que ela seja adquirida, que em toda parte os seres humanos ajam no respeito à justiça e à liberdade dos outros: nada, porém, do que faz o sentido ou o preço de liberdade dos outros: nada, porém, do que faz o sentido ou o preço de sua vida já estaria indicado com isso! É aqui que intervém a ética, tal como a entendemos: uma esfera da reflexão filosófica que, para lá da moral, se interroga sobre o que faz o sentido ou o preço da existência humana. Ela responde às questões: “como viver?”, “o que é uma vida boa, uma vida bem-sucedida?”; ou ainda, para retomar a formulação kantiana, “o que me é permitido esperar?”. Ela é muito mais um problema de sabedoria ou de espiritualidade do que de justiça, muito mais de felicidade do que de virtude, muito mais de salvação do que de dever. Ela supõe a moral, é claro, mas não se reduz a ela.

Já Ricoeur (2008:49-50) detalha um pouco mais essa diferenciação:

[...]proponho considerar o conceito de moral como o termo fixo de referência, atribuindo-lhe duas funções: a de designar, por um lado, a região das normas, em outras palavras, princípios do permitido e do proibido, e, por outro, o sentimento de obrigação como face subjetiva da relação de um sujeito com normas. Na minha opinião, aí está o ponto fixo, o cerne da questão. E é em relação a ele que se deve fixar um emprego para o termo ética. Vejo então o conceito de ética partir-se em dois: um ramo designa algo como o que está a montante das normas – falarei então de ética anterior – e outro ramo designa algo que está como a jusante das normas – e falarei então da ética posterior [...]: a ética anterior aponta para o enraizamento das normas na vida e no desejo; a ética posterior tem em vista inserir as normas em situações concretas. A essa tese principal somarei uma tese complementar, ou seja, a de que a única maneira de tomar posse do anterior das normas visado pela ética anterior é revelar seus conteúdos no plano da sabedoria prática, que outro não é senão o da ética posterior.

Nessa reflexão entre a “ética anterior” e “ética posterior”, Ricoeur (2008) chega à conclusão de que a ética só tem sentido na junção de tais éticas, uma vez que a legitimidade da ética não está somente nas palavras, mas principalmente nas ações.

Tanto Ricoeur (2008) como La Taille (2006) reconhecem que no plano psicológico há forças que impulsionam tanto o ato moral como ético. No plano moral está o *sentimento de obrigatoriedade*. E qual é a sua origem? É o senso de justiça dos desenvolvimentistas piagetianos e kohlbergianos que vai se complexificando com a maturação biológica? É o imperativo categórico kantiano que se firma cada vez mais através da razão? É o *superego*

freudiano inconsciente que estabelece um sentido de dever? É a busca natural da alma humana pela beleza e perfeição conforme as grandes tradições espirituais da humanidade?

Por outro lado, se a pergunta da ética é “que vida eu quero?”, então necessariamente essa projeção deve estar relacionada à felicidade. Mas aí surge outra pergunta: o que é felicidade? La Taille (2006) recomenda quatro passos fundamentais nesse esforço de definir o plano ético que possibilite a busca da felicidade. O primeiro passo é que tal “vida boa” mais depende da subjetividade do sujeito que da realidade objetiva. Se essa tese fosse falsa, então bastaria prosperidade material para garantir felicidade plena. Na prática sabemos que a mentira vendida pelo consumismo, de que os objetos respondem a almejada necessidade de felicidade do ser humano, tem gerado mais problemas e tensões, do que aliviado as dores e frustrações das pessoas. Então a “vida boa” tem mais a ver com o tipo de sentimentos em relação às coisas, pessoas e conquistas, do que a posse das mesmas.

O segundo passo sugerido por La Taille (2006) tem a ver com a temporalidade, se a felicidade está em momentos pontuais e prazerosos da existência, ou na vida como um todo? A conclusão do autor aponta mais para o segundo tipo, sendo a felicidade mais vinculada à alegria que ao prazer (Spaemann, 1996), mais relacionada com um sentimento permanente que momentâneo.

O terceiro passo, uma “vida boa”, exige sentido. Antes mesmo da pergunta “que vida eu quero?”, faz-se necessário também perguntar “para que viver?”. A obra sobre suicídio de Durkheim apresenta uma verdade importante: que as pessoas se suicidam não por privações das necessidades materiais, mas pelo fato de não se sentirem parte de uma sociedade, o que lhes dá um vazio existencial. Como afirma Durkheim (2000:506): “O mal-estar de que sofremos não decorre, portanto, de que as causas objetivas de sofrimentos tenham aumentado em número ou intensidade; ele atesta, não uma maior miséria econômica, mas uma alarmante miséria moral”.

Apesar dessa obra ter sido escrito há mais de um século, de acordo com os dados da ONU (2002), o suicídio está em primeira colocação nas mortes intencionalmente causadas. Tanto o enfraquecimento dos sistemas religiosos (com seus arquétipos e simbologias), como as explicações essencialmente biológicas da realidade do ser humano como uma “máquina neurológica” (com seus metabolismos físico-químicos), têm fragilizado cada vez mais o sentido da vida, e conseqüentemente reduzido a ética a uma lealdade hedonista e de relativismo moral conforme o contexto. Inclusive Taylor (1992) questiona se podemos sobreviver com uma concepção apenas biológica da nossa realidade.

Finalmente o quarto passo se centra no argumento de que a “boa vida” exige um

processo de contínua *expansão de si próprio*. Com relação a este argumento, La Taille (2006) busca referências no psicólogo e psicanalista Alfred Adler, ao reconhecer que o sofrimento (e não somente o prazer), a dificuldade (e não somente a facilidade) e o sentimento de inferioridade (e não sempre de superioridade), quando conscientes e bem direcionados, geram motivação para um esforço que leve a sua superação. Tal esforço representa a *expansão de si*, a expansão no sentido de buscar novas possibilidades para a ação. A expansão que gera superação da sua condição anterior e permite uma autovalorização. Nas palavras de Adler (1955:107):

La sensación de insuficiencia constituye un sufrimiento positivo que perdura, por lo menos, hasta que no es resuelto, hasta que una necesidad no es satisfecha o no es neutralizada una tensión. Es, sin duda, un sentimiento natural comparable a una tensión dolorosa, que reclama alivio. Este alivio no ha de ir forzosamente acompañado de placer, como supone Freud, aunque *puede* suceder así, lo cual estaría de acuerdo con la concepción de Nietzsche. En determinadas condiciones, la supresión de esta tensión puede ir acompañada también de dolor y sufrimiento, como, por ejemplo, la ruptura con un amigo infiel o la necesidad de someterse a una operación dolorosa.

Na filosofia moral há as teorias deontológicas (defendem que os deveres morais devem ser obedecidos porque são bons em si) e teleológicas (que o valor depende da consequência). Mentir justifica se é para salvar uma vida? Sacrificar uma criança e levá-la a morte justifica se é para salvar centenas de vidas? Ou mentir e matar em nenhuma condição são justificáveis e negociáveis? Esses são alguns embates entre essas teorias.

Freitag (1992) afirma que a moralidade tem dimensões comportamental e motivacional. Na dimensão comportamental, a moral está relacionada à ação dos sujeitos nas interações sociais. Tais ações são avaliadas conforme regras estabelecidas na sociedade como bons ou maus, corretos ou incorretos. Em função da sua importância na vida social, algumas dessas normas se tornam valores e princípios. Essa abordagem estuda a dimensão normativa da moral, que espera que o sujeito esteja maduro suficiente para cumprir conscientemente tais regras, valores e princípios. Mas quais são as causas e as motivações para tal comportamento? Para essa abordagem, faz-se necessário incluir a outra dimensão da moralidade que é motivacional.

Complementando a preocupação de Freitag (1992) sobre a dimensão motivacional da moralidade, Nunes (2009:31):

No estudo do desenvolvimento moral, as dimensões normativa e comportamental da moralidade têm sido privilegiadas por diferentes perspectivas teóricas... Já a dimensão motivacional da moralidade tem sido relegada a um segundo plano e, muitas vezes, esquecida pela própria psicologia. Esta questão tem implicações importantes para o estudo do desenvolvimento e funcionamento moral, uma vez que a dimensão motivacional se refere exatamente ao conjunto de princípios e valores sócio-

morais que orientam a ação do sujeito e que coexistem na base de muitas regras e normas estabelecidas socialmente.

Para os objetivos do presente trabalho, consideraremos a abordagem de La Taille (2006) de moral e ética, variando o ético para “que vida nós queremos viver?”. Quando a ética apaga a imagem coletiva e somente mostra a imagem individual (de que vida eu quero viver?), dá margem a uma série de movimentos legítimos de auto-estima, bem-viver, autoajuda e potencial humano, mas que não conduzem a humanidade a uma ação coletiva comum. Portanto, na nossa perspectiva, a noção de qualquer ética desvinculada de uma ética mundial, conduzirá a uma falta de ética. Posteriormente retomaremos esse tema refletindo sobre algumas perspectivas do filósofo e teólogo Hans Küng.

E nos argumentos que serão apresentados posteriormente, acredita-se que a dimensão motivacional tão pouco explorada e alertada tanto por Freitag (1992) como por Nunes (2009), será encontrada na condição espiritual da existência humana, para o qual as religiões têm muito a oferecer. Por isso trataremos nos posteriores subcapítulos sobre o espírito da época, a necessidade de uma ética mundial, a revalorização da religião como fonte legítima de conhecimento.

## 2.2 O ESPÍRITO DA ÉPOCA E A ÉTICA MUNDIAL

Alguns dos problemas desafiadores como a banalização da maldade, o aumento desenfreado da violência, a exploração desmedida da natureza, a injusta distribuição de riquezas no planeta, o terrorismo e os preconceitos de diversas índoles são alguns sinais da profunda crise que a humanidade está passando. Pode-se até argumentar que tais problemas sempre existiram historicamente, mas nunca nesta intensidade. Nunca fomos capazes de destruir toda a vida no planeta, hoje sim. Ou seria possível comparar a quantidade de energia consumida atualmente no Planeta com que se consumia há um século atrás (mesmo com a Revolução Industrial)? É normal 160 milhões de pobres na América Latina? É historicamente aceitável que a emissão de dióxido de carbono, o qual comprovadamente tem uma relação direta com o aumento das temperaturas, tenha se multiplicado nas últimas décadas? É parte dos ciclos naturais do planeta fases extremas de aquecimento e resfriamento na frequência com a qual está acontecendo? É normal que os países gastem 1,5 trilhão de dólares na indústria bélica?<sup>1</sup> Não deve nos preocupar o fato de que 1500 crianças morrem diariamente no mundo de fome ou de suas conseqüentes doenças? Diante do gasto em armamentos, faz sentido o fato de que 1,3 bilhão de pessoas

---

<sup>1</sup> Conforme dados do Instituto Internacional de Pesquisas para a Paz de Estocolmo. Disponível em: <http://www.sipri.org/>.

não tem água potável?<sup>2</sup> É natural que os mercados financeiros estejam livres de controles efetivos de qualquer instância mundial? É justo que as 20 pessoas mais ricas<sup>3</sup> no mundo tenham um patrimônio total equivalente a US\$ 650 bilhões de dólares diante 800 milhões de desnutridos no mundo?

O mundo é caracterizado por processos de integração e desintegração, que apesar de opostos, se retroalimentam. Se por um lado aumentam as guerras e a violência, por outro diversos movimentos sociais se consolidam em nome da paz e da solidariedade. Se por um lado a bandeira de um “darwinismo social” é estendido, excluindo a maior parte da sociedade das riquezas e facilidades que lhes são de direito, outros movimentos de construção de comunidade e de primazia do coletivo sobre os desejos e apetites individuais tem-se multiplicado nas sociedades. Assim como no período da decadência da civilização grega as mentes criativas de filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles surgiram, desafiando as contradições daquela sociedade e exigindo mudanças comportamentais e estruturais, a atual crise está gerando impulsos para um novo cenário. O espírito da época chama para uma reconceituação do indivíduo, das instituições e da sociedade. Em referência a esses processos de integração e desintegração, e diante da necessidade de esperança em relação ao futuro, no preâmbulo de uma das declarações da Comunidade Internacional Bahá'í (1995:1) diz-se que:

Por todo o mundo, imensas energias intelectuais e espirituais estão buscando expressão; energias cuja concentração está em proporção direta às frustrações de décadas recentes. Por toda parte, multiplicam-se os sinais de que os povos da Terra anseiam pelo fim dos conflitos, do sofrimento e da ruína aos quais nenhum país está hoje imune. Esses impulsos emergentes por mudança devem ser aproveitados e canalizados a fim de serem superadas as barreiras remanescentes que bloqueiam a realização do antigo sonho de paz global. O esforço de vontade necessário a esta tarefa não pode ser evocado meramente por apelos à ação contra os incontáveis males que afligem a sociedade. Ele deve ser galvanizado por uma visão da prosperidade humana no mais pleno sentido da palavra – um despertar para as possibilidades de bem-estar espiritual e material, hoje ao nosso alcance. Seus beneficiários devem ser todos os habitantes do planeta, sem nenhuma distinção e sem que se imponham quaisquer condições dissociadas dos objetivos fundamentais de tal reorganização dos assuntos humanos.

<sup>2</sup> Conforme dados do Pontifício Instituto Missões Exteriores. Disponível em: <http://www.pime.org.br>

<sup>3</sup> De acordo ao Índice de Bilionários Bloomberg de 2012, as 20 pessoas mais ricas no mundo e seus respectivos patrimônios pessoais são os seguintes: 1. Carlos Slim, US\$ 68,55 bilhões (México); 2. Bill Gates, US\$ 62,4 bilhões (EUA); 3. Warren Buffett, US\$ 43,8 bilhões (EUA); 4. Ingvar Kamprad, US\$ 42,5 bilhões (Suécia); 5. Bernard Arnault, US\$ 42,3 bilhões (França); 6. Amancio Ortega, US\$ 38,8 bilhões (Espanha); 7. Lawrence Joseph Ellison, US\$ 38 bilhões (EUA); 8. Charles Koch, US\$ 34 bilhões (EUA); 9. David Koch, US\$ 34 bilhões (EUA); 10. Eike Batista, US\$ 29,8 bilhões (Brasil); 11. Mukesh D. Ambani, US\$ 26,8 bilhões (Índia); 12. Li Ka-Shing, US\$ 25,8 bilhões (China); 13. Sheldon Gary Adelson, US\$ 25,7 bilhões (EUA); 14. Christy R. Walton, US\$ 24,9 bilhões (EUA); 15. Stefan Persson, US\$ 24,5 bilhões (Suécia); 16. Lakshmi N. Mittal US\$ 23,6 bilhões (Índia); 17. Jim C. Walton, US\$ 23,4 bilhões (EUA); 18. Samuel Robson Walton, US\$ 22,99 bilhões (EUA); 19. David K.R. Thomson, US\$ 22,7 bilhões (Canadá); 20. Liliane Bettencourt, US\$ 22,4 bilhões (França).

A nossa postura diante da crise pode ser de *perigo* se reagimos com conformismo (aceitação da condição), crítica inativa (crítica sem compromisso com a mudança) ou violência (na incapacidade de mudar, opta-se por destruir). Ou a nossa postura pode ser de *oportunidade*, de questionar as premissas das ideologias dominantes e refletir coletivamente sobre novas alternativas e possibilidades.

Em grande parte, o que vemos e entendemos da realidade depende dos nossos *modelos mentais*. Os *modelos mentais* são tão determinantes em como aprendemos e interagimos, e intervêm no que fazemos, que Senge (2009:220) afirma:

Por que os modelos afetam tão fortemente o que fazemos? Em parte, porque afetam o que vemos. Duas pessoas com modelos mentais diferentes podem observar o mesmo evento e descrevê-lo de forma diferente, pois veem detalhes diferentes e fazem interpretações distintas.

Quando o modelo mental é explícito e perceptível, então é fácil questionar e refletir sobre ele. Mas Senge (2009) chama a atenção para àqueles que são tácitos, ou seja, não estão no nível da consciência. Estes são mais difíceis, requerem reflexões profundas e geralmente são os mais importantes a serem reconhecidos e mudados.

Anello e Hernández (1993) chamam a atenção para a necessidade de tornar consciente tais modelos mentais que foram enraizados através de tradições, hábitos familiares, crenças, histórias. Para estes autores, os modelos mentais devem ser transformados em marcos conceituais. Diferentemente dos modelos mentais que são formas de pensar irrefletidas, os marcos conceituais são conscientes, consistentes e evolutivos. Essa percepção diferenciada da mesma realidade é relatada pelo físico norte-americano Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) quando aborda a visão do cientista com as revoluções científicas:

O historiador da ciência que examinar as pesquisas do passado a partir da perspectiva da historiografia contemporânea pode sentir-se tentado a proclamar que, quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo. Guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções. E o que é ainda mais importante: durante as revoluções, os cientistas vêem coisas novas e diferentes quando, empregando instrumentos familiares, olham para os mesmos pontos já examinados anteriormente. (KUHN, 2007:47)

Assim, para trabalhar em prol de uma perspectiva nova e positiva de humanidade, é preciso questionar os *modelos mentais*, e se esforçar continuamente em construir um novo marco para a ação. Sobre as implicações de construção deste marco, Arbab e Arbab (2004:5) descrevem da seguinte forma:

Para crear su trabajo artístico, el pintor primero erige un marco y define el espacio en el que pueda mover el pincel para plasmar su idea. Un edificio se construye dentro de un marco que define el espacio disponible e indica la manera en que los elementos imaginados del edificio pueden tomar forma.

A medida que crece un árbol, aparece claramente un marco sobre el cual van a brotar las hojas, las flores y las frutas. La vida se manifiesta en numerosas especies cuyos miembros crecen y se desarrollan de acuerdo con un patrón que ha evolucionado durante millones de años. De igual modo, el conducir una vida de iniciativa implica trabajar dentro de un marco que defina el espacio social y mental disponible y permitido que nos permita disciplinar nuestros movimientos. Nuestras suposiciones, nuestros ideales, la manera en que interpretamos el mundo que nos rodea, nuestros propósitos, valores y aproximaciones a la vida son sólo unos pocos elementos que conforman el marco de nuestros esfuerzos.

E para Arbab e Arbab (2004), tal marco não pode ser estático. É um marco humano, portanto orgânico, que vai crescendo na interação e na aprendizagem contínua. Mas o espírito de aprendizagem não significa incoerência nem instabilidade em nome de experimentar qualquer coisa para aprender. Não aceita que os meios justifiquem os fins, não cria dicotomia entre *ser* e *fazer*, não sacrifica ideais altruístas e nobres diante da primeira vantagem pessoal egoísta.

Tal marco pode ser entendido em termos de quatro categorias: 1) *Crenças sobre temas fundamentais da existência* (por exemplo: natureza humana, propósito da vida, natureza da sociedade, destino da humanidade, etc); 2) *Papel que joga o conhecimento na vida individual e coletiva* (por exemplo: perspectivas sobre a ciência e a religião como fontes de conhecimento, visão da educação, formas de validar a informação e determinar fatos, etc); 3) *Princípios e valores que governam a nossa vida* (por exemplo: comodidade, dinheiro, aventura, família, conhecimento, serviço, poder, prestígio, amizade); e 4) *Enfoques e métodos* (por exemplo: cooperativo ou competitivo, controlador ou flexível, fé na capacidade das pessoas ou desconfiança). E é a combinação de tais categorias com conteúdos adequados que permite o estabelecimento de um marco conceitual vivo e evolutivo.

Com a unificação física do mundo através das tecnologias da informação, comunicação e transporte, e o reconhecimento da interdependência não somente das pessoas de uma dada localidade, comunidade ou país, mas do mundo como um todo, faz-se necessário o estabelecimento de uma ética mundial. Para o teólogo e filósofo Hans Küng (2001:10):

...ficou-me cada vez mais claro que este mundo em que vivemos somente terá uma chance de sobreviver se nele não mais existirem espaços para éticas diferentes, contraditórias ou até conflitantes. Este mundo uno necessita de uma ética básica. Certamente a sociedade mundial não necessita de uma religião unitária, nem de uma ideologia única. Necessita, porém, de normas, valores, ideais e objetivos que interliguem todas as pessoas e que todas sejam válidas.

Mas existe alguma ideologia no mundo, seja ela socialista ou capitalista, oriental ou ocidental, da direita ou da esquerda, religiosa ou laica, dos países ricos ou pobres, que possa responder a essa demanda? Muito provavelmente não, tanto por ser uma condição

nova como pela própria falência das ideologias dominantes com suas múltiplas deficiências em garantir justiça, paz e equidade.

Se nos detemos no socialismo e nos questionamentos originais de Marx, não há como negar a validade das inquietudes diante de uma massa desumanamente explorada, e um processo desigual de distribuição do capital e de acesso às riquezas. E a sua crítica à religião institucionalizada com interesses não autênticos e preocupada em manter a maioria da sociedade oprimida, também é autêntica. Mas também ficou evidente que a proposta de um socialismo estatal marxista-leninista - com fundamentos numa economia planejada, partido único e combate à diversidade de opinião através da força – não responde às demandas atuais. Evitando provocar as antigas discussões sobre um possível socialismo que ainda não é real (socialismo utópico), a verdade é que na prática tais sistemas minimizam o potencial humano e sufocam a iniciativa individual e a liberdade de expressão, e os benefícios são questionáveis. Com a queda do regime comunista na ex-União Soviética, o que o mundo viu, após décadas de isolamento, foi a apresentação de uma superpotência bélica atrasada em todos os outros campos.

Por outro lado temos o modelo capitalista (ou neocapitalista) representado fortemente pelos Estados Unidos, país que se coloca na vanguarda dessa ideologia, não somente na economia, mas influenciadora em todos os outros campos, inclusive no ético (a exemplo dos ideais de democracia e liberdade que tem permeado os movimentos nos países árabes). Não se trata aqui de uma defesa dos valores norte-americanos, mas simplesmente a constatação de que eles existem e influenciam fortemente o mundo. Pois, também é evidente o declínio não somente econômico, mas também moral daquele país com os constantes escândalos no Wall Street, inclusive com o recente fiasco do sistema de crédito imobiliário de 2008. O escândalo não está em erros técnicos ou estratégias econômicas arriscadas que resultaram em conflitos, mas sim, em falhas essencialmente morais. Mas também o que se poderia esperar de uma cultura que promove o individualismo (*self-enrichment*, *self-gratification* e *self-complacency*) e substitui a ética pela análise de mercado. E por isso que Küng (2001:24-25) questiona:

...o Ocidente está diante de um vácuo de sentido, de valores e de normas. Isto não é somente um problema de indivíduos, mas também um ponto político da maior relevância. A pergunta decisiva do momento não é se o Ocidente venceu definitivamente o leste. A pergunta decisiva é se o Ocidente conseguirá resolver os imensos problemas econômicos, sociais, ecológicos, políticos e morais que ele mesmo produziu...

Além disso, também temos o modelo da China, recentemente elevada a 2ª maior potência econômica do mundo, que mistura aspectos tanto comunistas como capitalistas, traduzindo os extremos conforme os interesses políticos e econômicos. E o chamado

“japanismo” (agora 3ª maior economia mundial) marcada por virtudes como disciplina, planejamento estratégico e capacidade de superação, combinadas com arrogância, corrupção e espiritualidade folclórica. O jornalista e escritor Karel Van Wolferens (1989), especialista no estudo da cultura japonesa, questiona o sistema daquele país, centrado na aliança entre indústria, burocracia altamente qualificada e governo conservador. Ele considera eticamente perigoso a condição da religião e dos valores na dimensão do folclórico, sem vínculos aos demais elementos do sistema que crescem às custas do empobrecimento do mundo.

Não é o propósito do presente trabalho analisar em detalhes cada uma dessas ideologias. O que importa aqui é constatar que por um lado o mundo mudou, e por outro que nenhuma de tais ideologias tem os elementos necessários para responder às necessidades prementes de uma ética mundial. Numa perspectiva histórica não tão distante, percebe-se que o mundo passou do eurocentrismo para policentrismo, de sistemas patriarcais para um modelo mais equilibrado de homens e mulheres, do colonialismo para um cenário de cooperação no âmbito internacional.

Os diagnósticos sucessivos dos problemas que a humanidade vem passando dão um entendimento sobre *onde estamos*, mas não dizem muito *para onde devemos ir*. Por isso Küng (2001:45) alerta que:

...uma pragmática tecnologia social sem fundamentação de valores, seja de orientação socialista ou ocidental, não é suficiente. Sem moral, sem normas éticas comumente aceitas, sem 'padrões globais', as nações correm o perigo de, através de acúmulo de problemas durante decênios, caminhar para uma crise que pode levar ao colapso nacional, isto é, à ruína econômica, à desmontagem social e à catástrofe política.

Küng (2001) alerta sobre a inviabilidade de um projeto democrático sem o mínimo de consensos éticos. Ele resgata a idéia de Max Weber de *ética da responsabilidade*, em oposição à *ética de sucessos* (centrada no lucro, prazer e poder) e à *ética de mentalidade* (busca da motivação interna sem considerar as consequências da decisão/ação). Segundo o autor:

Eu não tenho nada contra as tendências que enfatizam o ego (autodeterminação, auto-experiência, auto-encontro, auto-realização). Mas estas não podem estar desvinculadas de autoresponsabilidade e responsabilidade pelo mundo. Tampouco podem estar desvinculadas da responsabilidade pelas outras pessoas, pela sociedade e pela natureza. Elas não podem resumir-se a um auto-espelhamento narcisista e a uma relação quase autista consigo mesmo. Autodeterminação e abnegação não precisam excluir-se...” (KÜNG, 2001:53-54)

Portanto, retomando as categorias de análise de um marco conceitual vistos anteriormente, quais seriam algumas crenças fundamentais para a viabilidade de uma ética mundial? Qual é a nossa perspectiva sobre o futuro da humanidade?

### 2.2.1 História universal e unidade da humanidade

Sem uma visão claro do futuro, qualquer caminho nos serve. Mas além do cenário caótico e destrutivo das atuais dinâmicas no mundo capitalista, e as propostas surreais de uma salvação milagrosa da humanidade, quais seriam outras alternativas da história da humanidade e seu destino?

Santo Agostinho (354-430) apresentava a história humana em três partes. Uma que foi iniciada com o pecado original de Adão e Eva. Antes disso não havia tempo e nem pecado. Mas a partir da expulsão do Jardim de Éden, o homem carrega o pecado original, e tal pecado vai passando de geração a geração através do sexo (castigo). E no final da história está o Juízo Final, sendo a redenção daqueles que foram fiéis e reconheceram a Deus. E entre esse início e fim, é a história presente em a humanidade busca corrigir seu erro original.

O historiador, político e jurista Ibn Khaldun (1332-1406) oferece uma perspectiva inicial interessante sobre a evolução da humanidade, onde pessoas (egoístas) e grupos menores se juntam num grupo maior que lhes permita enfrentar os desafios (climáticos, sociais, bélicos) e se protegerem. Esses processos de expansão refletem a passagem de uma solidariedade menor para uma maior. Provavelmente é essa sua explicação para a evolução de famílias, tribos, aldeias e cidades. Cada estágio com complexidade maior e fruto dos novos acordos que vão sendo estabelecidos.

Outro proposição de Ibn Khaldun é que as dinastias duram aproximadamente 120 anos (Rohmann, 2000), e a queda se deve ao afastamento do rei dos valores e das forças originais que geraram unidade. Para ele a religião é uma fonte de coesão e gera unidade. A dinastia forte é aquela orientada ao bem-comum através da combinação entre religião, autoridade e parentesco.

O filósofo alemão Friedrich Hegel (1770-1831) considerava a história um processo dialético de tese, antítese e síntese. Para Hegel, através da dialética se gera e se aperfeiçoa o conhecimento. Hegel trata a história como a evolução de um corpo, onde a infância da humanidade é representada pelo mundo oriental com as grandes civilizações que teve (China, Pérsia, Índia). A adolescência como o mundo grego, a juventude como o mundo romano, e a maturidade como o mundo germânico. E tal movimento era impulsionado por um “Espírito” ou “Idéia”, conduzindo a um ideal ocidental germânico.

O historiador e filósofo alemão Oswald Spengler (1880-1936) persistia que a história mundial não deveria ser entendida a partir dos Estados Nacionais, mas a partir da cultura

que transcende os limites de uma nação). Ele tratava as culturas como “organismos vivos”, que tem o seu próprio ciclo de germinação, crescimento, declínio e morte. O ciclo começa com a “cultura” (kultur) e termina com a “civilização”. Enquanto o período de *cultura* é de definição das qualidades específicas, o período de *civilização* era da decadência. Spengler (1964) sugeria um tempo de um século para a duração das culturas.

Outra importante contribuição é do historiador e filósofo britânico Arnold Toynbee com o estudo de 26 civilizações, analisando seus processos de surgimento, crescimento e declínio. Em tais estudos, ele identificou que o motivo de surgimento das civilizações estava relacionado ao surgimento das grandes religiões mundiais, e sua queda à decadência dos valores.

A história contada a partir dos olhares dos pensadores anteriores exige diferentes níveis de participação dos indivíduos. E finalmente, o que se propõe neste texto, é tratar a unidade da humanidade como uma das visões possíveis da história humana, e refletir sobre algumas das suas características.

A questão da unidade da humanidade, como um destino coletivo em busca de paz e harmonia entre os povos, requer o reconhecimento da unicidade humana. A unicidade tem a ver com a origem, e tanto a ciência como a religião tem oferecido subsídios suficientes sobre essa origem comum. Apesar dos conflitos e lutas entre “crentes” e “não-crentes”, todas as grandes religiões reconhecem uma matriz espiritual única, pura e divina em qualquer ser humano, e que assim todos somos potencialmente iguais e provindos do mesmo Criador. E por outro lado, a ciência com os estudos no campo da genética que demonstram que apesar das nossas diferenças fenotípicas, os nossos genes são tão parecidos, que é insignificante geneticamente qualquer diferenciação. Para o geneticista brasileiro Sergio Danilo Pena (2002), do ponto de vista biológico, inexistem as “raças humanas”.

Assim, provavelmente quando estamos falando de unicidade da humanidade estamos falando da dimensão moral, e que requer uma aceitação profunda dessa origem comum como raça humana. E a unidade da humanidade, como a consciência que conduz as pessoas ao entendimento de seu destino coletivo, provavelmente é do campo ético (“mundo que desejamos”). Essa unidade não significa uniformidade e homogeneização. A diversidade humana é mais um elemento reforçador da unidade, do que do seu enfraquecimento. Na realidade, a diversidade enfraquece a unidade na uniformidade, mas não a unidade na diversidade.

E não basta que tal unidade esteja no âmbito da consciência individual, mas requer mudanças e reflexos nas estruturas sociais e institucionais também. De acordo com a

declaração *Prosperidade da Humanidade*, a Comunidade Internacional Bahá'í (1995:4-5) afirma:

O que é verdadeiro para a vida do indivíduo encontra paralelos na sociedade humana. A espécie humana é um todo orgânico, o coroamento do processo evolucionário. O fato de a consciência humana necessariamente funcionar através de uma infinita diversidade de idéias e motivações individuais não nega, de modo algum, sua unidade essencial. Com efeito, é precisamente essa diversidade inerente que faz a distinção entre a unidade e a homogeneidade ou uniformidade. O que os povos do mundo estão hoje experimentando [...] é a sua entrada coletiva na maioridade, e é através dessa emergente maturidade da raça humana que o princípio da unidade na diversidade irá encontrar sua plena expressão. A partir de seus primeiros passos no sentido da consolidação da vida familiar, o processo de organização social foi passando sucessivamente das estruturas simples do clã e da tribo, para múltiplas formas de sociedade urbana, chegando afinal à emergência do Estado Nacional – cada um desses estágios revelando uma riqueza de novas oportunidades para o exercício das aptidões humanas. Está bem claro que o avanço da espécie não ocorreu às custas da individualidade humana. À medida que aumentava o nível de organização social, expandia-se, na mesma proporção, o campo de ação para a expressão das capacidades latentes em cada ser humano. Uma vez que as relações entre o indivíduo e a sociedade são recíprocas, a transformação que hoje se faz necessária deve ocorrer simultaneamente no interior da consciência humana e na estrutura das instituições sociais. É nas oportunidades oferecidas por essas duas facetas do processo de mudança que uma estratégia de desenvolvimento global irá encontrar seu propósito. Neste estágio crucial da história, tal propósito deve ser o de estabelecer alicerces duradouros sobre os quais uma civilização planetária possa gradualmente tomar forma.

Lançar os fundamentos básicos para uma civilização global exige a criação de leis e instituições que sejam universais tanto em seu caráter quanto em sua autoridade. Esse esforço só poderá começar depois que o conceito da unidade da humanidade tiver sido sinceramente apreendido por aqueles em cujas mãos repousa a responsabilidade pela tomada de decisões, e quando os princípios correlatos tiverem se propagado pelos sistemas educacionais e meios de comunicação de massa. Uma vez transposto esse limiar, um processo terá sido colocado em marcha através do qual os povos do mundo serão atraídos para a tarefa de formularem objetivos comuns e se comprometerem a alcançá-los. Por outro lado, somente uma reorientação tão fundamental poderá protegê-los dos antigos demônios da luta étnica e religiosa. Somente através do despertar da consciência de que constituem um único povo é que os habitantes deste planeta se tornarão capazes de se afastar dos padrões de conflito que no passado dominaram a organização social e começar a aprender os caminhos da colaboração e conciliação...

Para Küng (2001), há mais humanidade no ser humano. Ou seja, temos mais a oferecer do que até agora oferecemos. A sociedade humana tem mais a oferecer do que simplesmente organizar a vida ao redor da sobrevivência.

Essa relação entre o indivíduo e a sociedade, e sua missão maior pode ser bem exemplificada através do corpo humano. Cada um dos órgãos tem uma função chave e importante, nenhum órgão pode menosprezar ou não considerar a função do outro. Há uma interdependência clara entre tais órgãos. Mas o fim não é somente a sobrevivência de cada

órgão, mas a sobrevivência do corpo. Mas o bom funcionamento dos órgãos, que por sua vez levam ao bom funcionamento do corpo, não termina com uma vida fisicamente sadia. O funcionamento do corpo leva ao desenvolvimento da mente, que por sua vez interage e transforma o mundo. Então o funcionamento conjunto dos órgãos que proporcionam a vida, superam a soma do funcionamento dos órgãos. A cooperação tem um propósito elevado e não somente imediato. A consciência individual, resultante desse processo, é muito mais que o funcionamento dos órgãos, tecidos e células do corpo. Assim, a unidade na diversidade não somente significa a cooperação entre indivíduos, povos e nações, mas implica na construção de uma nova civilização.

Da mesma forma, a inteligência coletiva resultante da unidade da humanidade, é muito maior do que a soma das inteligências individuais e particulares. O paleontólogo e filósofo francês Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955), apesar de extremamente criticado tanto por cientistas como por religiosos, buscou traduzir essa possibilidade da evolução da consciência humana a uma dimensão coletiva. Para ele, no estágio último (*noogénese*) todo o pensamento humano estaria interligado numa única rede inteligente que geraria um nova camada ao redor da Terra, chamada *noosfera*. Esse termo vem do geoquímico russo e pai da pedologia, Vladimir Vernadsky (1863-1945), que considerava que assim como a geosfera (vida inanimada) e a biosfera (matéria viva), a terceira etapa do desenvolvimento da Terra deveria ser chamada de noosfera (“esfera da mente”) que é própria da intervenção humana no planeta.

Independentemente do valor especulativo de algumas das suas idéias, a contribuição de Teilhard de Chardin (1986) sobre uma evolução da consciência coletiva oferece maior esperança sobre as múltiplas possibilidades inerentes à realidade coletiva da humanidade, muito além da sobrevivência.

A unidade da humanidade requer um marco conceitual coerente de quem é o indivíduo, uma vez que o social é organizado de acordo a uma concepção do ser humano e suas características. Qual é o marco adequado? O capitalismo que idealiza o indivíduo consumidor, empreendedor, produtivo, aventureiro e acumulador de riquezas, nutrido pelas teorias do individualismo? O socialismo que considera que nenhum indivíduo pode se considerar suficientemente livre para não necessitar da sociedade? O anarquismo que coloca os direitos individuais acima de tudo, condicionando a validade dos princípios morais aos gostos e desgostos do indivíduo?

A sociedade ocidental moderna deu tanto poder ao indivíduo que parece que é obrigação inata da sociedade prover os meios para que todos os desejos e as necessidades do indivíduo sejam satisfeitos. Assim, é preciso distinguir esse modelo do indivíduo que

chamaremos de “individualismo”, daquilo que é a “individualidade”, composto por sentimentos e subjetividades.

Pode-se dizer que a individualidade está conectada à subjetividade, enquanto o individualismo é ideológico. A individualidade representa o sujeito, o individualismo o objeto feito. A individualidade é o indivíduo real, o individualismo é o indivíduo mascarado conforme os interesses em jogo. Para Parsons (1967:49), há uma relação direta e necessária do individualismo com o modelo econômico: “En la esfera económica cunde la impresión de que una teoría de la motivación de las actividades económicas en las que predomine el “propio interés” o el “egoísmo” es una necesidad lógica de la teoría económica”.

Sobre esse fator ideológico do individualismo, Silva (2005:35) afirma: “O estudo do individualismo indica que o mesmo deve ser considerado não mais como um traço isolado ou uma manifestação independente de uma cultura, mas sim como fundamento da ideologia e da configuração social típica da contemporaneidade.” Portanto, individualismo é uma construção ideológica.

Por sua vez, Salomão (2001:28) entende o individualismo da seguinte maneira:

Aqui, entendemos individualismo como todo o conjunto de orientações ou tendências sociais e disposições psicológicas que operam de modo a privilegiar o próprio indivíduo, sem levar em conta as repercussões nem os significados que tais disposições assumem com relação às outras pessoas ou ao grupo social. Logo, essa categoria relaciona-se intimamente com todas as demais categorias presentes no estudo da motivação social que têm como objetivo caracterizar a prevalência, nas pessoas, de orientar-se para o próprio bem estar e a satisfação pessoal, em detrimento do bem-estar do outro e do bem-comum ou da coletividade. Relaciona-se, pois, com categorias tais como egoísmo, dominação, agressão, competição, comportamentos anti-sociais.

Sobre as características dessa ideologia, Dumont (1985:36) o vincula com as dinâmicas da Reforma Protestante e a Revolução Industrial, e faz uma contraposição entre sociedades de caráter coletivista e os individualista, dizendo que: “A primeira defende uma ideologia que valoriza a totalidade social, negligenciando ou subordinando o indivíduo ao coletivo, e a segunda valoriza uma ideologia que destaca o valor individual, negligenciando o coletivo, a totalidade do grupo social”.

Velho (2008) mostra que a sociedade moderna e industrial leva a uma individualização tal que o sujeito não se vê mais na sua relação com o outro. Para esse autor, o individualismo é um conjunto de orientações (crenças em movimento) que privilegiam o indivíduo, independente se suas ações tem consequências que afetam aos outros.

Nessa diferenciação entre individualidade e individualismo, Nicholas Abercrombie, Stephen Hill e Bryan S. Turner no livro *Sovereign Individuals of Capitalism* (apud Arbab e

Arbab, 2004:20) explicam a individualidade da seguinte forma:

La individualidad tiene que ver con las cualidades interiores de la persona, con la expresividad y la conciencia subjetiva, y el desarrollo de la sensibilidad, el conocimiento, la personalidad y la voluntad. El cultivo de estas cualidades distingue a una persona de cualquier otra. Para las doctrinas de este tipo, la sociedad debería estar ordenada de tal forma que las diferencias y cualidades personales puedan ser reconocidas y los talentos individuales desarrollados. El autodesarrollo es una virtud primordial...

A unidade da humanidade marcada pela diversidade não consegue se sustentar se estiver fundamentada na priorização do indivíduo sobre a sociedade, nem na diluição do indivíduo em nome da sociedade. Portanto, o princípio da unidade requer a interação indivíduo-sociedade numa concepção da individualidade e não do individualismo.

Se a unidade está sendo proposta como o fim do atual estágio de desenvolvimento da humanidade, então ela deve passar de uma concepção teórica, idealista e de irmandade abstrata, para ser reconhecida como condição da própria ética mundial e da evolução da humanidade. Uma perspectiva dessa evolução poderia ser similar ao desenvolvimento de uma criança em direção a maturidade, processo marcado por etapas. Tal evolução não é linear, mas de intensidades distintas, e cada etapa com as suas particularidades da idade. E esta época em específico é diferente e intensa, por representar exatamente a transição da infância à maturidade. Estamos na “adolescência coletiva”, onde os paradigmas da infância já não nos servem, e demonstramos insegurança e incertezas sobre o futuro que nos espera. Assim, é natural que nessa fase de transição se acentuem os processos de integração (movimentos solidários, inclusivos, justos e promotores da paz) e de desintegração (movimentos xenofóbicos, bélicos, violentos e de busca de poder). A característica distintiva da idade da maturidade é a unificação da humanidade, e o propósito da existência humana é levar avante uma civilização em constante evolução.

No Ano Internacional da Paz (1986), a Casa Universal de Justiça (CUJ), órgão máximo da administração da comunidade internacional bahá'í, dirigiu uma carta a todos os povos do mundo com o título “A Promessa da Paz Mundial”. Cita-se o seguinte no preâmbulo dessa declaração:

A Grande Paz - para a qual as pessoas de boa vontade orientaram os seus corações através dos séculos, acerca da qual inúmeras gerações de profetas e poetas expressaram as suas visões, e cuja promessa foi continuamente reafirmada ao longo das eras nas escrituras sagradas da humanidade - encontra-se agora, finalmente, ao alcance das nações. Pela primeira vez na História, é agora possível ver o planeta em sua totalidade, com os seus mil e um povos diversificados, a partir da mesma perspectiva. A paz mundial não é somente possível, mas inevitável. É o próximo estágio na evolução deste planeta - ou, conforme disse um grande pensador, "a planetização da humanidade".

O princípio da unidade intervém em todas as dimensões da vida humana, desde o lar até as relações internacionais entre países. Por exemplo, no âmbito do desenvolvimento social, a unidade na diversidade influencia provavelmente os seguintes âmbitos: 1) *político* ao não permitir que uma minoria domine e explore uma maioria; 2) *metodológico* ao exigir superação das relações de poder (mito do conflito e da competitividade no jogo de interesses); 3) *da ação* ao buscar unidade de propósito, pensamento, visão e ação, tanto nas metas como nos métodos dos projetos/programas de desenvolvimento.

### 2.2.2 A Justiça

Outro aspecto fundamental da ética mundial é a justiça, provavelmente o único poder capaz de traduzir a unidade da humanidade em vontade coletiva. É a justiça que dá autonomia à pessoa para julgar imparcialmente, e não ser manipulado pelas forças ideológicas e do mercado. Na elaboração das políticas públicas, é a justiça que permite não cair nas armadilhas da uniformidade ao se respeitar as exigências da equidade. É a falta de justiça que compromete os objetivos de desenvolvimento, dando espaço para a atuação das ideologias dominantes e de grupos poderosos de interesse. O professor de filosofia política da Universidade de Harvard, John Rawls (1921-2002), traz importantes contribuições ao tema, especialmente com o seu livro “Uma teoria da justiça” (Rawls, 2008). Ele faz uma comparação muito criativa e profunda da relação das instituições sociais com a justiça, colocando-a como a primeira virtude, assim como a verdade é a primeira virtude dos sistemas de pensamento. Ele diz (Rawls:4): “...Por mais elegante e econômica que seja, deve-se rejeitar ou retificar a teoria que não seja verdadeira; da mesma maneira que as leis e as instituições, por mais eficientes e bem organizadas que sejam, devem ser reformuladas ou abolidas se forem injustas”.

Rawl relaciona a sociedade a uma associação de indivíduos, cujo bem-estar é aumentado através da cooperação. Não nega a existência de conflitos potenciais e naturais entre individuais de como os resultados dessa cooperação vão significar em termos de distribuição de benefícios. Assim, segundo Rawls (2008:5):

...Há a necessidade de um conjunto de princípios para escolher entre os diversos modos de organização social que definem essa divisão de vantagens e para selar um acordo acerca das parcelas distributivas apropriadas. Esses princípios são os princípios da justiça social: são um modo de atribuir direitos e deveres nas instituições básicas da sociedade e definem a distribuição apropriada dos benefícios e dos encargos da cooperação social.

Para o filósofo, a organização da sociedade depende de uma concepção pública da

justiça que regula o funcionamento da estrutura básica da sociedade. E essa concepção pública da justiça exige uma sociedade em que: “(1) todos aceitam e sabem que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça; e (2) as instituições sociais fundamentais geralmente atendem, e em geral se sabe que atendem, a esses princípios” (Rawls, 2008:5).

Mas a pergunta chave seria, quem e como se define o que é justo? Assim, Rawls propõe uma situação hipotética-fictícia, chamada de “posição original”, em que tais acordos seriam estabelecidos por pessoas livres e racionais. Ele caracteriza essa condição da seguinte maneira:

Entre as características essenciais dessa situação está o fato de que ninguém conhece seu lugar na sociedade, sua classe ou seu *status* social; e ninguém conhece sua sorte na distribuição dos recursos e das habilidades naturais, sua inteligência, força e coisas do gênero. Presumirei até mesmo que as partes não conhecem suas concepções do bem nem suas propensões psicológicas especiais. Os princípios de justiça são escolhidos por trás de um véu de ignorância. Isso garante que ninguém seja favorecido ou desfavorecido na escolha dos princípios pelo resultado do acaso natural ou pela contingência de circunstâncias sociais. Já que todos estão em situação semelhante e ninguém pode propor princípios que favoreçam sua própria situação, os princípios de justiça são resultantes de um acordo ou pacto justo. Dadas as circunstâncias da posição original, a simetria das relações de todos para com todos os demais, essa situação inicial é eqüitativa entre os indivíduos tidos como pessoas morais, isto é, como seres racionais com objetivos próprios e capacitados, presumirei, para ter um senso de justiça. A posição original é, pode-se dizer, o *status quo* apropriado e, assim, os consensos fundamentais alcançados nela são eqüitativos. Isso explica a adequação da expressão “justiça com eqüidade”: ela expressa a idéia de que os princípios da justiça são definidos por acordo em uma situação inicial que é eqüitativa. A expressão não significa que os conceitos de justiça e eqüidade sejam idênticos, da mesma forma que a expressão “poesia como metáfora” não significa que os conceitos de poesia e metáfora sejam idênticos.” (RAWLS, 2008:14-15)

Diante da necessidade de que nessa posição original sejam estabelecidos princípios efetivamente justos e verdadeiros, Rawls se centra no poder da racionalidade como instrumento de seleção e preferência de certos princípios que outros. Ele descreve da seguinte forma:

Afirmo que a posição original é o *status quo* inicial apropriado para garantir que os acordos fundamentais nele alcançados sejam eqüitativos. Esse fato gera a expressão “justiça com eqüidade”. Torna-se claro, então, que quero dizer que uma concepção de justiça é mais razoável que outra, ou mais justificável do que outra, quando pessoas racionais na situação inicial escolheriam seus princípios, e não outros, para o papel da justiça. As concepções de justiça devem ser classificadas por sua aceitabilidade a pessoas nessas circunstâncias. Entendida dessa maneira, a questão da justificação se resolve por meio da resolução de um problema de deliberação: precisamos verificar quais princípios seria razoável adotar, dada a situação contratual. Isso vincula a teoria da justiça à teoria da escolha racional.” (RAWLS, 2008: 21)

Para Rawls, os dois conceitos mais importantes da ética são a justiça e o bem. É

nessa base que ele define uma “pessoa moralmente digna”. Nas suas palavras (Rawls, 2008:29): “A estrutura da teoria ética é, então, em grande parte definida pelo modo como define e interliga essas duas idéias elementares [“o justo” e “o bem”]. Parece, então, que a maneira mais simples de interligá-las é adotada pelas teorias teleológicas: define-se o bem independentemente do justo e, então, define-se o justo como aquilo que eleva o bem ao máximo”. Em outra passagem ele diz: “é natural pensar que racionalidade consiste em elevar algo ao máximo e que, em questões morais, o que deve ser elevado ao máximo é o bem” (Rawls, 2008: 30)

Segundo Rawls, no processo de eleição dos princípios de justiça devem ser considerados os princípios de liberdade e de igualdade. Com relação à liberdade, o autor afirma: “cada pessoa deve ter um direito igual ao sistema mais extenso de iguais liberdades fundamentais que seja compatível com um sistema similar de liberdades para as outras pessoas” (2008:73). E com relação à igualdade: “as desigualdades sociais e econômicas devem estar dispostas de tal modo que tanto (a) se possa razoavelmente esperar que se estabeleçam em benefício de todos como (b) estejam vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos.

Para Rawls o princípio da liberdade anterior é superior ao da igualdade. E detalha um pouco mais a compreensão dos dois princípios (Rawls, 2008:73-74):

Esses princípios, como eu já disse, se aplicam em primeiro lugar à estrutura básica da sociedade, regem a atribuição de direitos e deveres e regulam a distribuição das vantagens sociais e econômicas. Sua formulação pressupõe, para os fins da teoria da justiça, que se possa considerar que a estrutura social tem duas partes mais ou menos distintas: o primeiro princípio se aplica a uma delas e o segundo se aplica à outra. Assim, distinguimos entre os aspectos do sistema social que definem e garantem as iguais liberdades fundamentais e os aspectos que especificam e estabelecem as desigualdades sociais e econômicas. É essencial observar que as liberdades fundamentais figuram em uma lista de tais liberdades. Dentre elas, têm importância a liberdade política (o direito ao voto e a exercer cargo público) e a liberdade de expressão e reunião; a liberdade de consciência e de pensamento; a liberdade individual, que compreende a proteção contra a opressão psicológica, a agressão e a mutilação (integridade da pessoa); o direito à propriedade pessoal e a proteção contra prisão e detenção arbitrárias, segundo o conceito de Estado de Direito. O primeiro princípio estabelece que essas liberdades devem ser iguais. O segundo princípio se aplica, em primeira análise, à distribuição de renda e riqueza e à estruturação de organizações que fazem uso de diferenças de autoridade e responsabilidade. Embora a distribuição de riqueza e de renda não precise ser igual, deve ser vantajosa para todos e, ao mesmo tempo, os cargos de autoridade e responsabilidade devem ser acessíveis a todos. Aplica-se esse princípio mantendo-se abertos os cargos e, depois, dentro desse limite, dispondo as desigualdades sociais e econômicas de modo que todos se beneficiem deles.

Arbab e Arbab (2005) questionam a condição da racionalidade na posição original proposta por Rawls. Quando ele hipoteticamente supõe uma posição original, a

racionalidade manifesta é inata ou adquirida. Se é inata, então necessitaremos entrar na dimensão metafísica e religiosa. Mas se é aprendida, então não há neutralidade. E foi aprendida de que referencial? A razão total é a racionalidade materialista?

Segundo o documento *Prosperidade da Humanidade*, a Comunidade Internacional Bahá'í (1995) caracteriza a justiça nos âmbitos individual e coletivo como:

Ao nível do indivíduo, a justiça é aquela faculdade da alma humana que torna cada pessoa capaz de distinguir entre a verdade e a falsidade. [...] A justiça pede imparcialidade de julgamento e equidade no tratamento dispensado aos outros, sendo portanto uma companheira constante, ou mesmo uma exigência, na vida cotidiana. A nível do grupo, o respeito à justiça é a bússola indispensável para a tomada coletiva de decisões, porque ela é o único meio pelo qual pode-se alcançar uma unidade de pensamento e ação. Longe de encorajar o espírito punitivo que com tanta freqüência mascarou-se sob seu nome em épocas passadas, a justiça é a expressão prática da percepção de que, na conquista do progresso humano, os interesses do indivíduo e os da sociedade estão inseparavelmente ligados. Na medida em que a justiça se torna uma consideração orientadora das interações humanas, encoraja-se um clima de consulta que permite o exame desapassionado das opções e a escolha adequada dos cursos de ação. Numa atmosfera como essa, é bem menos provável que as eternas tendências à manipulação e ao sectarismo possam defletir o processo de tomada de decisões.

Um exemplo da capacidade humana como sociedade em estabelecer a justiça e promover os interesses da humanidade é o discurso final proposto pela filósofa política alemã Hannah Arendt (1906-1975) no seu trabalho *Eichmann em Jerusalém*, diante do julgamento de Alfred Eichmann, o principal militar do Terceiro Reich que foi responsável por toda a estrutura e logística que levou ao massacre de milhões de judeus pelo sistema nazista. Tal discurso é uma demonstração da grandeza existente na sociedade em defender e proteger a humanidade, e garantir o correto. E que ninguém está acima da sociedade e é totalmente determinada pela sociedade. Tal discurso sugestivo, escrito como se fosse uma fala direta de resposta ao Eichmann, diz:

Você admitiu que o crime cometido contra o povo judeu durante a guerra foi o maior crime na história conhecida, e admitiu seu papel nele. Mas afirmou nunca ter agido por motivos baixos, que nunca teve inclinação de matar ninguém, que nunca odiou os judeus, que no entanto não podia ter agido de outra forma e que não se sente culpado. Achamos isso difícil, mesmo que não inteiramente impossível, de acreditar; existem algumas, embora não muitas, provas contra você nessa questão de motivação e consciência que podem ficar além de toda dúvida. Você disse também que seu papel na Solução Final foi acidental e que quase qualquer pessoa poderia ter tomado seu lugar, de forma que potencialmente quase todos os alemães são igualmente culpados. O que você quis dizer foi que onde todos, ou quase todos, são culpados, ninguém é culpado. Essa é a conclusão realmente bastante comum, mas que não estamos dispostos a aceitar. E se não entende nossa objeção, recomendaríamos a sua atenção a história de Sodoma e Gomorra, duas cidades bíblicas que foram destruídas pelo fogo do céu porque todo povo delas havia se tornado igualmente culpado. Isso, incidentalmente, nada tem a ver com a recém-nascida ideia de 'culpa

coletiva', segundo a qual as pessoas são culpadas ou se sentem culpadas de coisas feitas em seu nome, mas não por elas – coisas de que não participaram e das quais não auferiram nenhum proveito. Em outras palavras, culpa e inocência diante da lei são de natureza objetiva, e mesmo que 8 milhões de alemães tivessem feito o que você fez, isso não seria desculpa para você.

Felizmente não precisamos ir tão longe. Você próprio não alegou a efetiva, mas apenas a potencial culpa da parte de todos que vivem num Estado cujo principal propósito político se tornou a perpetração de crimes inauditos. E a despeito das vicissitude exteriores ou interiores que o levaram a se transformar em criminosos, existe um abismo entre a realidade do que você fez e a potencialidade do que os outros poderiam ter feito. Nós nos ocupamos aqui apenas com o que você fez, e não com a natureza possivelmente não criminosa de sua vida interior e de seus motivos ou com as potencialidades criminosas daqueles a sua volta. Você contou sua história como uma história de dificuldades e, sabendo das circunstâncias, estamos até certo ponto dispostos a admitir que em circunstâncias mais favoráveis é altamente improvável que você tivesse de comparecer perante nós ou perante qualquer outra corte criminal. Suponhamos, hipoteticamente, que foi simplesmente a má sorte que fez de você um instrumento da organização do assassinato em massa; mesmo assim resta o fato de você ter executado, e portanto apoiado ativamente, uma política de assassinato em massa. Pois política não é um jardim-de-infância; em política, obediência e apoio são a mesma coisa. E, assim como você apoiou e executou uma política de não partilhar a Terra com o povo judeu e com o povo de diversas outras nações – como se você e seus superiores tivessem o direito de determinar quem devia e quem não devia habitar o mundo -, consideramos que ninguém, isto é, nenhum membro da raça humana, haverá de querer compartilhar a Terra com você. Esta é a razão, e a única razão, pela qual você deve morrer na forca. (ARENDDT, 2001: 97)

Talvez esse senso de justiça não seja somente uma virtude da razão. O que leva a optar pelo mais correto e ser justo, o imperativo categórico de Kant ou uma exigência natural do espírito humano? O aperfeiçoamento da razão no exercício da justiça pode levar a julgamentos cada vez mais maduros. E qual é essa corporificação de justiça quando é assumida pelo coletivo através da consulta? Na prática, é somente a razão que determina uma pessoa nos estágios mais elevados de desenvolvimento moral arriscar a própria vida em nome de uma causa social?

### 2.3 CIÊNCIA E RELIGIÃO COMO FONTES DE CONHECIMENTO

A atual dicotomia entre a ciência e a religião tem fortes vínculos com os ideários Iluministas do século XVII, inicialmente concentrada na França e depois disseminada amplamente no mundo. Questionava-se a visão teocêntrica em nome da razão e da ciência. Segue abaixo um comparativo dessas duas visões:

Características	Teocentrismo	Antropocentrismo
Centro:	Deus	Homem
Criação mais importante:	Homem	Ciência

Posição dos governantes:	Representantes de Deus	Representantes do povo
Moral baseada na:	Fé	Razão
Relação indivíduo-sociedade:	Coletivo é mais importante que o indivíduo	Indivíduo é mais importante que o coletivo.

Quadro 2.1: Comparação entre as visões teocêntricas e antropocêntricas  
Fonte: adaptação de Beust (2000)

Não há dúvida que a religião contribuiu decisivamente para o desenvolvimento espiritual e para o estabelecimento de leis e normas na sociedade. Mas é claro que também não se pode negar outras fases das diversas religiões que frearam esse processo de desenvolvimento. O filósofo alemão Ludwig Feuerbach (1804-1872) viu “alienação” na religião, Karl Marx (1818-1883) viu repressão e “ópio do povo”, Sigmund Freud (1856-1939) viu imaturidade psíquica e “regressão”. Por desvalorizar a ciência, a religião institucionalizada cometeu graves erros em questões de guerras, exploração da mulher, preconceito racial. Inclusive erros entre as religiões, como exemplos históricos de: cristãos maronitas e muçulmanos, sunitas e xiitas, indianos e paquistaneses, hindús e sikhs, budistas sengaleses e hinduístas do Ceilão, monges budistas e católicos de Vietnam, católicos e protestantes na Irlanda do Norte, e vários outros. As religiões têm uma história gloriosa (geralmente conhecida) e outra de escândalos (propositadamente esquecida). E glórias e escândalos similares também estão sendo experimentados hoje pela ciência.

Mesmo diante das críticas do humanismo ateu de Feuerbach, do socialismo ateu de Marx, ou da ciência ateu de Freud, nenhuma dessas ideologias conseguiu propor um substituto equivalente à religião. Pelo contrário, os dados do Instituto Gallup<sup>4</sup> sobre religiosidade demonstram claramente que nas duas últimas décadas, a religião é considerada pela grande maioria como um valor muito importante ou importante na resolução dos problemas da vida e do mundo.

O filósofo, matemático e físico francês René Descartes (1596-1650) foi um dos fundadores da filosofia moderna, e trazia a visão de que a ciência é o conhecimento seguro, e que somente pode ser considerado conhecimento algo que seja efetivamente demonstrado. Para o físico e filósofo contemporâneo Frijot Capra (1997:53), exatamente nessa premissa da certeza no conhecimento científico que está o erro:

A crença na certeza do conhecimento científico está na própria base da filosofia cartesiana e na visão de mundo dela derivada, e foi aí, nessa premissa essencial, que Descartes errou. A física do século XX mostrou-nos de maneira convincente que não existe verdade absoluta em ciência, que todos os conceitos e teorias são limitados e aproximados. A crença

<sup>4</sup> Instituto Gallup. Disponível em: <http://www.gallup.com/poll/1690/religion.aspx>. Acessado no dia: 11/03/2012.

cartesiana na verdade científica é, ainda hoje, muito difundida e reflete-se no cientificismo que se tornou típico de nossa cultura ocidental. Muitas pessoas em nossa sociedade, tanto cientistas como não-cientistas, estão convencidas de que o método científico é o único meio válido de compreensão do universo. O método de pensamento de Descartes e sua concepção da natureza influenciaram todos os ramos da ciência moderna e podem ser ainda hoje muito úteis. Mas só o serão se suas limitações forem reconhecidas. A aceitação do ponto de vista cartesiano como verdade absoluta e do método de Descartes como o único meio válido para se chegar ao conhecimento desempenhou um importante papel na instauração de nosso atual desequilíbrio cultural.

Descartes tirou a visão da terra como um organismo vivo e a substituiu pelo modelo de uma máquina perfeita que funciona através das leis exatas da matemática. Para Capra (1997:56), essa mudança na imagem da natureza “teve um poderoso efeito sobre a atitude das pessoas em relação ao meio ambiente natural”.

Apesar da influência das idéias de Descartes sobre a concepção da natureza e o papel da ciência, as suas propostas se limitaram ao campo teórico. Quem traduziu essas idéias e de outros pensadores como Galileu e Copérnico, foi o cientista inglês Isaac Newton (1643-1727). Para Newton, todos os fenômenos físicos se reduzem ao movimento da matéria, resultado das forças de atração (gravidade). Capra (1997:63) descreve da seguinte forma a força dessa nova visão de mundo:

Com o firme estabelecimento da visão mecanicista do mundo do século XVIII, a física tornou-se naturalmente a base de todas as ciências. Se o mundo é realmente uma máquina, a melhor maneira de descobrir como ela funciona é recorrer à mecânica newtoniana. Assim, foi uma consequência inevitável da visão de mundo cartesiana que as ciências do séculos XVIII e XIX tomassem como seu modelo a física newtoniana.

Os anos que Karl Marx passou trabalhando nas indústrias como operário lhe permitiram formular as suas percepções com muito pertinência, com experiência de primeira mão. Foi essa preocupação de não permitir que idéias criadas e sim reais (da própria experiência da produção de vida) dominassem o seu pensamento. Para Marx (1974:26):

Contrariamente à filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital...Assim, a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, tal como as formas de consciência que lhes correspondem, perdem imediatamente toda a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento; serão antes os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.

É legítima a leitura da realidade proposta por Marx, evitando que as superstições ofusquem a real condição humana e as relações sociais existentes. Mas que isso implique a negação da religião como fonte de conhecimento, parece estar na contramão dos atuais desafios da humanidade que roga por clareza de valores e uma perspectiva futura além da mentalidade materialista pela sobrevivência.

Erich Fromm (1981) condena a atual sociedade materialista de produzir pessoas *necrófilas*. Necrófilas não no sentido técnico de amor a morte ou atração sexual a cadáveres, mas no sentido oposto de *biófilas*, amantes da natureza, da vida. De acordo com Fromm (1981:43-44):

Enquanto a vida se caracteriza pelo crescimento numa maneira estruturada e funcional, a pessoa necrófila ama tudo o que não cresce, tudo o que é mecânico. É impelida pelo desejo de transformar o orgânico em inorgânico, de aproximar-se da vida mecanicamente, como se todas as pessoas vivas fossem coisas. Todos os processos, sentimentos e pensamentos vivos são transformados em coisas. Memória em vez de experiência, ter, em vez de ser, é o que interessa. O necrófilo pode relacionar-se com um objeto – uma flor ou uma pessoa – somente se possuir esta; por isso uma ameaça às suas posses é uma ameaça a ele mesmo; se perder a posse, perderá contato com o mundo...Ele gosta de controle e, no ato de controlar, ele mata a vida.

O biólogo evolucionista, pesquisador alemão renomado e ex-Presidente da Comunidade Alemã de Pesquisa, Hubert Markl (*apud* Küng, 2001:65) afirma que “as ciências naturais não podem nos ensinar tais regras [regras morais]”. Por outro lado, Küng (2001:66) constata que “o pensamento científico e tecnológico moderno [...] evidenciou-se, desde o início, como incapaz de *fundamentar padrões éticos*, valores universais, direitos humanos...”. E o historiador britânico Toynbee (1961:77) também reconhece a fragilidade da sociedade fundamentada numa mentalidade materialista e tecnicista, e adverte que não só de técnica vive o ser humano.

Segundo o primeiro presidente da República Checa Václav Havel (1936-2011), que também foi um importante intelectual, dramaturgo e escritor, defensor da resistência não-violenta:

Vivemos em uma época em que há um afastamento geral em relação ao Ser: nossa civilização, baseada em um grande salto da ciência e da tecnologia, esses grandes guias intelectuais da conquista do mundo ao preço da perda de contato com o Ser, transforma o homem, seu orgulhoso criador, em um escravo de suas próprias necessidades de consumo, desintegra-o em funções isoladas, dissolve-o em sua existência-no-mundo e assim o priva não só de sua integridade e autonomia humanas, mas, em última instância, de toda influência que poderia ter sobre suas próprias “respostas automáticas”. (HAVEL, 1992:374)

Outro importante humanista foi o médico e psiquiatra austríaco Viktor Emil Frankl (1905-1997), que desenvolveu toda uma abordagem psiquiátrica centrada na busca do ser

humano por um sentido na vida. Foi um dos sobreviventes dos campos de concentração nazista, e à luz da sua experiência trágica cria uma nova escola de psicoterapia chamada *logoterapia*, um sistema teórico-prático que crê que a principal força motriz que possibilita o homem superar e se curar é o sentido que dá à vida. Diante disso, Frankl (1985:52) reconhece o valor da religião e rejeita a condenação que Freud (1997) faz da religião como uma “neurose compulsiva universal da humanidade”:

[...]vemo-nos inclinados a inverter a afirmação de Freud e ousamos dizer que a neurose compulsiva pode muito bem ser religiosidade psicicamente, adoentada. De fato, a evidência clínica sugere que a atrofia do sentido religioso na pessoa humana resulta numa distorção de seus conceitos religiosos. Ou, falando em termos menos clínicos: uma vez reprimido o anjo dentro de nós, ele vira um demônio. Existe um paralelo inclusive em nível sócio-cultural, pois repetidas vezes observamos e somos testemunhas de como religião reprimida acaba degenerando em superstição. Em nosso século, o endeusamento da razão e uma tecnologia megalomânica constituem as estruturas repressivas em prol das quais é sacrificado o sentimento religioso. Este fato explica grande parte da atual condição humana, a qual realmente parece uma “neurose compulsiva universal da humanidade”, para citar Freud. Explica grande parte da atual condição humana? Sim – com uma exceção: a religião.

Apesar de reconhecer que psicoterapia tem fins completamente diferentes da religião, Frankl (1985) percebe que uma religiosidade espontânea e sã ajuda na cura das pessoas. E a religiosidade que fomenta o equilíbrio interior e as relações positivas, permite que a pessoa foque em questões mais significativas da vida e supere melhor os seus desafios.

Outra contribuição é do filósofo norte-americano Ken Wilber, considerado o fundador da Psicologia Integral, que alerta sobre a forma como a cultura contemporânea separou as três dimensões de valores identificados por Platão como o *belo*, o *bom* e o *verdadeiro*. Sintetizando algumas das suas idéias no quadro:

Três Grandes	Linguagem	Elementos	Paralelo em Popper	Paralelo em Habermas	Paralelo em Kant
Bom	Nós	Ética e moral; cosmovisões; contexto comum; cultura; significado intersubjetivo; entendimento mútuo; adequação; justiça.	Cultural	Justiça intersubjetiva	Crítica da razão prática
Belo	Eu	Consciência; subjetividade; <i>self</i> , auto-expressão (inclusive arte e estética); veracidade; sinceridade.	Subjetivo	Sinceridade subjetiva	Crítica do julgamento
Verdadeiro	Isso	Ciência; tecnologia; natureza objetiva; formas	Objetivo	Verdade objetiva	Crítica da razão pura

		empíricas (inclusive cérebro e sistemas sociais); verdade proposicional (ajuste individual e funcional)			
--	--	---	--	--	--

Quadro 2.2: Quadro da divisão entre o *belo*, o *bom* e o *verdadeiro*

Fonte: WILBER, Ken. *Uma breve história do universo - de Buda a Freud: religiões e psicologia unidas pela primeira vez*. Rio de Janeiro: Nova Era, 2001, pp.148-163 (adaptação do pesquisador)

Essa separação entre o *bom*, o *belo* e o *verdadeiro* tem tanto aspectos positivos como negativos. De acordo com Wilber (2001), essa separação permitiu que cada uma das dimensões evoluísse sem a intervenção da outra. Assim, na perspectiva desse autor (2001:154):

A diferenciação do *self* (eu) e da cultura (nós) contribuiu diretamente para o surgimento da democracia, na qual cada *self* tinha um voto e não era, simplesmente, subjugado pela hierarquia mítica dominadora da Igreja ou do Estado. O surgimento das democracias liberais em larga escala.

A diferenciação da mente (eu) e da natureza (isso) contribuiu para o surgimento dos movimentos de liberação, inclusive a liberação de mulheres e escravos, porque o fator biológico não constituía mais o direito noosférico. O surgimento do feminismo liberal e da abolição como movimentos culturais efetivos e difundidos.

A diferenciação da cultura (nós) e da natureza (isso) contribuiu para o surgimento da ciência empírica, da medicina, da física e da biologia, porque a verdade não era mais subserviente ao Estado e à mitologia da Igreja. O surgimento das ciências ecológicas.

E com relação aos aspectos negativos dessa separação, Wilber (2001:155) alerta sobre as consequências de um *isso* que domina o *eu* e o *nós*:

Os grandes e inegáveis avanços nas ciências empíricas, do Renascimento ao Iluminismo, deram a impressão de que a realidade poderia ser abordada e descrita na linguagem 'isso' monológica, em termos científicos objetivos. Ao contrário, se algo não pudesse ser estudado ou descrito de uma forma objetiva, empírica, então, não era 'realmente real'. Os Três Grandes foram reduzidos ao "Grande Um" do materialismo científico, dos exteriores científicos, dos objetos e sistemas.

As abordagens *isso* começaram a *colonizar* os domínios *eu* e *nós*. Todo o conhecimento tinha que ser um conhecimento de domínio *isso*, objetivo. Logo, toda a realidade começou a parecer um monte de *issos*, sem sujeitos, consciência, *selves*, moral, virtudes, valores, interiores, profundezas...

Deve-se questionar a ciência sem ética, a tecnologia onipotente, a indústria que destrói o meio ambiente, e a democracia puramente formal. O filósofo e sociólogo alemão Max Horkheimer (1895-1973) percebeu que a razão pode se tornar irracional, já que a racionalidade da ciência e da técnica não representa a razão total. Para Horkheimer, um dos nomes importantes da *teoria crítica*, o Iluminismo está num processo de autodestruição, e chama por um Iluminismo autotranscendente. Uma das preocupações centrais dele era referente à racionalidade subjacente da cultura industrial (talvez ainda mais valorizada por

ser filho do dono de uma indústria). A preocupação de Horkheimer (2000:9-10) era devido ao fato de que:

As esperanças da espécie humana parecem hoje mais distantes de serem realizadas do que mesmo nas épocas ainda tateantes em que primeiro foram formuladas pelos humanistas. Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofrem aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem.

O filósofo húngaro Ervin Laszlo condena a forma que o modernismo, num falso discurso de um bem-estar implícito nas suas teorias, tem gerado injustiças contra a maior parte da população mundial. Laszlo *apud* Beust (2000:35):

Ao contrário do que muitos crêem piamente, o modernismo não é a expressão final da natureza humana, mas apenas uma fase da evolução humana e sociocultural... Muitos grandes pensadores hoje vêm nossa civilização a trilhar o caminho errado, tanto material quanto espiritualmente. Eles buscam uma mudança espiritual através da educação e da religião, que conduza a um redespertar de nosso senso de compaixão por toda a humanidade.

Para Freire (2008:32), desumanização não é vocação humana, portanto não pode ser o nosso destino natural:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Mas se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*.

Como reconheceu tanto Capra (1997), como Wilber (2001) e Parsons (1967), a supervalorização da ciência permitiu um inquestionável avanço no campo da científico e a fragmentação (ciência e religião) permitiu um avanço acelerado da ciência, mas também

gerou um esgotamento do sentido do que se está fazendo e uma certa angústia pela falta de controle do está por vir.

Se por um lado a humanidade experimentou os extremos do fanatismo e da superstição de uma religião que condenava qualquer descoberta da ciência que contrariasse os seus dogmas e tradições, hoje a humanidade está experimentando o extremo da escravidão ao mundo científico e tecnológico que tem gerado outras injustiças e explorações de uma vida materialista e sem sentido. Nem todos os progressos da ciência representaram progresso para a humanidade.

A comunicação entre a ciência e a religião necessita ser dialógica. Não há como estabelecer um diálogo que não considere a realidade a partir do olhar e da inteligência da outra parte. Uma interação onde a ciência exija que a religião comprove através do método científico as suas verdades não é dialógica. É a ciência estabelecendo que a única verdade é a verdade racional e científica. Por outro lado, uma interação onde a religião exija que a ciência aceite os dogmas sem reflexões e obedeça a uma autoridade mais elevada, tirando das pessoas a sua autonomia no mundo, também não é dialógica.

Quando os dois sistemas (ciência e religião) são aceitos como fontes legítimas de conhecimento, então há possibilidades de um diálogo verdadeiro. Quando não se aceita essa condição, então o diálogo é simplesmente de aparência. Freire (2008:92) fala das condições para o diálogo, e uma delas é: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. A mesma lógica cabe ao diálogo entre a ciência e a religião, que além do reconhecimento do outro como legítimo, também necessita do amor mútuo.

A ciência *des-cobre* a realidade, torna evidente as leis que sempre existiram na natureza, mas que estiveram ocultas até aquele momento. Para isso utiliza uma metodologia com rigor científico centrado na razão. E mais reconhecida e universal é tal descoberta quanto mais empírico, matemático e mensurável este seja. Já a religião segue outro caminho, sua origem é a “revelação”, que permite o homem equilibrar o seu progresso material, e entender os requerimentos para o seu progresso espiritual. Enquanto a ciência responde às perguntas “o que e como fazer (habilidades)?”, a religião responde “por que e como fazer (atitudes e qualidades)?”.

E seria possível uma moral sem religião? Essa pergunta pode parecer até preconceituosa, mas é uma questão chave que necessita ser explorada. Inclusive pode não aparecer nos discursos, mas com certeza está nas representações e modelos mentais de cientistas, filósofos e religiosos.

Não se pode negar que as pessoas pode viver moralmente sem uma religião. Há

traumas suficientes para que muitas pessoas esclarecidas do mundo negue a religião pelas atrocidades do passado (torturas, perseguições, superstições) e do presente (terrorismo, fanatismo, intolerância religiosa). Historicamente há diversos casos de pessoas que demonstraram uma dignidade humana, com orientações éticas, sem que estivessem ligadas a uma religião específica. Para o teólogo Küng (2001:61) tais preconceitos necessitam ser eliminados:

Para a paz entre os povos, para a cooperação internacional na política, na economia, na cultura e em organizações internacionais como a ONU e a UNESCO, é de grande importância que as pessoas religiosas – sejam elas judias, cristãs, muçulmanas, hindus, sihs, budistas, confucionistas, taoístas ou seja lá o que for – reconheçam que pessoas não-religiosas, quer se entendam como “humanistas” ou “marxistas”, a seu modo, também se engajam pela *dignidade humana e pelos direitos humanos*. Também elas podem defender uma ética humana.

Essa postura de Küng (2001) é extremamente importante, não somente no sentido inclusivo e não-discriminatório de qual sujeito é moral ou não, mas como condição necessária para o diálogo. Retomando novamente a visão de Freire (2008:93) sobre o tema: “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direitos dos homens”. É falta de fé na capacidade das pessoas *serem mais*, quando não se reconhece nelas a possibilidade de também buscarem a dignidade e serem sujeitos morais mesmo sem religião.

Nesse diálogo com a ciência, é a influência da religião: que limita o progresso científico para trazer mais soluções do que problemas; que cuida para que o progresso não cause danos à vida individual e coletiva; que o interesse coletivo tem sempre prioridade aos interesses particulares e às ambições científicas pessoais.

Mas também é necessário considerar que algo diferente que acontece na moralidade religiosa que é distinta da moralidade materialista. E tal diferença está no nível de compromisso e de abnegação. Quando se pede do sujeito uma ação que não responde diretamente à sua própria felicidade e ao seu interesse, e inclusive em certos casos vai contra os próprios interesses pessoais e pode chegar a “doer” e exigir “sacrifícios” (inclusive de vida), o que a filosofia pode oferecer? A razão chega exatamente no limite em que a pessoa pergunta: “Por que estão fazendo isso comigo? Por que justamente estão pedindo de mim?”. A contribuição da filosofia chega ao seu fim neste momento, e o que vem depois não é claro. Assim como Freud<sup>5</sup> (*apud* Küng, 2001:68) afirma: “Se eu me pergunto por que eu sempre busquei ser fiel, ter consideração pelo outro e até ser bom com ele e por que eu

<sup>5</sup> S. Freud, *Brief an J.J. Putnam*, de 8 de julho de 1915, citado em E. Jones, *Leben und Werk von S. Freud*, vol. II, Bern-Stuttgart, 1960, p.489.

nunca desisti quando percebia que se pode sofrer por causa disso, porque as outras pessoas são brutais e não podemos nos fiar nelas, aí de fato eu não sei a resposta”.

O filósofo Immanuel Kant dedicou a maior parte da sua produção ao estudo sobre a moral na sociedade. Segundo Galeffi (1986), Kant distingue entre o mundo sensível (fenomenológica, empírico e ligada às leis naturais e aos impulsos) e mundo racional (relacionada à capacidade humana de pensar). Enquanto no mundo sensível não há controle, no mundo racional o homem controla os impulsos pela razão e dita o que faz parte da sua cultura. Assim, o ser humano se liberta da escravidão do mundo sensível, e num certo sentido domina a natureza. Kant faz referência ao imperativo categórico e hipotético. Galeffi (1986) contextualiza imperativo naquelas leis com as quais a vontade humana deve se alinhar para se tornar uma vontade moral. No caso dos imperativos hipotéticos, a racionalidade é parcial e a ação é dependente da satisfação de um prazer sensível. Enquanto que no imperativo categórico, a vontade é determinada pela razão. É a célebre frase de Kant (2003:76): “Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal”.

Se para o agir moral bastasse a autonomia racional individual, então Kant estaria certo. Bastava o seu imperativo categórico acima citado para garantir o comportamento moral. Mas a realidade não é essa, não se pode fragmentar a realidade complexa cultural-social-psicológica-religiosa-política-ideológica-econômica do homem, e definir o seu agir somente pela dimensão cognitiva. O ideal de uma sociedade moral kantiana, apesar de ser extremamente nobre, não produz suficientes motivações e inspirações que sustentem uma lealdade incondicional por parte das pessoas. Havel (1992:376) critica os valores relativistas do homem, condicionados aos próprios interesses:

...todos falam de liberdade, democracia, humanidade, justiça, direitos humanos, felicidade e igualdade universal, de paz e de salvar o mundo do apocalipse nuclear e de proteger o meio ambiente e a vida em geral – ao mesmo tempo em que todos, de um modo ou de outro, mais ou menos consciente ou inconscientemente, servem esses valores e ideais somente até onde eles ajudam a atender seus próprios interesses, isto é, a seus interesses 'mundanos' – pessoais, de grupo, de poder, de propriedade, de Estado ou do grande poder. Assim o mundo se torna um tabuleiro de xadrez desse 'intercâmbio de interesses' cínico e extremamente egoísta, e no fim não há mais práticas – econômicas, políticas, diplomáticas, militares ou de espionagem – que, enquanto meio santificado por alguma suposta finalidade humana e universal, não sejam permissivas quando servem os interesses particulares do grupo que as executa...

Apesar de termos apresentado anteriormente que uma pessoa age moralmente mesmo sem religião, há algo diferente que tal pessoa sem religião não pode realizar. Pode algo humanamente condicionado comprometer-se incondicionalmente? De acordo com Küng (2001:78-79):

[essa pessoa] não pode fundamentar a incondicionalidade e a universalidade de obrigações éticas. Assim permanece incerto por que eu deveria, em todo caso e em todo lugar, seguir determinadas normas mesmo lá onde se contrapõem aos meus interesses? E por que todas as pessoas deveriam fazer isso? Pois, afinal, de que vale uma ética se ela não é observada por todas as pessoas? De que vale uma ética se ela não tem validade incondicional, sem qualquer “mas” ou “porém”? Ética não pode ser condicional, não “hipotética”, mas “categórica” (Kant).  
[...] Das condicionalidades finitas da existência humana, das urgências e necessidades humanas não se pode derivar uma validade incondicional e um assim-de-ser “categórico”. Também uma “natureza humana” ou uma “ideia humana” autônoma e abstrata dificilmente pode comprometer pessoas para algo incondicional como instância de fundamentação.

Um apelo à razão justifica que um povo injustiçado ataque e mate os outros povos (diversos exemplos nas guerras civis da África), e um narcotraficante sequestre pessoas e as mate em nome de uma suposta ideologia igualitária e popular (FARCs da Colômbia). Diante de lógicas e justificativas diferentes, não há meios de frear uma catástrofe social, ambiental, política e moral.

A incondicionalidade do que se *deve fazer* não pode partir de um sujeito multiplamente condicionado. Assim sendo, a incondicionalidade não provém de um outro humano, mas de um outro divino. E tal reconhecimento conduz à *teonomia*, que é mais que a autonomia. É a teonomia que oferece os fundamentos e os limites da autonomia para que não se transforme em libertinagens e arbitrariedades. Para Küng (2001:81): “Somente a ligação a algo infinito proporciona liberdade em relação a tudo que é finito...”.

É certo que religião institucionalizada gerou (e gera) problemas como: busca e manutenção de poder, fechamento em dogmas e tradições antiquadas, posicionamentos insensatos e extremistas em algumas questões éticas, perda em um emaranhado de mandamentos, comandando a vida das pessoas de forma autoritária, vivendo uma dupla moral (“faça o que digo” sem autocrítica). Mas é possível também ver o outro lado da religião mais pura e poderosa, capaz de gerar transformações profundas.

Há muito mais pontos em comum entre as religiões, do que contra. E as discordâncias muitas vezes são resultados de fatores conjunturais que durante um certo período foram necessários na humanidade. Há muito mais divergências nos ritos, rituais e dogmas, e muita convergência em regras áureas e conceitos-chaves sobre virtudes, Deus e a necessidade de uma educação moral. Todas as grandes religiões mundiais buscam o bem-estar das pessoas (dignidade humana), estabelecem regras áureas (tais como: justiça/judaísmo, amor/cristianismo, renúncia/budismo, submissão/islamismo, unidade/fé bahá'í), motivações éticas e horizontes de sentido na vida. Sem desmerecer nenhuma religião, mas somente como um exercício comparativo, relacionamos abaixo as percepções de cinco grandes religiões mundiais sobre conceitos-chaves como *relação com os outros*,

condição humana, realidade espiritual, pureza, justiça e ego. Abaixo está um quadro comparativo simples com alguns conceitos e valores na perspectiva dos escritos sagrados do Hinduísmo (Bhagavad Gita), Judaísmo (Antigo Testamento), Budismo (A Doutrina de Buda), Cristianismo (Novo Testamento), Islamismo (Alcorão) e Fé Bahá'í (diversos).

Hinduísmo Krishna, 5000 anos	Judaísmo Moisés, 3400 anos	Budismo Buda, 2500 anos	Cristianismo Jesus Cristo, 2000 anos	Islamismo Maomé, 1400 anos	Fé Bahá'í Bahá'u'lláh, 168 anos
<p><b>Relação com os outros.</b> <i>Quem não quer mal a ser algum e, liberto de ódio e egoísmo, é benévolo para com todas as criaturas; quem permanece fiel a si mesmo, no prazer e no sofrimento, sempre sereno e paciente.</i> (Bhagavad Gita, p.109)</p>	<p><b>Relação com os outros.</b> <i>Não furteis; não digais mentiras, nem vos enganeis uns aos outros.</i> (Levítico 19:11)</p>	<p><b>Relação com os outros.</b> <i>Assim, Buda, com sua misericórdia a todos envolvente, não almeja senão a felicidade dos homens. Ele ama a todos, assim como os pais amam seus filhos e a eles deseja a mais alta ventura, isto é, que eles possam transpor este oceano da vida e da morte.</i> (Doutrina de Buda, p.35)</p>	<p><b>Relação com os outros.</b> <i>A ninguém devais coisa alguma, a não ser o amor com que vos ameis uns aos outros; porque quem ama aos outros cumpriu a lei.</i> (Romanos 13:8)</p>	<p><b>Relação com os outros.</b> <i>Os que crêem e os que abraçaram o judaísmo e os cristãos e os sabeus, todos os que crêem em Deus e no último dia e praticam o bem obterão sua recompensa de Deus e nada terão a recear e não se entristecerão</i> (Alcorão, 2ª Sura, 62)</p>	<p><b>Relação com os outros.</b> <i>Ó vós, os bem-amados do Senhor! Não cometais o que possa poluir a corrente límpida do amor ou destruir a doce fragrância da amizade. Pela justiça do Senhor! Fostes criados a fim de mostrardes amor uns aos outros, e não perversidade e rancor. Orgulhai-vos, não do amor a vós próprios, e sim, do amor a vossos semelhantes. Não vos glorieis do amor à vossa pátria, mas sim, do amor a toda a humanidade.</i> (Epístolas de Bahá'u'lláh, Lawh-i-Hikmat)</p>
<p><b>Condição humana.</b> <i>Alegria espiritual, mansidão, suavidade, castidade, fortaleza, compreensão, humildade e paz de espírito – são essas as qualidades que caracterizam o homem que aspira a um nascimento divino.</i> (Bhagavad Gita, p.132)</p>	<p><b>Condição humana.</b> <i>Deus criou o ser humano à sua imagem, à imagem de Deus o criou. Homem e mulher ele os criou.</i> (Gênesis 1:27)</p>	<p><b>Condição humana.</b> <i>Felizmente, o conhecimento dos ensinamentos de Buda já nos é possível; deveremos acreditar neles e desejar renascer na Terra Pura de Buda. Conhecendo os ensinamentos de Buda, não deveremos seguir os outros em seus gananciosos e pecaminosos caminhos, nem deveremos conservar apenas conosco os ensinamentos de Buda, mas deveremos praticá-los e transmiti-los aos outros.</i> (Doutrina de Buda, p.201)</p>	<p><b>Condição humana.</b> <i>E formou o Senhor Deus o homem do pó da terra, e soprou em suas narinas o fôlego da vida; e o homem foi feito alma vivente.</i> (Gênesis 2:7)</p>	<p><b>Condição humana.</b> <i>Criamos o homem para que pudéssemos comprová-lo. E outorgamos-lhe o ouvido e a vista. E fosse ingrato ou reconhecido, guiamo-lo na senda da retidão.</i> (Alcorão, 76ª Sura, 2-3) <i>Criamos o homem, um ser muito formoso, e no fim, reduzi-lo-emos ao nível mais baixo, exceto os que crêem e praticam o bem: eles receberão uma recompensa ininterrupta.</i> (Alcorão, 95ª Sura, 4-6)</p>	<p><b>Condição humana.</b> <i>Ele [Deus]... se dignou conferir ao homem a distinção e a capacidade incomparáveis de conhecê-Lo e amá-Lo - capacidade esta que tem de ser vista como o impulso gerador e o desígnio primordial que são a base de toda a criação..</i> (Seleção dos Escritos de Bahá'u'lláh, XXVII)</p>

<p><b>Pureza.</b> Pureza de coração, serenidade, o culto do silêncio; incessante desejo da disciplina, mente piedosa e firmeza de vontade – é esta a mortificação interior aconselhada pelo espírito. (Bhagavad Gita, p. 137)</p>	<p><b>Pureza.</b> “Senhor, lembra-te de como caminhei em tua presença, em verdade e pureza de coração, fazendo o que era agradável a teus olhos”. Ezequias se desfez em grande pranto. (II Reis 20:3)</p>	<p><b>Pureza.</b> Uma mente impura levará o homem a cambalear em uma áspera e íngreme estrada, onde haverá muitas quedas e sofrimentos. Mas uma mente pura o conduzirá por um caminho suave, onde a viagem lhe será tranquila.. (Doutrina de Buda, p.103)</p>	<p><b>Pureza.</b> O que ama a pureza de coração, e é amável de lábios, será amigo do rei. (Provérbios 22:11) Todas as coisas são puras para os puros, mas nada é puro para os contaminados e infiéis; antes o seu entendimento e consciência estão contaminados. (Tito 1:15)</p>	<p><b>Pureza.</b> Vence quem se purifica e lembra o nome de seu Senhor e reza. (Alcorão, 87ª Sura, 14-15)</p>	<p><b>Pureza.</b> O coração puro é inteiramente afastado do ego. Ser abnegado é ser puro. (Palestras de 'Abdu'l-Bahá em Londres, 1911)</p>
<p><b>Realidade espiritual.</b> Ó filho da terra! O corpo é o campo, e a alma consciente nesse corpo é pelos sábios chamado “o conhecedor do campo” Eu sou a alma consciente, que habita em todos os corpos; o verdadeiro conhecimento é somente aquele que em si mesmo conhece aquilo que é. (Bhagavad Gita, p.112)</p>	<p><b>Realidade espiritual.</b> Vede pois que eu, e só eu sou Deus, e não há outro Deus além de mim. Eu causo a morte e restituo a vida, sou eu que firo e sou eu que curo. Não há quem liberte de minha mão. (Deuteronômio 32:39)</p>	<p><b>Realidade espiritual.</b> Já foi dito que Buda não é um corpo físico, e sim, iluminação. Um corpo pode ser considerado como um receptáculo; se, porém, este receptáculo for preenchido com a iluminação, ele poderá ser considerado um Buda... Na realidade, a verdadeira natureza de todas as coisas transcende às distinções entre nascimento e morte, entre início e fim... (Doutrina de Buda, p.61-63)</p>	<p><b>Realidade espiritual.</b> Nós sabemos que passamos da morte para a vida, porque amamos os irmãos. Quem não ama a seu irmão permanece na morte. (João:3:14)</p>	<p><b>Realidade espiritual.</b> Toda alma provará a morte. E Nós vos submeteremos às provas do bem e do mal. E para Nós voltareis. (Alcorão, 21ª Sura, 35)</p>	<p><b>Realidade espiritual.</b> Quanto às perfeições espirituais, são direito inato do homem e, em toda a criação, pertencem a ele unicamente. O homem é, na realidade, um ser espiritual e somente quando vive no espírito é verdadeiramente feliz. (Palestras de 'Abdu'l-Bahá em Paris, 1911)</p>
<p><b>Ego.</b> Quem enxerga o onipotente Senhor do mundo em si mesmo e nos outros seres, esse removeu do Eu o véu do ego, deixa de fazer o mal e anda seguro, rumo à sua plena realização. (Bhagavad Gita, p.116) O homem que segue seu próprio ego pratica mortificações não prescritas por lei, oriundas de autodecepção, e ilude a si mesmo. (Bhagavad Gita, p.136)</p>	<p><b>Ego.</b> O temor do Senhor odeia o mal. Detesto o orgulho e a soberba, a má conduta e a boca falsa. (Provérbios 8:12)</p>	<p><b>Ego.</b> O apego ao ego conduz os homens às delusões, mas a fé em sua natureza de Buda os leva à iluminação. (Doutrina de Buda, p. 153)</p>	<p><b>Ego.</b> Essa não é a sabedoria que vem do alto. Ao contrário, é terrena, egoísta, diabólica! (São Tiago 3:15)</p>	<p><b>Ego.</b> Nem vossas riquezas nem vossos filhos poderão vos aproximar de Nós. Só os que crêem e praticam o bem receberão recompensa dobrada pelo que tiverem feito... (Alcorão 34ª Sura, 37)</p>	<p><b>Ego.</b> O amor a si próprio é uma estranha característica e o meio da destruição de muitas almas importantes do mundo. Se um homem estiver imbuído de todas as qualidades boas, mas for egoísta, todas essas virtudes minguarão ou virão a desaparecer, e ele, finalmente, irá a pior. (Seleção dos Escritos de Bahá'u'lláh, pág 219)</p>
<p><b>Justiça.</b> Agir corretamente é trabalhar em harmonia com a Lei, sem apego,</p>	<p><b>Justiça.</b> Não cometas injustiças no exercício da justiça. Não favoreças o pobre,</p>	<p><b>Justiça.</b> O mundo está sempre ardendo, ardendo com os fogos da cobiça, da ira e da</p>	<p><b>Justiça.</b> O que segue a justiça e a beneficência achará a vida, a justiça e a honra.</p>	<p><b>Justiça.</b> Ó vós que credes, sede firmes na distribuição da justiça,</p>	<p><b>Justiça.</b> A mais amada de todas as coisas, a Meu ver, é a justiça; não te desvies dela, se é</p>

<i>desinteressadamente, livre de ódio e paixão – e esse agir, nascido da Verdade, liberta o homem.</i> (Bhagavad Gita, p.143)	<i>nem prestígio o poderoso. Julga teu próximo conforme a justiça.</i> (Levítico 19:15)	<i>ignorância. Deve-se fugir de tais perigos o mais depressa possível.</i> (Doutrina de Buda, p.371)	(Bíblia, Provérbios:21:21)	<i>testemunhando por Deus, mesmo contra vós mesmos ou contra vosso pai, vossa mãe e vossos parentes, trate-se de um rico ou de um indigente. Deus vela sobre todos. Não vos deixeis levar pelas paixões e sede justos. Se vacilardes ou vos omitirdes, Deus o saberá.</i> (Alcorão, 4a Sura, 135)	<i>que Me desejas, nem a descures, para que Eu em ti possa confiar. Nela te apoiando, verás com teus próprios olhos e não com os alheios; saberás pela tua própria compreensão e não pela compreensão de teu semelhante. Pondera isto em teu coração: como deverás ser. Em verdade, a justiça é Minha dádiva a ti e o sinal de Minha misericórdia. Guarda-a, pois, ante os teus olhos.</i> (Palavras Ocultas, árabe nº 02)
---	---	--	----------------------------	---	--

Quadro 2.3: Quadro comparativo das verdades entre religiões

Fonte: Presente pesquisa bibliográfica (textos sagrados do Hinduísmo, Judaísmo, Budismo, Cristianismo, Islamismo e Fé Bahá'í)

Diante das similitudes dos ensinamentos fundamentais das grandes religiões, e a incondicionalidade requerida pela maioria dos desafios da humanidade, parece oportuna e necessária a aproximação entre a ciência e a religião. E para que essa aproximação seja possível, é preciso questionar algumas premissas das perspectivas materialistas sobre o conhecimento válido e necessário para a humanidade.

A geração e a aplicação do conhecimento deve estar no centro da existência, e não as atividades econômicas como é proposto pelo materialismo. Não se deve desconsiderar a importância da economia como um elemento fundamental do desenvolvimento, mas não podemos continuar perpetuando um modelo em que todos os outros processos sociais e individuais estão condicionados ao econômico. O aspecto econômico não pode ser o fim, mas sim, o meio. E na prática, vimos que essa ênfase que os pensadores prevaletentes da sociedade com visão materialista deram ao desenvolvimento, não conseguiu tirar a sociedade das suas mazelas. E pior ainda, a opressão é inerente à visão materialista da existência humana.

É a partir das fundamentações científicas da realidade humana proveniente das complexas estruturas de átomos, moléculas e suas conexões, da dinâmica das quais surge também o poder do pensamento e da mente racional, que o materialismo explica o surgimento de instâncias como família, grupo, tribo, comunidade e sociedade. Na perspectiva materialista, o que leva à humanidade a estruturas mais complexas de civilização é a luta pela sobrevivência. Numa abordagem evolutiva da cultura, reconhece-se

no ser humano as marcas históricas, sociais e genéticas do passado, que o condicionam a trabalhar pela sobrevivência da humanidade como um todo.

Na perspectiva materialista, as marcas das distintas culturas existentes no mundo são na realidade respostas diferenciadas à sobrevivência. Todas as dimensões da vida, inclusive as artes e aspectos transcendentais da realidade humana, são condicionadas a sua utilidade para a sobrevivência humana.

Nesta condição, o conhecimento também tem o seu valor condicionado a um utilitarismo material. E isso é bem evidente na atual sociedade que considera o conhecimento como mercadoria, onde interesses privados (individuais e institucionais) limitam o uso do conhecimento para benefícios políticos e econômicos. É o que Arbab e Arbab (2004:101) chama a atenção sobre a forma da sociedade manejar o conhecimento, onde: “el conocimiento se identifica más y más con la información, cuya generación y aplicación están regidas por las exigencias del crecimiento económico”.

No documento *A Prosperidade da Humanidade*, aborda-se a relação do conhecimento científico e religioso de forma diferenciada. Nesta perspectiva, da mesma forma que o ser humano tem uma dimensão material e espiritual, a civilização também tem. E aceita-se que tanto o indivíduo como a sociedade tem um destino que vai além da existência material de sobrevivência.

Ao longo da história registrada, a consciência humana sempre dependeu de dois sistemas básicos de conhecimento, através dos quais suas potencialidades foram se expressando progressivamente: a ciência e a religião. Através dessas duas forças, a experiência da raça humana foi organizada, seu meio ambiente interpretado, explorados seus poderes latentes e disciplinada sua vida moral e intelectual. A religião e a ciência agiram como as verdadeiras progenitoras da civilização. Além disso, ao nosso olhar retrospectivo, torna-se evidente que a eficácia dessa estrutura dualista foi maior durante os períodos em que a religião e a ciência, cada qual em sua esfera, foram capazes de trabalhar em harmonia.

Tendo em vista o respeito quase universal de que hoje desfruta a ciência, não precisamos analisar suas credenciais. No contexto de uma estratégia de desenvolvimento socioeconômico, porém, a questão que se apresenta é como a atividade científica e tecnológica deve ser organizada. Se o trabalho envolvido tiver como meta principal a manutenção das elites estabelecidas num pequeno número de nações, está mais do que evidente que a imensa brecha já criada entre os ricos e pobres do mundo irá apenas continuar a se ampliar, com as desastrosas conseqüências, já mencionadas, para a economia mundial. De fato, se a maior parte da humanidade continuar a ser considerada como meros usuários dos produtos da ciência e tecnologia criados em outros países, então os programas ostensivamente destinados a atender suas necessidades não poderão ser chamados de desenvolvimento. (COMUNIDADE INTERNACIONAL BAHÁ'Í, 1995:10)

E há um último ponto importante, que será explorado em mais detalhes nos subcapítulos posteriores, mas que trata da relação entre o conhecimento e o entendimento. Numa concepção materialista, o entendimento é adquirido através dos sentidos.

Basicamente os sentidos recebem estímulos e o cérebro processa. O cérebro, em última instância, é material e combinação de complexas interações físicas e químicas. Assim, vários pesquisas, e inclusive da neurociência, buscam estudar quais partes do cérebro são estimulados através de certas ações, pensamentos e sentimentos. Mapeando-se tais estímulos e respostas, então na visão materialista chegaremos a um compreensão melhor das interações entre moléculas necessárias para gerar entendimento.

Mas numa abordagem em que os dois sistemas interagem, o entendimento não pode ser reduzido a uma perspectiva materialista. Ambos sistemas reconhecem que o entendimento é o traço distintivo do ser humano em comparação aos outros seres existentes, que o faz não dependente da ordem da natureza. Parece que nesse sentido, Arbab e Arbab (2004:127) contribuem para essa visão não-materialista da seguinte forma:

Ya hemos indicado que, para nosotros, la realidad del hombre es su alma, la cual está más allá de la existencia material. Mediante el poder del alma la mente entiende, imagina, y ejerce influencia. Si bien la mente entiende lo abstracto con la ayuda de lo concreto, el alma tiene medios adicionales a través de los cuales puede lograr entendimiento. Por tanto, la búsqueda del conocimiento no debería limitarse solamente al aumento de la agudeza de la mente, sino también al desarrollo de las otras facultades del alma. El individuo deberá estar consciente de las potencialidades inherentes en estos otros poderes del alma y tener una idea de lo que pueden lograr...

Si aceptamos que para alcanzar el verdadero entendimiento el individuo tiene que utilizar los múltiples poderes del alma, entonces una de las tareas más desafiantes de la búsqueda de conocimiento y entendimiento es la purificación de nuestro ser interior. Esto implica un esfuerzo constante por evitar la conversación ociosa y hacer a un lado las vanas imaginaciones. También requiere desprendimiento de los que parece a fin de adquirir conciencia de las leyes que gobiernan el perdurable.

Cuando el conocimiento está acompañado por el verdadero entendimiento, ello conduce a la sabiduría, la cual es la protectora fiel de la humanidad y la principal maestra en la escuela de la existencia. Una de las características de la sabiduría es que vincula de una manera singular el conocimiento y la acción, armonizando la aplicación del conocimiento con las exigencias de cada situación.

La adquisición de conocimiento, entonces, requiere más que epistemología y método. El esfuerzo de por vida por desarrollar nuestras cualidades espirituales es un requerimiento del aprendizaje, especialmente cuando se efectúa dentro del contexto de una civilización en progreso...

## 2.4 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO

Uma reflexão fundamental é em que direção nos tem levado as teorias do desenvolvimento humano, e conseqüentemente os modelos educacionais que se geraram dessas teorias? Para iniciar essa reflexão, cabe lembrar um interessante artigo do professor norte-americano-israelense Amitai Etzioni - docente de ética na Universidade George Washington - publicado no *Washington Post* em 2002, após a crise financeira provocada por empresas como *Enron*<sup>6</sup>. Tal texto revelava a contradição do que pode gerar a atuação dos

<sup>6</sup> Enron era uma das maiores companhias de energia e comunicação não somente dos Estados Unidos, mas do

mais capazes profissionais do mundo financeiro (instruídos nas mais prestigiosas universidades do mundo) sem uma devida orientação moral e ética. Neste artigo, Etzioni (2002) questiona a desvalorização da disciplina *ética* nas faculdades de administração, como disciplinas opcionais e de certa forma até ridicularizada pelos colegas de outras disciplinas como marketing e finanças:

Debates continued over whether ethics should be a required course or a separate elective or, alternatively, whether the topic should be integrated into all classes. A member of the marketing department mused that if the latter policy were adopted, his department would have to close because much of what it was teaching constituted a form of dissembling: selling small items in large boxes, putting hot colors on packages because they encourage people to buy impulsively, and so forth.

A finance professor was also concerned about its effects on his teaching. Students later told me that they learned in his course how you could make a profit by breaking implicit contracts. Say, for instance, that you acquire controlling shares in a company such as Delta, where workers used to work harder and pose fewer demands than at other airlines because of an informal understanding that they had lifelong employment. The finance course would explain that once you take over, you could announce that you are not bound by any such informal arrangements. While such a change might be deemed a prudent move for the company, it could also bring personal gain to the new management: Your stock jumps (because your labor costs seem lower, absent commitments to carry workers during a downturn) and, bingo, you cash in your stock options and move on.

Etzioni (2002) cita também um estudo do *Aspen Institute* feito com 2000 graduados de 13 principais escolas de administração. Os resultados não somente foram frustrantes na falha de desenvolvimento de valores morais nos estudantes, como demonstraram que tais escolas deterioram os valores. O estudo avalia os estudantes de mestrado em três etapas: quando ingressa, no primeiro ano do curso e na graduação. Alguns dos resultados citados foram:

Those who believed that maximizing shareholder values was the prime responsibility of a corporation increased from 68 percent upon entrance to 82 percent by the end of the first year.

In another study, students were asked if, given a 1 percent chance of being caught and sent to prison for one year, they would attempt an illegal act that would net them (or their company) a profit of more than \$ 100,000. More than one-third responded 'yes'.

Se nas melhores escolas de administração ocorre isso, o que dizer nas outras? O que dizer de outros cursos? Em que medida o médico formado compreende a empatia e o respeito no contato com a saúde de um ser humano? Qual é a formação dos nossos advogados para que não troquem o bom-senso e o compromisso do bem-estar da sociedade, em nome de dinheiro? Até que ponto os nossos pedagogos estão sendo

---

mundu. Tinha um faturamento anual acima de 100 bilhões de dólares, empregando diretamente a mais de 20 mil funcionários. Diante de diversos escândalos de corrupção comprovadamente provocados pelos mais altos executivos tanto da empresa como dos bancos e dos escritórios de advocacia vinculados, a empresa faliu no final de 2001.

formados no respeito e no amor exigido para uma relação dialógica requerida na educação?

Não é necessário nenhum estudo extraordinário para demonstrar que continuamente, praticamente todos os dias do mês, somos expostos através das mídias, à corrupção nos mais diversos cenários. Além de todas as frustrações, revoltas e inseguranças que tais notícias geram, uma pergunta pouco analisada deveria ser: “qual a escolaridade de quem cometeu tal crime?”. E o mais frustrante é saber que tal corrupção é praticada por pessoas que socialmente são reconhecidas como “estudadas”, “doutores” e “autoridades”.

Como foi exposto anteriormente, os conceitos prevaletentes e os modelos adotados intervêm na nossa forma de ver e entender a realidade. O educador d'Ávila(1985) faz uma categorização dos pensadores no campo da educação em: mantenedor-reprodutores, crítico-denunciadores e crítico-solucionadores. Naturalmente o autor parte da premissa de que a perpetuação dos problemas é a manutenção de um modelo educacional capitalista que gera injustiças, e que a solução seria superar tal modelo para outro que permita as massas terem acesso a uma educação não dual nem exploratória. Assim, ele considera como: 1) Mantenedor-reprodutores: Emile Durkheim (socialização), Karl Mannheim(organização do poder na sociedade) , John Dewey (escola como laboratório), Parsons (preparação para o mercado de trabalho), Skinner (educação moldadora do comportamento através de estímulos), Theodore Schultz (capital humano e produtividade); 2) Crítico-denunciadores: Pierre Bourdieu (sistema educacional como instrumento para a divisão de classes), Ivan Illich (sociedade sem escola), Louis Althusser (escola como aparelho ideológico do Estado), Christian Baudelot e Roger Establet (escola dual); e 3) Crítico-solucionadores: George Snyders (escola como instrumento revolucionário de mudança social), Maurice Levitas (universalização da educação como poder ao proletariado), Franco Basaglia (necessidade de outra educação a-sistêmica e orientada às massas), Julio Barreto (educação popular não exclui a intervenção no sistema educacional formal), André Gorz (educação não para formar elite intelectual, mas sim, trabalhador intelectual proletarizado), Antonio Gramsci (A educação é o instrumento para a independência das massas diante dos intelectuais de carreira) e Paulo Freire (reivindicação da educação para as massas como instrumento de empoderamento).

O propósito aqui obviamente não é de especificar em detalhes as idéias de cada um desses pensadores da educação, mas enfatizar que dependendo da visão do indivíduo, da sociedade e dos conceitos chaves de educação, cada um dos pensadores anteriores chegou a diferentes respostas (reprodução, crítica pessimista, e crítica otimista).

Considerando que este trabalho se foca no estudo de um programa educativo que

visa desenvolver capacidades para o serviço ao bem comum, então faz-se necessário entender as concepções de desenvolvimento humano e suas repercussões e consequências no campo educacional. Tal contextualização é importante para posteriormente fazer aproximações ao *Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens*, alinhando compreensões sobre conceitos-chaves como *natureza humana, educação, aprendizagem e educação moral*.

É interessante perceber que a força do homem está na sua capacidade de pensar, enquanto em todas as outras características físicas se demonstra muito inferior a outros seres. Se fosse limitada a sua dimensão física-sensorial, muito provavelmente o ser humano já estaria extinto. É exatamente a sua capacidade de pensar que o torna não somente usufruidor da natureza, mas também transformador dessa natureza. E a educação e os processos de aprendizagem se tornam nos elementos-chaves de nossa sobrevivência e evolução. Sobre a aprendizagem, Beust (2000:20) afirma que:

...o aprendizado se dá não apenas pela necessidade intelectual ou cognitiva que o indivíduo tem daquilo que está aprendendo, mas de uma plêiade de fatores emocionais, sociais e existenciais. Ou seja, como seres humanos, aprendemos não apenas porque temos necessidades de amar e ser amados, de ser aceitos, respeitados e benquistos; necessitamos encontrar um propósito para nossas vidas e respostas adequadas para questões como o sofrimento e a morte.

Com base nos argumentos anteriormente expostos de que o conhecimento pleno é nutrido pelas fontes da ciência e da religião, cabe ao homem se educar para poder desenvolver as suas capacidades, talentos e dons, e poder contribuir para uma sociedade mais próspera. Então a educação tem um caráter exploratório do conhecimento descoberto (ciência) ou revelado (religião). E o conhecimento e a educação sempre foram envolvidos com arquétipos e simbologias de algo sagrado, próprio das divindades. Alguns exemplos são a história bíblica de Adão e Eva sendo expulsos do Jardim de Éden, e a mitologia grega de Prometeu e a caixa de Pandora. Em ambos os casos, o ser humano tocou em algo até então proibido. No caso de Adão e Eva, o crime foi comer da fruta proibida; e no caso de Prometeu (criador do homem), dar ao homem o fogo (que era somente dos deuses). Tanto a fruta como o fogo são simbologias, que possivelmente significam o conhecimento. Quando o homem tem acesso ao conhecimento, então sai da condição atemporal e de alienação, tornando-se responsável e maduro. Referente a isso, o texto bíblico Gênesis (3:1-23) diz: “Eis que o homem se tornou como um de nós, conhecendo o bem e o mal. Pois bem, que ele não possa, estendendo a mão, colher também da árvore da vida, e, dela comendo, viver eternamente. E o Senhor Deus o expulsou do jardim do Éden para que cultivasse a terra, donde tinha sido tirado”.

A partir do momento que adquirimos o conhecimento, saímos de uma condição primitiva ignorante (Adão e Eva) e passamos a sofrer porque conseguimos olhar para nós e para a realidade de outra forma. Quando se avalia a dinâmica das produções científicas, especialmente de questões relacionadas às injustiças sócias, é evidente o sofrimento que causa nos pesquisadores ao passarem de um desconhecimento alienante para um conhecimento que faz emergir sentimentos de incoerência, imoralidade, engano, falsidade. E esse sentimento pode terminar em si e levar a contínuas frustrações, ou esse sofrimento pode provocar o movimento, e a busca de novas respostas e alternativas. Fazendo um paralelo com Adão e Eva, a criança da humanidade saiu da sua inocência (Paraíso de Éden), onde tinha tudo (inclusive a vida eterna), e agora tem que trabalhar e suar (responsabilidades da maturidade) para cultivar a terra e se alimentar.

Portanto, considerando que a educação e a aprendizagem tem um papel central na evolução da humanidade, quais são os modelos educacionais e as teorias de desenvolvimento humano que foram desvendados ou que dominaram o pensamento humano nas últimas décadas. Tal conhecimento é essencial para entender as crenças, os valores, as metodologias e as abordagens que têm sido utilizadas nessa missão de educar e promover a aprendizagem.

A ideologia tem um papel fundamental em expor em que direção como indivíduos e sociedade estamos nos dirigindo e/ou devemos nos dirigir. A ideologia sustenta uma visão de futuro, um futuro composto de valores e princípios, para os quais a educação direciona seus esforços. Além da visão do futuro coletivo, há uma relação direta entre a ideologia e a concepção da natureza humana. Dependendo do que consideramos como a natureza humana, emergem valores e fins completamente diferentes na educação. Assim, essa questão não deve ser subentendida e considerado implícito, e requer um posicionamento claro nos trabalhos científicos. *A partir de qual concepção do ser humano eu estou desenvolvendo o meu trabalho?* Com este propósito, a seguir serão apresentados alguns pensadores, suas respectivas concepções sobre a natureza do homem, e as consequentes no campo educacional.

Numa perspectiva do homem naturalmente agressivo, temos o zoólogo, etólogo e ornitólogo austríaco Kornad Zacharias Lorenz (1903-1989), prêmio Nobel em fisiologia/medicina em 1973, que diz:

...a agressividade de muitos animais para com os seus próprios congêneres não prejudica a espécie mas é, pelo contrário, essencial à sua conservação...Um observador ingênuo de outro planeta que olhasse o homem tal como ele é hoje, com uma bomba H, produto da sua inteligência, na mão, e, no coração, o instinto de agressão herdado dos seus antepassados antropóides e que não pode ser dominado pela sua razão, não profetizaria longa vida à humanidade...(Lorenz, 1973:63)

Sabendo que o instinto de agressão é um verdadeiro instinto, destinado originalmente à conservação da espécie, podemos avaliar bem todo o seu perigo: é a espontaneidade desse instinto que o torna tão temível. Se ele apenas fosse uma reação contra certos fatores externos, como pretendem numerosos sociólogos e psicólogos, a situação da humanidade não seria tão perigosa como é, porque nesse caso os fatores que suscitam tais reações poderiam ser estudadas e eliminadas com alguma esperança de êxito (LORENZ, 1973:63-64)

...A agressividade, cujos efeitos são frequentemente idênticos aos da pulsão de morte, é um instinto como qualquer outro e, em condições naturais, contribui, como todos os outros, para a conservação da vida e da espécie. No homem que, pela sua própria ação, modificou demasiado depressa as suas condições de vida, o instinto de agressão produz muitas vezes efeitos nocivos, mas os outros instintos têm resultados análogos, ainda que menos dramáticos. (LORENZ, 1973:8)

Outro âmbito importante na definição dos modelos educacionais está centrado na pergunta: “Como aprendemos?”. Nesse âmbito dominam as idéias da psicologia humana. O filósofo inglês John Locke (1632-1704) dedicou boa parte do seu trabalho longo chamado “Ensaio sobre o Entendimento Humano” a questionar e negar a doutrina das idéias inatas de pensadores como Platão. Na sua conceitualização, as pessoas nascem neutras (nem boas, nem más), e adquirem tudo na experiência com o meio. Com relação a isso, Locke(1999:74) afirma:

Aqueles que têm o cuidado de inculcar bons princípios (assim lhes chamam) aos seus filhos (e poucas serão as pessoas que não tenham um conjunto de princípios em que acreditam), instilam no seu espírito desprevenido e sem preconceitos (o papel branco recebe as marcas que nele fizermos) as doutrinas que gostariam de ver por eles repetidas e professadas.

Em outra passagem, continuando nessa perspectiva da mente humana vazia que deve ser preenchida, Locke(1999:106) explica:

Suponhamos então que a mente seja, como se diz, um papel branco, vazio de todos os caracteres, sem quaisquer ideias. Como chega a recebê-las? De onde obtém esta prodigiosa abundância de ideias, que a ativa e ilimitada fantasia do homem nele pintou, com uma variedade quase infinita? De onde tira todos os materiais da razão e do conhecimento? A isto respondo com uma só palavra: da experiência. Aí está o fundamento de todo o nosso conhecimento; em última instância daí deriva todo ele.

Já o filósofo, teórico político e compositor suíço, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), não concordava com essa imagem de cada criança como um “papel em branco”, e reconhece um valor elevado da condição da criança que deve ser respeitada. Nisso estão as suas diversas críticas à forma impositiva da educação, que brutalmente coloca as suas condicionantes e a criança (indefesa) não consegue argumentar e simplesmente imita. Através de uma personagem imaginária “Emílio”, Rousseau vai desenvolvendo os seus pensamentos de como educar essa pessoa desde o nascimento até a juventude (início da vida adulta). Para o autor, a educação está subordinada à vida e o professor deve interferir o

menos possível antes dos 12 anos, deixar que naturalmente a criança evolua, já que até então a criança não desenvolveu as capacidades para se posicionar com a razão. Rousseau (1973:189) diz:

Uma criança sabe que é feita para se tornar homem, todas as idéias que pode ter da condição de homem são oportunidades de instrução para ela; mas acerca das idéias sobre essa condição, que não estão a seu alcance, ela deve permanecer numa ignorância total. Todo o meu livro não passa de uma prova contínua deste princípio de educação.

O teólogo Heinrich Fries(1970:15) apresenta a visão cristã do homem e do propósito da educação:

Quem educa, fá-lo segundo uma *determinada imagem do homem*. Diante dos olhos do educador há um modelo ideal que ele gostaria de realizar no aluno. Por isso, na educação se refletem também todas as diversas concepções do homem, conforme domine uma concepção positivista, mecanicista, humanística ou religiosa. Mas, não é do homem chegar à sua perfeição mediante a formação da sua totalidade psicofísica, mediante um empenho correspondente aos seus dotes. A pedagogia não é autônoma, mas depende de uma orientação fundamental. O fim do homem não consiste numa realização intra-mundana, pois que é feito para o encontro com Deus, do qual receberá a sua plena configuração. Se um homem recusar esta visão, não poderá “manifestar-se” plenamente, pois “a realização do homem ultrapassa as possibilidades antropológicas da existência neste mundo”.

Segundo o sociólogo Markovic (1988), há uma divisão básica entre os marxistas com relação ao que é a natureza humana. De um lado estão os marxistas que rejeitam a própria idéia de natureza humana pela suposta incompatibilidade com a superestrutura e o próprio cerne da luta de classe. Na visão do materialismo histórico, as únicas características gerais que os seres humanos têm são as definidas pelo modo de produção. E há também, um outro grupo de marxistas que se identificam como humanistas, e que reconhecem a necessidade essencial do conceito da natureza humana por dois motivos:

Primeiro, a crítica social radical é, em última análise, uma crítica da condição humana em várias épocas. Segundo, o conceito de história humana perderia qualquer sentido e teria de se desintegrar em histórias de várias épocas se não houvesse alguma coisa invariável em todas as mudanças ocorridas na história, ou seja, o ser humano na história.” (FERGE, 1988:279)

Segundo Ferge (1988:122), a educação marxista foi evoluindo em diversos discursos e reflexões, e têm quatro componentes chaves que são: 1) educação pública gratuita, compulsória e uniforme para todas as crianças, que permita um acesso mais democrático ao conhecimento e à instrução; 2) combinação da educação com a produção, que permita romper com a dualidade da preparação para o trabalho intelectual ou trabalho manual; 3) a educação deve garantir o desenvolvimento integral da personalidade (o ser humano como produtor no sentido mais completo); 4) a comunidade mais proativa no processo

educacional, com relações de cooperação entre escola e comunidade.

Segundo Crain (1985:16-17), Rousseau contribuiu com três idéias-chaves às teorias de desenvolvimento humano. Primeiro que o desenvolvimento tem a ver com a maturação biológica; segundo que o desenvolvimento acontece em várias etapas e cada etapa tem as suas características próprias de padrões de pensamento e de comportamento; e terceiro que Rousseau propôs uma nova filosofia da educação centrada na criança.

Para refletir sobre a força de algumas das teorias de desenvolvimento humano que dominaram os últimos 80 anos, e tiveram suas repercussões na educação, propõe-se aqui breve revisão dos *behavioristas*, *desenvolvimentistas-cognotivistas*, *humanistas* e *culturalista*.

#### 2.4.1 Behavioristas

Um das posições teóricas na educação com grande influência foi a psicologia comportamental ou o *behaviorismo*. E um dos pioneiros deste campo foi Ivan Pavlov (1849-1936), prêmio Nobel de Fisiologia/Medicina em 1904. Apesar do reconhecimento em 1904, o seu trabalho mais importante foi na década de 20, ao estudar a produção de saliva em cães diante de estímulos. Os seus estudos demonstraram que há reflexos inatos, como por exemplo a salivação do animal diante do alimento. Mas também percebeu no seu laboratório de cães, que diante de estímulos externos como sons de passos, apitos e movimentos, havia também a possibilidade de gerar reflexos condicionados, os quais são aprendidos.

Utilizando-se das pesquisas de Pavlov, o psicólogo norte-americano John Broadus Watson (1878-1958) trouxe tais conceitos ao campo da psicologia humana. Com isso, é considerado o fundador do comportamentismo (ou behaviorismo), linha teórica e investigativa da psicologia que se baseia no exame do empírico e objetivo do comportamento (estímulos e reações), rejeitando a introspecção. O objetivo maior do *behaviorismo* é aprender a controlar o comportamento humano. E quando isso é projetado ao campo da educação gera a convicção de que é possível moldar uma criança da forma que quisermos se forem garantidas certos controles no ambiente de aprendizagem. Assim, Watson (1930:104) afirma:

Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select – doctor, lawyer, artist, merchant-chief and, yes, even beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations and race of his ancestors.

Diferente de Watson, cujo estudo se centra nas respostas a estímulos, o psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) quis avançar um pouco mais e

estudar o comportamento humano, chamado por ele de “condicionamento operante”. Independente de como foram posteriormente utilizadas as suas pesquisas, Skinner buscou compreender o comportamento humano e não utilizá-lo como instrumento de manipulação determinista como seus antecessores. Refletindo sobre o conceito de comportamento *operante* de Skinner, Crain(1985:215):

Skinner believes that operant behavior, in comparison to respondent behavior, plays a much greater role in human life. When we brush our teeth, drive a car, or read a book, our behavior is not automatically elicited by a specific stimulus. The mere sight of a book, for instance, does not elicit reading in the same way a bright light automatically elicits an eyeblink. We may or may not read the book, depending upon the consequences which have followed in the past. If reading books has brought us rewards, such as high grades, we are likely to engage in this behavior. Behavior is determined by its consequences.

As implicações do behaviorismo nos enfoques pedagógicos estão muito vinculados à chamada *instrução programada*. Nesse âmbito há três princípios chaves na pedagogia: 1) Princípio de instrução em pequenos passos: a melhor forma de moldar o comportamento de um estudante é que a instrução nova deve ser apresentado em pequenos passos, aumentando gradualmente em complexidade conforme a ampliação do entendimento do estudante. Skinner (1972:20) explica que: “Tornando cada passo sucessivo menor possível, a frequência de reforço decorrente pode ser elevada ao máximo, enquanto que as consequências aversivas de cometer erros ficam reduzidas ao mínimo”. Em outra passagem, Skinner (1972:32) diz: “Cada passo deve ser tão pequeno que possa sempre ser dado sem esforço e, no entanto, ao dá-lo o estudante se aproxima um pouco mais do comportamento inteiramente competente”. 2) Princípio de participação ativa: quando o estudante é estimulado com a instrução programada, fica atento ao que está fazendo. Ele dá o exemplo de um leitor passivo que lê um texto, mas não lembra do conteúdo do que leu. Mas se ele for estimulado a escrever palavras chaves à medida que lê, então se mantém atento e tem uma postura de participação ativa no processo de aprendizagem. 3) Conhecimento imediato dos resultados: a aprendizagem é mais rápida quando a resposta a um teste é imediata. Assim, Skinner (1979:22-23) propõe uma série de aparelhos que ele chama de *máquinas de ensinar*, os quais estabelecem uma relação direta aos interesses e ritmos de cada estudante:

A característica importante do aparelho é o reforço imediato da resposta correta. A simples operação da máquina deve provavelmente ser suficientemente reforçadora para manter o aluno médio ocupado por um período razoável todos os dias. A professora pode facilmente supervisionar toda uma classe trabalhando com estes aparelhos ao mesmo tempo e, no entanto, cada criança progride no seu próprio ritmo, completando tantos problemas quanto lhe for possível durante a hora de aula. Se a criança tiver de, por qualquer razão, abandonar a sala, pode, ao voltar, continuar onde

parou.

#### 2.4.2 Desenvolvimentistas-Cognitivistas

O famoso epistemólogo suíço Jean William Fritz Piaget (1896-1980) trouxe importantes contribuições às teorias do desenvolvimento cognitivo, utilizando principalmente os próprios filhos como sujeitos da pesquisa. Ele conclui que há quatro estágios no desenvolvimento cognitivo do ser humano: inteligência sensório-motora (nascimento até 2 anos), pensamento pré-operacional (2 a 7 anos), operatório concreto (7 a 11 anos) e operatório formal (11 anos em diante). Com a inteligência sensório-motora a criança testa seus sentidos básicos (visão, tato, paladar e olfato) com o meio. O pensamento pré-operacional é às vezes ilógico, porque está baseado em imagens e símbolos internos que a criança utiliza para pensar. No estágio operatório concreto, a criança já desenvolve o pensamento sistemático sobre objetos e atividades. E finalmente, o operatório formal já permite ao sujeito, além da capacidade de pensar sistematicamente (adquirida no estágio anterior), elevar o pensamento também num nível abstrato.

Considerando os quatro estágios, a criança deveria ser nutrido conforme as condições específicas do seu estágio, que não é dado, mas construído na relação sujeito-objeto. Em outras palavras, Piaget crê que a capacidade cognitiva humana nasce e se desenvolve, mas não vem pronta. O conhecimento não nasce no sujeito, nem no objeto, mas na interação. Com esse posicionamento claramente se distancia do *behaviorismo*. Crain (1985:91): “Development, then, is not governed by internal maturation or external teachings. It is an active construction process, in which children, through their own activities, build increasingly differentiated and comprehensive cognitive structures”.

Arbab e Lample (2004:67) percebem a importância dos estudos de Piaget, mas se preocupam com o sentido totalizador de uma teoria cognitiva na explicação da realidade do desenvolvimento humano que tem múltiplas ambiguidades e complexidades. Segundo esses autores:

Considere el problema de la linealidad de las premisas de Piaget. Aunque no asocia la edad con sus etapas – los niños avanzan a velocidades diferentes – hay una clara impresión de que todos los niños pasan por una secuencia fija de destrezas cognoscitivas. Pero para los que reconocemos la realidad del desarrollo espiritual, esta linealidad simplemente no tiene sentido. ¿Toda la capacidad para discernimiento o susceptibilidad espiritual tiene que esperar algunas formaciones en el desarrollo cognoscitivo del niño – formaciones que, en el caso del uso de símbolos, pueden requerir años? ¿No es posible que hay muchas capacidades que se desarrollan en el niño, algunas más rápidamente otras más lentamente, pero todas en forma simultánea y tal vez todas con interacción mutua? Aun en el reino cognoscitivo los niños exhiben conservación en un sentido – digamos, en la determinación de área – mientras dejan de conservar en otra área – digamos volumen. ¿No será demostrado algún día que sin amor, el

funcionamiento cognoscitivo no se desarrollará plenamente? Para nosotros, la estricta linealidad deberá ceder a una realidad más compleja.

O linguista norte-americano e professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) Avram Noam Chomsky, deu à linguística uma direção completamente nova com os seus sistemáticos estudos relacionados à aprendizagem da sintaxe de uma linguagem. O linguista rejeita o *behaviorismo* no sentido de colocar a linguagem como parte da nossa cognição, e defende exatamente o contrário: a separação da linguagem da cognição humana, como uma área própria e de certa autonomia. Além disso, enfrenta também a posição Lockean, quando reconhece que o conhecimento humano com relação à linguagem é inata. Segundo Chomsky (1975:110):

Uma teoria da estrutura lingüística que tem como objetivo a adequação explicativa incorpora uma explicação dos universais lingüísticos, e atribui um conhecimento tácito destes universais à criança. Sustenta, portanto, que a criança aborda os dados partindo do princípio de que estes são retirados de uma língua de um tipo previamente bem definido, sendo o seu problema o de determinar qual das línguas possíveis (humanamente) é a da comunidade na qual ela está colocada. A aprendizagem de uma língua seria impossível caso isto não fosse verdadeiro. A pergunta importante é: quais são os pressupostos iniciais acerca da natureza da linguagem que a criança traz consigo para a aprendizagem da língua, e qual o grau de detalhe e de especificidade possuído pelo esquema inato (a definição geral de “gramática”), o qual se torna gradualmente mais explícito e diferenciado à medida que a criança aprende a língua?

Para Chomsky (1975) a capacidade de produzir e estruturar frases é parte da nossa genética. É uma capacidade inata, conforme explica Crain (1985:246):

Chomsky says that the linguistic accomplishments of the ordinary child are too great to be explained in terms of any kind of input from the environment. Children hear only a limited body of speech, much of which is poorly formed, yet they rapidly and uniformly develop an intricate system of rules for creating an unlimited number of sentences. Their knowledge extends far beyond their experience. One can only conclude, Chomsky says, that children do not build grammars primarily from the evidence they hear, but according to an inner design – a genetic program.

A contribuição de Piaget com a compreensão de que há estágios no desenvolvimento cognitivo da criança, e que em cada estágio tem certo nível de compreensão da realidade, é uma importante informação que permite o professor ajustar o conteúdo de sua aula ao nível de compreensão dos estudantes. Na perspectiva piagetiana vários fatores influenciam no desenvolvimento mental, tanto relacionados aos aspectos fisiológicos internos (maturação do sistema nervoso), como ao ambiente físico (se oferece material concreto), ambiente social (se oferece interações) e à equilibração progressiva (funcionamento de mecanismo mental que leva ao desenvolvimento de estruturas lógicas). A equilibração se dá semelhante aos processos biológicos, onde através da assimilação o

sujeito se apropria de dados do mundo externo, relacionando-as as suas estruturas mentais, e progressivamente fazendo acomodações das suas estruturas mentais a tais dados. Tais processos de assimilação e acomodação são determinantemente físicos e práticos na infância e cada vez mais mentais e simbólicos com a maturidade. Tal perspectiva tem suas implicações no enfoque educacional. Para Cunha (1986:45):

A teoria de Piaget não só preconiza a atividade da criança como instrumento de sua aprendizagem, como elucida que, havendo uma sucessão de estruturas diferentes no desenvolvimento, a assimilação pela mesma de determinada noção vai depender de sua atual estrutura mental. Torna-se então necessário conhecer, primeiramente, a seqüência das estruturas mentais ao longo do desenvolvimento, sendo ela a mesma para todos os indivíduos, independentemente de idade cronológica e, em segundo lugar, conhecer o ponto de partida onde se encontra cada criança. Deve-se lembrar que só será assimilado aquilo que está ao seu alcance e que uma experiência demasiado complexa, um fenômeno além de seu entendimento atual serão assimilados diferentemente, segundo as limitações impostas por suas estruturas mentais.

E com relação às dinâmicas na sala de aula e a atuação do(a) professor(a), Cunha (1986:45-46) enfatiza:

A fim de que haja esta individualização [educação centrada no indivíduo], torna-se necessário liberar a professora de seu papel tradicional, ou seja, o de simples transmissora de informações. A sala de aula deve oferecer diversas atividades de complexidade diferente, que poderão ser realizadas simultaneamente pelas crianças, individualmente ou em grupo. Torna-se então a professora uma coordenadora das atividades em andamento, uma monitora disponível, de modo a assisti-las quando necessário e estimulá-las com sugestões para o prosseguimento de suas investigações.

Uma outra contribuição dos desenvolvimentistas é o trabalho da educadora e médica italiana Maria Montessori (1870-1952). Montessori concorda com essa visão de etapas que as pessoas passam, e seu enfoque pedagógico se volta também a que o docente esteja atento a tais condições e estimule a aprendizagem conforme a idade da criança. Mas o que Montessori questiona é esse caráter gradual do desenvolvimento. Segundo Crain (1985:52):

These stages, Montessori emphasized, do not emerge in a gradual, continuous manner. Instead, there are several times during which the child seems to be making no progress, and then new achievements come in explosions. For example, the child bursts out with a number of new words, or suddenly masters a set of rules for forming parts of speech, such as suffixes and prefixes, in a sudden explosion.

Reforçando essa idéia de progresso heterogêneo, Machado (1983:23) afirma: “Para Maria Montessori, o progresso de desenvolvimento da criança revela ora metamorfoses, ora mais lento e tranquilo crescimento, tanto do ponto de vista físico, mental, como espiritual e social.”

Um dos aspectos chaves da pedagogia de Montessori com relação ao docente é a sensibilidade às dinâmicas de aprendizagem da criança, e que tal percepção requer o desenvolvimento da capacidade de observação do professor. Foram nessas observações que Montessori percebeu que a criança tem a capacidade de se concentrar e repetir um exercício de forma até compulsiva, se tal tarefa satisfaz as suas necessidades interiores num dado momento. E quando a criança, após várias repetições, concluía a atividade, demonstrava felicidade e profunda satisfação. Um relato interessante que Montessori (1988:133) faz é sobre uma atividade simples de lavar as mãos :

Via aquelas mãozinhas sujas trabalhando, e, um dia, pensei em ensinar às crianças algo útil: lavar as mãos. Observei que, depois de já estarem com as mãos limpas, elas continuavam a lavar-se. Saíam da escola e iam lavar as mãos. Algumas mães me contaram que os filhos desapareciam de casa de manhã – e eram encontrados no lavadouro, lavando as mãos. Orgulhavam-se de exibir a todos as mãos limpas, tanto que certa vez foram confundidos com mendigos de mãos estendidas. O exercício se repetia e tornava a repetir-se, sem ter nenhum outro objetivo exterior. O mesmo aconteceu em muitas outras ocasiões: quanto maior a exatidão de detalhes com que um exercício era ensinado, mais parecia transformar-se num estímulo à repetição inexaurível.

Outro aspecto da pedagogia montessoriana é não avaliar com base em recompensas e punições externas, como tradicionalmente acontece com as avaliações externas do docente como autoridade. Fundamentada no questionamento de Rousseau de que para ter adultos autônomos devemos permitir que as crianças exerçam a autonomia, Montessori busca outra alternativa mais interna para consolidar o certo do errado. É por isso que ela desenvolveu um série de materiais manuseáveis que permitem a criança se exercitar e se dar conta ao final se fez certo ou não. Por exemplo, se é um jogo para empilhar um conjunto de objetos e sobrar um objeto ao final que não foi encaixado, então a criança vai ter que refazer, porque não concluiu. E esse refazer não é exigido pelo agente externo, mas pela curiosidade natural da criança em descobrir e resolver o problema. Com relação a castigos e recompensas, Crain (1985:56) explica:

...rewards and punishments have no place in the Montessori classroom. Montessori teachers trust that if they pay attention to children's spontaneous tendencies, they can find the materials on which children will work intently on their own. The children will do so out of an inherent drive to perfect their capacities, and external inducements will become superfluous.

Para Montessori, já na idade de quatro anos, a alfabetização deveria ser iniciada. E isso não significa uma precocidade, mas o aproveitamento das capacidades e interesses da criança nessa idade, que são mais sensoriais e concretas. Machado (1983:42) explica assim:

No Sistema Montessori a aprendizagem da escrita precede a da leitura, consistindo a escrita inicialmente na montagem das palavras com o alfabeto

móvel, sugeridas por objetos ou imagens. A criança aprende a escrever através de uma série de atividades programadas com essa finalidade. Aprende as formas das letras pelas letras de lixa e pelas letras murais. Cada letra do alfabeto é recortada em lixa e colada em plaquetas (15cmx15cm): as vogais em fundo vermelho e as consoantes em fundo azul. A professora mostra, pela lição de três tempos, como traçar a letra com os dedos indicador e médio, seguindo a mesma direção na qual o símbolo é normalmente escrito. Ao mesmo tempo a professora pronuncia o som. Desse modo, a criança percebe três impressões simultâneas: tátil, da forma e do som correspondentes à letra.

Esse período preparatório anterior é totalmente na ausência de livros. E Crain (1985:59-60) explica da seguinte forma o contato com o primeiro livro: “Then, when they first pick a book up, they usually can begin reading it immediately. Consequently, they avoid all the frustrating experiences that children so often associate with books. There follows an 'explosion of reading'. Children delight in reading everything they see”.

#### 2.4.3 Humanistas

Na década de 1950 surge o movimento de alguns psicólogos que não concordavam com as teorias em voga, e formaram uma linha chamada psicologia humanista. Tão forte era essa necessidade de se posicionar de forma diferente, que alguns inclusive a chamaram de “terceira força”, para diferenciar do *behaviorismo* e da psicanálise. É um movimento que visa questionar a mentalidade restrita das outras teorias de ver o desenvolvimento do potencial humano numa abordagem comportamental de estímulo resposta e de estágios rígidos e mecânicos de desenvolvimento. Para alguns pensadores como Carl Rogers, Gordon Allport e Abraham Maslow é preciso rever tais paradigmas à luz de que faz parte da dimensão humana as emoções, sentimentos, pensamentos, intuição, criatividade.

O psicólogo norte-americano Gordon Willard Allport (1897-1967) trouxe uma importante contribuição à psicologia quando rejeitou a idéia de que a motivação era estática. Na sua abordagem, no transcurso do desenvolvimento humano, o comportamento pode ser o mesmo, mas as motivações são diferentes. Comparando ao tema de desenvolvimento moral de anomia, heteronomia e autonomia de Piaget, na perspectiva de Allport (1975) as motivações seriam diferentes, talvez respectivamente não-lógico, castigo-punição, e liberdade.

O psicólogo norte-americano Carl Ransom Rogers (1902-1987) questionou o modelo tradicional da terapia, onde o terapeuta indica o que o paciente deve fazer. Ele defendia que cada pessoa não somente sabe melhor do que ninguém dos seus problemas, como tem as respostas e os meios para resolvê-las. Nos seus estudos das sessões psicoterapêuticas descobriu que o maior indicador do sucesso da terapia estava no paciente, e que o melhor terapeuta era aquele que gerava esse espaço para que o próprio paciente desse os passos

para a sua cura. Mas para criar esse espaço sincero e colaborativo, o desafio está nas qualidades que o terapeuta deve desenvolver (empatia, amor genuíno pelo paciente, sinceridade). A educação deve ter como objetivo facilitar a mudança e a aprendizagem:

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que somente o processo de *buscar* conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um *processo*, antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno. (ROGERS, 1978:110-111).

Rogers tem uma direcionalidade mais positiva de cura, não voltada às neuroses, mas ao bem-estar. Esta característica dos humanistas é evidenciado pelo Crain (1985:262):

However, humanists have also felt that the psychoanalysts have been too pessimistic about human capacities for growth and free choice. Whereas the behaviorists have seen people as exclusively controlled by the external environment, psychoanalysts have viewed people as dominated by irrational forces in the unconscious... Humanists have proposed that people, to a much greater extent than has been realized, are free and creative beings, capable of growth and self-actualization.

E mesmo que quisesse evitar qualquer insinuação de fórmulas e técnicas, as demandas dos escritos de Rogers permitiram a criação de uma linha teórica chamada ACP (Abordagem Centrada na Pessoa). Essa sua abordagem teve diversos desdobramentos e influenciou as mais diversas áreas. Desde o chamado “Gestão Humanista-Existencial” nas empresas, até a “Pedagogia Centrada no Aluno” na educação. E especialmente no desdobramento educacional, Rogers (2011:338) questionava a forma passiva imposta ao estudante no seu processo de aprendizagem, e desafiava os educadores dizendo: “Uma outra questão é saber se podemos permitir que o conhecimento se organize no e pelo indivíduo, em vez de ser organizado *para* o indivíduo”.

Outro destacado psicólogo humanista foi Abraham Maslow (1908-1970), conhecido como o pai da psicologia humanista, e famoso pela sua teoria das motivações com a *hierarquia das necessidades humanas*, conforme Figura 2.1.



Figura 2.1: Pirâmide das hierarquias de necessidades humanas fundamentais de Maslow

Para Maslow há uma hierarquia entre as necessidades, e uma necessidade

mais alta é buscada quando primeiro a necessidade imediatamente abaixo já tiver sido respondida. Assim, uma pessoa que não tem a sua necessidade fisiológica de comida respondida, não vai demandar pela necessidade de segurança, e assim por diante.

Maslow (1970:224-250) apresenta uma série de proposições básicas referentes aos seus estudos. Algumas dessas proposições são:

Temos, cada um de nós, uma natureza íntima essencial que é instintóide, intrínseca, dada, 'natural', isto é, com uma apreciável determinante hereditária e que tende fortemente para persistir (MASLOW,1970:224).

A natureza íntima de cada pessoa tem algumas características que todos os outros eus possuem (universais à espécie) e algumas que são únicas na pessoa (idiossincrásicas). (MASLOW,1970:225).

Este núcleo interior, ainda que seja biologicamente baseado e 'instintóide', é mais fraco, em certos sentidos, do que forte. É facilmente superado, suprimido ou reprimido. Pode ser até permanentemente eliminado. Os humanos já não possuem instintos, na acepção animal, poderosas e inconfundíveis vozes íntimas que lhes dizem, inequivocamente, o que fazer, quando, onde, como e com quem. Tudo o que nos resta são remanescentes instintóides. E, além disso, são débeis, sutis e delicados, facilmente sufocados pela aprendizagem, pelas expectativas culturais, pelo medo, pela desaprovação, etc. São *diffíceis* de conhecer, e não fáceis. A individualidade autêntica pode ser definida, em parte, por ser capaz de ouvir essas vozes-impulsos dentro do próprio eu, isto é, saber o que é que o indivíduo realmente quer ou não quer, aquilo para que está apto e para o que *não* está apto etc. Parece existirem grandes diferenças individuais no vigor dessas vozes-impulsos. (MASLOW,1970:225).

É possível estudar essa natureza interna científica e objetivamente (isto é, com a espécie correta de 'ciência') e descobrir as suas características (*descobrir* – não inventar ou construir)... (MASLOW,1970:226).

Ainda que 'débil', essa natureza interna raramente desaparece ou morre, na pessoa usual...Ela persiste, subjacente, inconscientemente, mesmo quando negada e reprimida...Quer dizer, possui uma força dinâmica que lhe é própria e que exerce constante pressão para se expressar abertamente, sem inibições... (MASLOW,1970:227).

Se esse núcleo essencial (natureza interna) da pessoa for frustrado, negado ou suprimido, resulta a doença, por vezes em formas óbvias, outras vezes sob formas sutis e sinuosas, algumas vezes imediatamente, outras mais tarde... (MASLOW,1970:228).

Essa natureza interna, tanto quanto sabemos dela até agora, não é, em definitivo, primordialmente 'má', mas, antes, aquilo a que os adultos, em nossa cultura, chamam 'boa' ou então é neutra...(1MASLOW,970:228)

...o principal caminho para a saúde e a auto-realização das massas é através da satisfação e não da frustração das necessidades básicas. (MASLOW,1970:234).

...as necessidades menores e mais urgentes são materiais, por exemplo, alimento, abrigo, vestuário, etc, elas tendem a generalizar isso para uma Psicologia da motivação preponderantemente materialista, esquecendo que, assim como existem necessidades 'básicas', também existem as superiores, não-materiais. (MASLOW,1970:235).

Mas também sabemos que a *completa ausência* de frustração, dor ou riscos é perigosa. Para ser forte, uma pessoa deve adquirir tolerância à frustração, a capacidade de perceber a realidade física como essencialmente indiferente aos desejos humanos, a capacidade de amar outros e de se

comprazer tanto na satisfação das necessidades dos outros quanto das suas próprias (não usar as outras pessoas apenas como meios)... (MASLOW,1970:235).

...As capacidades clamam por ser usadas e só se calam quando são bem usadas. Quer dizer, as capacidades também são necessidades. Não só é divertido usar as nossas capacidades como também é necessário ao crescimento. A aptidão, capacidade ou órgão não usados podem converter-se num centro de doença ou então atrofiam-se e desaparecem, diminuindo assim a pessoa. (MASLOW,1970:236).

[Nas pessoas sadias] o volitivo, o cognitivo, o afetivo e o motor estão menos separados entre si e são mais sinérgicos, isto é, trabalham em colaboração e sem conflito para os mesmos fins... (MASLOW,1970:243).

Apesar do caráter inspirador da psicologia humanista, com sua valorização do sujeito e do seu potencial, os desdobramentos dos seus fundamentos no campo educacional geraram problemas, especialmente no que ficou conhecido como *clarificação de valores*. O que leva a crer que os resultados dos ideários humanistas foram melhores para a terapia clínica, e não deveriam ter sido estendidos ao campo educacional.

Num dos textos fundamentais da Clarificação de Valores (CV), chamado “Values and Teaching”<sup>7</sup>, os escritores Louis Raths, Merrill Harmin e Sidney Simon (apud Nevin, 1977: 18) descrevem CV da seguinte forma:

It [clarificação de valores] is based on a conception of democracy that says persons can learn to make their own decisions. It is also based on a conception of humanity that says human being hold the possibility of being thoughtful and wise and that the most appropriate values will come when persons use their intelligence freely and reflectively to define their relationships with each other and with an everchanging world. Furthermore, it is based on the idea that values are personal things if they exist at all, that they cannot be personal until they are freely accepted, and that they cannot be of much significance if they do not penetrate the living of the person who holds them.

A CV não apresenta um conjunto de valores, simplesmente encoraja que a pessoa identifique os valores que têm e os motivos. Com base em situações reais da vida, a CV pretende fazer com que a pessoa perceba seus valores e reflita de forma mais aprofundada.

A ênfase é centrada na pessoa, na natureza pessoal dos valores, opções e escolhas pessoais. Os valores são pessoais, não coletivos. Sobre essa dimensão pessoal dos valores, Nevin (1977:197) conclui: “Values clarification in its original form, the manner in which it has heretofore been presented to the public, focuses on freedom of choice and the personal nature of values as the democratic hallmarks at the root of the values clarification process”.

Para os defensores da CV o valor não existe enquanto a pessoa não se identifica, se compromete e organiza sua vida para operacionalizar tal valor. É o indivíduo que deve se esforçar em estabelecer seu próprio conjunto de valores, não as forças sociais como cultura

<sup>7</sup> RATHS, Louis; HARMIN, Merrill; SIMON, Sidney. *Values and teaching*. EUA/Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co, 1966, p.39.

e religião. Diante disso, há críticas daqueles que defendem o papel da sociedade na definição de valores, historicamente comprovada. A CV se defende dizendo que tal postura é que tem perpetuado relações de dominação, e através da CV é possível não cair no determinismo social e levantar as contradições.

CV não é uma teoria de educação moral, mas de educação de valores. Tem a ver com os valores, tanto morais como não-morais. Nesta teoria não se aceita valores absolutos, nem há uma fonte externa de valores. São totalmente contra qualquer ideia de moralidade como conformidade a um código estabelecido. O enfoque é sobre o processo de valoração. O que importa não é o conteúdo ou os princípios dos valores, mas o processo de valoração, que segue os seguintes passos: 1) livre seleção; 2) eleição entre as alternativas existentes; 3) consideração das consequências; 4) apreciar o valor escolhido; 5) afirmá-la; 6) comportar-se condizente com a opção feita; 7) aplicá-la continuamente na vida.

Um dos argumentos da CV é que as pessoas vivem num mundo extremamente competitivo e conflitivo (ideologias, religiões, política). Os ataques da CV à educação de valores são em dois sentidos: não se deve impor nenhum valor que ainda não exista unanimidade; e o indivíduo não deve ser subjugado ao grupo em termos de valores.

Já que não existe um conjunto unânime de valores, mas sim uma pluralidade (todas válidas), então o que devemos ensinar às crianças e jovens não é o que é certo, mas o processo de valoração. Porque se eles entendem como fazer isso, então conseguem definir seus valores e segui-los. Segundo o artigo “The Religion of Shared Experience”<sup>8</sup> de John Herman Randall (*apud* Nevin, 1977:198):

We need visions of God, as many as we can get and share. But the faith that will bind us together in enduring communion, the faith that will transform our common plight into a community of effort, is the faith in the powers of men, of common men. Such a faith in the only instrument by which the community we behold in imagination can be approached is in fact widely shared by Americans.

É importante entender que a CV nasce num contexto em que a sociedade norte-americana, influenciada pelas idéias de psicólogos humanistas como Carl Rogers e Abraham Maslow, questiona os modelos tradicionais de educação e as forças definidoras de valores na sociedade.

A CV toma essa centralidade que Rogers deu ao indivíduo (originalmente no tratamento terapêutico), em que o terapeuta não deve julgar os valores e comportamentos dos pacientes, e transferiu ao campo da educação de valores.

*Liberdade para Aprender* é um livro de Rogers que está mais dirigido a ajudar o docente a ser um facilitador do processo, gerando um clima de aprendizagem e participação

<sup>8</sup> RANDALL, John Herman. “The Religion of Shared Experience”. In: *The philosopher of the common man*. EUA: Greenwood Press, 1968, pp.144-145.

entre todos. Novamente a CV transfere tal conceito ao campo da educação de valores, e posiciona o professor não como transmissor de valores, mas de neutralidade e de facilitação para que o aluno mesmo descubra seus valores.

Assim o professor não é nem o representante da sociedade (como Durkheim previa), nem um modelo de estágios superiores de desenvolvimento moral (como Lawrence Kohlberg). Na realidade o professor tem um papel similar ao terapeuta. No trabalho “Values and Teaching”, Raths, Harmin e Simon (apud Nevin, 1977: 21) fazem a pergunta: O professor pode expressar seus próprios valores na sala ou deve permanecer neutro? E a resposta na perspectiva de CV é:

Our position is that, ideally, the teacher should be able to be quite candid about his point of view and values.... The teacher, of course, would make it very clear that an expression of his position is not an indication of what would be desirable for others. We all have different experiences and outlooks, and we should all select values that are individually suitable.

Numa publicação no New York Times da década de 70, a jornalista Alice Murray (Murray, 1973) faz uma crítica ao ideário de CV como fragmentadora das relações familiares nos Estados Unidos. Ironizando Sidney Simon como “flautista” que encanta: “A willing group of followers came out last week to hear the Pied Piper of values clarification – a new educational method. His program had been diverted from nearby Great Neck where many fear he will turn the youngsters away from their parents' beliefs.”

Num trabalho de William Kilpatrick chamado “Why Johnny Can't Tell Right from Wrong”, o autor faz uma crítica ao CV como destruidora de crenças e encorajadora de atitudes de risco. Segundo Kilpatrick (apud Arbab e Lample, 2004: 154):

La clarificación de valores comenzó en 1996 con la publicación de *Values and Teaching* por Louis Raths, Merrill Harmin y Sidney Simon – todos profesores de educación. Lo que pudieran 'clarificar' sus propios valores. Los autores hicieron grandes esfuerzos por distanciarse de la educación de carácter y los métodos tradicionales de la enseñanza de valores. De hecho, una vez Simon expresó el deseo de que los padres dejaran de 'fomentar la inmortalidad de la moralidad'. Asimismo, fue Simon que lideró la popularización del nuevo método. Su libro, *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students* fue publicado en 1972, y rápidamente se convirtió en un éxito de librería entre los maestros. Según la propaganda promocional en la tapa posterior del libro, la Clarificación de Valores hace que los estudiantes estén 'conscientes de sus propios sentimientos', *sus propias ideas, sus propias creencias... sus propios sistemas de valores*'.

...En verdad, los autores de *Values and Teaching* se comprometieron a tal punto con la actitud terapéutica de no juzgar, que se sintieron obligados a observar que es completamente posible que los niños opten por no desarrollar ningún valor. Es la responsabilidad del maestro apoyar esta opción también.

Fiel a sus orígenes en el movimiento de potencial humano, la clarificación de valores pone mucha énfasis en los sentimientos – a tal punto que casi considera idénticos los valores y los sentimientos. Que éste sea el caso está

claro en la primera estrategia del manual de *Values Clarification*. Está titulada “Veinte Cosas que te Gustan Hacer”. Este ejercicio no es un prelude al pensamiento más profundo que viene después. Más bien, establece el tono para todo el libro. Un valor es esencialmente lo que te gusta o te encanta hacer. No es 'debería', sino 'gustaría'. En su libro, educación para carácter, el Profesor Thomas Lickona narra la historia de una maestra de octavo año que utilizó esta estrategia en una clase de bajo rendimiento y descubrió que las cuatro actividades más populares eran “el sexo, las drogas, las bebidas alcohólicas, y las fugas”. La maestra no pudo hacer nada. El marco de la Clarificación de Valores no le dio ninguna manera de persuadirles que sea lo contrario. Sus estudiantes habían clarificado sus valores, y pudieron justificar sus elecciones con las respuestas que les eran satisfactorias (“Todo el mundo toma y fuma marijuana”; “el sexo es la mejor parte de la vida”).

Otro problema con la clarificación de valores es que, no obstante su declaración de neutralidad en cuanto a valores, en realidad condiciona a los niños a pensar que los valores son relativos. Esto es evidente en la estrategia número tres, la “Votación de Valores”. El ejercicio comienza inocentemente con preguntas que hace el maestro como, “¿A cuántos de ustedes les gusta hacer caminatas o paseos largos?”, “¿Cuántos disfrutaban de un picnic?”, “¿A cuántos les gusta el yoghurt?” y así sucesivamente. Pero pronto comienzan a aparecer en la lista de preguntas de una naturaleza más ponderable: “¿Cuántos de ustedes aprueban el sexo prematrimonial para hombres?, ¿Para mujeres?, ¿Cuántos creen que debemos legalizar el aborto?”, “¿Cuántos aprobarían un matrimonio entre homosexuales que sea sancionado por un sacerdote, pastor o rabino?”.

No se hace ningún esfuerzo por segregar estas preguntas cargadas. Simplemente están mezcladas al azar con las preguntas inocentes, como si no hubiera diferencias significantes entre ellas... Los ejercicios están diseñados de tal manera que el joven estudiante tendrá la impresión que todos los valores son simplemente un asunto de gusto personal – como el consumo de yoghurt.

Parece que com a proposta de CV, ao contrário do que se esperava, geram-se analfabetos morais: sujeitos que conhecem os seus próprios sentimentos mas não conhecem a sua cultura. Ao tirar do jovem os imperativos de comportamentos morais, está se tirando deles o próprio sentido da vida. O bom e o mal é o que a pessoa diz deles, e não o que eles dizem à pessoa.

O poder dessas idéias da psicologia humanista era tão intenso que influenciou não somente as relações nas clínicas e nas escolas, mas também na família. Um programa bastante conhecido nessa linha nos Estados Unidos, chamado PET (*Parent Effectiveness Training*), foi criado pelo psicólogo norte-americano Thomas Gordon (vinculado ao pensamento de Carl Rogers). O PET transferia as mesmas relações terapêuticas de Rogers para o campo familiar, defendendo uma relação mais horizontal, de escuta ativa não predisposta ao julgamento entre pais e filhos. Não há nenhuma crítica com relação a provisão de algumas técnicas importantes de saber se comunicar, saber falar com empatia, saber escutar com atenção, saber dialogar e valorizar a opinião das crianças e jovens. Mas quando Gordon (1978:364) propõe o PET como uma “filosofia fundamental das relações

entre pais e filhos”, isso já ultrapassa a dimensão de algumas técnicas, e se estabelece no patamar de um conjunto de crenças, valores e visões sobre a relação entre pais e filhos.

Gordon (1978:366-367) descreve tal filosofia sob o título *Crença dos Pais*:

Tú y yo tenemos una relación que aprecio y deseo conservar; sin embargo, cada uno de nosotros es una persona individual con sus necesidades únicas y el derecho de tratar de satisfacer dichas necesidades. Trataré de aceptar genuinamente tu comportamiento cuando estés tratando de satisfacer tus necesidades o cuando tengas problemas para satisfacerlas.

Cuando compartas tus problemas conmigo, trataré de aceptar y entender lo que me digas, de manera que te sea más fácil encontrar tus propias soluciones y que no dependas de las mías. Cuando tengas un problema, debido a que mi comportamiento está interfiriendo con la satisfacción de tus necesidades, te aliento a que me lo hagas saber abierta y sinceramente. En esas ocasiones te escucharé y después trataré de modificar mi comportamiento, si eso está en mis manos.

Sin embargo, cuanto tu comportamiento interfiera con la satisfacción de mis necesidades, en lugar de dejar de sentir aceptación por ti, compartiré contigo mi problema y te haré saber tan abierta y sinceramente como me sea posible exactamente lo que siento, confiando en que respetarás mis necesidades lo suficiente como para escucharme y tratar de modificar tu comportamiento.

En aquellas ocasiones en las que ninguno de nosotros pueda modificar su comportamiento para satisfacer las necesidades del otro y nos demos cuenta que tenemos un 'conflicto de necesidades' en nuestra relación, comprometámonos a resolver cada uno de esos conflictos sin tener que recurrir jamás al uso de la fuerza, ni tuya ni mía, para triunfar a expensas de la derrota del otro. Respeto tus necesidades, pero también debo respetar las mías. En consecuencia, luchemos siempre por encontrar soluciones a los conflictos inevitables, pero soluciones que sean aceptables para ambos. Así, tus necesidades serán satisfechas, pero también las mías: nadie perderá, ambos ganaremos.

Como resultado, podrás seguir madurando como persona mediante la satisfacción de tus necesidades, pero también yo podré. Así pues, nuestra relación puede ser siempre saludable, debido a que será satisfactoria para ambos. Cada uno puede convertirse en lo que es capaz de ser, y podemos seguir estando relacionados uno con el otro mediante sentimientos de respeto y amor mutuos, en la amistad y en la paz.

Apesar de emotiva e inspiradora, essa declaração de credo exige alguns questionamentos importantes: As relações maduras estão baseadas em que “cada um respeite os limites do outro” ou em sacrifícios conscientes que desenvolvem as potencialidades criativas um do outro? O sacrifício da mãe que não dorme para amamentar seu filho, apesar de prejudicar a necessidade da mãe, não é necessário e correto? A obediência do filho à não autorização dos pais para que vá a uma festa em si não ensina nada ou não força o amadurecimento do jovem? A necessidade deve sempre ser respondida positivamente, pois é um valor individual inquestionável?

Além disso, uma postura relativista assim tira tanto dos pais a responsabilidade de serem exemplos morais coerentes para os filhos, como também livra os pais pelos atos autônomos dos filhos (já que eles devem seguir os seus próprios valores).

Reiteramos novamente aqui, que a crítica não é na contribuição que Thomas Gordon traz no sentido de estabelecer relações menos autoritárias na família, o que é extremamente importante nas relações familiares de hoje em dia. A crítica está em relativizar valores familiares e sociais de acordo aos gostos e desgostos pessoais.

O educador e filósofo norte-americano William Kilpatrick faz diversas críticas às teorias da CV e da “educação afetiva” oriunda das idéias dos psicólogos humanistas. Kilpatrick (1993) resgata inclusive alguns extratos do diário de Abraham Maslow (de 5/5/1968), em que Maslow demonstra sua preocupação na forma como as suas idéias estavam sendo entendidas e disseminadas, e se questionando se não era realmente o jovem que deveria aprender do ancião.

É importante lembrar que o relativismo moral que emergiu da clarificação de valores não veio ao acaso. Tal relativismo não é resultado de uma falha na pedagogia proposta. As atitudes relativistas foram e tem sido fundamentais para uma sociedade liberal. O liberalismo está centrado na liberdade individual.

Beust (2000) utiliza uma analogia interessante de transatlântico que cabe muito bem aqui. As pessoas dentro de um transatlântico podem estar ocupadas com múltiplas atividades, mas o navio tem um rumo certo. Muitas vezes as pessoas dentro do barco não se dão conta desse movimento, mas cada vez mais o transatlântico se aproxima do seu destino. Tomando essa mesma analogia, o que aconteceria se o transatlântico estivesse indo num rumo errado, por mais que as pessoas dentro dela tivessem pago corretamente a passagem, estivessem numa convivência saudável, não houvesse nenhum conflito ou mal-estar? Em outras palavras, as pessoas podem estar cumprindo com as suas obrigações, mas o sistema não.

Assim, o questionamento que se faz aqui sobre alguns modelos educacionais inspirados nas mais diferentes teorias de desenvolvimento humano não tem por intenção questionar a sinceridade dos pensadores, educadores e cientistas envolvidos, mas questionar o sistema resultante que pode estar indo num caminho equivocado.

#### 2.4.4 Culturalista

As teorias anteriores se focaram no indivíduo e como a mente humana aprende e dá sentido a si e ao mundo no seu âmbito particular. Mas também é importante entender o funcionamento da mente numa outra perspectiva mais abrangente que envolve a cultura. Essas duas visões sobre o funcionamento da mente são chamados de *computacional* e *culturalismo*. A primeira se fundamenta no processamento de informações. Os pesquisadores neste campo acreditam que através do estabelecimento claro de regras e

fluxo bem estruturado de informações sem ambiguidades, a mente consegue funcionar como um sistema e pode melhorar a sua eficácia. Enquanto a segunda visão defende a perspectiva de que a mente não existiria sem cultura. Conforme explica o psicólogo norte-americano Jerome Bruner (2001:16):

A evolução da mente do homínido está ligada ao desenvolvimento de uma forma de vida onde a 'realidade' é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural na qual uma forma técnico-social de vida é organizada e interpretada em termos desse simbolismo. Este modo simbólico não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas conservado, elaborado e transmitido a gerações sucessivas que, devido a esta transmissão, continuam a manter a identidade da cultura e o modo de vida.

Para Bruner (2001), a mente atinge seu pleno potencial somente quando participa da cultura. Na perspectiva do *culturalismo*, a mente tanto influencia a cultura, como é moldado pela própria cultura. A cultura se expressa na dimensão individual através da “produção de significado”, o qual é o esforço do indivíduo em compreender e interagir com a realidade. A produção de significado tem a sua manifestação na mente, mas a sua origem está na cultura. No vazio de um sistema simbólico da cultura, não há como produzir significado. Para Bruner (2001:17): “A cultura, portanto, embora produzida pelo homem, ao mesmo tempo forma e possibilita o funcionamento de uma mente distintamente humana. Nesta visão, a aprendizagem e o pensamento estão sempre *situados* em um contexto cultural e dependem da utilização de recursos culturais.”

Bruner (2001) propõe uma visão ampliada e não confrontadora dessas duas abordagens, uma vez que há verdades em ambas. Por um lado não se pode negar que todo sistema que processa dados e informações (inclusive a nossa mente) necessita de regras que orientem sobre como proceder. Mas também que tais regras não conseguem responder aos processos de produção de significados que são confusos e ambíguos. Enquanto que o processamento de informações do computacionalismo é racional-lógico, objetivo, estruturado e exato, a produção de significados do culturalismo está fundamentada na hermenêutica, e portanto é interpretativa, ambígua e sensível ao contexto.

O psicólogo canadense Albert Bandura, diferente de Skinner, diz que o processo de estímulo-resposta que gera aprendizagem não necessariamente requer a ação. Os seus estudos buscaram aprofundar o entendimento do valor da observação na aprendizagem. Referindo-se aos trabalhos de Bandura sobre observação e processos cognitivos, Crain (1985:228) afirma:

When new behavior is acquired through observation alone, the learning appears to be *cognitive*. When, for example, the Guatemalan girl watches her teacher and then imitates her perfectly without any practice, she must rely on some inner representation of the behavior which guides her own

performance. Thus Bandura, unlike Skinner, believes that learning theory must include internal cognitive variables.

Observation also teaches us the probable consequences of new behavior, we notice what happens when others try it. Bandura calls this process *vicarious reinforcement*. Vicarious reinforcement also is a cognitive process; we formulate expectations about the outcomes of our behavior without any direct action on our part.

Podemos dizer que Bandura era um behaviorista cognitivista. No seu entendimento, o comportamento se modifica na interação, e uma forma discreta e poderosa de interação é a observação. Para o autor, o indivíduo aprende através do reforço vicário (“vicarious reinforcement”) que é a observação do comportamento dos outros e suas consequências, com contato indireto com o reforço. Há o exemplo de um de seus experimentos com um boneco do tipo “joão-bobo”<sup>9</sup>. Três grupos de crianças assistiram a três similares filmes em que adultos agrediam os bonecos. A diferença estava somente no final, onde um dos filmes mostrava os adultos sendo recompensados, um segundo em que eram punidos, e um terceiro que nada acontecia (nem recompensa, nem punição). Depois, essas crianças foram levadas a uma sala onde tinha diversos brinquedos, dentre eles o “joão-bobo”. Comparando os três grupos de crianças, aqueles que assistiram o filme onde no final os adultos eram recompensados demonstravam maior frequência de agressividade com o boneco que os outros dois grupos. Assim, o juízo (cognitivo) que fazemos de certos comportamentos determina como reagimos a certos estímulos.

O comportamento pró-social (comportamento voluntário de beneficiar o outro) ganhou força e interesse a partir da década de 70 diante da crise social evidente com o aumento da violência e da criminalidade. O comportamento pró-social está *preferencialmente* preocupado com o bem-estar do outro. Mas como explica Carlo e Koller (1998:161), não há como separar a motivação externa da interna, ou seja, “comportamentos pró-sociais incluem comportamentos de ajuda que têm tanto motivação egoístas, quanto aspectos morais”. Assim, diversos pesquisadores como Albert Bandura, Ervin Staub e Nancy Eisenberg, vem desenvolvendo estudos que permitam entender como tais comportamentos pró-sociais podem ser promovidos.

O psicólogo húngaro e professor da Universidade de Massachusetts, Ervin Staub, traz reflexões fundamentais sobre os motivos que levam as pessoas a ações extremamente destrutivas e a ações de profunda compaixão e solidariedade. Para o autor, sempre há a opção do bem e do mal:

All that I have learned in the course of my studies of children and adults, my work with teachers and parents, my study of genocide and mass killing, my engagement with real-life situations like Rwanda, trying to help prevent

---

<sup>9</sup> É um brinquedo que consiste em um objeto de base arredondada que por mais que seja inclinado tende a permanecer de pé.

renewed violence after the genocide of 1994 by promoting healing and reconciliation, my work with police officers and other, and my study of others' work tells me that human beings have the potential for both goodness and evil. (STAUB, 2007:12).

Outra pesquisadora bastante reconhecida no estudo da moral e do desenvolvimento pró-social é a psicóloga da Universidade de Arizona, Nancy Eisenberg. Nas suas reflexões sobre o desenvolvimento pró-social em crianças (Eisenberg e Fabes, 1998:709), ela conclui que as culturas são determinantes nos comportamentos pró-sociais:

...prosocial moral reasoning and prosocial values can vary greatly among cultures that differ in degree of modernity and in religious and cultural values. In some cultures, helpfulness and social responsibilities are emphasized more than individual rights, gain, and achievement, and this difference in values is reflected in thinking about prosocial behavior.

Tanto no trabalho de Bandura, como dos demais defensores do comportamento pró-social, destaca-se a importância de modelos para a educação das crianças. Tal modelo pode vir a partir do outro, seja ele vivo (pais, amigos, professor) ou não-vivo (livros, TV, música). Enquanto os “desenvolvimentistas” se centravam nos estados internos da criança, os defensores da teoria da aprendizagem social destacam a importância do ambiente. Na perspectiva dos estudiosos sobre o comportamento pró-social, pode-se mudar o comportamento humano através da educação por meio de modelos. Segundo Crain (1985:234), algumas idéias-chaves do comportamento pró-social são:

In the last decade there has been considerable interest in the nature and roots of prosocial behavior – acts of sharing, helping, cooperation, and altruism. Social learning theorists have taken the lead in this area, showing that prosocial behavior can be readily influenced by exposure to the appropriate models. In a typical study, seven to 11 year-old children watched an adult model play a bowling game and donate some of his winnings to a 'needy children's fund'. Immediately afterward, these children played the game alone, and they themselves made many donations – far more than did a control group who had not seen the altruistic model. Furthermore, the children who had observed the model still donated more two months later, even a relatively brief exposure to a generous model exerts a fairly permanent effect on children's sharing.

Numerous other experiments have shown that models influence not only children's sharing but their helpfulness toward others in distress, their cooperativeness, and their concern for the feelings of others. The experimental findings in this area also seem supported by more naturalistic studies, in which parental behavior is linked to their children's altruism.

O psicólogo bielo-russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) trouxe uma nova abordagem sobre a relação entre pensamento e linguagem. Vygotsky(1998b) considerava que a sua abordagem não necessariamente negava seus antecessores, mas ampliava o entendimento quando não limitava a aprendizagem e o pensamento às dinâmicas da mente do indivíduo, mas os realocava no âmbito da cultura. Para o autor, o desenvolvimento da mente seria muito tímido e lento se estivesse centrado, como defendia Piaget,

essencialmente na dimensão da maturação natural do indivíduo. Segundo Vygotsky (1998b), as concepções da relação entre desenvolvimento e aprendizado em crianças se reduzem em três posições teóricas: 1) desenvolvimento da criança independente do aprendizado, 2) aprendizagem é desenvolvimento, e 3) combinação das duas anteriores (proposta de Vygotsky). Segundo o autor:

...apesar da similaridade entre a primeira e a segunda posições teóricas, há uma grande diferença entre seus pressupostos, quanto às relações temporais entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento. Os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Para o segundo grupo de teóricos, os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem quando superpostas.

A terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as. Um exemplo claro dessa abordagem é a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998b:106)

Para diferenciar o período em que a aprendizagem da pessoa está mais dominada pelos impulsos internos de maturação, e o período que o externo é mais determinante na aprendizagem, Vygotsky caracterizou como *linha natural* e *linha cultural*. A primeira vai até os dois anos, e Vygotsky concorda com a ideia de maturação do indivíduo (conforme Piaget sinalizava). Mas a segunda, se torna cada vez mais determinante a partir das idades posteriores.

É notória a influência marxista nas reflexões de Vygotsky, já que vivenciou plenamente a época da Revolução Russa de 1917, e que buscava uma psicologia diferenciada que representasse as mudanças desejadas com a Revolução. Tais reflexões acontecem em plena revolução e as emoções intensas da juventude (morreu jovem de tuberculose). Um sistema marxista, com a carga de mudança e de denúncias das injustiças sociais no âmbito social, nunca poderia aceitar uma psicologia que outorgasse maior importância ao individual que ao social, já que a origem do pensamento não está no indivíduo, mas na existência social.

Vygotsky(1998a), diferente de Piaget, era totalmente a favor da instrução. Segundo Vygotsky, Piaget fazia uma diferenciação entre as ideias da criança sobre a realidade, definidas pelos próprios esforços mentais (chamadas *espontâneas*), e aquelas influenciadas pelos adultos (chamadas *não-espontâneas*). Na sua crítica a Piaget, ele diz:

Embora defenda que, ao formar um conceito, a criança o marca com as características da sua própria mentalidade, Piaget tende a aplicar essa tese apenas aos conceitos espontâneos, e presume que somente estes podem nos elucidar as qualidades especiais do pensamento infantil; ele não consegue ver a interação entre os dois tipos de conceitos e os elos que os unem num sistema total de conceitos, durante o desenvolvimento intelectual da criança. (VYGOTSKY,1998a:106)

Teoricamente, a socialização do pensamento é vista por Piaget como uma abolição mecânica das características do próprio pensamento da criança, seu enfraquecimento gradual. (VYGOTSKY,1998a:106)

E que essa instrução deveria ser ao mesmo tempo no nível de entendimento dos estudantes (não forçá-los a uma aprendizagem que não são capazes de absorver), como também desafiador (um conhecimento novo). Ele defendia que essa tensão do conhecimento novo era positivo, e isso que gerava esforço e necessidade de superação, os quais conduzem à manifestação mais plena do potencial do ser humano. A esse potencial que diferencia o nível atual do nível que o estudante é capaz de alcançar, Vygotsky(1998b:112) chama de *zona de desenvolvimento proximal*:

Ela [zona de desenvolvimento proximal] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

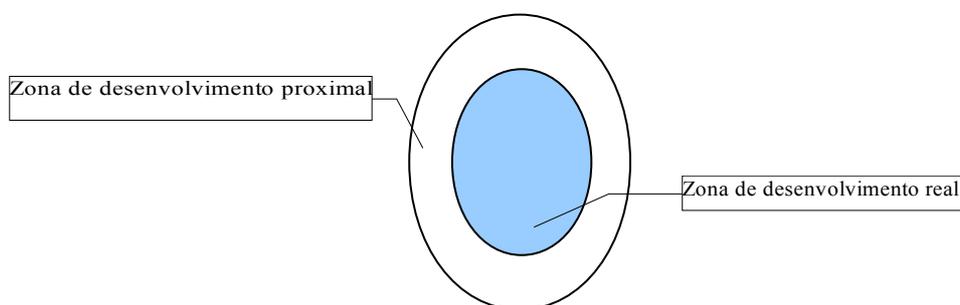


Figura 2.2: Zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky

Além de todas essas reflexões referentes à instrução, à aprendizagem como fusão do individual e social, ele traz uma importante contribuição no entendimento sobre a linguagem e seu poder transformador. Retomando Engels e Marx com o ideário de ferramentas para explorar o meio, Vygotsky considerou que existem também “ferramentas psicológicas” que dominam o comportamento. Tais ferramentas foram chamadas por ele de “sinais”. Para Vygotsky é impossível entender o pensamento humano sem explorar tais sinais que geram a cultura. A escrita e a numeração são consideradas algumas dos principais sistemas de sinais, mas nenhuma mais importante que a linguagem que permite a liberação do pensamento e que o sujeito não está mais preso ao “aqui-e-agora” e aos

objetos concretos.

O termo “construtivismo” tem sido amplamente utilizada tanto para explicar a construção do conhecimento, de como as pessoas aprendem. Na abordagem construtivista o sujeito aprende não de forma estanque, mas da interação entre o sujeito e o meio, no sentido de construir significado. Mas há uma outra divisão dentro do construtivismo que também deve ser considerada: construtivismo cognoscitivo e construtivismo social. Enquanto o primeiro está mais centrado no indivíduo, o segundo está mais voltado ao estudo da influência da cultura na educação. Além de Lev Vygotsky e Jerome Bruner que foram citados anteriormente, é também importante considerar algumas idéias do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) como um pensador do construtivismo social. Para Dewey, a liberdade está no indivíduo de ser capaz (ter sido preparado) de contribuir ao grupo social ou à sociedade que faz parte. Ao mesmo tempo que a educação deve responder às demandas individuais, deve também preparar o sujeito para que seja um cidadão capaz de participar dos processos democráticos da sociedade.

Por um lado, Dewey (1979) resgata a importante contribuição de Rousseau quando fala das três fontes para a educação: da Natureza, dos homens e das coisas. Enquanto a primeira é caracterizada pelo desenvolvimento espontâneo e natural dos nossos órgãos corporais e capacidades, a segunda é a educação que recebemos para usar tal desenvolvimento natural. E, finalmente, a *educação das coisas* que provêm da dimensão pessoal que adquirimos nessa experimentação no/com o mundo. Rousseau tinha razão quando falava que o avanço da primeira oferece as condições para o desenvolvimento das outras duas fontes educativas, mas para Dewey (1979) a filosofia de educação de Rousseau falhou quando ele afirmou que os órgãos não somente ofereciam as condições mas também definiam os fins de seu desenvolvimento. Dewey (1979) acredita que é função do meio social dirigir o crescimento, permitindo o melhor uso de tais poderes. E os desejos pessoais e impulsos internos não podem ser negados, nem colocados como o centro: “Num esquema educativo, a ocorrência de um desejo e impulso não é objetivo final. É oportunidade e demanda para a formação de um plano e método de ação” (Dewey, 1976:70).

Por outro lado, Dewey (1979) reflete sobre as idéias de Platão, que trazem a proposta de que a estabilidade social se alcança quando cada um faz o que tem especial aptidão. Então a educação tem o papel de descobrir tais aptidões e preparar o sujeito para esse papel social. A crítica de Dewey (1979:107) à visão platônica está no fato de que tal proposta não é realizável “por fazer das castas, e não do indivíduo, a sua unidade social”. Assim, Dewey (1979) reconhece verdades em ambas abordagens, mas na sua visão, o

indivíduo somente ganha significado quando é parte inerente de sua sociedade.

Assim, Dewey (1976:3) foge dessas dicotomias de que se a educação é de dentro para fora (dotes naturais) ou de fora para dentro (hábitos através de pressões sociais). Ele se centra mais numa educação pragmática, que permita a aprendizagem pela experiência. Para ele, é o empirismo subjetivo da pessoa que não somente permite adquirir conhecimento, mas também questioná-lo e até gerar novos conhecimentos. Nesse sentido, propõe bases para uma nova educação em contraste com a educação tradicional (Dewey, 1976:6-7):

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança.

Vale ressaltar que quando Dewey (1976:15) fala da relação educação-experiência-aprendizagem não esta negando a sala de aula. A questão é muito mais voltada a multiplicar os espaços para a experiência, que negar a sala de aula. Diversas experiências são e podem ser vivenciadas em sala à medida que o professor é capacitado.

## 2.5 TEORIAS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL

Com os textos anteriores referentes ao desenvolvimento humano, percebe-se a multiplicidade de olhares e perspectivas sobre como o homem aprende, as características do desenvolvimento humano e as respectivas abordagens pedagógicas necessárias. Muitas vezes tais perspectivas se contrapõem, cada uma defendendo a sua posição, e esquecendo das possibilidades mais sistêmicas e integrais da realidade humana. A apresentação, relativamente extensa, da temática anterior de *Desenvolvimento Humano e Educação*, foi necessária exatamente para propor que o desenvolvimento humano seja efetivamente contemplado nas suas diversas dimensões (cognitiva, afetiva, comportamental, motivacional, espiritual).

A questão de como as pessoas se apropriam de valores e crenças é um campo de estudo que tem se intensificado nos mais diversos campos do conhecimento no último meio século, tais como filosofia, educação, sociologia. Na psicologia, a moralidade ganhou um campo específico dentro da psicologia do desenvolvimento.

Com relação às teorias de desenvolvimento da psicologia moral, Nunes (2009) traz uma categorização mais ampla do que La Taille (2006) apresenta como *afetiva* e *cognitiva*, permitindo uma melhor compreensão e diferenciação das perspectivas do desenvolvimento

moral. Tais perspectivas são classificadas em: *comportamental*; *psicanalítica*; *cognitivo-desenvolvimentista*; *narrativa*; e *sociocultural*.

### 2.5.1 Perspectiva comportamental e da aprendizagem social

Nesta perspectiva o sujeito aprende adaptando-se às regras e valores morais estabelecidos pela sociedade. E tal adaptação é por reforço como na teoria de Skinner (2003), ou por imitação conforme Bandura (1975).

Portanto, a moralidade é o acatamento das regras e normas consideradas corretas pela sociedade, ou resultado de contingências de reforço (Skinner e Piaget, 1975). Um estudo importante sobre a obediência a regras e à autoridade é de Milgram (1983), com o famoso experimento que fez na Universidade de Yale, em que constatou que a maioria dos voluntários que foram à sua experiência obedeceram as regras e à voz da autoridade (no caso o cientista), mesmo diante de uma situação em que eram sujeitos a provocar dor (“choques elétricos gradualmente mais intensos”) numa outra pessoas (conforme acertava ou errava as respostas). Obviamente que o experimento era uma simulação, do outro lado (receptor dos choques) era um ator, e o que se estava avaliando era até onde ia a obediência do sujeito diante da autoridade do cientista (mesmo que isso pudesse causar dano ou morte de uma outra pessoa).

Os teóricos defensores dessa perspectiva acreditam que através da repetição e pressão externa, gradualmente o sujeito vai internalizando os padrões morais, que se tornam hábitos e comportamentos naturais. Bandura (1975) mostra que os padrões de conduta moral são adquiridos à medida que interagimos com diferentes grupos (iniciando com a família). Ao percebermos o comportamento grupal e pela necessidade de nos sentirmos incluídos, imitamos os comportamentos e adaptamos os nossos modelos aos padrões coletivos. Inclusive Bandura (1975) explica que essa aprendizagem adaptativa através da imitação torna-se muito mais sólida quando combinada com explicações sobre os motivos de seguir tais padrões e comportamentos.

As críticas a esta perspectiva naturalmente se referem ao aspecto heterônomo do comportamento, seguindo padrões morais pelo medo das sanções (Martins, 2000). E que também reduz muito o campo das intenções e razões num agir moral (Lourenço, 2006).

### 2.5.2 Perspectiva psicanalítica

Apesar do tema do desenvolvimento moral não ser o foco do trabalho da psicanálise, ela traz uma importante contribuição quando destaca o conflito entre o indivíduo e a moral, e a necessidade da afetividade para agir moralmente. Em outras palavras, por um lado o

indivíduo deve ceder a padrões morais estabelecidos pela coletividade, como exigência da sobrevivência em sociedade. E por outro lado está o indivíduo, cheio de pulsões, que busca a liberdade e a autonomia, sem limitações e regras. Segundo La Taille (2006), a perspectiva psicanalítica se centra no entendimento da dinâmica conflitiva das forças afetivas (pulsões) que agem no inconsciente, e que estas, e não o consciente, que determinam o comportamento moral.

Assim, a moralidade é essencialmente uma questão emocional, onde o desenvolvimento moral se evidencia pela internalização dos valores e princípios parentais, resistindo ao prazer e sentindo culpa quando os transgride.

No entendimento de Nunes (2009:6), assim como na perspectiva comportamental, aqui também as sanções exercem um papel fundamental na aprendizagem dos padrões morais:

O sujeito pode renunciar à satisfação de seus desejos e seguir as leis morais por medo às sanções, internalizando as restrições sociais em função da repressão exercida pela consciência moral ou superego, na linguagem psicanalítica.

### 2.5.3 Perspectiva cognitivo-desenvolvimentista

Nessa perspectiva, o desenvolvimento moral é visto como a evolução do julgamento moral que passa de estágios mais centrados em si para estágios mais centrados nos outros, e que se alcança a autonomia em estágios mais orientados aos outros.

Dois autores clássicos que se destacaram na perspectiva cognitivista foram Jean Piaget (1896-1980) e Lawrence Kohlberg (1927-1987). O primeiro desenvolveu a sua pesquisa mais focada no juízo moral da criança, constatando que os valores mudam à medida que o indivíduo interage com o meio. Já Lawrence aprofundou o estudo de Piaget, e ampliou a pesquisa a adolescentes. Basicamente os dois definiram que há uma sequência de estágios em que as pessoas passam, todos estão expostos aos mesmos estágios, mas nem todos alcançam os mesmos estágios.

Piaget recebeu grande influência de Kant, especialmente no reconhecimento de que na interação sujeito-meio, a razão é a responsável de organizar as dimensões da vida humana. Como foi visto anteriormente, Piaget aborda o desenvolvimento moral como construção resultante da interação entre o sujeito e o meio. O convívio da criança e do adolescente com a família, os pares e a sociedade permite experiências de anomia, heteronomia e autonomia. Na *anomia* a criança não é capaz de reconhecer a existência de ordem nas suas ações, age em situações coletivas mas não consegue perceber que há um objetivo comum. Na *heteronomia*, a criança demonstra interesse em participar de atividades coletivas e reconhece a existência de regras comuns aos participantes. A percepção da

criança é de regras inflexíveis e independentes das relações entre os participantes. E uma atitude comum é de fazer pequenas “trapaças” através da modificação das regras para ganhar algum tipo de vantagem. E na *autonomia* respeitam-se as regras estabelecidas, e cada um se sente como legislador. Enquanto na heteronomia as relações são assimétricas, na autonomia elas são simétricas.

Períodos	Desenvolvimento cognitivo	Juízo moral
Sensório-motor (0 a 2 anos)	Inteligência de ordem prática	Anomia, não há sentido de moralidade
Pré-operatório (2 a 7 anos)	Aparecimento da função simbólica e desenvolvimento da linguagem	Heteronomia: moral baseada no medo da represália; obediência à autoridade
Operatório concreto (7 a 12 anos)	Pensamento racional e lógico	Heteronomia [semi-autonomia]: moral baseada no respeito unilateral e na reciprocidade; crianças seguem as regras e esperam que todos façam o mesmo.
Operatório formal (12 anos em diante)	Capacidade de abstração, simultaneidade e metapensamento	Autonomia: moral baseada em princípios superiores de leis e no respeito mútuo; equidade e cooperação; reconhecimento de que as regras podem ser mudadas.

Quadro 2.4: Desenvolvimento do juízo moral segundo Jean Piaget  
 Fonte: D'AUREA-TARDELI, Denise. “Preceitos e princípios”. In: Revista Mente&Cerebro. *O olhar adolescente: espelhos da sociedade*. No.4, 2008, p.25.

Piaget utiliza os jogos como instrumento mediador-avaliativo. Os seus estudos se fundamentavam na idéia de que a moralidade é como um jogo com regras. Assim, ao observar como as crianças conhecem as regras de um jogo infantil e como passam a respeitá-las, lhe dá uma clareza maior sobre os processos e os diferentes estágios de moralidade (anomalia, heteronomia, semi-autonomia e moralidade autônoma) (La Taille, 1992).

Realismo moral é característico da idade em que a criança ainda não consegue diferenciar o objetivo e o subjetivo, marcado pelo egocentrismo. Assim, é a tendência a ver o dever moral como algo externo ao sujeito, e que impõe obrigações, independente das circunstâncias. É àquela lógica inclusive utilizadas numa das histórias utilizadas por Piaget, onde a criança que quebrou uma pilha de pratos acidentalmente é mais culpado que aquele que quebrou um prato intencionalmente. A criança não consegue valorar a intenção. A semi-

autonomia é vista quando há cooperação entre os pares num jogo. E no estágio da autonomia, além do respeito mútuo e da cooperação, há um entendimento sobre o acordo racional referente às regras e sua natureza. Conforme La Taille (1992:50): “o respeito pelas regras é compreendido como decorrente de mútuos acordos entre os jogadores, cada um concebendo a si próprio como possível 'legislador', ou seja, criador de novas regras que serão submetidas à apreciação e aceitação dos outros”. Neste estágio, os atos são julgados pelas suas intenções, e não simplesmente pelas consequências.

O trabalho de Piaget sobre desenvolvimento moral é criticado pela falta de experiência empírica, baseada essencialmente na avaliação das regras do jogo, que requerem valores como respeito, equidade, cooperação. Assim, quanto mais a criança é hábil em seguir as regras do jogo, tem um desenvolvimento moral mais elevado.

O outro enfoque é de Kohlberg<sup>10</sup>, quem amplia os três estágios de Piaget para seis, categorizados em *pre-convencional*, *convencional* e *pós-convencional*. No nível *pre-convencional* a consciência moral está atrelada a fatores externos, e não a pessoas ou princípios. No nível *convencional* a consciência moral está ligada à conformidade da ação em relação às expectativas e aos papéis sociais definidos. E no nível *pós-convencional*, a consciência moral se norteia pela consciência interna madura vinculada a bem-estar da coletividade.

Estágio	Nível de moralidade	Juízo moral
1 - Orientação por meio do castigo e da obediência	Pré-convencional	A criança julga as ações por suas consequências físicas.
2 – Orientação instrumental-relativista	Pré-convencional	Os atos são moralmente corretos se satisfazem uma necessidade.
3 – Moralidade da concordância interpessoal	Convencional	A criança leva em consideração as outras pessoas e quer ser aprovada.
4 – Orientação para manutenção da ordem social	Convencional	O adolescente considera correto cumprir o dever, obedecer à autoridade e manter a ordem
5 – Orientação pelo contrato social	Pós-convencional	A pessoa sente que o certo ou errado é decidido pelo acordo entre o grupo, democraticamente aceito.
6 – Orientação por meio de princípios de justiça e igualdade.	Pós-convencional	A consciência de cada um é baseada em princípios éticos e universais.

Quadro 2.5: Desenvolvimento do juízo moral segundo Lawrence Kohlberg

<sup>10</sup> Apesar da importante contribuição de Lawrence Kohlberg, cabe aqui o registro da limitada tradução dos seus trabalhos ao português, tendo sido a pesquisadora Ângela Maria Baggio a grande interlocutora dos seus pensamentos ao português.

Fonte: D'AUREA-TARDELI, Denise. "Preceitos e princípios". In: Revista *Mente&Cerebro. O olhar adolescente: espelhos da sociedade*. No.4, 2008, p.26.

Então para Kohlberg a maturidade moral é equivalente às razões que a pessoa utiliza para resolver um dilema. Por exemplo, num mesmo dilema de não matar, haveria diferentes níveis de maturidade do raciocínio moral: não matar por poder ser descoberto, não matar porque fere a ordem social e o convívio pacífico, não matar porque "toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança" (Cunha e Bertellotti, 2001), e não matar porque o ser humano tem uma natureza nobre, sagrada e divina.

De acordo com Freitas (1999:24), a teoria de Kohlberg, diferente de Piaget, centrava seu interesse em "descobrir as variações ontogenéticas de como os indivíduos se desenvolvem moralmente, e não em estudar o desenvolvimento do pensamento". Kohlberg relaciona a moralidade mais a critérios de justiça, do que a normas sociais. De acordo com Lourenço (2006:45): "A justiça, não é uma regra ou um conjunto de regras, mas antes um princípio moral (...). Um princípio moral não é apenas uma regra para ação, é sobretudo uma razão para a própria ação".

No esforço de padronizar o processo avaliativo do desenvolvimento moral, Kohlberg desenvolveu um conjunto de dilemas. Diante desses dilemas, a pessoa entrevistada é convidada a responder o que faria se estivesse no lugar da personagem da história. Para tal, Kohlberg utilizou um instrumento chamado Teste Harvard (manual de avaliação das entrevistas de julgamento moral), composto de dois momentos: entrevista individual de juízo moral e preenchimento de questionário que mensura o estágio moral. Após várias análises e experimentações, este material passou a ser chamado de SROM (*Sociomoral Reflection Objective Measure*), e teve a adaptação de Baggio(2000) ao português, o qual foi utilizado nesta pesquisa, e que será detalhado no capítulo posterior de métodos e resultados.

Assim, de acordo com d'Aurea-Tardeli (2008:27), a teoria de Kohlberg se fundamenta em três elementos:

[...]em primeiro lugar, o juízo moral, que permite a reflexão dos próprios valores e sua ordenação hierárquica, e se torna possível por meio da capacidade de adoção de papéis e das funções cognitivas, que se oferece em todas as interações sociais; em segundo, a *justiça*, conceito central na compreensão da moralidade, cujo senso vai sendo alcançado de forma progressiva nas etapas mais amadurecidas de vida; e, por fim, a *análise do desenvolvimento moral*, por meio de descrição de níveis e estágios pelos quais o sujeito passa.

Tal perspectiva reconhece que há uma relação direta entre o desenvolvimento do pensamento lógico-formal e o agir moral. Em outras palavras, conforme os estudos de Freitag (1992) nas favelas de São Paulo, há uma relação entre a escolaridade e a capacidade de fazer julgamentos morais. Mas ao mesmo tempo, é amplamente aceito pelos

teóricos da perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, que apesar do desenvolvimento do pensamento lógico-formal ser uma condição importante para alcançar níveis de desenvolvimento moral mais elevados, não é condição suficiente. O julgamento moral não determina uma ação moral, mas a forma de raciocínio usado para este julgamento. Para Kohlberg, duas condições são imprescindíveis para atingir níveis pós-convencionais, que são: que nos julgamentos morais o indivíduo assuma o ponto de vista dos outros (*role taking*), e que os julgamentos morais envolvam princípios de justiça (*fairness*).

Lourenço (2006:37) caracteriza os aspectos da perspectiva cognitivo-desenvolvimentista da seguinte forma:

[...]o estudo científico do desenvolvimento moral deve assumir que a ação moral é um todo que abrange a conduta e a motivação cognitiva (fenomenismo), que é necessário aceitar alguns princípios éticos aplicáveis a todas as pessoas e culturas (universalismo), que é necessária a obrigação de obedecermos sempre a semelhantes princípios éticos (prescritivismo), que a ação moral deve ter sempre razões morais (cognitivismo), que os princípios morais resultam mais na atividade estruturante do sujeito do que da influência direta do meio (construtivismo), e que a justiça é o princípio moral básico e o aspecto mais estruturante do raciocínio moral (orientação para a justiça).

Araújo (1996) destaca a moral da cooperação ao qual Piaget se refere, e destaca a necessidade de melhorar a qualidade das interações humanas para se alcançar a autonomia moral. Assim, atributos como empatia, colaboração e cooperação, ganham valor nas discussões sobre desenvolvimento moral, uma vez que a autonomia moral emerge quando o sujeito não somente pensa em si, mas entende, valoriza e compreende as necessidades e intenções do outro.

Papalia, Olds e Feldman (2009), referindo-se aos pensamentos de Kohlberg, concluem que a reciprocidade é o que há de mais importante no desenvolvimento da moral no sujeito, e que isso pode ser encorajado através das possibilidades da pessoa assumir diferentes papéis. Essa capacidade vai estar muito relacionada à reflexão que vamos estar fazendo mais na frente sobre *grupos operativos* e a própria funcionalidade do Programa de Empoderamento de Pré-Jovens (PPJ) em grupos, à luz do pensamento do psiquiatra Enrique Pichón-Rivière.

Enquanto que na psicanálise a motivação para a ação moral vem da dimensão afetiva (pulsões, necessidade de aprovação, medo das sanções), na perspectiva cognitivo-desenvolvimentista a motivação vem do desenvolvimento cognitivo.

Uma crítica, tanto a Piaget como a Kohlberg, é esse caráter universalista. Alguns estudiosos do desenvolvimento moral tem criticado Piaget e Kohlberg de não terem considerado a cultura, uma vez que as pessoas têm diferentes respostas morais em diferentes contextos culturais. Sobre isso, Biaggio (2002:18) contesta:

[...]parece haver suficiente evidência de que a seqüência de estágios é universal e de que há um cerne de valores universais, tais como o não prejudicar outrem, a lealdade, o cumprimento de promessas, o respeito à vida humana. A cultura atuaria como fator modelador, acentuando alguns valores e tipos de raciocínio moral aqui, diminuindo a intensidade de outros ali, porém sem anular uma essência humana comum.

E uma última crítica é que o modelo cognitivista tem tendência a se centrar no sistema educacional. Apesar da importância da escola nesse processo de socialização, que inclui padrões morais, o desenvolvimento moral não depende apenas do espaço escolar, mas deve combinar uma rede de espaços que incluem a família, grupo de amigos, e outros espaços não formais de educação e socialização. Uma pesquisa feita por Walker, Henning e Krettenauer (2000) com uma amostra de 60 crianças e adolescentes (9 a 17 anos), 60 amigos (da mesma faixa etária) e 60 pais, demonstrou que o círculo de amigos e parentes tem uma influência determinante no desenvolvimento moral das pessoas.

#### 2.5.4 Perspectiva narrativa

O estudo narrativo coloca o tema da moralidade do indivíduo em contextos reais e não em situações-morais propostas como nas histórias de Piaget e nos dilemas morais de Kohlberg. A perspectiva narrativa se interessa pelas representações narrativas dos sujeitos, no contexto real onde o dilema moral está acontecendo. Alguns nomes importantes dessa perspectiva são Carol Gilligan (1997) com a reivindicação das especificidades do gênero no desenvolvimento moral; Jacqueline Goodnow, Joan Grusec e Loan Kuczynski (2000) com os estudos sobre o papel dos pais na aquisição de valores por parte dos filhos.

Para garantir a diversidade da realidade sociocultural manifesta através da cultura e da linguagem, a perspectiva narrativa se apóia nos ideais de construtivismo social. É nessa linha que Carol Gilligan (1997), além da ética da justiça proposta na perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, há também a ética do cuidado, que não pode ser entendido unicamente numa abordagem racional, mas sim, emocional e contextual. A autora questiona essa avaliação do desenvolvimento moral de caráter masculino, uma vez que ela defende a ideia de que o homem desenvolve com mais facilidade a *justiça*, enquanto a mulher a *generosidade*. Se o contexto e os sentimentos dos sujeitos são importantes, então reconhece-se o valor das histórias de vida e as narrativas pessoais.

Na visão de Tappan (1992) a linguagem é um elemento chave para o entendimento dos processos psicológicos, e por sua vez do desenvolvimento moral do sujeito. Mas além da aproximação ao universo moral do sujeito, o estudo da linguagem permite ir além e entender a realidade sociocultural na qual tal moral funciona e se estabelece. Tappan busca a sua sustentação teórica em Vygotsky(2011) e Bakhtin(1997). Vygotsky por considerar a

linguagem como uma “ferramenta psicológica” mediadora do funcionamento psicológico do sujeito. E Bakhtin ao abordar a linguagem interna (vozes polifônicas) como direcionadora dos pensamentos, sentimentos e ações.

Para Bakhtin (1997), essas vozes discutem entre si e são gradualmente internalizadas. Considerando que a linguagem é antes de tudo social e depois apropriado pelo indivíduo, então tais vozes carregadas de valores, crenças e histórias se misturam, e trazem os padrões morais socialmente aceitos para o interior das reflexões e percepções do indivíduo. Assim, a moral é mediada pela linguagem, onde diferentes vozes morais interagem, cada uma representando o seu contexto sociocultural de origem. Nessa interação, num primeiro momento, o funcionamento moral aparece nas relações interpsicológicas dos integrantes do grupo. Tais reflexões conduzem a uma reflexão intrapsicológica, envolvendo cognição, emoção, experiências pessoais. Podendo conduzir a uma nova ação, coerente com as reflexões pessoais e grupais.

Ainda com relação à importância da linguagem na perspectiva narrativa, Martins (2000:14) afirma:

[...]a linguagem é vista não apenas como um meio de acesso a experiência moral do indivíduo, mas como fundamental instância de sua constituição. Como o material lingüístico não apenas representa a realidade psicológica, mas também participa de sua própria formação, o estudo da narrativa do indivíduo nos permite compreender a constituição e o funcionamento do universo moral de forma concreta. A consideração quanto à diversidade da realidade sociocultural sugere, nessa perspectiva, que a partir da estreita ligação que se pode observar entre cultura e linguagem, a análise das narrativas poderia auxiliar a compreender as transformações que ocorrem em termos do julgamento e da conduta moral, que são inerentes à diversidade com que a questão da moralidade se manifesta.

De acordo com Freitas (1999:29): “A linguagem não é simplesmente uma maneira de comunicar ou expressar ideias, crenças e valores. A linguagem é, pois, entendida aqui como importante mediador psicológico, fenômeno sociocultural, e elemento fundamental e constituinte do sujeito...”.

Os autores narrativistas argumentam que uma abordagem de desenvolvimento moral que não esteja atrelado a um contexto sociocultural, e que não considere as linguagem que o expressa, cai num vazio inoperante. Assim, nessa abordagem mais interpretativa, não são utilizadas categorias estáticas e universais para explicar o desenvolvimento moral do sujeito, mas as categorias que buscam avaliar a comunicação dialógica e as dinâmicas das interações humanas. Segundo Fogel (1993), enquanto na perspectiva cognitivo-desenvolvimentista o foco é mais no dever moral e nos aspectos racionais que sustentam a conduta, na narrativista está o conceito de *self*, que contempla aspectos dialógicos e sociais, tendo como foco conteúdo da conduta moral, manifesta através da comunicação.

Basicamente há duas críticas a esta perspectiva. A primeira é que não se pode colocar em risco as conquistas e avanços da humanidade em nome do respeito e valorização de práticas sociais consideradas éticas na especificidade de um indivíduo ou grupo específico. Em outras palavras, o relativismo cultural não pode implicar num relativismo ético (Lourenço, 2006). Quem garante que não se estabeleceu como “moral” aquilo que responde aos interesses particulares e circunscritos de um grupo específico? E segunda crítica (Nunes, 2009), é referente ao valor dessas “vozes morais” como autônomas e reflexivas. Quem garante que tais vozes não são imitações dos discursos em moda, modelos mentais da realidade que nunca foram questionados pelo sujeito e simplesmente absorvidos da sociedade?

#### 2.5.5 Perspectiva sociocultural

A perspectiva sociocultural busca superar as dicotomias existentes entre os defensores do universalismo e os da narrativa, não sublimando o indivíduo diante dos contextos sociais. A proposta é de um diálogo entre a individualidade do sujeito e a cultura do contexto. Nunes (2009:17) esclarece que: “...as perspectivas socioculturais abordam o desenvolvimento e funcionamento moral por meio de narrativas contextualizadas nos diferentes sistemas de relações sociais e práticas socioculturais, sem deixar de enfatizar o papel ativo e criativo do sujeito.”

Na abordagem sociocultural, a moralidade não está numa categoria universal, mas é relativizada conforme a cultura, o contexto e a atuação do indivíduo. Segundo Freitas (1999:27): “A moralidade é, então, resultado das condições concretas de vida de um indivíduo”. Nesta perspectiva sociocultural, o desenvolvimento moral é influenciado por vários fatores, tais como instituições sociais, cultura, cognição, afetividade. O desenvolvimento moral é um processo construtivo de contínuas transformações das crenças, valores e ações. A interação sujeito-meio acontece em términos cognitivos e afetivos, mediada pela linguagem.

Alguns autores como Rogoff (2005), confirmam o papel central do indivíduo na internalização de valores e crenças culturais. Mas essa internalização não é simples e passiva, mas composta de uma série de re-construções contínuos de valores. É através da individualização dos conteúdos morais da sociedade que os comportamentos mudam de verdade, e não através de fatores externos. Quando a pessoa assume valores simplesmente como resposta a pressões externas, não torna tal valor próprio, é um projeto frágil. É preciso o envolvimento ativo do sujeito no seu próprio desenvolvimento moral, e isso implica quebrar com o modelo de educando passivo e educador ativo. A Rogoff (2005)

não pode ser criticada em propor relativismo ético e cultural, uma vez que ela identifica aspectos “universalizantes” nas pesquisas socioculturais. Em síntese, ela defende que todas as culturas defendem a vida, a justiça e o princípio de evitar danos. Porém, o posicionamento dela é que essa universalização não é abstrata, mas fincada na realidade sociocultural.

Tanto a perspectiva narrativa, como a sociocultural, enfatizam a importância da comunicação e interação na constituição de valores e crenças. No entanto tais perspectivas diferem em dois pontos: 1) Enquanto na abordagem narrativa não está claro o papel do indivíduo no processo de internalização (inclusive pode representar a simples reprodução das vozes sociais), a perspectiva sociocultural enfatiza a autonomia do sujeito em um mundo organizado culturalmente; 2) Enquanto na abordagem narrativa estuda-se o desenvolvimento moral a partir das narrativas dos sujeitos na resolução de problemas, sem considerar a relação linguagem-ação, a perspectiva sociocultural considera o dizer e o fazer como partes de uma mesma unidade de análise.

## 2.6 VALORES E CRENÇAS

Os termos *valor* e *crença* aparecem de diversas formas na literatura acadêmica. No entendimento de Freitas (1999), valores são construções afetivo-cognitivas elaboradas a partir da experiência. Goodnow (1962) considera que são os valores sociais que fundamentam a ação do sujeito no mundo e sua relação com o outro. Já Doron (2000), no *Dicionário de Psicologia*, afirma que o valor pode ser entendido como: motivação (o que evitamos ou buscamos?), utilidade social (o que contribui ao funcionamento da sociedade e das organizações?) e ideologia.

Bruner, Goodnow e Austin (1962) distingue nos seus estudos os termos *crenças* e *idéias* porque considera *idéias* muito mais apropriadas pela sua abertura à aprendizagem, composta de conhecimentos, julgamentos e opiniões. E Barreto (2004) faz também uma distinção, mas entre *opinião*, *crença* e *saber*. Todos são formas de interação com o conhecimento, sendo o primeiro de âmbito mais subjetivo, composto ainda de dúvidas e ambiguidades. Já na *crença*, os posicionamentos são fundamentados na fé e valores morais social e culturalmente aceito. E finalmente o *saber* é o grau mais elevado fundamentado no conhecimento socialmente reconhecido.

De acordo com Salomão (2001:22):

[...]é através das crenças e valores que os indivíduos dão sentido às suas experiências, promovendo a própria dinâmica de funcionamento do sistema motivacional mais amplo. Para ir ainda mais longe, diria que os valores põem os indivíduos em movimento dentro da esfera dos significados sociais, das suas ações efetivas, das interações estabelecidas e dos demais

elementos do sistema motivacional.

Uma visão sociocultural construtivista não vê a questão dos valores como aspectos estáticos, mas parte de um sistema complexo que conecta aspectos cognitivos, afetivos, contextuais e culturais. Assim, Silva (2005) relembra que talvez a frase “orientação para a crença” em vez de simples “crença” seja mais adequada para demonstrar o movimento.

Já que na perspectiva sociocultural os valores não são elementos separados da realidade, mas se constroem, fortalecem e amadurecem nas interações sociais, Silva (2005) propõe duas linhas investigativas: estudo da dimensão discursiva que permite identificar os pensamentos envolvidos nas interações humanas (Palmieri e Branco, 2004), e análise em termos de ações concretas e participação efetiva dos sujeitos (Rogoff, 2005).

O valor tem muitas emoções envolvidas. Os valores constituem o nível mais estável no sistema da motivação social, e é através deles que a pessoa vê a si mesma, o outro e o mundo. Valsiner (1997) afirma que os valores são construídos através do afeto, da linguagem e da mediação semiótica. Por meio delas o sujeito interage com a cultura coletiva, produzindo sentidos e significados.

Rokeach (1972:2) defende a visão de que crenças, valores e atitudes estão numa estrutura cognitiva funcional integrada:

A belief system may be defined as having represented within it, in some organized psychological but not necessarily logical form, each and every one of person's countless beliefs about physical and social reality. By definition, we do not allow beliefs to exist outside the belief system for the same reason that astronomer does not allow stars to remain outside the universe.

Para Rokeach (1972), as crenças podem ser resultados diretos do contato com o objeto da crença (*primitive beliefs*) ou de forma indireta, derivadas de outras crenças (*derived beliefs*). E segundo o autor, as “crenças primitivas” são mais centrais, e portanto, são mais difíceis de serem mudadas. E o grau de importância das crenças e esforço em mudá-las se fundamentam nos seguintes postulados: “First, not all beliefs are equally important to the individual; beliefs vary along a central-peripheral dimension. Second, the more central a belief, the more it will resist change. Third, the more central the belief changed, the more widespread the repercussions in the rest of the belief system” (Rokeach, 1972:3).

Fishbein e Ajzen (*apud* Pato, 2004:21) sustentam a relação entre crenças e comportamentos, afirmando que há uma interdependência entre crenças, atitudes, intenções e comportamentos. E que as atitudes e os comportamentos influenciam também as crenças, podendo através da experiência levar a outras crenças. E Hernández e Hidalgo (*apud* Pato, 2004:23) contribuem à ampliação da compreensão das atitudes, não meramente ligada ao

afetivo (sentimento de agrado ou não-agrado). No entendimento desses autores, à luz do trabalho de Milton Rosemberg em “A Structural Theory of Attitude Dynamics” (1960), a atitude está composto por três fatores: afetivo, cognitivo (crenças e opiniões), e de conduta (intenção de comportamento ou ação manifesta).

Na visão de Pato (2004:36-37), tanto os valores como as atitudes são guias para a ação, mas os valores possuem uma força e centralidade maior. Assim, “...conhecendo-se os valores de uma pessoa, poder-se-ia prever como ela se comportaria em várias situações experimentais e da vida real.”

Assim, para o entendimento dessa centralidade dos valores, é importante resgatar a perspectiva de Hofstede (1997), quando apresenta a manifestação da cultura em cinco categorias: práticas, símbolos, rituais, heróis e valores. Num diagrama por ele denominado de “onion” (cebola), ele apresenta as categorias como diversas camadas.

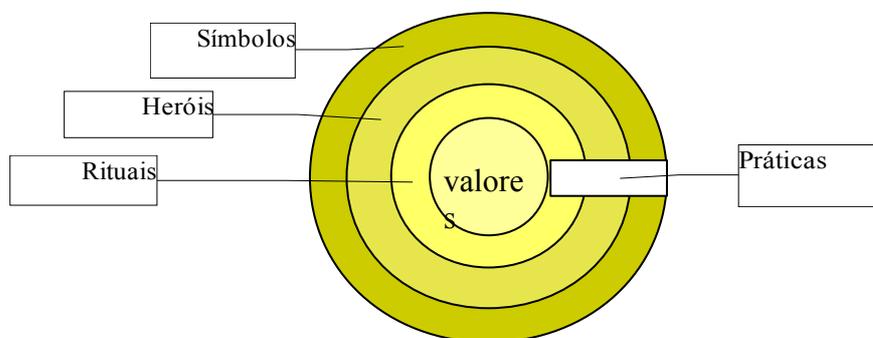


Figura 2.3: O diagrama de cebola de Hofstede  
 Fonte: Hofstede, 1997:9

Hofstede (1997) coloca a dimensão da cultura entre a natureza humana (inerente e universal) e a personalidade (individual, inerente e aprendido). Para o autor a cultura é uma programação mental que nos permite interagir no contexto que estamos. A essa dinâmica de programação da mente ele chamou de *software of the mind*. O modelo é apresentado na Figura 2.4:

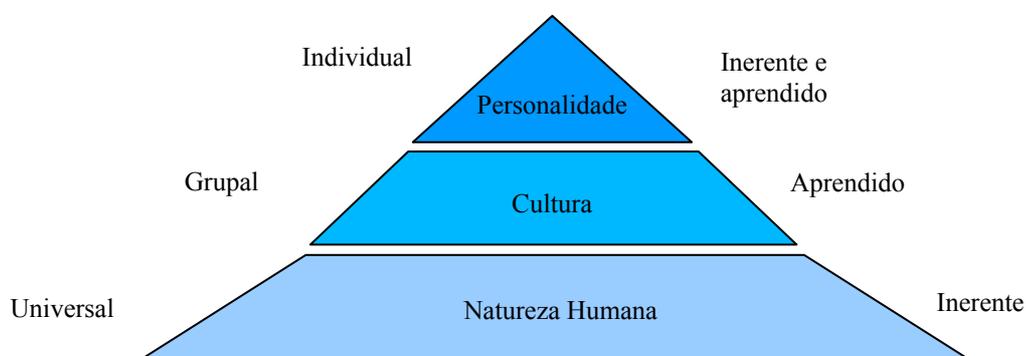


Figura 2.4: Os três níveis da programação mental humana (personalidade, cultura e natureza humana)  
Fonte: Hofstede, 1997:6.

Com relação às categorias da cultura, Hofstede(1997:7-9) explica: *símbolos* são palavras, gestos, imagens ou objetos que carregam um significado particular o qual é reconhecido por aqueles que compartilham a cultura; *heróis* são pessoas, vivas ou mortas, reais ou imaginárias, que possuem características que são altamente valorizadas na cultura, e que servem como modelos de comportamento; *rituais* são atividades coletivas, aparentemente superficiais no sentido de alcançar os fins, mas quando inseridos na cultura, demonstram-se socialmente fundamentais; *práticas*, conforme a figura 4, atravessam as três categorias e significam o aspecto visível de tais categorias, que qualquer observador externo pode identificar (mesmo que não entenda seu sentido interno); e finalmente *valores* que é a camada mais interna e obscura do diagrama da cebola, revela as escolhas que são mais importantes na cultura.

Referente aos valores, Hofstede(1997:9-10) faz uma distinção entre o “desejável” e o “desejado”. Segundo o autor:

In interpreting people's statements about their values it is important to distinguish between the *desirable* and the *desired*: how people think the world ought to be versus what people want for themselves. Questions the desirable refer to people in general and are worded in terms of right/wrong, agree/disagree or something similar. In the abstract, everybody is in favor of virtue and opposed to sin, and answers about the desirable express people's views about what represents virtue and what corresponds to sin. The desired, on the contrary, is worded in terms of 'you' or 'me' and what we consider important, what we want for ourselves, including our less virtuous desires. The desirable bears only a faint resemblance to actual behavior, but even statements about the desired, although closer to actual behavior, should not necessarily correspond to the way people really behave when they have to choose.

What distinguishes the desirable from the desired is the nature of the *norms* involved. Norms are the standards for values that exist within a group or category of people. In the case of the desirable, the norm is absolute, pertaining to what is ethically right. In the case of the desired, the norm is statistical: it indicates the choices actually made by the majority. The desirable relates more to ideology, the desired to practical matters.

Hofstede(1997:8-9) alerta sobre a necessidade de relativizar as pesquisas sobre valores diante da diversidade de fatores (muitas vezes incontroláveis) que interferem nas respostas dos participantes:

For systematic research on values, inferring them from people's actions is cumbersome and ambiguous. Various paper-and-pencil questionnaires have been developed which ask for people's preferences among alternatives. The answers should not be taken too literally: in practice, people will not always act as they have scored on the questionnaire. Still the questionnaires provide useful information, because they show differences in answers between groups or categories of respondents. For example, suppose a question asks for one's preference for time off from work versus more pay. An individual employee who states (s)he prefers time off may in fact choose the money if presented with the actual choice, but if in group A more people claim preferring time off than in group B, this does indicate a cultural difference between these groups in the relative value of free time versus money.

### 2.6.1 Teoria de valores de Schwartz

O psicólogo social israelense Shalom Schwartz tem sido um importante nome no estudo sobre valores, relacionando os valores universais a motivações latentes e necessidades. Além disso, tem contribuído na construção de escalas de valores no contexto da teoria da aprendizagem social.

Para Schwartz (*apud* Pato, 2004:37), valores estão relacionados a emoções (positivas ou negativas), são objetivos abstratos (vão além de situações específicas) que orientam na seleção de comportamentos. Portanto, os valores se tornam em critérios para tomada de decisões. O estudo dos valores ajuda a entender que tipo de ações e comportamentos em geral seriam possíveis naquela pessoa, grupo ou comunidade.

Sobre o caráter motivacional dos valores, Tamayo e Schwartz (*apud* Pato, 2004:38) afirmam que:

[...]os valores têm raízes de ordem motivacional, uma vez que expressam interesses e desejos de tipo individual, coletivo ou misto, dentro de áreas motivacionais bem determinadas. [...] a psicologia considera os valores como um dos motores que iniciam, orientam e controlam o comportamento humano, estando associados a projetos de vida e esforço para atingir metas individuais e coletivas.

Schwartz (1999) considera dois níveis de valores: individual e cultural. Segundo Pato (2004:38): “as prioridades axiológicas do indivíduo são o produto da cultura compartilhada e da experiência pessoal única”. E por sua vez, os valores culturais moldam as contingências para os quais os indivíduos devem ser adaptados e socializados. No caso da presente pesquisa, nos delimitaremos ao estudo dos valores individuais, utilizando certos instrumentos que serão apresentados posteriormente no capítulo sobre métodos e resultados.

Valores representam necessidades universais comuns a todos os povos. Para Schwartz (1999) os tipos motivacionais são universais. Mas Nascimento (2009:37) esclarece que: “os povos dão importância diferente aos valores individuais ou coletivos e as opções da

sociedade determinam significativamente o comportamento de seus habitantes”.

Para Schwartz (2006), os valores representam três tipos de exigências humanas universais, que são: *organismo* (necessidades biológicas), *interação* (necessidades de interação social coordenada), e *grupo* (necessidades de bem-estar e sobrevivência dos grupos). Com base nesses três tipos de exigências, derivam-se dez tipos motivacionais de valores, os quais respondem a interesses individuais, coletivos ou mistos. A seguir um quadro explicativo dos conceitos e relações dos tipos motivacionais propostos:

Definição	Exemplos de valores	Fontes
<b>Poder:</b> status social sobre as pessoas e os recursos.	Poder social: Autoridade. Riqueza.	Interação Grupo
<b>Realização:</b> sucesso pessoal mediante a demonstração de competência, segundo critérios sociais.	Bem-sucedido. Capaz. Ambicioso.	Interação Grupo
<b>Hedonismo:</b> prazer e gratificação sensual para si mesmo.	Prazer. Desfrutar a vida.	Organismo
<b>Estimulação:</b> entusiasmo, novidade e desafio na vida.	Audacioso. Uma vida variada. Uma vida excitante.	Organismo
<b>Autodeterminação:</b> pensamento independente e escolha da ação, criatividade, exploração.	Criatividade. Curiosidade. Liberdade.	Organismo Interação
<b>Universalismo:</b> compreensão, apreço, tolerância e atenção com o bem-estar de todas as pessoas e da natureza.	Tolerância. Justiça social. Igualdade. Proteção do meio ambiente.	Grupo Organismo
<b>Benevolência:</b> preservação ou intensificação do bem-estar das pessoas com as quais se está em contato pessoal frequente.	Ajuda. Honesto. Não rancoroso.	Organismo Interação Grupo
<b>Tradição:</b> respeito, compromisso e aceitação dos costumes e ideias oferecidas pela cultura tradicional ou a religião.	Humilde. Devoto. Aceitar minha parte na vida.	Grupo
<b>Conformidade:</b> restrição das ações, tendências que possam incomodar ou ferir os outros, e contrariar expectativas ou normas sociais.	Polidez. Obediência. Honra aos pais e pessoas mais velhas.	Interação Grupo
<b>Segurança:</b> segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, das relações e de si mesmo.	Segurança nacional. Ordem social. Idoneidade.	Organismo Interação Grupo

Quadro 2.6: Tipos motivacionais de valores da teoria de Schwartz

Fonte: Schwartz, Shalom H. “Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos?”. In: Ros, Maria; Gouveia, Valdiney V. (Orgs.). *Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos metodológicos e aplicados*. São Paulo: Senac, 2006, p.58.

Relacionando os tipos motivacionais com os interesses que visam responder, temos que: *poder*, *realização*, *hedonismo*, *estimulação* e *autodireção* respondem a interesses individuais; *universalismo* e *segurança* respondem a interesses mistos (individuais e coletivos); e finalmente *tradição*, *conformidade* e *benevolência*, que respondem a interesses

coletivos.

Assim, a primeira coluna representa a meta principal do valor. Na segunda, os valores específicos. E a última coluna com as exigências universais, de onde provém o valor. De acordo com Schwartz (2005), o que distingue um valor do outro é a motivação que o valor manifesta. O autor trabalha com os 10 tipos motivacionais (agrupados em 4 tipos de segunda ordem) num formato circular (Schwartz, 2006). O formato circular dá uma aproximação melhor aos tipos motivacionais, os quais não são isolados, mas interligados e em movimento.



Figura 2.5: Modelo circular estrutural dos valores humanos de Schwartz  
Fonte: Schwartz (2006)

A partir da reorganização dos tipos motivacionais conforme convergências e divergências, chegou-se a uma distribuição de quatro tipos motivacionais de segunda ordem (Porto, 2004): autopromoção, autotranscendência, abertura à mudança e conservação. Sendo o primeiro oposto ao segundo, e o terceiro oposto ao quarto. A estrutura circular interliga tipos motivacionais adjacentes. Assim, a relação dos 10 tipos motivacionais com os quatro de segunda ordem está assim composta (Nascimento, 2009:39):

Tipos motivacionais de segunda ordem	Tipos motivacionais de primeira ordem
Autopromoção	poder, hedonismo, realização
Auto-transcendência	universalismo, benevolência
Abertura à mudança	autodireção, estimulação, hedonismo
Conservação	conformidade, tradição, segurança

Quadro 2.7: Relação dos tipos motivacionais de primeira e segunda ordem (Schwartz)  
Fonte: Schwartz (2005)

Assim, nessa estrutura circular da figura 2.5 quanto mais próximo os tipos motivacionais, mais compatíveis são. É a compatibilidade que os agrupa num tipo

motivacional de segunda ordem. E quanto mais distantes, mais conflitivos. Quando os tipos motivacionais estão em oposição, e valores de ambas partes são estimulados, há choques e conflitos, podendo a existência de um valor levar à inibição do outro.

Da figura circular anterior, três tipos motivacionais têm características específicas e distintas. Numa mesma fatia aparece *conformidade* e *tradição*, são diferentes mas compartilham uma mesma meta motivacional (prioridade do social sobre o individual). Enquanto *conformidade* está mais relacionado à submissão e obediência a uma autoridade física (pais, empregadores, professores, policiais), *tradição* é mais abstrato e vinculado aos sistemas culturais e religiosos. E o terceiro tipo motivacional diferente é o hedonismo, que pertence tanto à *Autopromoção* como à *Abertura à mudança*. Neste caso, este valor compartilha metas nas duas dimensões.

A técnica utilizada para ver essa convergência e divergência entre os tipos motivacionais de valores foi a SSA (*Smallest Space Analysis*). Schwartz então cria um instrumento (SVS – *Schwartz Value Survey*), a princípio com 56 valores, que posteriormente foi reduzido a 44 valores, pois se desejava fazer um estudo comparativo entre países, e deveriam ser valores com significado para todas as culturas. E com a experiência da aplicação de tais questionários, Schwartz propõe um novo instrumento chamado PQ (*Portrait Questionnaire*), sob as mesmas premissas técnicas da SSA.

A motivação da pesquisa de Schwartz está na crença de que quando se conhece os valores, então é até certo ponto previsível os tipos de comportamentos. E tal relação pode ser vista de forma gráfica através de curvas sinusoidais, conforme a explicação de Pato (2004:43):

[...]o sistema de valores pode ser tratado como um todo integrado em sua relação com o comportamento. Essa relação pode ser representada graficamente por uma curva sinusoidal (Schwartz, 1992). Para a obtenção dessa curva, os tipos motivacionais de valores são dispostos no eixo horizontal do gráfico, de acordo com sua ordem teórica na estrutura circular. No eixo vertical, situa-se a intensidade da associação com a variável externa, por exemplo, atitudes ou comportamentos. Assim, alguns tipos de valores que são adjacentes devem apresentar associação com o comportamento de forma similar, enquanto se opõem a outros tipos de valores, também associados, de maneira similar, ao comportamento. Essa explicação para a relação entre valores e comportamento sugere que alguns tipos de valores estarão mais relacionados com um determinado comportamento do que outros, podendo apresentar relações positivas, negativas e nulas.

No capítulo 4 explicaremos melhor a forma que os instrumentos propostos por Schwartz foi utilizado na avaliação do PPJ. No próximo capítulo apresentaremos alguns fundamentos do PPJ, e algumas aproximações das suas características com importantes teóricos e cientistas.

## CAPÍTULO 3

### PROGRAMA DE EMPODERAMENTO ESPIRITUAL DE PRÉ-JOVENS

#### 3.1 PREMISSAS INICIAIS

Neste capítulo abordaremos alguns aspectos do *Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens* (PPJ) que é o objeto principal da presente pesquisa, explorando alguns elementos do seu marco conceitual, e buscando aproximações com pensadores como Paulo Freire, Enrique Pichon-Rivière, Farzam Arbab, Eloy Anello e Juanita de Hernández.

No título do presente trabalho mantivemos o termo *pré-jovem*, mas nos conteúdos dos capítulos anteriores temos utilizado as palavras *adolescente* e *adolescência*. Assim, fazem-se necessários alguns esclarecimentos para não criar confusão. Por um lado, mantivemos as palavras *adolescente* e *adolescência*, porque são os termos mais conhecidos para a temática que estamos abordando, referente a uma faixa etária específica e com desafios próprios que vão além das mudanças fisiológicas da puberdade. Porém, optamos também por manter o termo *pré-jovem*, para reforçar que se está defendendo um outro olhar sobre o adolescente. Assim, neste capítulo daremos preferência ao termo *pré-jovem*, exceto quando estivermos abordando a visão dos pensadores clássicos.

O PPJ nasce de uma preocupação da Comunidade Internacional Bahá'í sobre a atenção que os pré-jovens e jovens do mundo estão recebendo, e de como as suas energias e capacidades estão sendo canalizadas para o desenvolvimento social. A Casa Universal de Justiça, órgão máximo da Fé Bahá'í, numa mensagem dirigida aos bahá'ís do mundo em abril de 2010, descreve da seguinte forma o PPJ:

[...]Enquanto as tendências globais projetam uma imagem problemática desse grupo etário – perdido nas dores de uma tumultuada mudança física e emocional, indiferente e ensimesmado – a comunidade bahá'í – na linguagem que emprega e nas abordagens que adota – caminha firmemente na direção oposta, vendo, ao invés, altruísmo no pré-jovem, um agudo senso de justiça, anseio por aprender acerca do universo e um desejo de contribuir para a construção de um mundo melhor. Relatos após relatos, nos quais pré-jovens em todos os países do planeta dão expressão aos seus pensamentos como participantes do programa, atestam a validade dessa visão. Há todas as indicações de que o programa ocupa sua crescente percepção numa exploração da realidade que os ajuda a analisar as forças construtivas e destrutivas que operam na sociedade e a reconhecer a influência que essas forças exercem sobre seus pensamentos e ações,

---

\* “Empoderamento espiritual” porque o Programa se fundamenta na crença de que a realidade do homem é essencialmente espiritual, e que há faculdades da alma que necessitam ser nutridas e vivenciadas para que o sujeito possa viver na sua plenitude existencial. De tal empoderamento se desdobram as percepções espirituais que dão um senso de propósito duplo de transformação pessoal e coletiva.

aguçando sua percepção espiritual, intensificando seu poder de expressão e reforçando estruturas morais que lhes serão úteis por toda a vida. Num idade em que passam a ter acesso às florescentes capacidades intelectuais, espirituais e físicas, eles recebem as ferramentas necessárias para combater as forças que os privariam de sua verdadeira identidade como seres nobres e para trabalhar pelo bem comum. (CUJ, 2011:15)

O Programa é bastante simples na sua estrutura, constituída de um grupo de pré-jovens, alguns materiais impressos (currículo), e um monitor capacitado que conduz os grupos. Mas antes de aprofundarmos nas dinâmicas e características do Programa, é importante entender as motivações que levaram ao estabelecimento do PPJ. E para isso, é necessário entender a Fé Bahá'í e sua estrutura estabelecida no mundo.

A Fé Bahá'í é uma religião independente, nascida no Irã em 1844, tendo como fundador Mirzá Husayn Alí, posteriormente conhecido como Bahá'u'lláh. O princípio fundamental da Fé Bahá'í é a unidade, aceitando-se a unidade de Deus, de seus Mensageiros e da humanidade. Em outras palavras, promove o monoteísmo, a unidade entre as grandes religiões, e a unidade da humanidade (respeitando-se a diversidade de cores, origens, crenças, culturas). A Fé Bahá'í está fundamentada na crença de que a realidade humana é essencialmente espiritual, e portanto há um duplo propósito na vida: transformação individual (desenvolvimento das capacidades pessoais e aquisição de qualidades e virtudes) e a transformação social (contribuição para a construção de uma civilização mais justa e equilibrada).

Para que tais processos de transformação individual/pessoal e coletiva/social aconteçam, Bahá'u'lláh estabelece a educação como instrumento primordial. Na *Epístola de Maqsúd* (Bahá'u'lláh, 2001:195) está a seguinte afirmação: “Considerai o homem como uma mina rica em jóias de inestimável valor. A educação, tão somente, pode fazê-la revelar seus tesouros e habilitar a humanidade a tirar dela algum benefício”. Este curto texto está constituído de vários conceitos chaves. Primeiro, por ter uma realidade espiritual, o homem é essencialmente nobre e bom, é uma “mina rica em jóias de inestimável valor”. Mas a mina em si nunca vai se manifestar, se não houver o esforço do mineiro em encontrar tais jóias e mostrá-las. Portanto, a aceitação do potencial é esperança de sua manifestação, mas não significa que seja uma realidade manifesta.

Entre o potencial e o real está o esforço do indivíduo em se educar. Tal educação não se limita a acumular conhecimentos, mas gerar aprimoramentos pessoais que se manifestam não somente em competências técnicas e profissionais, mas também em qualidades como a paciência, a sinceridade, o amor ao próximo, a humildade. Finalmente, não é uma educação voltada somente para o aprimoramento individual, mas tem um compromisso com a transformação social, e a humanidade deve poder “tirar dela algum

benefício”.

Apesar de sua origem em uma comunidade religiosa, o PPJ não é de caráter proselitista, nem possui características de ensino religioso. O objetivo não é de trazer novos adeptos à Fé Bahá'í, mas ajudar a desenvolver as capacidades dos pré-jovens, tanto morais como científicas, matemáticas, de vida em sociedade, de serviço, e de linguagem e expressão. Acredita-se que empoderando os pré-jovens nas suas múltiplas capacidades, canalizando suas energias e predisposições para o serviço, e oferecendo uma visão mais humanitária e coerente do futuro da humanidade, é possível ajudá-los a intervirem positivamente na sociedade, dando as devidas condições aos pré-jovens de participarem nas transformações sociais.

O Programa não segue uma teoria educacional em específico, estando mais preocupado em identificar os princípios, e através da ação-reflexão-consulta ir gradativamente gerando aprendizagens e consolidando algumas características de um marco sobre os pré-jovens e sobre a educação em si. Neste sentido, nos próximos subcapítulos seguiremos o seguinte percurso: revisar algumas perspectivas clássicas sobre a adolescência (para fazer um contraponto com a nova proposta que está sendo feita através do PPJ), identificar alguns fundamentos do material de formação de monitores (*Liberando os Poderes dos Pré-Jovens*), o mapa curricular dos oito livros para os pré-jovens traduzidos ao português (Apêndice L), e algumas aproximações dos elementos do PPJ com teorias e abordagens da academia. É importante considerar que nem os mapas curriculares, nem os mapas mentais e as aproximações a pensadores e teóricos é uma proposição do PPJ, mas reflexões dos próprios autores da presente pesquisa.

### 3.2 PERSPECTIVA CLÁSSICA SOBRE A ADOLESCÊNCIA

Como uma breve introdução a alguns pensadores clássicos sobre a adolescência, de uma forma bastante limitada e resumida para não fugir dos objetivos principais do presente trabalho, apresentaremos algumas das idéias centrais de tais pensadores e suas implicações para o campo educacional. Os estudiosos propostos são Charlotte Bühler, Stanley Hall, Otto Rank, Anna Freud, Erik Erikson, Arnold Gesell, Margaret Mead, Robert Havighurst, Eduard Spranger, e Maurice Debesse.

A psicóloga educacional Charlotte Bühler (1893-1974) classifica a vida humana em cinco fases (Bühler, 1990). Uma dessas fases é a da adolescência, como um período de experimentação, constituída de duas etapas: de maturação (puberdade) e de organização (adolescência). Enquanto a primeira é considerada negativa, a segunda se manifesta com o amor à natureza, amor às ciências, e amor à pessoa do outro sexo. A separação entre estas

duas etapas equivale aproximadamente aos 17 anos. Para a autora, o desenvolvimento humano não é linear, mas curvo, constituído de avanços e estagnações no seu processo. E finalmente, Bühler (1990) defende a idéia de que o adolescente necessita de um modelo, uma liderança juvenil a quem seguir, obedecer, respeitar e imitar.

O psicólogo Stanley Hall (1844-1924) é considerado o pai da psicologia da adolescência e autor de um dos mais extensos trabalhos sobre a adolescência (*Adolescence*), constituída de aproximadamente 1500 páginas que visa destacar o hiato entre a infância e a idade adulta das sociedades atuais. Para ele, segundo Muuss (1976), há atividades e habilidades em cada fase da vida (dividida em quatro). A primeira fase é a primeira infância, chamada fase animal (0 a 4 anos), onde as atividades são exploratórias de trepar e balançar. A segunda é a fase das cavernas (4 a 8 anos), chamada também de segunda infância, e tem como atividades esconder, caçar, pesar, construir instrumentos de caça. A terceira é fase selvagem (8 a 12 anos), também chamada de juventude, e as atividades são: lutar, vida nômade e tribal. E finalmente a última fase é de renascimento, da adolescência (12 à idade adulta). Nesta última estão as atividades turbulentas, e as habilidades oscilam entre tendências contraditórias.

De acordo com Savage (2010), um dos importantes legados de Stanley Hall foi perceber que a adolescência não é somente determinada biologicamente, mas socialmente construída. A adolescência é mais do que a puberdade. Hall propõe que a fase da adolescência deveria ser marcada pela continuidade do estudo e retardo da entrada no mercado de trabalho, pois à medida que a civilização avança, a educação também se amplia.

Segundo Muuss (1976), um dos erros de Hall foi a teoria de recapitulação. Tal teoria, completamente sem força hoje em dia, afirmava que o ser humano manifesta tudo o que as gerações do passado passaram. Em outras palavras, as fases da vida anteriormente referidas correspondem aos estágios da história da humanidade, onde as pessoas revivem a fase animal primitiva na infância até chegar à fase da civilização que corresponde à vida madura. Assim, a psiquê humana estaria associada ao desenvolvimento da espécie. Portanto, o desenvolvimento ou não desenvolvimento do indivíduo teria influências sobre o destino da civilização.

Apesar da força e das implicações das teorias psicanalíticas de Sigmund Freud, ele não se dedicou ao tema da adolescência. No entanto, é importante destacar o pensamento de alguns dos seus destacados discípulos como Otto Rank (1854-1939) e Anna Freud (1895-1982). Parte significativa da pesquisa desses autores foi o estudo dos mecanismos de defesa que regulam os processos mentais que buscam o prazer e fogem da dor. Rank

(1940) identifica que na adolescência o sujeito rejeita a dominação externa (leis, autoridades, pais) na busca da independência material e psicológica. E os mecanismos de defesa são o ascetismo e a promiscuidade. O adolescente recorre à promiscuidade porque não quer dependência nas relações amorosas, busca um mínimo de vínculos e foge do amor autêntico e verdadeiro. A relação amorosa é de uso, em que cada parte utiliza o outro para canalizar os impulsos.

Freud (1978) reconhece também a existência de mecanismos de defesa que buscam frear os impulsos dos instintos. Para essa pesquisadora, se a adolescência é passada na tranquilidade, sem conflitos e problemas, na realidade há uma resistência em querer crescer. A autora identifica dois tipos de mecanismos de defesa: ascetismo e intelectualização. O *ascetismo* se manifesta na negação de que o adolescente faz de quaisquer impulsos sexuais e agressivos, substituindo-os pelas necessidades físicas (alimento, sono, comodidade). E a *intelectualização* é a mudança dos interesses concretos pelos abstratos, possibilitando o fortalecimento do hábito de estudo. Os impulsos são transformados em interesses intelectuais.

Assim, tanto Freud (1966, 1970, 1978) como Rank (1940) contribuíram para a compreensão das possibilidades de controle e canalização das energias instintivas através de mecanismos de defesa na adolescência. Em outras palavras, como afirma Ferreira (1978:59): “Através deles [mecanismos de defesa] as energias libidinais insatisfeitas encontram satisfações substitutivas e, assim, conserva-se o equilíbrio interior, responsável pela preservação da auto-estima”.

Outro importante psicanalista que trabalhou o tema da adolescência foi o alemão Erik Erikson. Erikson (1976a) consegue aproximar a psicanálise da antropologia cultural e define que há oito diferentes idades na evolução humana. Considera que é requisito superar a condição da fase anterior para passar à seguinte. E que cada uma das fases tem uma qualidade positiva e outra negativa. Se a pessoa se apropria da qualidade positiva, então o desenvolvimento da personalidade ocorrerá de forma adequada. Mas se a qualidade negativa for acrescentada à sua personalidade, então o sujeito terá dificuldades e insucessos na vida. O quadro abaixo apresenta as fases e as respectivas qualidades possíveis (positiva e negativa).

Fase	Qualidade positiva	Qualidade negativa
Fase do bebê	Confiança	Desconfiança
Fase da primeira infância	Autonomia	Vergonha e dúvida
Fase do brinquedo	Iniciativa	Culpa

Fase escolar	Operosidade indústria	ou	Inferioridade
Adolescência	Identidade		Difusão de papéis
Fase do jovem adulto	Intimidade		Isolamento
Maturidade	Generatividade		Estagnação
Velhice	Integridade		Desespero

Quadro 3.1: Relação entre as fases da vida e qualidades positivas e negativas de Erikson  
 Fonte: Adaptação Erikson (1976, 1976a)

Com relação à adolescência, Erikson (1976a) enfatiza a necessidade de identidades. Em primeiro lugar, há a necessidade do estabelecimento de uma identidade positiva do *Ego*, caso contrário há o perigo da difusão de papéis que pode limitar o próprio desenvolvimento do adolescente à maturidade. O amor, como projeção de sua identidade no outro, não necessariamente está ligado a uma experiência sexual, mas a uma necessidade de definição do *Ego*. Além disso, é uma fase que exige uma identidade grupal distinta da familiar, que faça o adolescente ser aceito por um grupo de pares. E finalmente, também se pede uma identidade ideológica sobre o que é certo (moral) e a visão de mundo.

Uma curiosa reflexão de Erikson (1976a) é que os sistemas totalitários às vezes parecem mais atrativos a esta faixa etária porque oferecem padrões e papéis claros e imediatos ao jovem, enquanto que os sistemas democráticos exigem maior complexidade, consultas e escolhas. Porém, os fóruns promovidos por organizações governamentais e não-governamentais, os quais têm cada vez com mais frequência a participação dos adolescentes, têm demonstrado que esta população se envolve plenamente nos sistemas democráticos, a partir do momento em que entende tais sistemas e seus objetivos. Talvez o que falta aos nossos sistemas democráticos é uma coerência entre o que se diz e o que se faz, e a necessidade de uma visão de mundo mais coerente e humanizadora.

Dentro da psicologia evolucionista norte-americana está Arnold Lucius Gesell (1880-1961), que descreveu os diferentes níveis de maturidade e comportamento nos adolescentes na forma de gradientes (tomando o caráter mensurativo da física). Assim, cada ano entre 10 e 16 anos representa certo perfil de maturidade, conforme o seguinte quadro:

Idade	Perfil de maturidade	Traços de maturidade
10 anos	Quer estar com a família, reconhece a autoridade, e geralmente as atividades em grupo são realizados com os pares do mesmo sexo.	Sistema de ação total
11 anos	Demonstra impulsividade, mau humor e propensão ao conflito. Manifesta rebeldia em relação aos pais e	Cuidados pessoais e rotina

	a todos que representem autoridade.	
12 anos	Torna-se mais sociável, e deixa-se influenciar pelo grupo de pares. Tal influência é tanto ideológica, como de aparência e comportamentos.	Emoções
13 anos	Busca a reflexão e se torna mais introspectivo. Apresenta mudanças físicas significativas (altura, pêlos, voz, etc), que geram nele(a) mais tensões e inseguranças.	O Eu em crescimento
14 anos	Passa de uma introvertida para extrovertida. Demonstra um interesse em discutir sua personalidade e dos outros. Interessa-se demasiadamente pelo que os outros acham dele(a).	Relações interpessoais
15 anos	Manifesta necessidade de independência, às vezes entrando em conflito com as autoridades de sua vida. Diferente da rebeldia dos 11 anos, nessa idade há mais possibilidades de uma rebeldia que leve à delinquência.	Atividades e interesses
16 anos	Comporta-se de forma muito mais sensata. As emoções não se manifestam de formas explosivas, há um equilíbrio e ajustes que o(a) adequem ao bom senso e o bem-estar coletivo.	Sentido ético

Quadro 3.2: Perfis de maturidade de adolescentes entre 10 e 16 anos segundo Arnold Gesell, Louise Ames e Frances Ilg.  
 Fonte: adaptação de Gesell, Ames e Ilg (1978)

Em termos educacionais, esta normatização de Gesell, Ames e Ilg (1978) ajudou a definir currículos que considerassem os distintos estágios de desenvolvimento e maturidade dos estudantes. Em outras palavras, o currículo escolar deve considerar a maturidade psicológico esperada em cada idade.

Em contraste aos argumentos anteriores de um evolucionismo e maturação biológica, as antropólogas culturais Margaret Mead e Ruth Benedict identificam que as características disseminadas sobre a adolescência não são universais, e provavelmente são construções sociais. Mas isso não significa que elas neguem a influência de fatores biológicos, mas que os culturais são mais importantes. Que o desenvolvimento da personalidade sofre influência de um conjunto de fatores (hereditário, cultural e histórico). Segundo Mead (1962; 1971), há diferenças nos comportamentos das pessoas conforme a cultura a que pertencem. Assim, qual é o comportamento esperado do adolescente de uma cultura ocidental, moderna, industrializada, e tecnológica? Através de um estudo sobre a cultura de Samoa, Mead (1967) conseguiu identificar contrastes com a cultura norte-americana, e chegar a conclusões dos motivos dos comportamentos conflitivos dos adolescentes nas sociedades norte-americanas em contraposição a uma transição natural e

sem conflitos dos adolescentes de Samoa.

A adolescência em Samoa é contínua e com responsabilidade, enquanto na norte-americana é fragmentada e a responsabilidade é postergada à vida adulta. A primeira tem o ideal de personalidade centrado na obediência e submissão, não buscando poder, prestígio e riqueza material; enquanto a segunda valoriza uma autenticidade conflitiva que enfrenta a autoridade, e valoriza o individualismo, poder, status e riqueza material. Enquanto a adolescência em Samoa tem uma visão clara dos papéis sociais que vai desempenhar, a adolescência norte-americana está em constante busca da identidade, inserida em contradições sociais e tensões de diversos interesses. Assim, Mead (1971) identifica certos fatores culturais da sociedade norte-americana como responsáveis pelas tensões que caracterizam a vida dos adolescentes. Tais fatores não se referem somente ao conjunto de valores, mas também a hábitos de pensamento. Segundo a autora, é preciso ajudar estes jovens a desenvolverem a capacidade de pensar.

Outro autor importante e criador das *tarefas evolutivas* foi o físico e educador Robert Havighurst (1900-1991). Para Gouveia e Havighurst (1969), a tarefa evolutiva é característica de um período específico da vida, e sua realização outorga felicidade e dá as condições para a realização de tarefas posteriores (como pré-requisito para a próxima tarefa). As tarefas evolutivas podem possuir aspectos biológicos (do organismo), sociológicos (do ambiente social) e psicológicos (das relações). Tais tarefas acompanham o sujeito desde o nascimento até a morte, com especificidades próprias que possibilitam o desenvolvimento adequado do indivíduo. O quadro abaixo apresenta as tarefas evolutivas conforme as fases da vida:

Período	Tarefas evolutivas
Primeira infância	Caminhar; comer alimentos sólidos; falar; ter estabilidade fisiológica; entender conceitos simples sobre a realidade social e física; relacionar-se com outras pessoas; distinguir o certo do errado.
Segunda infância	Desenvolver a psicomotricidade; formar atitudes mais saudáveis (higiene, segurança, cuidados, etc); conviver com crianças da mesma idade; ler; escrever; calcular; entender conceitos fundamentais da vida (ex. tempo); saber agir moralmente.
Adolescência	Aceitar seu corpo; usar o corpo efetivamente; estabelecer relações mais maduras; ser independente emocionalmente dos adultos; preparar-se para uma profissão; sentir-se capaz de ganhar o seu próprio sustento; preparar-se para a vida familiar e o casamento; conhecer as leis, as estruturas e as dinâmicas da vida social.
Idade adulta inicial	Trabalhar; casar; aprender a viver com uma parceira; começar uma família; criar filhos; administrar uma casa; participar de um grupo social (igreja, esporte, política,...).

Meia-idade	Manter uma vida econômica estável; educar e acompanhar os filhos para que se tornem adultos comprometidos; exercer os seus direitos e deveres cívicos com consciência; ter atividades de lazer adulto; aceitar as restrições de saúde da idade; ajustar-se ao envelhecimento dos pais; estabelecer uma relação de cumplicidade muito mais profunda com o(a) cônjuge.
Velhice	Ajustar-se às limitações físicas e de saúde próprias da idade; reconhecer condições materiais mais simples com a aposentadoria e exclusão do mercado de trabalho; ajustar-se à morte do(a) cônjuge; inserir-se num grupo de pares; responder aos direitos e deveres como cidadão.

Quadro 3.3: Tarefas evolutivas de Robert Havighurst.

Fonte: Havighurst e Taba (1950); Gouveia e Havighurst (1969); Havighurst (1962)

De acordo com Gouveia e Havighurst (1969), para que o currículo seja eficiente e tenha impactos reais na vida dos adolescentes, ele deve se adequar às tarefas evolutivas, dando sentido ao que se aprende. Se tal lógica é observada, então os conteúdos não estarão nem acima das condições dos educandos, nem abaixo. Quando há essa diferenciação, o estudante perde o interesse e se frustra (ou por não compreender, ou por ser muito fácil e não oferecer nenhum desafio).

O filósofo e psicólogo alemão Eduard Spranger (1882-1963) demonstra uma preocupação especial com os adolescentes. Na sua visão, o adolescente necessita de ajuda psicológica, e esta somente pode se dar através da compreensão (Spanger, 1948). O autor tem uma representação da adolescência como problemática que carece de cuidados, e considera os traços de rebeldia e egoísmo como próprios do adolescente (formas de afirmação do Eu). Inclusive chega a considerar raro o caso de um(a) adolescente altruísta, uma vez que é um ser extremamente egocêntrico.

Apesar da importância de todas essas teorias buscando justificar certas características e comportamentos na adolescência, é preciso reconhecer que são limitadas quando se centram em perspectivas materialistas, hedonistas e individualistas. A pesquisa de Mead (1967) quebra um pouco com esse determinismo de que necessariamente nesta etapa da vida as pessoas devem ser revoltadas com a vida. Os estudos de Samoa demonstraram que há a possibilidade de uma transição natural e harmoniosa quando certas condições sociais são respondidas. Com os questionamentos anteriormente feitos: até que ponto tais comportamentos conflitivos são naturais ou são reações a um mundo de contradições e vazio de sentidos?

Muitos dos estudos anteriormente expostos colocaram demasiada ênfase no eu, no individualismo, nos impulsos sexuais e no consumismo/materialismo. Não se quer dizer que tais forças não existam, mas tais estudos não deveriam negligenciar as qualidades da alma

humana. Tais estudos podem ser importantes em parte para entender alguns aspectos da vida dos pré-jovens, mas por estarem baseadas em premissas materialistas que buscam ajustar o/a pré-jovem à atual sociedade individualista e narcisista, destroem as susceptibilidades espirituais.

Assim, após a análise da situação da adolescência (capítulo 1), e a discussão sobre a moral e a ética diante da atual crise civilizatória (capítulo 2), apresentaremos a seguir alguns fundamentos que nos aproximam do marco conceitual de educação proposto pelo PPJ. É importante ressaltar que não existe uma “pedagogia bahá’í”, com teorias rígidas e consolidadas. O que há são certas crenças fundamentais sobre a natureza humana, o destino coletivo da humanidade, e o valor do conhecimento. Num exercício constante de ação-reflexão-consulta, busca-se gerar aprendizagens que vão consolidando certos elementos deste marco sobre a educação. Tal dinâmica de construção gradual dos materiais é explicada no início do material de formação de monitores para o PPJ (Instituto Ruhí, 2009:2), que diz:

Uma vez que uma necessidade educacional é identificada, um pequeno grupo de pessoas, trabalhando nas raízes [da comunidade], consultam entre elas, desenvolvem um conjunto de idéias para atividades educacionais e as colocam em prática. Os resultados dessa prática são revisados, avaliados e consultados; à luz dessa consulta, um conjunto modificado de atividades educacionais é posto em prática e submetido à reflexão, a qual leva a ulteriores modificações e revisões. Em momento algum, nesse processo de desenvolvimento de currículo, a ação espera pela preparação e avaliação dos materiais educacionais. A cada estágio, as atividades educacionais procedem com os melhores materiais em mãos, com a convicção de que é somente através da prática e reflexão, ambas realizadas à luz da Revelação de Bahá'u'lláh, a fim de que um currículo mais apropriado possa gradualmente evoluir. Contudo, esta não é uma composição em que alguns indivíduos estão desenvolvendo materiais para seu próprio uso, e se torna necessário, a certa altura, finalizar a estrutura e conteúdo de cada unidade para que assim possa ser usado com confiança por outras pessoas. A decisão de liberar uma versão final dos materiais para um determinado curso é tomado simplesmente quando se percebe que modificações tornam-se insignificantes. É importante notar que os diversos aspectos deste processo de consulta, ação e reflexão são levados a cabo em paralelo uns com os outros, e não executados em uma seqüência linear, a qual seria inerentemente artificial.

### 3.3 POR UM MARCO DE EDUCAÇÃO MORAL

Pode-se afirmar que há certos elementos das crenças bahá’ís que através das experiências, reflexões e consultas em diversos projetos e esforços de desenvolvimento socioeconômico, vem se constituindo nos fundamentos de um possível marco conceitual de educação moral de inspiração bahá’í. Neste sentido, Noguchi, Hanson e Lample (1992) trazem uma série de explorações conceituais importantes que podem ajudar a entender alguns dos fundamentos sobre os quais o próprio PPJ tenta se estabelecer e desenvolver

seus materiais.

Historicamente é conhecida a ação de algumas minorias com poder que distorceram os objetivos das instituições religiosas em prol dos seus próprios interesses, a exemplo do que aconteceu no feudalismo. Portanto, é natural o olhar de desconfiança que os cientistas materialistas têm ao que propõe a religião, e em especial a qualquer proposta de educação moral. A crítica reside no questionamento de que se por trás dessa educação moral há ou não o interesse em promover o asceticismo e conformismo, que tornam as vítimas de opressão mais facilmente manipuláveis. Em outras palavras, será que a educação moral proposta não é uma forma de controle social, para manter no poder a minoria dominante que beneficia as instituições religiosas?

A preocupação de Noguchi, Hanson e Lample (1992) é em direção a outro contexto de moralidade, onde a preocupação central é a identificação de um propósito moral claro que possibilite ao indivíduo transformar o próprio caráter e servir ao bem-estar da sociedade. Para tal, novas estruturas e processos necessitam emergir, redefinindo relações na família, entre o indivíduo e a natureza, entre indivíduo e grupos, e entre o indivíduo e as instituições.

Tais autores partem de uma perspectiva espiritual ao tentar contribuir para um marco conceitual de educação moral. Acredita-se que a religião é uma fonte de conhecimento legítimo e que dá sentido ao tema do desenvolvimento do juízo e da ação moral. Mas isso não nega a necessidade da ciência, uma vez que os processos educativos para desenvolver o comportamento moral exigem os métodos científicos. Assim, passa-se de uma discussão dogmática ou doutrinária dos valores, para uma abordagem em termos de capacidades morais. Ou seja, o que o sujeito deve ser capaz de fazer para permitir o duplo propósito de transformação pessoal e transformação social? Assim, utilizando-se das ferramentas oferecidas pela ciência no desenvolvimento curricular, busca-se analisar os conceitos, habilidades, destrezas e qualidades espirituais necessários para o desenvolvimento das capacidades. Gradualmente, através da experiência, reflexão, avaliação e conceitualização, a proposta de educação moral vai sendo aprimorada à luz dos contextos culturais diversos.

Nesse exercício de explorar um novo marco conceitual para a educação moral, é preciso reconhecer que o mesmo deve estar inserido num marco mais amplo de ação social. Retomaremos, portanto, a algumas questões anteriormente abordadas no capítulo 2, agora na perspectiva da educação moral.

As transformações no mundo têm sido muito aceleradas, e os sistemas de crenças não têm sido capazes de responder às novas demandas. Como foi discutido anteriormente, os desafios da humanidade de hoje são diferentes e não podem ser solucionados com

crenças e valores do passado. Faz-se necessário um novo código moral e ético, e novas estruturas sociais que contemplem a humanidade como um todo, e dêem sentido às mudanças e dinâmicas a que estão sendo expostos indivíduos, instituições e a sociedade.

Apesar deste período ser marcado por contradições de avanços e retrocessos, construção e destruição, guerra e paz, os processos integradores têm apontado para um novo cenário: unificação da humanidade. As grandes conferências mundiais com a presença de Presidentes, Ministros e autoridades mais elevadas dos países, é uma prova clara da interdependência entre os povos e nações do mundo, e a necessidade de estratégias que protejam a humanidade. Mudanças climáticas, poluição do planeta, violência, consumo e tráfico de drogas, exploração sexual de crianças e desmatamentos não podem ser solucionados por um único país. Nenhuma nação é uma ilha que não dependa das decisões dos outros países. A produção de armamentos não é mais a flecha ou o rifle com distâncias e consequências limitadas e controláveis, mas é de bombas nucleares que podem mudar o destino da humanidade e colocam em risco a vida de milhões de pessoas no planeta. Assim, como o mundo deveria manejar as ambições de alguns países pela corrida armamentista e de produção de bombas nucleares a exemplo de Irã e Coreia do Norte? Quem trata essa questão? Qual é a instância superior ao da nação que os governos deveriam respeitar e temer? Apesar da fragilidade de instituições como a Organização das Nações Unidas ou outras agências internacionais que vêm sendo criadas nas últimas décadas, elas representam passos claros da necessidade de dar respostas e soluções globais aos diversos problemas que o mundo está enfrentando.

Por outro lado, a perspectiva da unificação do planeta não deve conduzir a uma falsa noção de unidade na uniformidade, que busca homogeneizar tudo. Pelo contrário, a perspectiva de Noguchi, Hanson e Lample (1992) é de uma unificação onde há espaço para o patriotismo sadio, a autonomia de cada nação, e a diversidade cultural (origens, histórias, língua, tradição, hábitos, ritos). Mas que além de tais garantias de independência e respeito à diversidade, deve haver também uma lealdade mais ampla pela raça humana, que subordina os interesses sectários e nacionalistas aos interesses da raça humana como um todo. Isso exige não somente uma mudança de mentalidade, mas a operacionalização em novas estruturas, instituições e relações sociais. A preocupação da educação moral está na promoção dessa transição, e conseqüentemente levar a humanidade a um novo estágio de consciência e maturidade. E tal preocupação, na prática, vai se traduzir em ações que os sujeitos possam fazer em prol da unidade dentro do seu próprio contexto familiar e comunitário.

Para tal transição, faz-se necessário também um forte senso de propósito que tanto

estímule o indivíduo a desenvolver suas qualidades intelectuais e espirituais, como também permita que se ele se dedique ao bem-estar da espécie humana no plano social. Esse duplo senso de propósito não deve acontecer de forma separada, pois se assim for conduzido pode levar a extremos: tanto de egoísmo e arrogância quando a preocupação exclusiva é o desenvolvimento pessoal, como também de crueldade, opressão e perda de respeito ao próximo quando levanta a bandeira de uma causa social sem vincular a responsabilidade de transformar também o próprio caráter. De acordo com Noguchi, Hanson e Lample (1992:7):

A new process of moral education, then, must transcend the limitations of unfettered individualism and of suffocating collectivism and direct energies toward a complementary and balanced approach to personal and collective transformation. In order to achieve such balance and direction, individual purpose must be shaped by the appropriate forces, so as not to be distorted by the negative influences that abound in this age of transition. Personal or group interests veiled in the guise of morality can easily misdirect purpose and action. Mere idealism does not prove to be sufficient protection against such distortion. The sense of purpose described here must be built on convictions that influence internal moral orientation and be based on an accurate appreciation of the essential relationships that exist between individuals and the world around them.

Há duas forças positivas que dão o equilíbrio, a energia e a orientação necessários para o duplo senso de propósito, que são *atração à beleza* e *sede de conhecimento*. A beleza, não limitada ao domínio dos interesses sexuais, está presente na majestade da natureza, na ordem da existência, na poesia, no discurso, na linguagem dos textos sagrados das grandes religiões, nas teorias elegantes da ciência, na inspiração gerada pelas artes, na harmonia da música, na sincronia da dança, na combinação de movimentos e cores de um desfile, na meditação, na expressão de qualidades espirituais (honestidade, cortesia, gentileza). Assim, a beleza é o padrão pelo qual o sujeito pode julgar seu próprio comportamento. As religiões afirmam que essa atração à beleza é inata à alma humana, e é por isso que o ser humano é atraído a Deus e a suas perfeições.

Por outro lado, outra força inata do ser humano é a sede de conhecimento, que o torna um pesquisador permanente. Pela sua característica peculiar de pensar e de ter percepções espirituais, o sujeito busca a verdade em tudo que vê e não vê. É esta necessidade que conduz as pessoas ao conhecimento do que é certo e errado, e de que mundo estamos inseridos e desejamos construir.

Sobre isso, os autores apresentam três exemplos de como a sede de conhecimento afeta o desenvolvimento das estruturas morais. Tais exemplos se referem à natureza humana, unicidade humana, e transcendência e bem-estar. Com relação a natureza humana, quando o conhecimento que se busca está centrado na natureza nobre do ser humano, então o senso de propósito está dirigido ao serviço, mas quando tal conhecimento

é centrado nos desejos e no ego que responda aos interesses hedonistas da pessoa, então o senso de propósito busca o poder.

Por outro lado, a consciência da unicidade da humanidade, cada vez mais evidenciada pela própria ciência conforme discutimos no capítulo 2, permite que as barreiras dos preconceitos sejam reduzidas ou eliminadas, e que se construa uma identidade humana capaz de transmitir o sentimento de que cada um é parte de um todo, e que danos causados a uma parte afetam o bem-estar do todo. E o bem-estar das partes não é visto com desconfiança ou inveja, mas como requisito para o bem-estar do todo. Sem esse conhecimento, as lutas e os interesses entre indivíduos, grupos, etnias e nações continuam, numa falsa percepção de que é possível ser independente dos outros e que se pode encontrar bem-estar num sistema fechado e autônomo que cultue os interesses particulares.

Finalmente, o conhecimento da dimensão espiritual do ser humano e uma percepção da existência não restrita à realidade material e que tem continuidade após a morte física, é uma promessa existente em todas as grandes religiões. Tal promessa dá um sentido mais amplo e profundo à vida, não aferrando o sujeito a tensões imediatistas de prazeres e do materialismo extremo. Os três exemplos anteriores de conhecimento – nobreza essencial do ser humano, unicidade da humanidade e continuidade da vida após a morte física – demonstram a relação entre o conhecimento e o senso de propósito na vida.

Até esse ponto, pode-se dizer que a discussão sobre o duplo senso de propósito esteve ligado muito mais ao campo do pensamento, das reflexões e percepções, mas ela somente consegue se expressar numa vida de serviço. Nesta perspectiva, a educação moral não pode estar na dimensão das boas idéias e intenções, mas fundamentada na crença de que o aperfeiçoamento do caráter do sujeito ganha expressão no esforço de servir ao próximo. Servir une o potencial individual com o avanço da sociedade.

Além das forças e crenças anteriormente expostas que moldam o senso de propósito moral do indivíduo, é preciso analisar também as relações essenciais que devem ser conformadas através de um processo de educação moral. Uma primeira relação é com a natureza. As informações sobre a crise ambiental com diversas manifestações no mundo já são suficientes para questionar a forma como as atividades humanas vêm causando impactos na natureza. Até certos níveis de concentração e limites, a natureza é capaz de responder positivamente e restituir o equilíbrio. Mas diante dos níveis atuais de produção e consumo de energia, e de uma relação desrespeitosa e inconsequente com relação aos danos ambientais e compromisso da vida para as próximas gerações, é insustentável o atual modelo de desenvolvimento centrado na urbanização, industrialização e produção para exportação.

Outro âmbito das relações é entre indivíduos e grupos. Quando a concepção do ser humano é de um sujeito individualista, egoísta e inconsequente, e a visão de mundo é de competitividade para a acumulação de capital, então são as relações de dominação que necessitam ser promovidas. Com a mentalidade de que o que mais importa são os meus interesses, então não faz sentido a preocupação pela opinião, bem-estar e o desenvolvimento do outro. E a dominação é a melhor forma de impor o que é melhor para mim. Mas, se a concepção da natureza humana é de nobreza essencial, se o senso de propósito individual é o desenvolvimento do caráter, se a visão do mundo é cooperativa e unida, e se o senso de propósito moral social é contribuir para a construção de uma nova civilização, então a voz do outro é importante, e a relação é de cooperação, reciprocidade e apoio mútuo. Assim, a educação moral tem o papel de desenvolver a capacidade de transformar relações de dominação em cooperação, de poder em serviço, de submissão em diálogo, de unilateralidade em reciprocidade.

A família é outro espaço de relacionamentos humanos que necessita ser avaliada. É o primeiro espaço de socialização, onde a criança vai desenvolvendo as primeiras estruturas morais e padrões de comportamento. Assim como as relações entre indivíduos e grupos devem ser pautadas em reciprocidade e cooperação, da mesma forma, as relações na família, não podem mais seguir os padrões autoritários e de poder do passado. A consulta como instrumento coletivo de reflexão e decisão, e a igualdade de direitos e oportunidades entre os membros da família são alguns dos valores que devem ser fortalecidos pelo processo educativo.

Sobre a relação entre indivíduos, instituições e comunidade, uma das mensagens da Casa Universal de Justiça dirigida a uma Conferência Internacional Bahá'í de 28/12/2010, afirma o seguinte:

Ao longo da história humana, as interações entre estes três [indivíduo, instituições e comunidade] têm sido cheia de dificuldades em cada turno, com o indivíduo clamando pela liberdade, a instituição exigindo submissão, e a comunidade afirmando sua primazia. Cada sociedade tem definido, de uma forma ou de outra, as relações que unem os três, dando origem a períodos de estabilidade, entrelaçada com agitação. Hoje, nesta época de transição, enquanto a humanidade se esforça para atingir sua maturidade coletiva, tais relacionamentos – ou melhor, a própria concepção de indivíduo, de instituições sociais e da comunidade continuam a ser assaltados por crises tão numerosas para serem contadas. A crise mundial de autoridade fornece provas suficientes. Tão grave foram os seus abusos, e tão profunda a suspeita e o ressentimento que agora desperta, que o mundo está se tornando cada vez mais ingovernável, uma situação que se faz tanto mais perigosa pelo enfraquecimento dos laços comunitários. (CUJ, 2011:62-63)

Nessa relação entre indivíduos e instituições não basta apenas mediar as demandas nos extremos da liberdade e submissão, mas exigem uma nova redefinição do papel de

cada parte. Tanto a liberdade idealizada pelo individualismo, como a submissão defendida pelo autoritarismo, não condizem com os esforços em direção à maturidade da humanidade. A obediência às instituições é minada diante das contínuas provas de corrupção tão em evidência na sociedade brasileira, onde a missão das instituições de privilegiar o bem-comum é desvirtuado em favor dos interesses pessoais e de grupos dominantes no poder.

Nos escritos bahá'ís, a concepção da relação entre o indivíduo e a sociedade é apresentada da seguinte maneira:

The individual's relation to society is explained by Shoghi Effendi in the statement that "The Bahá'í conception of social life is essentially based on the principle of the subordination of the individual will to that of society. It neither suppresses the individual nor does it exalt him to the point of making him an antisocial creature, a menace to society. As in everything, it follows the 'golden mean'."

This relationship, so fundamental to the maintenance of civilized life, calls for the utmost degree of understanding and cooperation between society and the individual; and because of the need to foster a climate in which the untold potentialities of the individual members of society can develop, this relationship must allow "free scope" for "individuality to assert itself" through modes of spontaneity, initiative and diversity that ensure the viability of society. (CUJ, 1989:30)

Como foi mencionado anteriormente, a perspectiva de desenvolvimento moral que Noguchi, Hanson e Lample (1992) apresentam não está voltada a analisar virtudes ou valores separadamente, mas dentro de um contexto de capacidades morais. Como as capacidades são constituídas de conceitos, habilidades, atitudes e qualidades espirituais, então o papel da educação moral é de identificar atividades educativas que possam ser elaboradas em cada estágio da vida para desenvolver o pensamento e o comportamento moral possível naquela idade. Naturalmente, tais capacidades vão se complexificando cada vez mais da infância à idade adulta.

É sobre essas premissas e fundamentos de educação moral que os materiais do PPJ estão fundamentados, buscando desenvolver capacidades morais, de linguagem, científicas, matemáticas, e de vida em sociedade nos pré-jovens.

### 3.4 NOVO OLHAR SOBRE OS PRÉ-JOVENS

Os conceitos chaves para o trabalho com os pré-jovens estão no material base de formação de monitores chamado *Liberando os Poderes dos Pré-Jovens*. A autoria do material é do Instituto Ruhí, uma instituição educacional da comunidade bahá'í sediada na Colômbia, que com o apoio de uma rede de colaboradores e organizações no mundo, tem construído materiais para o desenvolvimento de recursos humanos para o progresso espiritual, social e cultural das diversas comunidades. Na primeira seção do material se explicam os motivos de se trabalhar com pré-jovens e as dinâmicas do PPJ da seguinte

forma (Instituto Ruhí, 2009:4):

O período de 12 a 15 anos representa um período muito especial na vida do indivíduo, pois são nesses anos que ele ou ela deixa a infância para trás e começa a passar por profundas transformações. Ainda não tendo plenamente alcançado sua juventude, indivíduos nessa faixa etária são chamados de pré-jovens. Envolver pré-jovens em programas que buscam ampliar sua capacidade espiritual e intelectual e prepará-los para participar ativamente nos assuntos de suas comunidades é um ato de serviço muito significativo. As três unidades do livro enfocam conceitos, habilidades, qualidades e atitudes que, a experiência mostrou, são essenciais para aqueles que desejam implementar tal programa.

A densa utilização de textos da Fé Bahá'í no material e a linguagem direta aos jovens bahá'ís, poderia dar a impressão de que o material fosse exclusivo para os seguidores da Fé Bahá'í. Porém, diante da realidade que evidencia que a maioria dos participantes do PPJ são de pré-jovens não-bahá'ís, e que a tendência natural de crescimento do número de monitores não-bahá'ís é maior do que o número de monitores bahá'ís (bastante limitado diante das demandas pelo Programa), permitem o entendimento de tal abordagem através de outros argumentos: 1) Independente das crenças religiosas dos que são monitores ou participantes do Programa, a visão elevada dos escritos bahá'ís inspira uma reflexão não sobre as mazelas e problemas dos pré-jovens e jovens na condição atual, mas sobre o que eles são capazes de demonstrar, se tiverem as condições e as oportunidades adequadas para tal; 2) Em nenhum momento nos materiais há um chamado proselitista para que as pessoas aceitem determinada religião, já que a preocupação central é educativa, de desenvolvimento das capacidades dos pré-jovens tanto para se protegerem e progredirem individualmente, como também para contribuírem ao desenvolvimento comunitário e a uma sociedade melhor; 3) Faz parte de uma estratégia de transparência e coerência, de não gerar distinções entre bahá'ís e não-bahá'ís, e apresentar os conteúdos de forma igual, respeitando as convicções dos monitores e participantes, mas também deixando bastante claro quais são as visões de homem e de mundo que fundamentam os materiais.

Portanto, para o entendimento dos conceitos chaves dos materiais do PPJ, nos textos a seguir incluiremos extratos dos escritos bahá'ís que os inspiram e fundamentam. O material de formação de monitores é composto por três unidades: a primeira sobre o monitor (20 seções), a segunda sobre os pré-jovens (21 seções), e a terceira sobre os livros para os pré-jovens e algumas orientações aos monitores (26 seções).

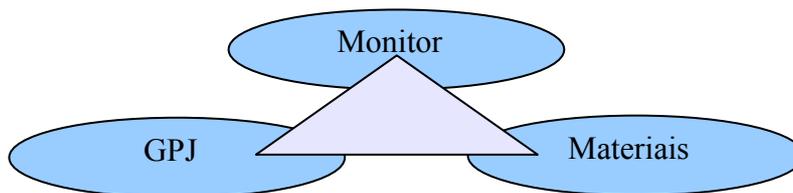


Figura 3.1: Diagrama do tripé de conteúdos do material de formação de monitores

### 3.4.1 Unidade 1: O monitor jovem

Quando se diz que a primeira unidade visa gerar reflexões para os monitores que estão sendo capacitados, percebe-se a clara intencionalidade nos textos de chamar os jovens (preferivelmente entre 18 e 21 anos) para que assumam a responsabilidade por este tipo serviço. O texto destaca a influência que o jovem pode exercer nos pré-jovens:

O conjunto de atividades recomendadas pelo Instituto Ruhí são normalmente conduzidas em grupos pequenos, a nível local. Como monitor das atividades de seu grupo, você será visto como um líder por vários pré-jovens, os quais, em um relativamente curto espaço de tempo, atingirão os 15 anos, o limiar da maturidade, quando assumirão novas responsabilidades. Na primeira unidade, não iremos refletir muito sobre os atributos dos jovens, mas no tipo de jovem que as Escrituras Sagradas sugerem que eles devem se tornar. O que precisa ficar claro nas passagens que você irá estudar é que existem diversas características que distinguem cada geração de jovens e forças específicas que moldam suas vidas. É bem possível que você mesmo seja um jovem, entre 18 e 21 anos, e, nesse caso, os materiais contidos nas próximas seções irão lhe oferecer a oportunidade para também examinar suas próprias metas e prioridades. (INSTITUTO RUHÍ, 2009:4)

As perguntas chaves da primeira unidade poderiam ser: Por que trabalhar com pré-jovens? Por que preferivelmente os jovens devem ser convidados para serem monitores? E para os jovens, qual seria a perspectiva adequada de preparação para o futuro? Com relação à primeira pergunta, é um serviço nobre e muito elevado conduzir os pré-jovens ao desenvolvimento de suas capacidades espirituais e intelectuais, e prepará-los para participarem ativamente nos assuntos da comunidade. Trata-se de uma faixa etária que, se adequadamente trabalhada, pode resultar num exército hábil de agentes de mudança social. Acredita-se que com uma devida educação e espaços que promovam uma cultura de aprendizagem, os pré-jovens poderiam ser conduzidos a um ideal de juventude com atitudes de: valorização dos estudos, compromisso moral em colocar em prática o que aprenderam, consequente sobre os resultados das suas ações, abertura à mudança, humildade para aprender, cultivo dos poderes espirituais, busca contínua pela excelência, amor às artes e ciências, não aceitação das idéias sem reflexão, e desejo profundo de servir à humanidade.

Com relação à segunda pergunta, há uma relação diferenciada entre jovens e pré-jovens. O jovem monitor naturalmente é reconhecido pelos pré-jovens como uma liderança que não representa o mundo adulto. Isso cria uma relação mais próxima entre monitores e pré-jovens. Além disso, a partir da idade da maturidade, os jovens vão vivenciando uma explosão de poderes (físicos, cognitivos e espirituais). Das seções 2 a 5 da unidade 1, os textos apresentam a juventude como uma das melhores épocas da vida, período

caracterizado por força, vigor, poderes espirituais, habilidades para evitar o erro e a ignorância, e para estabelecer relações genuínas. Segundo 'Abdu'l-Bahá (1993:260), uma das figuras centrais da história da fé Bahá'í:

A criancinha que mama passa por várias fases físicas, durante cada uma das quais cresce e se desenvolve, até seu corpo atingir a idade da maturidade. Ao chegar nesse estágio, ela adquire a capacidade de manifestar perfeições espirituais e intelectuais. As luzes da compreensão, da inteligência e do conhecimento nela se tornam perceptíveis e os poderes de sua alma desabroçam.

A Casa Universal de Justiça (*apud* Instituto Ruhí, 2009:11) reconhece as características distintivas da juventude de suportar dificuldades:

A capacidade dos jovens de suportar condições árduas, sua vitalidade e vigor e sua habilidade de se adaptar às situações locais, enfrentar novos desafios e compartilhar seu calor e entusiasmo com aqueles que visitam, combinado com o padrão de conduta sustentado pelos jovens bahá'ís, faz deles potentes instrumentos para a execução dos projetos contemplados. Na verdade, através dessas qualidades distintivas, eles podem se tornar a ponta de lança de qualquer empreendimento e a força motriz de qualquer realização na qual participam, quer local, quer nacional. Nossos olhos, cheios de expectativas estão fixados nos jovens bahá'ís.

Em outra passagem, a CUJ (*apud* Instituto Ruhí, 2009:13) afirma:

Para qualquer pessoa [...] seus anos de juventude são aqueles durante os quais ela tomará muitas decisões que irão guiar o curso de sua vida. Nesses anos, provavelmente, ela irá escolher sua carreira profissional, terminará seus estudos, começará a ganhar seu sustento, casar-se-á e formará sua própria família. Mais importante de tudo, no entanto, é que é durante este período em que a mente é mais questionadora que serão adotadas os valores espirituais que irão guiar seu comportamento futuro.

Na seção 6 da unidade 1, o texto lembra que há também outras características da juventude como liberdade, espontaneidade e criatividade, mas deve haver a preocupação de não cair na superficialidade de considerar que os jovens somente estão interessados em diversão, que não conseguem se concentrar por muito tempo, e não estão na idade da reflexão e da disciplina da ação sistemática.

A seção 10 da unidade 1 do material traz algumas idéias positivas e negativas sobre a juventude, que necessitam ser refletidas:

Representação negativa	Representação positiva
A idade de 15 anos é simbólica, não representa mudanças significativas	Os 15 anos representa a idade da maturidade, e há mudanças nas capacidades, e pode receber maiores responsabilidades
A maioria dos jovens são imaturos e não podem assumir grandes responsabilidades,	A juventude pode demonstrar força de vontade e dedicação para realizar grandes

distraem-se facilmente e não são confiáveis.	feitos. Os jovens têm mentes curiosas e podem achar respostas para suas perguntas participando integralmente da vida comunitária.
Os jovens anseiam por assumir responsabilidades, mas em função de sua inexperiência e imaturidade, não estão aptos a realizar grandes coisas.	A juventude tem todo o potencial para se levantar e servir com grande distinção. Os jovens são um dos melhores recursos humanos e devem ser ajudados e capacitados.
Os jovens necessitam de atividades especiais que permitam que eles se divirtam. É difícil para os jovens permanecerem sérios por um longo período de tempo.	Devem ser dadas oportunidades aos jovens que os permitam exercitar suas habilidades para enfrentar condições árduas e se adaptar a novas situações. Os jovens têm o poder de superar testes, exemplificando em suas vidas os elevados padrões morais.
Os jovens devem ser preparados para que futuramente possam servir à comunidade.	São os jovens que contribuem decisivamente para o vigor, a pureza e a força motriz da comunidade, e as potencialidades da comunidade serão reveladas através do espírito abnegado de serviço demonstrado pelos jovens.

Quadro 3.4: Representações negativas e positivas sobre a juventude na sociedade, extraído do material *Liberando o Poder dos Pré-jovens*

Fonte: Instituto Ruhlí (2009), adaptação da seção 10, unidade 1, pp. 17-19.

Com relação à última pergunta, referente à preparação para o futuro, há duas perspectivas. A primeira é da fragmentação, que vê a realidade de forma dividida e não consegue relacionar as várias dimensões da vida. Assim, surgem dicotomias: serviço ou vida familiar, serviço ou estudo, casamento ou profissão. A crítica da seção 8 da unidade 1 é que não se pode esperar para que certas condições ocorram, e então os jovens poderem oferecer grandes serviços à humanidade. Seria um desperdício muito grande não permitir que os jovens, numa fase com tamanhas possibilidades, ofereçam seus valiosos serviços para o progresso da humanidade. A dicotomia entre estudo e serviço se dá quando a representação da educação é em termos de aprendizagem através dos livros. A aprendizagem é muito mais completa e com sentido quando o conhecimento é testado na prática na arena do serviço. Assim, o serviço oferece espaço para colocar em prática o aprendido, refletir, consultar, agir e aprender a fazer melhor. Não somente fazer algo para acumular conhecimento, mas algo que beneficie a coletividade, que nos torne mais humanos. Portanto, o serviço não pode ser considerado mais um elemento na preparação para a vida futura, mas o eixo central dessa preparação.

Assim, a segunda perspectiva com relação à preparação para o futuro é a integração. A realidade não é fragmentada, mas integrada. A fragmentação é o instrumento

que a mente humana utiliza para entender o mundo nas suas partes. Mas a integração que representa a realidade, e é essa visão integradora que permeia as seções 9 a 20. Nesta perspectiva integradora, não há dicotomia entre família e trabalho porque é possível canalizar tempo e energia para que o sujeito avance tanto na profissão como assuma plenamente as responsabilidades familiares. Não há dicotomias entre estudo e serviço, uma vez que se compreende que o conhecimento que se adquire através dos estudos é uma contribuição para o campo do serviço, e a experiência que se obtém no campo do serviço amplia as nossas habilidades e conhecimentos. Da mesma forma não há separação entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento de qualidades espirituais, nossas mentes e corações não são separados um do outro, são partes da mesma realidade que é a alma humana. O desenvolvimento intelectual requer qualidades como justiça e honestidade. Por sua vez, as qualidades espirituais se desenvolvem por conhecimento consciente e exercício de boas ações.

A representação positiva da juventude está na combinação de um serviço ativo e de uma preparação intelectual, psicológica e profissional para o futuro. Para tal, a seção 11 da unidade 1 traz o conceito de duplo senso de propósito moral: transformação pessoal (crescimento intelectual e espiritual) e transformação coletiva. Tal senso de propósito no indivíduo é nutrido pela compreensão das potencialidades existentes na alma humana, pelas condições atuais propícias para a unificação da família humana, e pela noção de um movimento que está conduzindo a humanidade à construção de uma civilização mundial. Sobre as possibilidades de transformação pessoal, 'Abdu'l-Bahá (1997:43) lembra: “Ao homem é concedida a dádiva especial do intelecto, por meio do qual é capaz de receber maior parcela da luz divina, a capacidade de obter conhecimento, de atingir grande perfeição espiritual, descobrir verdades ocultas e manifestar até mesmo os atributos de Deus...”. E com relação à transformação social, há um texto de 'Abdu'l-Bahá (2003:3) que afirma:

E a honra e a distinção do indivíduo consistem nisto, que dentre todas as multidões do mundo, ele deve se tornar uma fonte de bem-estar social. Existe alguma graça concebível maior do que esta para um indivíduo que, olhando para dentro de si mesmo, deve descobrir que, pela graça confirmadora de Deus, ele tornou-se a causa de paz e bem-estar, de alegria e favor ao seu semelhante? Não, pelo Deus único e verdadeiro, não existe maior bem-aventurança, nem mais completo deleite.

Outro aspecto distintivo do material é o elevado padrão de conduta esperado dos jovens. Não se trata de ajustes aos contextos, mas de uma condição muito elevada. Contra uma postura que poderia condenar tal expectativa como utópica, os textos reforçam que é possível tal padrão de conduta se há vigilância contínua e inspiração constante. Sobre a

magnitude da transformação no nível individual, Bahá'u'lláh *apud* Effendi (1977:49) afirma:

Uma raça de homens, incomparável em caráter, será erguida e, com os pés do desprendimento, passará por cima de todos os que estão no céu e na Terra e lançará a manga da santidade sobre tudo o que tem sido criado da água e do barro.”

Por outro lado, a magnitude das transformações sociais almejadas é imensa. Novamente os autores enfatizam que não se deve considerar as mudanças como impossíveis, e que não serão alcançadas repentinamente, como um passo de mágica, mas que requerem esforço e passos graduais. Mesmo os menores passos necessitam ser valorizados e apoiados. Nesse sentido, sobre a magnitude das transformações sociais propostas, a seguir está um texto otimista de 'Abdu'l-Bahá (*apud* Instituto Ruhí, 2009:24) sobre o futuro da humanidade:

Justiça e verdade se espalharão pelo mundo inteiro; desaparecerão a inimizade e o ódio; todas as causas de divergência entre povos, raças e nações desvanecer-se-ão, e a causa de união, harmonia e concórdia aparecerão. O negligente despertará, o cego verá, o surdo ouvirá, o mudo falará, o enfermo será curado, o morto levantará. A guerra dará lugar à paz; a inimizade será conquistada pelo amor; as causas de disputa e contenda serão inteiramente removidas e a verdadeira felicidade será atingida. O mundo tornar-se-á o espelho do Reino Celestial; a humanidade será o Trono da Divindade.”

Há uma interdependência entre a transformação pessoal e coletiva. É preciso sair da visão romântica que basta uma mudança pessoal para que a humanidade mude, ou de que devo lutar por uma causa ou ideal, mesmo que eu pessoalmente não seja exemplo dos ideais que proclamo. Os problemas do mundo exigem a transformação do indivíduo e das estruturas da sociedade. Shoghi Effendi (*apud* Instituto Ruhí, 2009:28) esclarece tal interação:

Não podemos segregar o coração humano do meio em torno de nós e dizer que, quando um dos dois estiver reformado, tudo melhorará. O homem interage organicamente com o mundo. Sua vida interior molda o meio e é em si profundamente afetada por este. Um age sobre o outro e toda mudança permanente na vida do homem é resultado dessas reações mútuas.

Naturalmente, nesta perspectiva a juventude assume a responsabilidade de ombrear os serviços necessários para as transformações requeridas. Sobre isso, dirigindo aos jovens reunidos na Conferência Bahá'í de Juventude de Paraguai, a Casa Universal de Justiça (2000) chama a atenção para a necessidade de um renascimento espiritual:

Quando esta geração de jovens assumir a responsabilidade da administração dos assuntos da sociedade, irá encontrar um cenário que apresenta um desnorteante contraste. Por um lado, a região [América Latina] pode, com justiça, orgulhar-se das brilhantes realizações nas esferas intelectuais, tecnológicas e econômicas. Por outro, falhou em reduzir a pobreza generalizada ou em evitar o crescente mar de violência que

ameaça submergir seus povos. Por que – é a pergunta que precisa ser feita claramente – tem a sociedade sido impotente, a despeito de sua grande riqueza, para remover as injustiças que estão dilacerando seu tecido social? A resposta a esta pergunta, como amplamente evidenciado por décadas de uma história tão cheia de conflitos, não pode ser encontrada na paixão política, nas expressões antagônicas de interesses classistas ou em receitas técnicas. O que é necessário é um renascimento espiritual, como pré-requisito para a aplicação bem-sucedida de instrumentos políticos, econômicos e tecnológicos. Porém, há a necessidade de um catalizador. Estejam seguros de que, apesar de seu pequeno número, vocês são canais através dos quais tal elemento catalizador poderá ser provido.

Nesse trabalho como monitores, as histórias inspiradoras de jovens que demonstram um algo grau de sacrifício em prol dos direitos humanos, da justiça e da paz, devem ser continuamente lembradas para inspirar e dar sentido ao que se está fazendo. Qual foi a fonte de inspiração que nutriu o senso de propósito de alguns heróis juvenis do passado que foram capazes de sacrificar a própria vida pelos ideais que defendiam? Assim também, o trabalho com o programa de pré-jovens necessita ser visto não somente como atividades nobres pontuais, mas como uma estratégia que permita influenciar as gerações mais jovens para a construção de uma sociedade diferente. Talvez não se possa fazer muito diante dos graves problemas que afetam o globo, mas através do PPJ se pode minimamente trabalhar a mudança num grupo de pré-jovens, que ainda está moldando a sua visão da vida e do mundo.

No Apêndice E está a descrição do mapa mental construído pelos autores da presente pesquisa para o entendimento dos conteúdos chaves da primeira unidade do material de formação de monitores (*Liberando o poder dos pré-jovens*).

### 3.4.2 Unidade 2: Os pré-jovens

Tanto no capítulo 1 como no subcapítulo anterior *perspectiva clássica sobre a adolescência*, os pré-jovens foram identificados como um grupo especial com necessidades específicas. Esta unidade se centra em identificar as características e as capacidades que tornam os pré-jovens esse grupo especial. Os pré-jovens apresentam novas capacidades e poderes, é um período de transição, puberdade e rejeição à condição de infância. Apesar do aumento das capacidades e poderes, há também o desconforto gerado tanto pelas mudanças físicas, como pelas inseguranças da sua nova condição.

Novamente três perguntas chaves podem dirigir a unidade 2: 1) Por que os pré-jovens são um grupo especial com necessidades especiais?; 2) Qual o direcionamento necessário à individualidade do pré-jovem?; e 3) Qual a dinâmica dos grupos de pré-jovens?.

Na seção 2 da unidade 2, enfatiza-se a preocupação que o pré-jovem demonstra

sobre a aparência e o que os outros acham dele/a (aprovação ou reprovação). Com a ampliação das faculdades de observação e da inteligência, os pré-jovens percebem as incoerências do mundo, e questionam-se os conceitos fundamentais da vida que foram aprendidos, e já não seguem automaticamente os padrões impostos pelos adultos.

Segundo 'Abdu'l-Bahá (1993:123) trata-se de um período bastante peculiar, de oportunidade genuínas:

É extremamente difícil ensinar o indivíduo e refinar seu caráter uma vez passada a puberdade. A essa altura, como tem demonstrado a experiência, ainda que seja envidado todo esforço para lhe modificar alguma tendência, tudo será inútil. Poderá, talvez, melhorar um pouco durante algum tempo, mas, passados alguns dias, esquecerá tudo e regressará à sua condição habitual e seus modos costumeiros.

Se a adolescência é uma janela de oportunidades de um sujeito ainda em formação, então pode-se esperar mudanças dos comportamentos indesejáveis, mesmo que não se tenha dado uma educação adequada na infância. Por outro lado, se não for dada a atenção e o cuidado apropriado na adolescência, o indivíduo pode facilmente se desviar, mesmo que durante sua infância ele/a tenha recebido uma educação moral e espiritual. A forma como a adolescência é vivenciada pode levar a pessoa tanto a se alinhar aos processos de integração, como também de desintegração.

Com os novos poderes da idade, o/a pré-jovem toma consciência da realidade. Mas essa conscientização pode conduzir a duas condições: submissão à vontade de Deus e a auto-sacrifício, ou à submissão ao ego e às paixões deste mundo. Mas diante das forças da cultura do materialismo, a vida da alma é questionada e é tirada das pessoas a habilidade de lidar com a vida. O desenvolvimento salutar da individualidade requer o abandono do ego. Assim, é fundamental que na adolescência, quando são expostos a tantas forças sociais nocivas, os pré-jovens sejam protegidos e capacitados a lidarem com o *eu insistente*.

A individualidade é positiva quando conduz ao conhecimento da natureza material e espiritual do ser humano. E tal conhecimento não conduz ao ego, mas à humildade. Como afirma Bahá'u'lláh (2006:14):

Eu te criei rico; porque te empobreces? Nobre te fiz; com o que te rebaixas? Da essência da sabedoria, Eu te concedi a existência; por que buscas iluminação de outro, senão de Mim? Da argila do amor, te moldei; como é que te ocupas com outro? Volta teus olhos a ti mesmo, a fim de que, dentro de ti, Me possas encontrar, forte, poderoso, o que subsiste por Si próprio.

A característica negativa da individualidade é ser indulgente com os interesses pessoais e enfatizar o orgulho e o amor excessivo a si mesmo. O ego extingue o crescimento espiritual e reduz a efetividade do serviço. Segundo 'Abdu'l-Bahá (2005:185): “Quão rebaixada a alma que encontra satisfação nessa escuridão, ocupada consigo mesma,

cativa do ego e da paixão, e chafurdando na lama do mundo material!”. Para enfrentar o ego, faz-se necessário resistir à idolatria do eu e a busca obsessiva pela gratificação pessoal.

Por sua vez, a transformação social requer auto-sacrifício. 'Abdu'l-Bahá (1993:256-257) explica da seguinte maneira:

A maioria das pessoas está ocupada com o ego e com desejos mundanos, estão imersas no oceano do mundo inferior e são cativas do mundo da natureza, com exceção das almas que foram libertas dos grilhões e cadeias do mundo material e, como aves do voo célebre, estão a adejar nesse domínio ilimitado. Estas estão despertas e vigilantes, e afastam-se da obscuridade do mundo da natureza; sua mais alta aspiração centraliza-se na erradicação da luta pela existência entre os homens, no resplandecer da espiritualidade e do amor do reino das alturas, na prática da máxima bondade entre os povos, na realização de uma associação íntima e forte entre as religiões e na prática do ideal do sacrifício de si mesmo. Então o mundo da humanidade transformar-se-á no Reino de Deus.

Da seção 10 a 13, da unidade 2, apresentam-se críticas às visões prevalecentes sobre os pré-jovens (conforme também foi apresentado neste mesmo capítulo), e as influências do meio, e em especial da propaganda. Deve-se olhar criticamente para as teorias que relacionam o pré-jovem com “crise”. É realmente uma correspondência automática que todo adolescente tenha um ou outro tipo de problemas? Historicamente, os pré-jovens sempre enfrentaram crises em todas as culturas e sociedades?

Quando as crenças se fundamentam em premissas materialistas, atomistas, reducionistas, consumistas, individualistas, hedonistas e narcisistas, nega-se a realidade espiritual, e portanto as susceptibilidades espirituais. Em tais premissas, nega-se a possibilidade de que os pré-jovens promovam a unidade e lutem pela justiça. A forma como os pré-jovens são vistos condiciona a forma como eles agem. Assim, o que se espera de uma representação negativa e conflitiva predominante sobre os pré-jovens? Por exemplo, Sigmund Freud considera esse período como doença mental temporária. Ou Anna Freud que reconhece que o normal nesse período é agir de forma anormal. Tais afirmações bloqueiam o potencial e as capacidades dessas gerações. Apesar dos documentos oficiais de fóruns e conferências com e sobre os pré-jovens reconhecer as capacidades e contribuições de tal faixa etária para as mudanças sociais, o discurso negativo prevalece nas mentes dos pais, educadores e da opinião pública em geral.

Além de possíveis comportamentos indesejáveis que os pré-jovens podem demonstrar como parte do próprio processo de amadurecimento, há outros comportamentos indesejáveis que devem ser analisados à luz da própria crise civilizatória, onde o/a pré-jovem se frustra com as mentiras e incoerências de um mundo adulto no qual ele/a colocava toda a sua confiança. Com isso não se quer negar que há instabilidades naturais dessa

fase, mas que o meio e a conduta dos adultos também é responsável por muitos dos traços negativos dessa fase. Assim, pré-jovens se revoltam com posturas dos adultos de que “faça ou eu digo, mas não faça o que eu faço”. Os pré-jovens se tornam frívolos e medíocres, quando a sociedade somente lhes oferece atividades superficiais e distorce o conceito de sacrifício, preferindo a vida fácil sem esforço. Os pré-jovens se tornam impulsivos quando adultos ao redor não são capazes de lhes mostrar que precisam pensar nas consequências das suas ações e decisões. Finalmente, tais sujeitos se tornam narcisistas e egoístas quando as novelas e filmes promovem uma idéia de que a fama e a riqueza material trazem a felicidade perene.

Devido ao fato de estarem vivenciando um estágio de formação na vida, os processos de desintegração têm impactos e consequências muito mais nocivos nos pré-jovens. Tal desintegração associada aos poderes que emergem na adolescência, coloca em perigo os pré-jovens. As emoções ganham muito mais força e intensidade. Por exemplo, num divórcio entre os pais os sentimentos de culpa, raiva, vergonha e humilhação são muito mais intensas na adolescência que na infância, e menos equilibrados e refletidos na adolescência que na vida jovem e adulta que contempla maiores experiências e maturidade emocional.

Diante da multiplicidade de forças sociais que influenciam as nossas vidas, deve haver uma preocupação especial de garantir que as forças positivas adequadas estejam em operação na vida dos pré-jovens, dando espaço para que seus poderes espirituais ganhem impulso. Isolá-los totalmente de tais elementos nocivos é inviável, mas empoderá-los para que tenham as capacidades de avaliação e análise de como o meio influencia sua forma de pensar e sentir é uma estratégia viável.

Uma dessas grandes forças sociais é a propaganda, a qual está moldando valores, pontos de vista e atitudes dos pré-jovens. Quando as forças materialistas governam a propaganda, distorcem a realidade. Por exemplo, a beleza perfeita e inatingível joga com as emoções dos jovens, preocupados com a sua aparência e do que os outros vão achar dele(a). O propósito primordial da maioria das propagandas dirigidas aos jovens é criar uma cultura à qual eles queiram pertencer. Em tal cultura teriam uma linguagem comum, um comportamento similar e principalmente consumiriam muito. Tal cultura promoveria um sistema de valores que determinaria seus padrões de consumo. O próprio termo *teen-ager* foi criado para aproveitar o mercado promissor, conforme foi visto anteriormente no capítulo I.

A propaganda coloca a sexualidade no centro da vida dos jovens. Relacionam produtos que não tem nada a ver com a sexualidade com o tema. Assim, propagandas de

perfume ou cosméticos apelam para uma mensagem sexual, de ser mais atraente para o sexo oposto. Até os carros são descritos como “ardentes” e “lindos”.

Na seção 13 é apresentado um estudo que categoriza os jovens em seis grupos conforme os comportamentos e de como se pode estimular o consumo de cada um destes segmentos (Instituto Ruhí, unidade 2, 2009:19):

[...] *resignados* são aqueles que vêem seu destino como já selado e que tentam viver com o mínimo de esforço; os *vibrantes e arrepiados* que estão à procura de prazeres, e cujas mentes, livres das preocupações sociais e políticas, podem facilmente ser preenchidas com produtos de marca; os *esforçados* cuja única diferença do grupo anterior consiste em sua energia e capacidade de trabalho árduo e, para quem, os bens e serviços constituem um meio para progredir e se manter em uma área competitiva; os *realizadores silenciosos* que são conformistas, evitam a rebeldia política e social, mantêm vínculos estreitos com suas famílias e são compradores preocupados com a qualidade e com os benefícios do produto; os *apoiadores* que não possuem orientação acadêmica e, em cujas mentes, as estatísticas esportivas e os nomes das equipes e jogadores em geral deixam pouco espaço para os temas políticos e econômicos; e, por fim, os *salvadores do mundo* que desejam realizar uma mudança positiva no mundo e cuja importância está na oportunidade que oferecem aos profissionais de *marketing* de converter as causas sociais em mercadorias a serem vendidas.

A publicidade usa linguagens específicas para instigar desejos, e para tal, necessitará manipular e distorcer a realidade, dando aos produtos um significado maior do que realmente eles têm. Essa linguagem tem um objetivo claro: vender mais. Mas a compra dos produtos não pode gerar no cliente a sensação de saciedade, senão a pessoa não sente a necessidade de comprar mais. A propaganda trabalha com a recriação constante dos desejos, e manter um sentimento de ansiedade por “querer ter”, mantendo as pessoas eternamente insatisfeitas e descontentes com o que possuem.

Como foi dito anteriormente, a preocupação aqui não é de super-proteger o/a pré-jovem, e tentar isolá-lo/a de todas as forças sociais negativas, mas simplesmente dar as condições necessárias para que ele/a desenvolva a percepção crítica de não permitir que tais forças ofusquem a sua vontade de contribuir a novas estruturas e relações sociais. Além disso, os pré-jovens não são seres tão frágeis. Há diversos exemplos de pré-jovens, que apesar de condições extremas, demonstram elevados propósitos, grande desejo de servir, sólido senso de justiça, etc.

O PPJ tem um dos seus elementos o próprio grupo de pré-jovens (GPJ). Faz parte da natureza dos pré-jovens buscarem os seus pares e formarem grupos. Tais grupos são legítimos, e então os GPJs respondem a uma necessidade fundamental da adolescência. Os GPJs se encontram com regularidade e operam num modo contínuo de aprendizagem. Apesar da alegria e do entusiasmo próprio da idade, os encontros combinam a animação

com a ordem de funcionamento do grupo, com objetivos, tempos, desafios, etc. A animação não implica em confusão ou falta de disciplina. O GPJ é um espaço de confiança, onde os membros se sentem confortáveis para conversar e trocar ideias, e chegar a decisões não somente individuais, mas também grupais.

A presença de um membro mais velho entre os participantes que serve como monitor gera confiança no grupo e dá esperança que é possível resistir às forças sociais negativas. E a influência de um monitor jovem parece que é maior, já que gera mais horizontalidade nas relações, e facilita as conversações. E a relação que o monitor estabelece com cada um dos participantes é fundamental. É uma relação que vai além das atividades do grupo, e envolve uma amizade verdadeira onde o monitor está cuidadosamente acompanhando cada um dos pré-jovens e seu desenvolvimento nos diversos âmbitos da vida. Essa liderança do/a monitor/a não é paternalista nem gera qualquer tipo de dependência dos participantes.

O acompanhamento necessita ser realizado com encorajamento, que não se centra nos erros, mas nas conquistas. Além disso, não é um encorajamento que alenta o ego e louva indiscriminadamente. Mas busca dar a energia certa para que o/a pré-jovem avance no seu desenvolvimento intelectual e espiritual, e supere novos desafios.

E finalmente, o ambiente também é fundamental nos GPJs. O estabelecimento de laços profundos de amorosa amizade com os pré-jovens e de uma fonte de encorajamento para eles depende muito da habilidade de criar um ambiente alegre. 'Abdu'l-Bahá (1997:87) diz: “A felicidade nos dá asas! Nos tempos de felicidade nossa energia é mais vital, nosso intelecto mais lúcido e nossa compreensão menos obscurecida. Parecemos mais capazes de enfrentar o mundo e de encontrar nossa esfera de utilidade.”

No Apêndice F está a descrição do mapa mental construído pelos autores da presente pesquisa para o entendimento dos conteúdos chaves da segunda unidade do material de formação de monitores (*Liberando o poder dos pré-jovens*).

### 3.4.3 Unidade 3: os materiais

O conteúdo da unidade 3 pode ser direcionado através de três perguntas-chave: 1) Quais são as categorias de materiais?; 2) Quais são os desafios no desenvolvimento das percepções espirituais?; e 3) Que fatores se consideram na elaboração dos materiais?.

Um GPJ não é uma aula, mas um encontro regular de 10 a 15 pré-jovens e o/a monitor/a, o qual serve especialmente como um ambiente de apoio mútuo no qual os pré-jovens podem desenvolver percepções espirituais, e padrões de pensamento e comportamento que lhes vão guiar durante toda a vida. Tais encontros não somente se limitam ao uso dos materiais de estudo e reflexão, mas são combinados com atividades

artísticas, esporte e planejamento de atos serviço à comunidade. Além de tais encontros, outros espaços diferentes também são utilizados para a execução dos atos de serviço e participação em eventos que fortaleçam suas identidades, culturas e conhecimentos. E sobre a forma como tais atividades devem ser combinadas não há nenhuma regra em específico, e cabe aos coordenadores e monitores avaliarem cada caso de acordo ao contexto, ao ritmo do grupo e as oportunidades que aparecem.

Os GPJs não são homogêneos, e portanto o/a monitor/a deve ter muita flexibilidade e exercer um elevado grau de criatividade. Alguns possíveis desafios dos grupos podem ser: alguns dos pré-jovens têm dificuldade de leitura e escrita; os membros mais jovens do grupo se sentem inferiorizados quando o/a monitor/a tenta dar uma atenção especial e ajudá-los a acelerarem o passo para se aproximar do restante do grupo; alguns membros mais velhos do grupo acham as atividades chatas; meninas e meninos não topam trabalhar juntos nas atividades; há diferenças de classe social entre os integrantes, o que dificulta que alguns tenham os recursos suficientes para participar das atividades de lazer decididas pelo grupo; alguns integrantes do grupo faltam com frequência; alguns pré-jovens levam seus irmãos mais novos (crianças), já que não tem com quem deixa-los; há algumas piadas inapropriadas ou insinuações de *bullying* nos encontros.

Considerando que a duração do PPJ é três anos, os materiais estão divididos em três níveis: 11 a 13 anos, 12 a 14 anos, e 13 a 15 anos. É natural que em locais que não há tantos números de participantes no Programa, seja difícil fazer essas divisões dos grupos de acordo com as idades. Mas diante do aumento contínuo da demanda de pré-jovens interessados em fazerem o Programa, esse tipo de organização vai se tornando uma possibilidade real. Vale ressaltar, que apesar das diferenças de idades ser muito pequena, nesse período da adolescência há mudanças drásticas e saltos significativos nas capacidades intelectuais e do nível de maturidade entre as idades.

Ao total são previstos 18 livros para o Programa, sendo que atualmente há nove livros disponíveis, dos quais oito já estão traduzidos ao Português. Os materiais são de duas categorias: bahá'ís e de inspiração bahá'í. A primeira categoria é referente a materiais que claramente reforçam a Fé Bahá'í e estão centradas na crença em Bahá'u'lláh e na obediência aos seus mandamentos. Já a segunda categoria, chamada de inspiração bahá'í, tem os seus textos diretamente baseados em ensinamentos bahá'ís, a preocupação não é de tornar tais fontes explícitas, mas de permitir que o entendimento de certos conceitos-chave como confirmação, esperança, desespero, excelência e poder da palavra, possa ajudar os pré-jovens no desenvolvimento das suas percepções espirituais, e gerar novos hábitos de pensamento e comportamento. Assim, dos oito materiais traduzidos ao

Português, dois são da primeira categoria e seis da segunda. Apesar do estudo dos materiais ser aberto a todos, independente se são pré-jovens bahá'ís ou não-bahá'ís, nos GPJs que funcionam nas escolas (a exemplo da amostra da presente pesquisa), utilizam-se apenas os materiais de segunda categoria.

Os materiais trabalham diversos conceitos e capacidades, e são narrados em forma de histórias que acontecem em diferentes partes do mundo, perpassando por várias culturas. Através de tais histórias, os pré-jovens trabalham questões como: senso de propósito, a importância da família, o poder da expressão, a habilidade de participar de uma consulta; planejamento de atos de serviço, reflexão sobre o propósito da vida e o seu papel na sociedade, dentre outros. Tais discussões e reflexões sobre os materiais, estimulam a leitura, a escrita e a compreensão, fortalecendo também a expressão oral. Estas capacidades de expressão oral e escrita são fundamentais para que o pré-jovem possa canalizar adequadamente as suas inquietudes e possa opinar e dizer o que pensa sobre si e o mundo.

Na adolescência os poderes da alma se manifestam com mais força, e os poderes da expressão e do pensamento são alguns desses poderes que expandem a consciência. Há uma conexão íntima entre linguagem e pensamento. O poder do pensamento é revelado através da palavra e o aumento do poder da palavra é indispensável para o entendimento. Os pré-jovens necessitam desenvolver a habilidade de ler e entender o significado das palavras que lêem. Acredita-se que há um poder diferenciado nos textos sagrados das grandes religiões, é algo poético e sagrado que inspira a alma e eleva a consciência. Apesar de que muito da literatura infanto-juvenil existente no mercado ajuda no desenvolvimento das capacidades dos pré-jovens, os textos sagrados das grandes religiões mundiais têm um poder especial. É por isso que alguns textos dessa natureza aparecem nos materiais de ambas as categorias de materiais, sendo que nos de inspiração bahá'í não há uma preocupação em explicitar a fonte de tais textos, mas simplesmente permitir que os pré-jovens explorem o poder de tais palavras.

Nesse desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e oral, percebe-se que não se trata de uma habilidade mecânica de leitura, escrita e oralidade, mas envolve uma série de qualidades e propósitos. Assim, segundo o Instituto Ruhí (2009), o discurso tem poder quando seu propósito é nobre e está comprometido com o bem-estar da coletividade. Algumas qualidades que dotam de poder o discurso são: moderação, significado penetrante, eloquência, desprendimento e pureza.

A tabela a seguir apresenta a sequência dos livros atualmente utilizados no Programa, as idades, o número total de unidades do material e o conteúdo e objetivos do

material.

Livro	Idade	Unid.	Objetivo
Brisas de Confirmação	11 a 13 anos	14	O livro é ambientado na Zâmbia e tem como pano de fundo a história de duas primas, Musonda (que acaba de fazer 13 anos) e Rose, a prima que vem visitá-la nas férias. Junto com irmão de Musonda, Godwing, e seu amigo Chishimba, as garotas pensam sobre seu futuro e conversam sobre suas esperanças e possibilidades. As lições refletem sobre os seguintes temas: a importância da família e dos amigos; o senso de propósito para a realização dos nossos objetivos e metas de vida; a identificação de dons e habilidades; as confirmações que temos ao realizarmos algo com muito empenho; a importância da ajuda ao próximo sem esperar algo em troca. Mas o tema principal de todo o material é o conceito de “confirmação”. Algumas afirmações no transcurso do material são: “...você receberá a confirmação de Deus se realmente colocar seu coração em ser uma enfermeira”; “temos que tentar e ver quais portas se abrem...sei que Deus concede dons a cada um de nós. Devemos descobrir quais são os nossos dons e, então, aprender como usá-los”; “Você acha que o que aconteceu hoje tem a ver com 'confirmação'? Você gostaria de ser professora e eu quero ser enfermeira, e aqui estamos nós em uma clínica, ensinando e cuidado de crianças”; “o vento dá um impulso ao pássaro, e agora ele voa cada vez mais alto e mais alto. Talvez seja isto o que significa confirmação. O pássaro fez esforço para voar e o vento o ajudou”.
Vislumbres de Esperança	11 a 13 anos	12	Conta-se a história de Kibomi, um menino de 12 anos. Após perder seus pais embarca em uma jornada em busca por sua irmã. Kibomi pertence à tribo Adumba. Seus pais foram mortos pela tribo Kungu em meio a um conflito civil. Numa das lições ele encontra um senhor da tribo Kungu que o trata com muita bondade. Em seguida, ele encontra um grupo de soldados de sua própria tribo que o chamam para lutar e matar os Kungus. Kibomi vê desespero nos olhos do jovem soldado que, com medo e raiva como ele próprio, fez a escolha de lutar e matar. Todos nós temos momentos de tristeza e desespero. Nesses momentos, não devemos escolher os caminhos negativos, mas devemos buscar a luz que restaura a esperança. Algumas outras reflexões que o material gera são: decisões que devemos tomar na vida; a eliminação dos preconceitos; a violência que nos rodeia; caráter nobre e puro; ajuda altruísta ao próximo; desafios e sofrimentos que enfrentamos na vida; e esperança que precisamos cultivar em nossas vidas.
Pensando sobre Números	12 a 14 anos	10	É o primeiro livro da série que inclui as capacidades matemáticas. Os textos seguem a conversação de um grupo de pré-jovens que vivem numa vila rural nas Filipinas, que com a ajuda de um professor, exploram conceitos

			matemáticos como: exatidão, correspondência um-para-um, conjuntos, números negativos e irracionais. Ao mesmo tempo, aborda temas como eficiência, tecnologia e tempo. No decorrer das suas discussões e reflexões, o grupo considera algumas aplicações desses conceitos nas dinâmicas do dia a dia. Ao fazer isso, também aprofunda sobre o significado da justiça, disciplina, serviço e progresso.
Trilhando o Caminho Reto	12 a 14 anos	20	É uma compilação de 20 histórias, cada uma relacionada a um tema moral. Contar histórias é uma prática tradicional em todas as culturas. Algumas das histórias foram alteradas para ajustar a mensagem que transmitiam. Tal como o exemplo da história da raposa e do corvo, em que a raposa elogiava hipocritamente a voz do corvo para este deixasse cair o alimento que tinha na boca. Tradicionalmente tal história era contada a favor da raposa como esperta e astuta, mas neste material a mensagem é negativa, de não deixar que aflore o ego. As histórias, ao mesmo tempo que geram reflexões morais, desenvolvem através dos exercícios as capacidades da linguagem e expressão.
Aprendendo sobre Excelência	13 a 15 anos	16	As histórias se passam na China e têm como personagem principal a pré-jovem Ling Li que durante as suas férias de primavera, vai visitar seus avós na aldeia em que estes vivem. Além da busca pela excelência em tudo que se faz, ao longo do material vão sendo trabalhados temas como: o amor dos pais pelos filhos; a amizade; a luta contra a competitividade e o individualismo; a ajuda ao próximo; o poder da força de vontade; a cooperação e colaboração. As situações examinadas devem representar aqueles padrões de pensamento e conduta que irão inspirá-los a batalhar pela excelência. Isto só é possível se o paternalismo, as conversas infantis, e a linguagem dos sermões sobre bom comportamento forem evitados. Há uma analogia muito profunda que a avó (Sra. Chen) conta aos netos, relacionando o conceito de pureza com o espelho.
Recorrendo ao Poder da Palavra	13 a 15 anos	19	Neste livro, o grupo discute o conceito de “palavra”. O aumento do poder da expressão não implica simplesmente na aquisição de habilidades mecânicas de leitura, escrita ou discurso. Requer a habilidade de ler com boa compreensão, de descrever idéias com clareza e eloquência, e de articular conceitos com um razoável grau de precisão. As palavras têm o poder de nos conduzir para o bem ou para o mal e, dependendo das palavras que usamos, podemos dar bons ou maus conselhos aos outros. Um dos conceitos-chave também tratados neste livro é o conceito de progresso. O progresso material para todos não é alcançado se não houver também o progresso espiritual.

Quadro 3.5: Relação de livros, idades, número de unidades, e objetivos dos materiais do PPJ disponíveis em português

Fonte: baseada na unidade 3 (Instituto Ruhí, 2009).

Para uma exploração mais detalhada dos conteúdos de cada livro, o Anexo A apresenta os mapas curriculares dos livros do quadro anterior, elaborados pela equipe pedagógica de uma das escolas de Brasília que utilizam os materiais na grade curricular.

Na adolescência se expande a capacidade de ir além do concreto e busca-se compreensões mais profundas do que se experimenta. Os pré-jovens necessitam de percepções espirituais para poder lidar com os desafios da vida, e necessitam reconhecer a existência de tais forças espirituais e os meios para desenvolvê-las. Em um dos seus textos, 'Abdu'l-Bahá (*apud* Instituto Ruhí, 2009:11) fala da seguinte maneira sobre tais percepções interiores:

Que elas [crianças e pré-jovens] façam o maior progresso no mais curto espaço de tempo; que abram bem os olhos e descubram as realidades interiores de todas as coisas, tornem-se proficientes em todas as artes e ofícios e aprendam a compreender os segredos de todas as coisas – esta faculdade é um dos efeitos mais claramente evidentes da servitude ao Sagrado Limiar.

Em outra passagem, 'Abdu'l-Bahá (*apud* Instituto Ruhí, 2009:11) reconhece que a distinção humana com relação a outros seres no mundo se deve também às percepções espirituais:

É claramente evidente que embora o homem possua poderes comuns com os animais, ele se distingue do animal pela capacidade intelectual, percepção espiritual, aquisição de virtudes, capacidade de receber as dádivas da Divindade, as graças do Senhor e as emanções da mercê celestial. Este é o adorno do homem, sua honra e sublimidade. A humanidade deve se esforçar por atingir esta suprema posição.

Se as percepções espirituais são fundamentais para o nosso desenvolvimento como seres humanos, então a pergunta seria como elas se desenvolvem? De acordo com as escrituras bahá'ís, alguns fatores que ajudam na aquisição de tais percepções são: pureza de coração, conhecimento de Deus, e amor de Deus. Nesta perspectiva, quanto mais puro o coração, quanto mais fielmente refletir os atributos divinos, mais sua luz o capacitará a perceber a íntima realidade das coisas. E que o fogo do amor de Deus queima o véu do ego, capacitando assim a visão interior a perceber a verdade. Além disso, a importância do conhecimento divino para as percepções espirituais é explicado da seguinte forma por 'Abdu'l-Bahá (2001:240):

O conhecimento da realidade das coisas, traz-nos proveito material, promove o progresso exterior da civilização, enquanto o conhecimento de Deus motiva o progresso espiritual, leva-nos a perceber a verdade, a atingir a civilização divina, exaltando a humanidade pela retidão moral e pela iluminação.

Assim como há fatores que contribuem às percepções espirituais, há fatores que obstaculizam, chamados de “véus” nos textos sagrados de várias religiões mundiais. De

acordo com 'Abdu'l-Bahá (2001), alguns desses véus são: materialismo, interpretação literal, imaginações vãs, imitação, egoísmo e busca por paixões e desejos.

Os materiais buscam exatamente evidenciar tais véus e elevar a consciência para outro nível para que os pré-jovens tenham novas percepções espirituais, tais como de confirmação em *Brisas da Confirmação*, de esperança em *Vislumbres de Esperança*, do progresso em *Recorrendo ao Poder da Palavra*, de pureza em *Aprendendo sobre Excelência*.

Em *Recorrendo ao Poder da Palavra* há o tema do progresso, onde tal progresso material para todos não é alcançado se não houver também o progresso espiritual. Em uma parte do texto se diz:

Graças a Elisa, que tem nos guiado amorosamente, sabemos algumas coisas importantes acerca de progresso. Sabemos que devemos ser sempre unidos, pois, de outra maneira, todos os nossos esforços seriam desperdiçados. Sabemos que devemos nos esforçar para alcançar excelência; que cada dia deve ser melhor que o anterior. Também sabemos que palavras iluminadas e ações puras têm o poder de produzir mudança. Mas por que as palavras têm tal poder? Uma das razões mais importantes é que, por meio delas, descobrimos, adquirimos e comunicamos conhecimento. E, no âmago do progresso está o conhecimento. (FUNDAÇÃO RUHÍ, 2004:66)

Para que os pré-jovens se dêem conta das escolhas que fazem, é importante que as situações apresentadas sejam próximas às suas realidades. As situações examinadas devem representar aqueles padrões de pensamento e conduta que irão inspirá-los a batalhar pela excelência. Isso somente vai ser possível se algumas atitudes protetoras de paternalismo e de tratar os pré-jovens como crianças for mudado. Além disso, não cabe mais a linguagem de sermões, mas uma consulta sincera e verdadeira que permita o diálogo e o entendimento recíproco. Um exemplo é a conversa da Sra. Chen com os seus netos em *Aprendendo sobre Excelência*, onde trata do conceito de pureza:

Pensem em um espelho. Se você o limpa de todo pó, ele reflete a luz. Da mesma forma, quando um coração se liberta de imperfeições tais como inveja, ódio e orgulho, torna-se puro e pode refletir a luz celestial. Mencius disse que o coração de um homem nobre será sempre puro como o de uma criança. Isto é certamente verdade, mas devemos nos lembrar de que o coração de uma criança é puro por sua inocência e fragilidade, e que a pureza da criança ainda não foi posta à prova. Vocês estão agora em uma idade em que já não podem mais ser considerados como crianças. À medida que crescem, tornam-se sábios e fortes. Embora tenham que estar atentos e tomar muito cuidado para não perder a pureza de seus corações. Mas isto vocês farão por meio do poder da razão e da fé. Vocês podem permanecer puros somente por meio do esforço e do exercício da vontade. (DEVELOPMENT LEARNING PRESS, 2005:46)

Diferente das concepções simplistas de que basta a pessoa saber sobre as virtudes e qualidades para adotar tais comportamentos, é preciso avançar no sentido de que para

fazer escolhas morais é preciso mais do que um conjunto de regras. Se bastassem as regras, então a sociedade não estaria nesta condição de falência moral imersa nos extremos do materialismo e individualismo. Principalmente os pré-jovens e jovens carecem de uma guia moral, e tem dificuldades de distinguir o certo do errado quando os compromissos com o coletivo estão sendo continuamente minados e deteriorados.

De acordo com o Instituto Ruhí (2009), é necessário construir uma estrutura moral na mente dos jovens, com forte propósito social, que conecta os conceitos espirituais, padrões de comportamento e o conhecimentos sobre as consequências das ações. Tal estrutura moral parece estar ligada à estrutura da linguagem que opera na mente do indivíduo.

Portanto, é preciso entender a conexão entre a estrutura da linguagem, a qual permite o sujeito se expressar, e a estrutura moral, a qual direciona sua forma de pensar e comportar, para se poder decidir como a linguagem e a moral devem ser ensinadas. Sem tal entendimento, a educação pode conduzir a qualquer direção.

Por outro lado, há um conjunto de materiais elaborados sob o nome de educação moral que são, na realidade, uma sinopse de várias virtudes, obrigações e regras de bom comportamento. Porém, tais esforços ignoram os elementos da linguagem que intensificam as percepções espirituais e reforçam o compromisso com a transformação social. Assim, o esforço de empoderamento espiritual de pré-jovens necessariamente deve contemplar o papel da linguagem na criação das estruturas morais. Assim, os materiais do PPJ buscam trabalhar numa abordagem narrativa, aberta e exploratória com os pré-jovens, trazendo temas morais fundamentais sem a conotação moralista de sermões, nem carregada de uma imagem piegas de “ser bonzinho”. Visam permitir a reflexão e a discussão através de vários pontos de vista, tanto nos diálogos entre os protagonistas da história, como dos próprios integrantes do grupo sob a guia do/a monitor/a. Por outro lado, também evita cair no relativismo moral, em que todas as opiniões são válidas e que não é necessário um direcionamento coletivo, bem característico da educação moral proposta pela linha educacional de *clarificação de valores*, anteriormente discutida no capítulo II. Uma das funções chaves do/a monitor/a é exatamente essa orientação e guia, de que com a sua experiência maior possa ajudar os pré-jovens a analisarem o perigo que representa o relativismo moral para todos os esforços coletivos de construção de uma nova civilização.

Apesar das críticas da unidade II do Instituto Ruhí (2009) sobre a influência negativa do meio. Não se pode negar também que há um conjunto de elementos positivos, que podem direcionar os talentos e as habilidades dos jovens para o serviço. O/A monitor/a deve aprender a utilizar os poderosos elementos do meio social para criar atividades apropriadas. De tais meios, destacam-se a música, a mídia e a tecnologia.

Além dos elementos essenciais do PPJ que giram em torno do GPJ, monitor e material, diversas outras atividades adicionais são fundamentais para o fortalecimento e a ampliação do sistema educativo. Alguns exemplos são reuniões de reflexão de monitores onde sejam apresentadas experiências e novas aprendizagens sejam geradas. Há também a experiência dos acampamentos ecológicos, onde vários GPJs se juntam e passam alguns dias juntos em condição de internato, para fortalecerem não somente as relações, mas gerarem uma identidade que vai além do grupo de 10 ou 15 pessoas, e tenha sentido como parte de um movimento juvenil comprometido com as mudanças e transformações positivas no mundo.

A prática tem demonstrado que algumas ações com os pais são fundamentais no início, quando se estabelece o grupo. Com os pais, é importante a relação de confiança e conhecimento do que o/a filho/a está efetivamente discutindo e fazendo em tais grupos, para evitar ruídos na comunicação e que por sua vez os pais também possam ser orientados sobre as especificidades desse período de transição e a importância do envolvimento e apoio deles ao Programa. Por outro lado, também há alguns acordos iniciais que são essenciais no grupo, tais como: Qual é o propósito do GPJ? Por que vocês optaram em se inserir neste grupo? O que se faz no GPJ e qual o sentido do serviço? Como funciona a consulta e qual é a natureza das relações entre os integrantes? Qual o papel do monitor no grupo? No Apêndice G está a descrição do mapa mental construído pelos autores da presente pesquisa para o entendimento dos conteúdos-chave da terceira unidade do material de formação de monitores (*Liberando o poder dos pré-jovens*).

### 3.5 QUANTITATIVOS DO PROGRAMA DE EMPODERAMENTO ESPIRITUAL DE PRÉ-JOVENS NO BRASIL E NO MUNDO

De acordo com os dados obtidos por e-mail do Centro Mundial Bahá'í no dia 8 de abril de 2012, as quantidades de GPJs e pré-jovens no mundo, envolvidos com este Programa, são respectivamente 9.884 e 92.771. E no caso do Brasil, de acordo aos dados coletados no fim do mês de janeiro de 2012, a relação era de 338 GPJs, com 199 monitores e 3028 pré-jovens participando. Atualmente o PPJ está presente em 55 cidades brasileiras, distribuídas da seguinte forma por regiões:

Tabela 3.1: Relação de regiões geográficas, número de cidades, número de GPJs, número de monitores e número de participantes

Região	Nº de cidades	Nº de GPJs	Nº de monitores	Nº de participantes
Centro-Oeste	7	45	30	402
Nordeste	8	44	30	357

Norte	9	40	30	403
Sudeste	17	83	59	642
Sul	14	126	50	1224

Fonte: Base de dados estatístico da Comunidade Bahá'í do Brasil (2012)

Apesar do número de cidades por região apresentado na tabela anterior, a distribuição não é homogênea. Assim, as cidades com maiores quantitativos por região são:

Tabela 3.2: Relação das principais cidades por região em termos de crescimento do PPJ

Região	Cidade	Nº de GPJs	Nº de monitores	Nº de participantes
Centro-Oeste	Tangará da Serra/MT	28	17	275
Nordeste	Aracajú/SE	13	5	157
	São Luis/MA	10	7	61
	Salvador/BA	8	7	70
Norte	Manaus/AM	15	11	195
	Iranduba/AM	11	8	145
Sudeste	Mogi Guaçu/SP	16	14	114
	Niterói	13	7	155
	ABC Paulista/SP	11	8	72
	Belo Horizonte/MG	10	5	76
Sul	Canoas/RS	109	36	1100
	Curitiba	11	7	97

Fonte: Base de dados estatístico da Comunidade Bahá'í do Brasil (2012)

Nos próximos quatro tópicos buscaremos fazer algumas aproximações das dinâmicas e características do PPJ com alguns estudiosos da academia. Tais aproximações são essencialmente nossas e não fazem parte de nenhum outro estudo ou documento do Programa, e buscam na realidade fazer algumas possíveis pontes para futuras pesquisas mais aprofundadas.

### 3.6 APROXIMAÇÕES A PAULO FREIRE: O MONITOR EDUCADOR

No Capítulo 2 apresentamos algumas das idéias de Paulo Freire, trazendo o papel da educação como um dos elementos-chave para as mudanças sociais requeridas no mundo. Freire (2005) discute a necessidade de uma educação não reprodutora e bancária,

mas empoderadora. O empoderamento vem se há confiança e fé na capacidade das massas, que elas podem ser sensibilizadas através do conhecimento, e tomar as rédeas do seu próprio destino. Algumas afirmações célebres de Freire (2005) são que ninguém educa ninguém, nem nos educamos sozinhos, mas nos educamos juntos na transformação do mundo. A maior opressão é estar excluído do conhecimento, não saber quem é, por que está na atual condição e para onde vai.

Além disso, as pessoas não são vazias, mas trazem saberes, vivenciaram experiências, têm opiniões próprias, conhecem o mundo de uma perspectiva única. Essa riqueza não pode ser negada ou subestimada. Para não negar que o outro também tem saberes e conhecimentos importantes, deve haver uma relação dialógica que vai além do fluxo comunicativo nos dois sentidos. O dialógico requer empatia, colocar-se no lugar do outro, tentar ver o mundo através do olho do outro, e então entender uma nova lógica que permita um verdadeiro diálogo.

Além desses fundamentos, que muito contribuem na forma exploratória e consultiva dos conteúdos dos livros e na forma empoderadora de perceber o processo educativo, Freire (2007) traz uma série de recomendações do que é ensinar na sua obra chamada *Pedagogia da Autonomia*. Muito distante da simples transferência de conhecimento, o ato de ensinar exige uma série de atitudes, comportamentos, valores, representações de quem é o/a educador/a, e representações de quem é o/a educando/a. Para o autor (2007), ensinar exige: rigorosidade metodológica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, ética, “corporificação das palavras pelo exemplo”, risco, aceitação do novo, rejeição de qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, assunção da identidade cultural, consciência do “inacabamento”, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, generosidade, competência, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade, autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, e querer bem aos educandos.

O fato de o monitor do PPJ não assumir a postura de um professor no sentido tradicional do sistema educacional, não significa que ele/a não seja um/a educador/a. O trabalho de conduzir um grupo de pré-jovens ao longo de um programa de três anos que visa abrir espaços reflexivos e práticos sobre a vida e o mundo, e inseri-los nas decisões e ações referentes à sociedade, é um trabalho educativo, e exige do monitor as características do educador freiriano.

Freire (2008) aponta para algumas condições para que o processo educativo seja de libertação, sendo algumas delas: passar da observação ingênua para uma curiosidade epistemológica; respeito aos saberes das pessoas e dos grupos populares; coerência entre o que se diz e o que se faz (corporificação); rejeição de qualquer forma de preconceito (a negação do outro elimina a possibilidade do diálogo); reflexão crítica (sempre é possível melhorar); consciência do inacabado (co-participes no processo de criação); participação da história como sujeito, uma vez que o que determina não é a dimensão genética, mas histórica, cultural e social; respeito à autonomia, a qual é uma conquista individual e não dada pelo outro; luta pelos direitos humanos, tanto como direito como dever em relação à presente e à futura geração; compromisso que não permite ser passivo diante das injustiças sociais; utilização da educação como um dos instrumentos de intervenção mais poderosos na educação. O PPJ também busca esse viés libertador por meio dos processos educativos, que possibilite intervenção social e mudança da realidade. E para tal, as condições anteriores devem se manifestar tanto no monitor, como nos pré-jovens.

### 3.7 APROXIMAÇÕES A ENRIQUE PICHÓN-RIVIÈRE: O GRUPO OPERATIVO

Uma das características chaves do PPJ é a sua operação como grupo, e nesse sentido, torna-se relevante trazer um breve recorte dos fundamentos da formação e funcionamento de grupos para esta pesquisa. O ser humano é social, passa a maior parte do tempo em grupos, e está permanentemente nesse fluxo e dialética entre identidades individuais e grupais. Cada ser é portador de um conjunto de sistemas (valores, necessidades, capacidades, etc), conectando o interno e o externo continuamente. O epistemólogo suíço Jean Piaget já caracterizava os sistemas vivos, de qualquer âmbito, como essa interação do sistema interno com o externo. Na visão piagetiana (Piaget, 1975), um sistema não pode ser tão aberto que não consiga garantir a sua própria proteção e identidade, sem se diluir no que há externamente. Nem pode ser tão fechado que não interaja com o externo. É esse equilíbrio que mantêm a vida no vegetal, animal e humano. E para Piaget, essa dinâmica é a própria expressão da aprendizagem, e ela é composta de dois elementos: assimilação (apropriação do conhecimento para a ação) e acomodação (transformação do conhecimento assimilado em uma nova forma de ação).

O termo “grupo” pode significar uma infinidade de possibilidades, conforme sua natureza, seus propósitos, a quantidade de membros, as características das interações, etc. Duas pessoas juntas formam um grupo? Várias pessoas numa parada de ônibus constitui um grupo? Uma reunião das lideranças da comunidade é um grupo? Um time de futebol é um grupo? Apesar de todos esses exemplos representarem diferentes tipos possíveis de

grupos, o objeto de interesse da presente pesquisa se centra nos grupos não-aleatórios, que têm a característica da permanência, e que estão voltados à ação social (com propósito de gerar mudanças).

Sobre essa relação entre o individual e o social, Zimerman e Osorio (1997: 27) afirmam que: "...como o mundo interior e o exterior são a continuidade um do outro, da mesma forma o individual e o social não existem separadamente, pelo contrário, eles se diluem interpenetram, complementam e confundem entre si".

Assim, a necessidade humana de se juntar a seus semelhantes acompanha o indivíduo nas diferentes fases da vida, apesar das motivações diferenciadas em cada uma delas. No caso dos adolescentes e jovens é necessário considerar que há motivações específicas de formar grupos. Uma delas é a necessidade de se diferenciar dos adultos para afirmar sua identidade pessoal. O psicanalista alemão Erik Erikson (Erikson, 1972) afirma que nessa fase o sujeito busca superar a dependência emocional diante dos pais, em direção à autonomia e liberdade na vida. Essa necessidade de diferenciação é positiva, principalmente quando o sujeito busca novas alternativas e motivações diante dos falsos referenciais vendidos pelo mundo adulto, com valores contraditórios e ambíguos que não lhe preenchem de utopias para a vida. A diferenciação pode ser também hedonista e descomprometida, como é o caso das *tribos urbanas* (Maffesoli, 2000), onde as pessoas se juntam em torno de gostos e formas de lazer, com uma organização semi-estruturada, com poucas normas e uma lógica do prazer momentâneo. Mas também, essa diferenciação pode ser perigosa quando não bem canalizada, levando a comportamentos de risco e à violência.

Os pesquisadores e estudiosos sobre os grupos e suas dinâmicas provêm de variados campos do conhecimento, com destaque às produções de autores da psicologia e da sociologia. Da psicologia vem alguns nomes clássicos importantes como: Joseph Pratt com o "método das classes" para tuberculosos, no início do século XX; Sigmund Freud (1856-1939) com importantes contribuições à psicologia dos grupos humanos em obras como "Totem e Tabu" (1913)<sup>1</sup> e "Psicologia das massas e análise do ego" (1921)<sup>2</sup>; Jacob Levy Moreno (1889-1974) introduzindo o termo "terapia em grupo"; Kurt Lewin (1890-1947) com suas pesquisas sobre os impactos da "liderança democrática" nos grupos; Siegmund Heinrich Foulkes (1898-1976) com o trabalho em pequenos grupos, onde através da "gestáltica"<sup>3</sup> e da "teoria de campo", apresentou a visão que o todo é maior que a soma das

---

<sup>1</sup> Através do mito da tribo selvagem, Freud propõe que por meio do inconsciente, a humanidade transmite as suas leis sociais, e gera cultura.

<sup>2</sup> Nesta obra ele traz a percepção de que a psicologia individual e social não diferem na sua essência.

<sup>3</sup> Provém do termo Gestalt, também conhecida como psicologia da forma, e que se fundamenta na teoria de que os fenômenos psicológicos necessitam ser explicados na sua totalidade. E um dos seus argumentos é que não se pode conhecer o todo apenas através da soma das partes, pois o todo é maior que as partes.

suas partes; Enrique Pichón-Rivière (1907-1977) com os “grupos operativos”; e finalmente Wilfred Ruprecht Bion (1897-1979) com suas pesquisas sobre “a formação e os fenômenos de grupo”, analisando diferentes grupos.

No campo das ciências sociais, os grupos são mais estudados na perspectiva de movimentos sociais. Enquanto que para alguns pensadores como Gustave Le Bon, Gabriel de Tarde, e José Ortega e Gasset, os comportamentos coletivos representam um risco à ordem social, outros pensadores como Karl Marx, Emile Durkheim e Max Weber viam em tais movimentos a possibilidade de mudança e evolução.

Outros importantes autores no estudo dos movimentos sociais são Francesco Alberoni, Neil Smelser, Alain Touraine e Alberto Melucci. O filósofo italiano Francesco Alberoni categoriza os comportamentos coletivos em “fenômenos coletivos de agregado” e “fenômenos coletivos de grupo”. No primeiro, as pessoas se juntam, mas não formam novas identidades. Um exemplo é o movimento de protesto *Occupy*, inspirado nos recentes movimentos árabes pela democracia (a exemplo do que aconteceu na praça Tahrir no Egito). Tal movimento de protesto se iniciou em Wall Street (17/09/2011) com a ocupação pacífica de um espaço público específico, como uma reclamação coletiva diante das injustiças sociais nos Estados Unidos e os problemas de diversas índoles que afetam a sociedade norte-americana. Este mesmo fenômeno (nutrido pelas redes sociais) se espalhou a diferentes cidades dos Estados Unidos, da Europa e do mundo. Já nos fenômenos coletivos de grupo há uma consciência, uma visão do destino desejado, dando surgimento a novas coletividades.

O sociólogo francês Alain Touraine (Touraine, 1998) propõe que o movimento social não seja visto como uma expressão da contradição, mas uma evolução do já existente que explode e exige superação. Tal abordagem difere do agente externo sugerido pelo estrutural-funcionalista Neil J. Smelser (Smelser, 1962), e posiciona os movimentos sociais nos processos em que uma sociedade cria a sua própria ação com base na sua historicidade permeada de conflitos e acordos.

O sociólogo italiano Alberto Melucci (Melucci, 2005), com o intuito de organizar melhor as motivações para o surgimento de movimentos sociais, sugere uma categorização dos movimentos sociais em: reivindicativo (busca mudança nas normas e funções), político (pede participação na tomada de decisões) e de classe (levanta a bandeira da mudança social, do modo de produção e das relações de classe). Além disso, segundo o autor, os processos sociais são frutos de ações, escolhas e decisões:

However, in contemporary societies affected by accelerated change and permanently on the brink of a catastrophe, it has in the meantime become evident that social processes are products of actions, choices, and decisions. Collective action is not the result of natural forces or of the iron

laws of history; but no more is it the product of the beliefs and representations held by the actors... (MELUCCI, 1996:15).

Com essa sucinta introdução, fazemos um recorte inicial do tipo específico de grupo que é o interesse do presente trabalho, extraíndo e conectando características desses autores, sem se prender a nenhum como modelo completo. Assim, o GPJ pode ser classificado simultaneamente como: *contratual* (Oliveira, 2008), uma vez que tem estrutura, objetivos e orientação da parte de uma pessoa mais velha; *operativo* (Pichón-Rivière, 1998), uma vez que visa gerar mudanças; *de liderança democrática* (Lewin, 1978), uma vez que se reconhece a necessidade do monitor ter uma postura de liderança empoderadora que busca a participação e os consensos coletivos; *de fenômeno coletivo de grupo* (Alberoni, 1991), que demonstra que o grupo não se juntou ao acaso, mas tem visão e objetivos mais permanentes; *evolutiva* (Touraine, 1998), que não se limita a um movimento de confrontação, mas de evolução da condição existente; e que a *ação coletiva é fruto de crenças e representações* (Melucci, 1996) e que vai além de um *movimento de classe* (Melucci, 2005), uma vez que apesar de buscar mudança da ordem social, não limita a discussão a modos de produção e relação entre classes.

Limitaremos as discussões neste ponto, para aprofundarmos mais no pensamento do psicólogo-psiquiatra argentino Enrique Pichón-Rivière e fazer conexões que possibilitem contribuir ao entendimento da importância da ideia de grupo no PPJ.

O trabalho de aprendizagem em “grupos” é uma importante contribuição da psicologia social de Enrique Pichón-Rivière, o qual oferece aportes significativos a como fortalecer num grupo a coesão, tolerância e solidariedade. Paulo Freire também já tinha sinalizado a importância dos grupos, não como mera técnica de agrupamento humano, mas como espaço real de resistência e geração de conhecimento. A divisão, segundo Freire (2008), é um instrumento de opressão e dominação, uma vez que é mais fácil ser dominado quando se está dividido.

A Psicologia Social é a área de conhecimento interessada em estudar o comportamento social do ser humano com o meio, analisar criticamente suas inter-relações e desenvolver suas capacidades criadoras. Ela busca estudar o desenvolvimento e a transformação da relação dialética entre estrutura social e fantasia do sujeito. De acordo com Pichón-Rivière (1998:230):

Para nós, o ser humano é um ser de necessidades, que só se satisfazem socialmente em relações que o determinam. O sujeito não é só um sujeito relacionado, é um *sujeito produzido* em uma práxis. Nele não há nada que não seja a resultante da interação entre indivíduo, grupo e classes.

Já que a relação é o objeto da psicologia social, o operacional se torna o grupo. É no

grupo que se torna possível o interjogo entre o psicossocial (grupo interno) e o sócio-dinâmico (grupo externo), emergindo as interpretações, as adjudicações e assunções de papéis.

Para o autor, somente há aprendizagem quando há mudança, e para que exista mudança é necessária a prática. Mas essa aprendizagem não é produto, e sim, conduta. Se é assim, então o outro sempre estará presente na relação (é o que ele chama de “vínculo”). Esse tema lhe gerou tantas reflexões, que escreveu um livro chamado a “A Teoria do Vínculo” (Pichón-Rivière, 2007), estudando a interação de um sujeito e um objeto, e concluindo que a interação é o mais importante. Assim, ele caracteriza um “vínculo normal” quando há diferenciação entre sujeito e objeto, e a relação é espontânea e livre. Quando a interação não é assim, então surgem alterações patológicas com outros vínculos (obsessivo, maníaco, hipocondríaco, histérico, etc). Que na teia de relações e interações do grupo, podemos ter diferentes vínculos em diferentes tempos e espaços.

Esses estudos de Pichón-Rivière iniciaram a partir do momento que ele, trabalhando nos hospícios da Argentina e inconformado com a forma desumana de se tratar os doentes mentais, buscava novas alternativas de tratamento. Se até hoje temos dificuldades em trabalhar com pacientes com distúrbios mentais, o que dizer da década de 1940 quando as práticas de camisa de força, choques com água fria, cortes propositais no corpo do paciente e torturas eram legitimadas em algumas das práticas dos profissionais da saúde. Chegava-se ao extremo de se duvidar da dimensão humana desses sujeitos pacientes.

De acordo com Catella (1997:21), um episódio num dos hospícios fortalece a motivação das pesquisas de Pichón-Rivière. Tal episódio foi o assassinato do diretor do hospício em que Pichón-Rivière trabalhava. A partir deste episódio, ele começa a investigar a trajetória do assassino e percebe que antes do assassinato, um grupo de pacientes tinha se reunido com certa frequência. Era um grupo de sujeitos que odiavam o diretor do hospício porque sentiam que ele os tratava como animais. Assim, se reuniram para planejar o assassinato, ao mesmo tempo que uma colher passava de mão em mão, e ia sendo afilado por cada um. Num dado momento, um dos pacientes se prontificou para matar e o grupo aprovou.

Desse episódio e de reflexões posteriores sobre o funcionamento de grupos, Pichón-Rivière desenvolve e aperfeiçoa gradualmente o conceito de *grupos operativos*. Nas suas palavras (Pichón-Rivière:234): “...Definimos o grupo como o conjunto restrito de pessoas, ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, e articuladas por sua *mútua representação interna*, que se propõe, de forma explícita ou implícita, uma tarefa que constitui sua finalidade”. Os *grupos operativos* estão centrados na tarefa, e o que interessa

nesse processo de aprendizagem é esclarecer os obstáculos que se manifestam como resistência à mudança. A resistência é manifestada nas dificuldades de comunicação e aprendizagem, os estereótipos presentes nas mentes dos integrantes e nas ações travam o grupo. Segundo Basile (2002:73): “A Psicologia Social é uma ferramenta para vencer estas resistências à mudança, explicitando os medos e estereótipos que a ideologia hegemônica tem gerado na subjetividade dos participantes, a fim de alcançar uma 'mudança operativa”.

Como citamos no parágrafo anterior, o *grupo operativo* assume como finalidade a realização de uma tarefa específica, do “aqui e agora”, e se torna num campo fértil tanto para a intervenção como para a pesquisa. Quando o foco é a tarefa “aqui e agora”, aprende-se a pensar a partir dos desafios no grupo e não em cada membro. Esse trilhar o caminho em direção à realização de uma tarefa vai exigindo aproximações e adaptações contínuas à realidade, assumindo papéis distintos no processo, e redução dos medos identificados como perda e ataque. Tais medos são resistências que buscam frear a ansiedade que se manifesta desde o primeiro indício da mudança. Segundo o autor (Pichón-Rivière, 1998:191):

[...] Tanto o indivíduo como a comunidade devem enfrentar dois medos primários que dão origem a uma perturbação existencial básica: medo da perda de estruturas já estabelecidas – internas no homem – e medo da perda de acomodação a pautas prescritas no âmbito social. A mudança implica perda, gera – até que se institucionalize – graves sentimentos de insegurança, que provocam ou aumentam o isolamento e a solidão, fundamentalmente pela perda do sentimento de pertença a um grupo social estabilizado. O outro medo que coexiste é o medo do ataque, que aparece pelo fato de o indivíduo ter saído de seu estereótipo anterior e não se ter instrumentado o suficiente para se defender dos perigos que acredita incluídos no novo campo. Esse conflito tão grave em nossa cultura leva-nos à imobilidade e à marginalidade.

No artigo “Implacável interjogo entre o homem e o mundo” (Pichón-Rivière, 1998: 189-192), o autor diferencia *crise de mudança*, caracterizando a última como algo planejado paulatinamente como uma ideologia. À medida que a intensidade da mudança aumenta, gera resistências organizadas e também planejadas de estruturas (institucionalizadas ou não) e grupos de pressão.

Para facilitar o entendimento, Pichón-Rivière identifica como etapas do processo grupal: “pré-tarefa”, “tarefa” e “projeto”. Na etapa “pré-tarefa”, diante da ansiedade da mudança e os medos de perda e ataque, levantam-se estruturas de defesa para evitar a mudança. Inspirando-se no filósofo da epistemologia Jean Baudrillard, o autor denomina esses obstáculos como *obstáculos epistemológicos*. Na transição entre “pré-tarefa” e “tarefa”, as ansiedades são melhor organizadas e os obstáculos da comunicação são rompidos, permitindo a aprendizagem da realidade. E quando essa relação com a realidade

é estabelecida, então o sujeito pode intervir na sua própria vida (“projeto”). Catella (1997:26) explica que: “No desenvolver do Grupo Operativo, o esclarecimento, a comunicação, a aprendizagem e a resolução da tarefa, cria um novo esquema referencial muito mais plástico que permite condutas novas e diversas em iguais ou diferente”.

A organização do grupo operativo pode ser entendida tanto como objetiva-racional, uma vez que há objetivos claros e explícitos a serem alcançados, como também subjetiva-afetiva, diante das dimensões implícitas que envolvem a coesão do grupo e a superação de ansiedades proveniente do próprio exercício da tarefa. Nesse processo de levar da dimensão latente (implícito) ao manifesto (explícito), Pichón-Rivière (1998) propõe um esquema conhecido como “Cone Invertido”, composto de diversos vetores, e que serve para avaliar a tarefa grupal. Conforme a figura abaixo (Figura 3.2), o Cone Invertido tem na base as fantasias latentes do grupo, e na parte superior os conteúdos manifestos. Além disso, o cone também visa dar a dimensão de movimento em espiral, tornando explícito o que estava implícito, permitindo que se trabalhe com os medos básicos e a resistência à mudança.

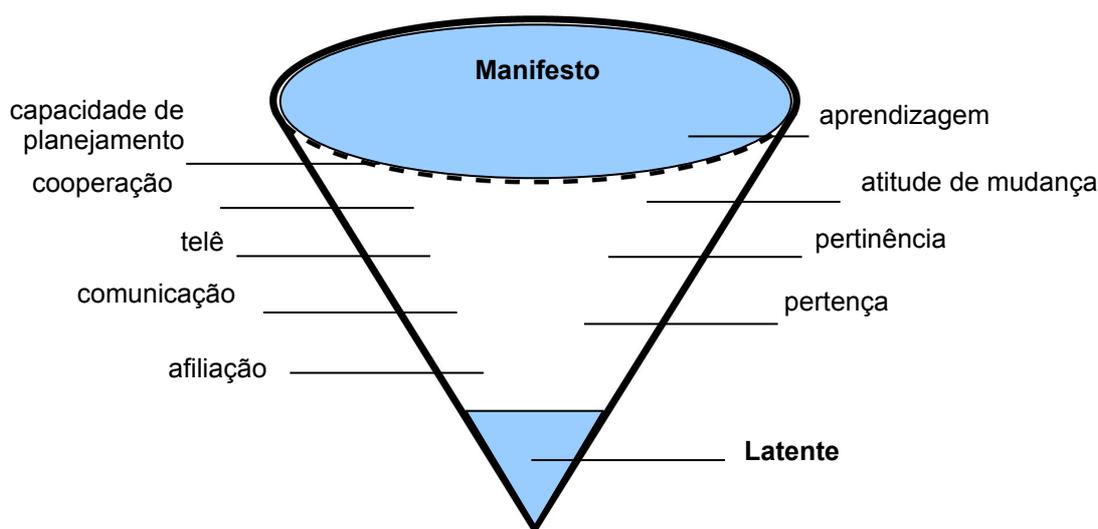


Figura 3.2 : Cone invertido de Pichón-Rivière  
Fonte: adaptado de Pichón-Rivière (1998)

A *afiliação* é o primeiro nível de identificação entre os membros do grupo e com a tarefa (apesar de ser uma aproximação ainda muito superficial). Na *pertença* há um envolvimento maior das pessoas, os membros se vêem no grupo (participação, pontualidade, intervenções nas consultas, etc). Com a *cooperação* os membros do grupo assumem diferentes papéis e percebem as suas atuações complementares uns aos outros, e há um senso de empatia. Na *pertinência* há a centralidade da tarefa, os membros estão engajados na realização da tarefa estratégica. Diante da dificuldade, os membros devem

avançar na *comunicação* e na *aprendizagem*, uma vez que a repetição do erro ou o recuo a uma postura de medo e resistência à mudança é reflexo das dificuldades de comunicar o erro e aprender do processo. Quando há este tipo de dificuldades, os sujeitos não conseguem avançar e não conseguem perceber os mal-aprendidos do passado. A *aprendizagem* aqui não é unidimensional, mas inclui o estratégico, o tático (através da prática se molda os objetivos estratégicos), o técnico (arte de levar adiante a tarefa), e o logístico (avaliação as forças contrárias à realização da tarefa e como superar). Assim, a *aprendizagem* é ruptura dos estereótipos de comunicação, superação de tais obstáculos para redistribuição de papéis no grupo. Já *telê* se refere ao clima afetivo no grupo, a disposição (positiva ou negativa) para trabalhar na tarefa. Num âmbito do manifesto, vetores como *atitude de mudança* e *capacidade de planejamento* vão se manifestando, demonstrando superações e organização para uma eficiente ação coletiva.

Nessa proposta de Psicologia Social, a didática não é restrita a uma tarefa informativa apenas, mas sim, a uma tarefa formativa. E para tal articulação, a proposta de Pichón-Rivière é o instrumento do ECRO (Esquema Conceitual Referencial e Operativo). A partir que tal instrumento é estabelecido, todos os membros do grupo têm condições de decodificar as mensagens e participar efetivamente dos processos construtivos do grupo. *Esquema* porque se trata de um conjunto de conceitos, ideias e experiências para entender a realidade. Desse arcabouço de ideias e experiências, são extraídos os *conceitos* fundamentais sobre os quais o sujeito, a partir do campo, é capaz de fazer referência, compreender e operar por meio das técnicas adequadas. A condição do sujeito no grupo permite estar com um pé na prática (campo) e outro no teórico (conceitual).

O funcionamento do *grupo operativo* está centrado na práxis do cotidiano. Faz-se necessário uma teoria que leve à prática, mas que também, como diz Catella (1997:27), “nunca se esgote nela”. A proposta é um vai-vem dialético, onde a teoria alimenta a prática, e vice-versa. Não é possível a existência de um sem o outro. É na prática que a teoria e as aprendizagens são testadas.

Na didática dos grupos operativos, a interdisciplinariedade é uma virtude, tanto no sentido de interação de áreas de conhecimento, como heterogeneidade na composição dos grupos. Neste sentido da riqueza da diversidade nos grupos, Pichón-Rivière (1998:233) escreve:

[...]quanto maior a heterogeneidade dos membros, heterogeneidade adquirida através da diferenciação de papéis a partir dos quais cada membro traz ao grupo sua bagagem de experiências e conhecimentos, e quanto maior a homogeneidade na tarefa, obtida pelo somatório da informação (pertinência), maior a produtividade adquirida pelo grupo (aprendizagem).

Tanto o instrumento ECRO como a didática que o conduz estão baseados no método dialético. A análise dialética, traduzida numa análise sistemática das contradições, torna-se o trabalho central do grupo. Segundo o autor (1998:236): "...A técnica operativa visa a que o grupo constitua um ECRO de carácter dialético, no qual as contradições relativas ao campo de trabalho devem referir-se ao próprio campo da tarefa grupal (práxis)".

Pichón-Rivière e Quiroga (1996:19), ao refletirem sobre os desafios do trabalho do psicanalista, propõem que a missão deste profissional é "descobrir com cada paciente que ele não é só o ator principal de um drama que procura esclarecimento através da psicanálise, senão também o porta-voz de uma situação protagonizada pelos membros de um grupo social". Nessa perspectiva, se vê ao pré-jovem como sujeito com aspirações, sonhos e muitas subjetividades, mas ao mesmo tempo é porta-voz de elementos implícitos da sociedade.

O *grupo operativo* se torna um instrumento que permite a transição do indivíduo isolado e excluído, para um espaço que transmite segurança psicológica em que todos e cada um pode se sentir não somente incluído na sociedade, mas também capaz de transformá-la, e por consequência, também de ser transformado pela influência dessa relação. Além disso, o autor reconhece que o poder do grupo é maior que as suas partes, numa perspectiva até gestáltica trabalhada por Foulkes e Anthony (1972). Sobre isso, Pichón-Rivière (1998:191) escreve:

O trabalho humano e social tem-se transformado, progressivamente, em uma criação, na qual uma equipe de pessoas reunidas em um grande grupo de carácter operativo, por adição de informações e de estímulos, obtém um nível de produtividade que vai muito além da tarefa parcial de cada um de seus membros.

Além de todas as características até agora expostas, o *grupo operativo* também contempla a presença de um coordenador como parte do grupo, não como líder executor, mas como facilitador dos processos. Tal coordenador é nomeado por Pichón-Rivière (1998) como "co-pensar", que tem a função de fazer os integrantes do grupo pensarem sobre as relações entre si e com a tarefa estratégica. Para tal, o coordenador utiliza dois recursos: assinalação e interpretação. Assinalar o explícito para organizar as aprendizagens do grupo, e interpretar o implícito, para que os participantes se dêem conta das emergências (situações significativas) e melhorem a comunicação e as aprendizagens.

O processo grupal não é linear, é em espiral (conforme Figura 3.2). Num primeiro momento é o que o grupo traz, com ideias e posicionamentos cheios de verticalidades e posições inflexíveis. O coordenador elabora hipóteses (interpretações) que permitem refletir sobre os desafios de realizar a tarefa e expor o implícito. Se a interpretação tiver sido adequada, então aproxima o latente e o manifesto. Tal aproximação exige novas interações

que geram um novo emergente (novas conexões do vertical com o horizontal). Os medos básicos não desaparecem totalmente, mas vão se combinando em condições diferentes na estrutura dos novos “emergentes”. A espiral se repete várias vezes. A cada volta existirá um porta-voz, que apesar de imaginar que o seu aporte é essencialmente pessoal, está transmitindo a preocupação do grupo.

Ao se relacionar tais abordagens ao funcionamento de um GPJ, a técnica do *grupo operativo* permite que o adolescente vivencie diferentes carências e tenha novas percepções da realidade, tais como preconceitos (cor, gênero, status social, religião, etc), empatia (identificação com os dilemas do outro semelhante), trocas afetivas (às vezes ausentes ou distorcidas na família), necessidade de um referencial (o monitor se torna num tipo de mentor ou irmão mais velho), valorização (experiência de ser escutado), consulta (valorização do outro e habilidade para tomar decisões coletivas), aprendizagem (clima social de segurança psicológica que permite compartilhar dúvidas, percepções e aprendizagens).

Assim, à luz das discussões anteriores, reconhece-se que os pré-jovens são sujeitos em transição da infância à juventude, os quais possuem energias e potencialidades enormes para contribuir “aqui e agora” para o progresso da sociedade, e a proposta de Enrique Pichón-Rivière muito tem a contribuir ao funcionamento dos Grupos de Pré-Jovens. Além da característica interna de se tornar num espaço que oferece segurança psicológica e saudável para que o pré-jovem exponha seus medos, resistências e dificuldades, o grupo não se fecha como outras propostas terapêuticas, mas induz à mudança e ação com o meio externo. Essa possibilidade da tarefa, que no PPJ é operacionalizada através dos atos de serviço e lazer saudável, amplia as percepções e o poder que cada sujeito tem individualmente e em grupo, de transformar o meio e se deixar também ser transformado no “vínculo”.

Apesar do detalhamento teórico anterior de alguns aspectos dos *grupos operativos* propostos por Pichón-Rivière, não entraremos aqui na avaliação do funcionamento dos Grupos de Pré-Jovens, mas deixamos como registro de uma das possibilidades de continuidade deste subcapítulo em outro momento ou por parte de outros pesquisadores. O propósito desse resumo das ideias do processo grupal de Pichón-Rivière é posicionar o grupo de pré-jovens como lugar de aprendizagem, geração de conhecimento e vinculada à ação social.

### 3.8 APROXIMAÇÕES A FARZAM ARBAB: O CURRÍCULO INTEGRAL

O currículo integral não tem nada a ver com as políticas de escola integral que o

governo brasileiro tem promovido. Em anos recentes, o primeiro se preocupa com a articulação das áreas do conhecimento, para que se trate de uma forma mais completa e profunda os temas educativos, e o segundo está mais centrado na necessidade de uma maior carga horária diária de estudos e atividades na escola, tanto por motivos de melhoramento do desempenho nas disciplinas, como também de oportunizar outras atividades e tirar as crianças, pré-jovens e jovens da condição de trabalho precoce ou da exposição às culturas de rua e da violência.

O físico e educador Farzam Arbab traz uma abordagem diferenciada de currículo integral, voltado ao progresso material e espiritual. Longe de propor qualquer nova teoria sobre educação ou tentar estabelecer algum modelo, Arbab (2005) propõe o desenvolvimento de conteúdos educativos num processo dinâmico de ação, reflexão e aprendizagem, que considere as experiências provenientes da realidade e busque explicações e entendimentos através das verdades tanto da ciência como da religião. É nesse sentido que ele, juntamente com outros educadores, estabelece a instituição educacional colombiana chamada FUNDAEC (Fundação para o Ensino e Aplicação das Ciências), com o intuito de avançar nessa proposta de um currículo integral orientado ao progresso material e espiritual.

Segundo Arbab (2005), a educação é uma mistura de arte e ciência. Na busca do reconhecimento como ciência, alguns educadores têm construído modelos e teorias. Nada contra tais esforços, mas o problema está em acreditar que tais modelos podem responder completamente à complexidade da educação, e canalizar enormes quantidades de recursos e energias em tais modelos. Uma vez que uma teoria não consegue responder na plenitude requerida, outra teoria entra em moda e absorve todas as atenções. Em vez disso, Arbab (2005:3) sugere um modelo mais orgânico e de construção gradual:

Se puede concebir un proceso de desarrollo de curriculum en el que grupos de educadores que trabajan con las bases [...] identifican necesidades educativas concretas, consultan sobre ellas, desarrollan ideas y las ponen en práctica. Esto no ocurrirá una vez nada más sino continuamente. En la medida que el grupo revisa estas ideas y reflexiona sobre la forma en que trabajan en la práctica, puede realizar modificaciones y desarrollar gradualmente los métodos y materiales necesarios. De esta manera, mediante series de aproximaciones surgirá un elemento curricular bien validado, orgánicamente desarrollado y que puede ser compartido con otros. Con tal enfoque la consulta, las acciones (llevar a cabo y evaluar actividades educativas) y la reflexión no se llevarían a cabo en una secuencia lineal, sino que avanzarían paralelas a las otras en forma natural y dinámica.

Parece que há uma superficialidade no ensino, inclusive naquelas instituições de renome que defendem um discurso de uma aprendizagem mais significativa e menos repetitiva. Quando temas importantes como criatividade e autonomia na educação, que são

fundamentais, são abordadas com superficialidade, causa-se danos profundos aos processos educativos. A educação que se centra num entendimento limitado da criatividade como liberdade irrestrita de expressão e que os conteúdos educacionais devem estar condicionados aos gostos e desgostos do educando, buscando sempre o prazer e fugindo das dificuldades e do esforço disciplinado em aprender, fragilizam não somente o próprio processo educativo, mas transmitem uma mensagem equivocada de que a aprendizagem não requer dor e sacrifício, e que a vida é um permanente jogo.

Outro problema da educação moderna é a acentuada tendência utilitarista. Não há dúvida sobre a importância da educação para desenvolver capacidades para desempenhar uma função ou profissão. Mas o utilitarismo extremo que promove a formação dual determinante da divisão social do trabalho, que nega à vasta maioria o direito de pensar, não é coerente com uma proposta educacional que promove a justiça e valoriza toda a sua população.

Assim, para Arbab (2005), não importa a sofisticação da proposta curricular, mas o entendimento. Ele lembra que como qualquer verbo, a palavra *entender* não tem sentido sozinha, requer de um sujeito e um objeto. Os sujeitos do entendimento são a mente e o coração humano, os quais necessitam responder a certas condições para exercer adequadamente a sua função. Os objetos do entendimento são bastante variados. O que é curioso para o autor, é que apesar dessa variedade toda, insiste-se em querer entender os objetos do entendimento através de um único caminho: a ciência. Mas todos os objetos do entendimento caem sob a “jurisdição” da ciência. Por exemplo, aceita-se plenamente o domínio da ciência em responder à afirmação: “Eu quero entender como átomos de hidrogênio e oxigênio se juntam para formar moléculas de água”. Mas qual seria a resposta à afirmação: “Eu preciso entender o propósito da minha existência”?

Para entender, a mente humana utiliza duas ferramentas. A primeira é a análise que penetra nos detalhes e busca entender as interações e relações. A segunda é de colocar os temas num contexto mais amplo, com o fim de conhecer as causas e as razões da existência ou de um dado comportamento. Nem todos os objetos do entendimento vão poder utilizar a análise, e nem todos necessitarão ser refletidos em contextos mais amplos. A opção da ferramenta depende do objeto do entendimento. Por exemplo, não faz sentido entender o funcionamento do relógio através da abordagem mais ampla das causas. Para entendermos o funcionamento de um relógio, devemos separar as suas peças e analisar as relações e conexões. Por outro lado, não dá para entender o comportamento humano analisando cada uma das dimensões humanas separadamente (físico, mental, emocional e espiritual). Para entender o ser humano, necessitamos ir a contextos mais amplos que

considerem a totalidade da existência. Essa totalidade do ser humano não é simplesmente a soma das partes, como do relógio mecânico.

Arbab (2005) critica que a sociedade moderna, focada numa especialização extrema, não consiga ter um entendimento coerente de muitos aspectos da realidade. Sobre isso, ele diz:

Uno de los resultados de esta negligencia es que durante las décadas pasadas un creciente número de sistemas educativos en todas partes del mundo se han dedicado a formar mentes y caracteres que son esclavos del método analítico. La aproximación básica de estos individuos, a menudo de mentes muy agudas, a la investigación intelectual es la de centrar la puntería sobre partes más y más diminutas de la realidad, al extremo que parecen ser incapaces de ver las cosas en contextos cada vez más amplios. En general, tienden a ser casi totalmente a-históricos y demuestran poca capacidad para ver las implicaciones morales y éticas de sus acciones. Son capaces de negarse a si mismos los más nobles de los sentimientos humanos en nombre de “los mínimos aceptables” y de la conveniencia.

Outro fator decisivo do entendimento é o que se apresenta ao estudante: uma série de informações para serem assimiladas ou o entendimento de conceitos? Arbab (2005) apresenta a idéia do *conceito* como o elemento fundamental do universo dos objetos do entendimento. Todos os objetos do entendimento, direta ou indiretamente, estão conectados a pelo menos um conceito. Apesar do *conceito* ser o elemento chave do entendimento, na prática os nossos sistemas educacionais e suas atividades pedagógicas dedicam mais tempo à assimilação de informações.

Neste processo de aprendizagem, é preciso considerar profundidade e amplitude do entendimento. Quando se trabalha com informações, através de um conjunto finito de atividades é possível assimilar a informação. Chega-se a um estágio que continuar assimilando informações sobre aquele tema se torna repetitivo e não agrega muito mais ao entendimento. Mas quando se trabalha com conceitos, que também são finitos, é necessário uma profundidade e amplitude maior do entendimento, que não se limita a uma aula ou mesmo a um semestre ou a um ano, mas é um processo que requer tempo e vai se complementando e complexificando gradualmente.

Ainda que se dê a devida atenção ao entendimento de conceitos, outra questão importante a ser analisada é o paradigma do conhecimento. Segundo Arbab (2005), quando o paradigma é materialista, afirma-se que o conhecimento somente é adquirido através dos sentidos. Em termos processuais, a pessoa recebe estímulos através dos sentidos, os quais passam ao cérebro. No cérebro acontecem complexas interações físico-químicas que a ciência vem categorizando como memória curta, memória longa, cognição, respostas afetivas, etc. Em resumo, o entendimento é resultado de interações físico-químicas entre átomos e moléculas no órgão cérebro.

Porém, em uma perspectiva que considera a dimensão espiritual do ser humano como de Arbab (2005), a realidade do homem é sua alma, a qual é imaterial. É através do poder da alma que a mente compreende e exerce influência, enquanto a alma é independente. É através dos sentidos que a mente compreende a realidade, enquanto a alma independe dos sentidos. Nesta abordagem, o entendimento pode vir da mente através dos sentidos, mas também provêm da alma, a qual não depende dos sentidos.

Se o objetivo final de qualquer currículo é garantir a aprendizagem e o entendimento, e o entendimento não está somente vinculado à mente, mas também a alma, então Arbab (2005) defende a proposta de um currículo que contemple conceitos materiais e espirituais. Distante de uma espiritualidade passiva, um currículo que considera conceitos espirituais deve reconhecer a espiritualidade como uma condição interna que se manifesta na ação, nas escolhas diárias, no entendimento da natureza humana e no esforço de contribuir à melhora do mundo. Segundo o autor: “todo acto debía ser un medio para el esclarecimiento y la aplicación de principios espirituales” (Arbab, 2005:36).

Retomando o que foi mencionado anteriormente neste capítulo, uma ferramenta eficiente capaz de gerar essa integração entre o material e o espiritual é o currículo centrado em capacidades. De acordo com Arbab (2005), a capacidade é o desenvolvimento de um modo de pensar e agir numa esfera de atividade bem definida e de acordo a um propósito bem definido. Assim, o desenvolvimento de uma capacidade requer assimilação de informações significativas, o entendimento de um conjunto de conceitos, o desenvolvimento de certas habilidades, e a evolução em várias qualidades espirituais.

Os conteúdos dos livros do PPJ buscam essa integração através do desenvolvimento de capacidades, e a espiritualidade é tratada dentro do âmbito da ação, dos desafios do dia a dia dos pré-jovens, das interações no próprio GPJ, dos dilemas da idade que exigem um posicionamento, e dos atos de serviço que são planejados, executados e avaliados pelos pré-jovens.

### 3.9 APROXIMAÇÕES A ELOY ANELLO E JUANITA DE HERNANDEZ: A LIDERANÇA DO SERVIÇO

O movimento *Saúde para Todos no Ano 2000* foi lançado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1977, na 30ª Assembléia Mundial da Saúde. No ano seguinte, a OMS e o UNICEF organizaram a 1ª Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, na cidade de Alma-Ata (Cazaquistão). Tal Conferência gerou um documento chave chamado *Declaração da Alma-Ata*, no qual se coloca a saúde como um direito humano fundamental, e centra toda a preocupação tanto desta conferência como as subsequentes em como promover que todos os países do mundo (em qualquer nível de desenvolvimento), garantam

a atenção primária para todos até o ano 2000. Que tal garantia tinha uma relação direta com o desenvolvimento econômico e social.

À luz destas conferências mundiais sobre a saúde e as várias decepções provenientes da não efetivação dos planos e das estratégias para oferecer o direito à saúde a todos (apesar de alguns avanços), importantes nomes na área da saúde mundial como o Dr. Halfdan Mahler, ex-diretor geral da OMS (1973 a 1988) e um dos protagonistas chaves da *Declaração da Alma-Ata*, reconhecem que a questão chave da não implementação de muitos planos acordados é essencialmente moral. Segundo Mahler (2003:1):

I am, therefore also convinced that political action for health - locally and globally - requires moral and intellectual stimulation. I am, furthermore morally and intellectually convinced that the Health for ALL Vision and the Primary Health Care Strategy provide significant starting forces and added impetus for health development all over the world. Such development is based on the principle that those who have little in health and wealth will generate much more for themselves, and those who have much will have no less, but will have it with a better social conscience.

Mahler (2003) crê que a equidade é um imperativo moral que deve estar em qualquer discussão sobre desenvolvimento econômico e social. Assegurar o direito a saúde a todos, é uma questão de equidade, e portanto, moral. Tal direito não chega às massas porque há interesses pessoais que corrompem o processo, e portanto é necessário um novo tipo de liderança:

I do believe that a greater degree of equity, to assure a more just and reasonable equality of health opportunity, is an absolute necessity for the preservation of a sane local and global humanity. Let us not forget that there are still thousands of millions of humans caught in the absolute poverty trap - a condition of life so characterized by malnutrition, illiteracy and ill health as to be beneath any definition of human decency. How then, in today's largely amoral, if not immoral world is « social conscience » on the part of leaders generated? Rarely in human history has this kind of leadership been so essential - so vital; leadership to propagate new values in society, particularly values that are concerned with social progress, leadership of involvement, of responsibility, of objectivity and of compassion. It has been said that leaders have a significant role in creating the state of mind that is the society. They can express the values that hold the society together. They can bring to consciousness the society's sense of its own needs, values and purposes. And let us not forget that visionaries have always been the true realists of humankind's history.

Inspirados por essa necessidade de um novo tipo de liderança para gerar as transformações necessárias na sociedade, Anello e Hernandez (1993) avançam no sentido de estabelecer um marco conceitual para uma liderança moral. Na contramão dos modelos prevaletentes de liderança que buscam o poder (autoritária, paternalista, “sabe-tudo” e manipuladora), eles propõem uma liderança fundamentada no serviço. O próprio termo “liderança moral” vem de um relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS, 1988), referente à campanha chamada “Saúde para Todos no Ano 2000”. Essa mesma frase foi

posteriormente ironizada como “Saúde para todos em 2000 anos”, pelas frustrações de não se haver alcançado as metas propostas nas conferências e encontros mundiais. No planejamento e na participação de altos representantes de cada governo, tais planos e campanhas eram perfeitos, porém na prática não conseguiam se operacionalizar adequadamente. O citado relatório da OMS (OMS, 1988:7) afirma: “...la estrategia para lograr salud para todos [implica] generar un liderazgo moral, el cual generalmente falta en muchas sociedades”.

O novo marco conceitual de liderança moral proposto por Anello e Hernández (1993) se fundamenta em algumas premissas. A primeira é que a liderança deve estar orientada ao serviço e não ao poder. É a perspectiva do triângulo invertido (conforme figura a seguir), na qual o líder está no nível mais baixo para servir a todos, e não no topo para ser servido.

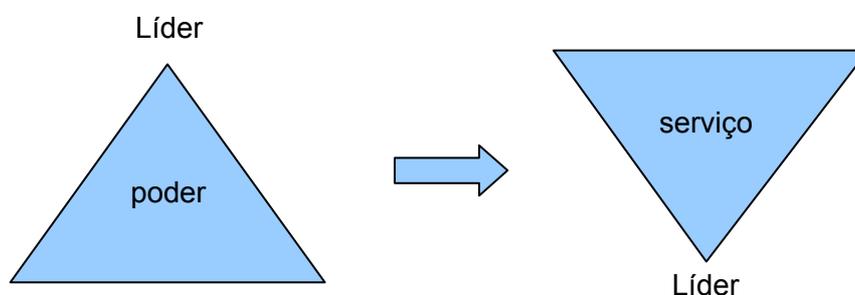


Figura 3.3: Triângulo invertido da liderança moral de Anello e Hernández.  
Fonte: adaptação de Anello e Hernández (1993).

A segunda premissa é similar às reflexões anteriormente feitas sobre o senso de propósito, a liderança moral tem também o *duplo propósito* de transformação pessoal e coletiva.

Além disso, há a premissa da *responsabilidade moral* de buscar, reconhecer e aplicar a verdade. Não basta apenas conhecer uma dada verdade, é preciso aplicar e ser. A fonte da verdade é tanto contingencial como ideal. Enquanto a verdade contingente é geralmente estudada pela ciência com seus métodos e instrumentos, a ideal é especialmente inspirada pela religião e pelas tradições espirituais.

Dentro deste novo marco de liderança está também a premissa da *natureza essencialmente nobre do ser humano*. Sem tal convicção, torna-se extremamente frágil qualquer empreendimento que defenda o bem-estar comum e o poder do indivíduo em gerar mudanças. Se a convicção da natureza humana é materialista, a existência está limitada ao corpo, e o esforço se canaliza ao hedonismo e individualismo. Se a convicção é determinista, então o sujeito não pode fazer nada já que o destino já está traçado e definido pelo meio (fruto da sociedade) ou pela crença religiosa (“pobres porque Deus quer” ou devido ao “pecado original”). Tanto a concepção materialista como determinista, tiram das

mãos das pessoas a autonomia de decidir pela condução da vida. Para Anello e Hernández (1993), o reconhecimento da *natureza nobre do ser humano* dá de volta a autonomia ao sujeito, já que temos potencialmente a capacidade de ser nobres e gerar as mudanças requeridas na sociedade.

Diante da dificuldade de exercer esse tipo de liderança, com tantas outras forças materialistas e individualistas que promovem o movimento contrário na direção do poder, faz-se necessário incluir a premissa da *transcendência* como instrumento motivador de tais processos. Em outras palavras, o líder moral necessita de transcendência para poder enfrentar os desafios e não desistir. A transcendência pode ser gerada através de diferentes meios: do poder inspirador da visão do futuro desejado, da meditação, da beleza proveniente das artes (música, pintura, dança e literatura), do contato com a natureza, e outros.

Finalmente, tais premissas são operacionalizadas através de capacidades, que podem gerar transformações em três níveis: pessoal, interpessoal e social. Num esforço de trabalhar as capacidades necessárias de um educador rural, Anello e Hernández (1993) listam uma série de 18 capacidades.

As premissas de liderança moral estão plenamente alinhadas ao tipo de liderança empoderadora e moral que se requer da parte dos monitores e pré-jovens, tanto nas dinâmicas reflexivas e consultivas de estudo dos materiais, como nas suas relações (internas e externas) e nos atos de serviço e envolvimento com a comunidade. Sem essa postura de uma liderança que serve, pode-se formar uma nova elite juvenil capacitada que domine os outros grupos em benefício próprio.

Com essas aproximações teóricas e fundamentos do PPJ, o próximo capítulo se dedicará a avaliar e apresentar os resultados da pesquisa comparativa de valores e percepções entre pré-jovens do PPJ e os seus pares que não participam do Programa.

## CAPÍTULO 4

### A PESQUISA: MÉTODOS E RESULTADOS

Neste capítulo se explica a combinação de métodos utilizados para a coleta e análise de dados, muito embora seus resultados venham sendo utilizados desde o início da tese, reforçando os dados secundários da análise da situação dos adolescentes. Num esforço de melhor entender a condição e as representações dos pré-jovens, e explorar hipóteses de diferenciação dos padrões de pensamento dos pré-jovens do *Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens* (PPJ), a pesquisa combinou uma série de instrumentos tanto empíricos como interpretativos, numa abordagem que mais se aproxima à *bricolagem*. Assim, além da pesquisa bibliográfica, utilizaram-se questionários e a observação participante.

#### 4.1 A BRICOLAGEM NA PESQUISA

Independente dos questionamentos que ainda permeiam os ideais de uma pesquisa científica mais aberta e flexível como a chamada *bricolagem*, optamos por essa abordagem pela complexidade dos temas em questão e a necessidade de dialogias tanto no campo teórico (a exemplo da Ciência e da Religião), como dos métodos utilizados para coleta e análise de dados. A *bricolagem* surge como uma possibilidade de espaço para múltiplas interpretações. A diversidade é apreciada porque a realidade é complexa. Assim, através da *bricolagem*, onde todos são bem-vindos se conseguem demonstrar coerência e significado no que fazem, busca-se escutar a uma ciência que não é exclusivamente rica, branca e ocidental.

Diante de cenários cada vez mais complexos da vida, o paradigma tradicional positivista já não dá conta das possibilidades, manifestando incoerências cada vez mais explícitas. Assim, o pesquisador passa a ser um *bricoleur*, aprendendo a lidar com diferentes áreas do conhecimento e a fazer uma leitura adequada da realidade que contemple vários olhares. Como uma colcha de retalhos, o pesquisador *bricoleur* junta as peças e dá sentido a elas numa combinação que mistura ciência e arte, criatividade e rigor científico, números e interpretações.

Assim, tal abordagem exige não a neutralidade do pesquisador, mas o reconhecimento das ligações naturais existentes entre o pesquisador e a pesquisa, quanto mais explícitas forem tais ligações, mais idônea será a pesquisa. Negar as relações e defender uma neutralidade artificial não ajuda no esforço de entender a realidade. O espírito

do pesquisador não é de defender a sua parte ou interesse, mas aprender. Aprende-se mais quando há interesses e emoções fortes, e não neutras.

A resistência em relação à abordagem qualitativa implica desafios ao *bricoleur*, que tem seu trabalho considerado, em muitas situações, como não científico, ou ‘demasiadamente’ subjetivo. Na defesa de uma ciência da verdade, objetiva e livre de valores, pesquisadores da tradição positivista alegam que a bricolagem é um ataque à razão, ou simplesmente algo sem nenhuma fundamentação. Percebendo a resistência à metodologia da bricolagem, Kincheloe e Berry (2007) formularam uma conceituação bastante detalhada sobre esta abordagem que tem implicações filosóficas, políticas, pedagógicas; implicações de certa forma subversivas. O pesquisador como *bricoleur* procura os métodos que melhor possam responder suas perguntas, criando novos procedimentos de pesquisa, improvisando e compreendendo que múltiplos processos estão interagindo na produção de conhecimento. Esta visão ativa de metodologia de pesquisa pode proporcionar a construção de uma ciência crítica da complexidade, que não nega as especificidades dos fenômenos humanos e sociais investigados, mas que incorpora esta multiplicidade e tira partido dela. Nesse sentido, pode se dizer que a recusa na aceitação passiva de métodos e roteiros preexistentes é, em si, um ato de subversão. O *bricoleur* entende que a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e certamente, complexa. Essas condições descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa. Em lugar desse tipo de racionalização do processo, os *bricoleurs* ingressam no ato de pesquisa como negociadores metodológicos (Kincheloe e Berry, 2007:17).

As circunstâncias dão forma à abordagem empregada e, neste sentido, a bricolagem, ainda segundo os autores, é bastante rigorosa pelo fato de considerar a diversidade e a complexidade da pesquisa científica. A bricolagem opera a partir de uma visão sobre as formas dominantes de poder, adotando uma ontologia relacional e enfrentando o desafio de trazer para o bojo da pesquisa as dificuldades envolvidas em seu processo. O *bricoleur* neste contexto não é um pesquisador ingênuo, disposto a fazer uma declaração de verdade, mas está atento para o fato de que “os dados, vistos de outra perspectiva ou questionados a partir de alguém com formação distinta, podem evocar interpretações diferentes” (Kincheloe e Berry, 2007: 21).

Sempre há novas formas de ver e interpretar um fenômeno e essa é a perspectiva adotada pela pesquisa como *bricolagem*, ou seja, negar que algo possa ser conhecido de forma completa. O conhecimento produzido pelos *bricoleurs*, portanto, é experimental em lugar de final e conclusivo. Um aspecto fundamental da bricolagem como método de

pesquisa é o fato do *bricoleur* considerar a sua própria subjetividade. Sua bagagem não é negada, ou dizendo de outra maneira, não há a pretensão de assumir uma postura de neutralidade em relação ao fenômeno investigado. Sua visão de mundo, conceitos e preconceitos estão em jogo no desenvolvimento da pesquisa. Segundo Kincheloe e Berry (2007:22), o pesquisador se torna “auto-reflexivo com relação a seu próprio papel e ao dos outros pesquisadores em geral no processo de criação do conhecimento e da realidade”.

Tantas indefinições podem soar como dificuldades intransponíveis, caracterizando a pesquisa como um terreno nebuloso, incerto e até mesmo perigoso. Mas ao contrário da pesquisa monológica, que oferece certezas, a pesquisa bricolagem é dialógica e, portanto, oferece possibilidades. Consideradas as diferenças, pode-se dizer que neste sentido a pesquisa *bricolagem* é muito mais rigorosa que os métodos tradicionais. Ao se basear na hermenêutica crítica e ao tomar como referência à reflexão filosófica. Como diz Kincheloe e Berry (2007:102): a *bricolagem* “leva a interpretação na pesquisa a novos patamares, indo além do que é visível ao olho etnográfico, à exposição das razões ocultas que movem os eventos e moldam a vida cotidiana”. Assim, a *bricolagem* transcende o racionalismo e defende a pluralidade no ato de interpretação que envolve a consideração de um processo vivo, que está sempre em transformação, sempre avançando rumo a novas formulações. Assim, para Kincheloe e Berry (2007:109), a interpretação na *bricolagem* questiona a objetividade, e busca “abrir vias de comunicação com os conhecimentos transitórios, para ter um melhor acesso aos domínios do simbólico, do irracional, do corpóreo e do relacional”.

Apesar de utilizarmos na presente pesquisa procedimento e técnica pré-definidas, e vários instrumentos quantitativos, a combinação desses e a atitude exploratória de não negar qualquer possibilidade que na visão dos pesquisadores seja importante, é que nos aproxima a essa abordagem. A preocupação não é tanto com que métodos e que autores é preciso considerar para tratar esse tema, mas que combinação lógica se pode dar para que se amplie o conhecimento e o diálogo muitas vezes restrito entre diversas áreas do conhecimento.

## 4.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica não somente dá coerência e justifica os procedimentos do trabalho científico, mas nos conecta com toda a herança de pesquisas e avanços das gerações do passado. É exatamente nas leituras e reflexões sobre outros autores é que tornamos um trabalho de pesquisa aparentemente individual num trabalho coletivo.

Buscou-se explorar a pesquisa bibliográfica nos três primeiros capítulos. No primeiro capítulo, o esforço foi no sentido de ampliar o entendimento sobre a adolescência e não se

limitar a apenas o olhar de um dos campos do conhecimento. Assim, a revisão bibliográfica visou explorar a adolescência através de vários prismas, contemplando as mudanças fisiológicas, cognitivas, psicológicas, históricas e espirituais desse período.

Por sua vez, o próprio processo de pesquisa foi manifestando a necessidade de uma outra discussão e pesquisa bibliográfica mais longa e profunda, especialmente no Capítulo 2 com as reflexões sobre moral, ética e educação. Apesar desse nível de discussão não ter sido previsto nos passos iniciais do trabalho, tal necessidade se fez evidente diante das peculiaridades do Programa, vinculadas a princípio a uma religião (mesmo que não seja de cunho proselitista ou dogmático), buscando estabelecer vínculos as vezes incômodos entre a ciência e a religião, e promovendo um movimento contra-hegemônico diferente, baseado em princípios espirituais e em um senso de propósito comprometido com a mudança do caráter e a transformação das estruturas da sociedade. Diante do desafio de estabelecer esse diálogo, a pesquisa bibliográfica do segundo capítulo exigiu um pouco mais do inicialmente planejado.

No terceiro capítulo, além do contato com os conceitos chaves dos materiais utilizados no PPJ e dos textos utilizados na formação dos monitores, foi necessário também imergir nas crenças bahá'ís e alguns extratos dos textos da Fé Bahá'í. Tais citações fazem parte do esforço científico de entender o olhar a partir do qual o PPJ emerge, e tal compreensão se torna fundamental para o estabelecimento de qualquer diálogo. Duas ferramentas adicionais que foram utilizadas no Capítulo 3 foram *mapas mentais* e *mapas curriculares*.

#### 4.2.1 Mapas mentais

Para entender melhor os conceitos e conteúdos trabalhados no material de formação de monitores, foi utilizada a ferramenta do *mapa mental*, o qual possibilita trabalhar com temas complexos, facilitando a visualização das características, relações e conexões entre temas e conceitos.

Em termos procedimentais, o *mapa mental* começa com uma imagem ou palavra-chave no centro, a qual é a idéia principal. São na realidade diagramas, criados pelo pesquisador inglês Tony Buzan, trazendo o conceito de que os nossos pensamentos não são lineares e seguem um fluxo contínuo cheio de impulsos e *insights*. Numa abordagem que mistura, cores, linhas curvas e palavras-chaves, o autor acredita que tal ferramenta libera a capacidade criativa da mente. Os mapas mentais são utilizados de diversas formas e em diversos contextos, desde a organização de assuntos pessoais (organização do arquivo, resumo de um livro, ou preparação da agenda pessoal), até a sistematização de

processos produtivos de empresas, preparação de apresentações formais e organização de importantes eventos com um alto grau de complexidade.

Para fazer os mapas mentais, Buzan (2009) criou sete leis: a necessidade de uma imagem central, que representa a idéia principal; a utilização de cores para separar ramos e indicar prioridades; a conexão entre os ramos, criando as idéias primárias, secundárias, terciárias, etc; os ramos em forma de curva para representar a noção viva e orgânica de uma árvore; o uso de imagens para consolidar as idéias; e o uso de palavras-chaves (*keywords*) com o mesmo objetivo de consolidar as idéias principais. Apesar do uso da palavra “lei”, tais leis estão mais para recomendações do que para regras rígidas e inflexíveis de incluir um certo número de imagens, palavras-chaves ou cores. Os limites ficam a critério do próprio usuário, uma vez que seu fim maior é facilitar o entendimento. Nos *mapas mentais* elaborados para o presente trabalho, centramos mais nas leis de idéia central, palavras-chaves e ramos curvos primários, secundários e terciários, sem muita preocupação com imagens e cores.

Para fazer os mapas mentais, Buzan (2009) criou sete leis: a necessidade de uma imagem central, que representa a idéia principal; a utilização de cores para separar ramos e indicar prioridades; a conexão entre os ramos, criando as idéias primárias, secundárias, terciárias, etc; os ramos em forma de curva para representar a noção viva e orgânica de uma árvore; o uso de imagens para consolidar as idéias; e o uso de palavras-chaves (*key words*) com o mesmo objetivo de consolidar as idéias principais. Os mapas mentais das unidades do material de formação dos monitores estão consolidados nos Apêndices E, F e G.

#### 4.2.2 Mapa curricular

A elaboração dos *mapas curriculares* é utilizada no presente trabalho para apresentar de uma forma mais sistematizada os conteúdos dos materiais trabalhados com os pré-juvêns, e identificar quais conceitos enfatizam. Utiliza-se o conceito de “mapa”, como uma projeção compactada, resumida e visual do desenho curricular, que permite consultas rápidas sobre a estrutura e os conteúdos. O desenho curricular é uma importante ferramenta para traduzir ideais pedagógicos em um documento impresso (ou virtual com os softwares existentes), que não somente permita a relação entre ideologia e proposta pedagógica, mas também entre proposta pedagógica e materiais, definição de conteúdos que devem ser trabalhadas na disciplina, a relação entre a proposta e a prática pedagógica. Como percebe Sacristán (2000), o currículo não é algo fechado, rígido e imutável, mas é uma construção social viva, dinâmica e permeada por valores. Ele acompanha as dinâmicas e os

movimentos do mundo.

Portanto, o *mapa curricular* é um dos meios (não o único) que permite melhor organizar conteúdos e dar os insumos para avaliar se o que está no âmbito filosófico está sendo traduzido em práticas pedagógicas e conteúdos concretos no sistema ou projeto educacional. Apesar de haver diversas perspectivas e abordagens entre autores que discutem o tema, o nosso objetivo aqui não é entrar em detalhes metodológicos que incluem tempos, recursos, etc. O intuito aqui é simplesmente explicitar os conteúdos e conceitos trabalhados em cada uma das seções e lições dos materiais.

Os *mapas curriculares* apresentados no Capítulo 3 não fazem parte dos materiais do Instituto Ruhí, mas é o resultado do esforço de uma das escolas particulares do DF que está utilizando os materiais e aplicando o PPJ na grade curricular formal. Um princípio peculiar do Instituto Ruhí e das organizações associadas, no trabalho de desenho curricular e produção de materiais dos materiais, é a construção de tais documentos de forma gradual, num processo contínuo de ação-reflexão-consulta. Para que um material do PPJ chegue à versão de publicação, deve ter passado por várias versões de teste anterior. Por isso, dos oito livros traduzidos ao Português, somente três estão na versão de publicação (manejados por uma editora), enquanto os outros ainda estão na versão de pré-publicação, disponibilizados através de fotocópias. Como foi explicado anteriormente, a estratégia é trabalhar com os materiais até que a exploração indique que não há nada mais tão significativo a ser acrescentado. Quando se chega neste estágio, então é um material pronto para publicação. Neste sentido, a definição de currículos e conteúdos em mapas curriculares pode não ter relevância para o Programa neste momento, mas é importante para o âmbito da pesquisa.

#### 4.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

O pesquisador é membro da Comunidade Bahá'í e participa ativamente das suas atividades. É uma atuação não somente no âmbito da vida comunitária, mas também das suas instituições. Isso implica envolvimento nos processos consultivos, reflexivos e avaliativos dos programas educativos promovidos pela Fé Bahá'í. O pesquisador é ciente das implicações positivas e negativas dessa proximidade com o objeto da pesquisa. Se por um lado há a preocupação de um olhar tendencioso do pesquisador diante das emoções e interesses envolvidos na promoção do PPJ, por outro lado há instâncias de reflexão e observação que não seriam facilmente identificados por um pesquisador externo.

Assim, durante os anos da presente pesquisa, o pesquisador teve a oportunidade de não somente aplicar pessoalmente os conteúdos dos materiais com os pré-jovens e

vivenciar o papel de monitor, como também de participar de uma série de reuniões no Brasil e no exterior para analisar as condições, potencialidades e projeções do Programa. Naturalmente que tais oportunidades e experiências representam aportes diversos na escrita do presente trabalho.

#### 4.4 QUESTIONÁRIOS

Optamos pelo questionário por ser um instrumento prático e rápido, e de possibilidades amplas (aplicação em larga escala), gerando dados que podem ser tabulados, comparados e avaliados. De acordo com Arbab e Valcarcel (1997), a finalidade do questionário é conseguir informação sobre as variáveis e não sobre os indivíduos. O questionário geralmente mede o que existe mas é limitado em encontrar os motivos. Isso não significa que os questionários não possam contribuir para uma análise qualitativa. Como reconhece Appolinario (2006), não é possível dicotomizar a pesquisa como qualitativa ou quantitativa. Em qualquer pesquisa quantitativa, há também elementos da qualidade. Bauer e Gaskell (2011) lembram que os dados não falam por si só, e que todos os dados (inclusive os quantitativos), necessitam de uma análise qualitativa para que possam explicar algo da realidade.

Assim, numa aproximação ao tema na perspectiva da *bricolagem*, a pesquisa explorou uma combinação de diversos métodos e modelos de questionários que oferecessem dados sobre hábitos, valores, estágio de desenvolvimento moral, imagens corporais (real e ideal), imagens de si e dos outros jovens. Tal coleta foi instrumentalizada em três questionários, que nominaremos aqui de: *Pesquisa de Opinião*, *SROM* e *PQ21*. No caso da *Pesquisa de Opinião*, estão incluídos outros dois instrumentos no mesmo questionário. Para a identificação dos valores empíricos dos pré-jovens foi utilizado o *Portrait Questionnaire* (PQ21) fundamentado na teoria de valores de Schwartz. Na análise da imagem corporal foi utilizado o *teste de silhuetas* (*Silhouette Matching Task*). Para o estudo da imagem de si e dos outros foi utilizado o instrumento da pesquisadora francesa Bianka Zazzo, adaptada ao português por Ferreira (1978). Na questão do desenvolvimento moral foi aplicado o *SROM* (*Sociomoral Reflection Objective Measure*), adaptado ao português por Biaggio e Barreto (1991).

Como algumas perguntas da *Pesquisa de Opinião* foram criadas para testar e consolidar questões que foram emergindo da própria revisão bibliográfica, decidimos fazer um *pré-teste* para provar a consistência e validade do instrumento para os propósitos da pesquisa. Tal pré-teste foi realizado no município Tangará da Serra (Mato Grosso), o qual exigiu modificações e simplificações que eliminaram cinco perguntas e ajustaram o

conteúdo de três enunciados para facilitar o entendimento da pergunta. Foi esse questionário revisado que foi aplicado nas demais regiões contempladas na pesquisa.

#### 4.4.1 Amostras

A tabela 3.2 do capítulo 3 apresenta os principais municípios nas cinco regiões brasileiras onde o PPJ está implementado e com números comparativos mais altos no momento. Destas localidades foram escolhidas dez que constituem a base da presente pesquisa, que são: Canoas (RS), Curitiba (PR), Tangará da Serra (MT), Niterói (RJ), Mogi Guaçu (SP), ABC Paulista (SP), Salvador (BA), São Luis (MA), Iranduba (AM) e Manaus (AM). Apesar da tabela 3.2 mostrar que Belo Horizonte e Aracajú também poderiam ser incluídas na pesquisa pelo número de participantes, Aracajú não foi contemplado porque o crescimento é recente, e Belo Horizonte teve mudanças de coordenação do Programa, o que dificultou a programação de visitas para coleta de dados.

A amostragem é intencional, escolhendo-se as escolas e turmas onde há alguns participantes que estão há pelo menos dois anos no PPJ. Todas as amostras são de GPJs que funcionam em escolas públicas, geralmente no horário inverso ao das aulas. As únicas exceções são as escolas de São Luis e Niterói. No caso de São Luis, pela indisponibilidade de espaço na escola, pelo interesse da gestão escolar pelo Programa, e a não obrigatoriedade da presença no último horário, permitiu o estabelecimento de GPJs no mesmo turno das aulas. No caso de Niterói, a direção da escola considerou o PPJ como parte do conteúdo curricular, encontrando no Programa uma alternativa para o enfrentamento dos desafios de violência e mau comportamento dos alunos na escola. Porém, a obrigatoriedade de participação talvez desvirtue os princípios de voluntariado e escolha de participação que fazem parte da identidade nos GPJs. Esse é um tema a ser estudado e refletido em outro momento. As escolas que apoiaram a presente pesquisa estão relacionadas no quadro a seguir.

Nome da Escola	Cidade	Estado
Escola Estadual Isaias Vasconcelos	Iranduba	AM
Escola Estadual Roderck Castelo Branco	Manaus	AM
Unidade de Educação Básica Prof <sup>a</sup> . Camélia Costa Viveiros	São Luis	MA
Escola Estadual Manoel Vitorino	Salvador	BA
Centro Municipal de Educação Décio Burali	Tangará da Serra	MT
Escola Estadual Visconde de Mauá	Mauá	SP
Escola Estadual Primeiro Grau Francisco Antônio Gonçalves	Mogi Guaçu	SP
Escola Estadual São Domingo Sávio	Niterói	RJ

Colégio Estadual Homero Baptista de Barros	Curitiba	PR
Escola Estadual Vasco da Gama	Canoas	RS

Quadro 4.1: Relação das escolas públicas pesquisadas: nome, cidade e Estado.  
Fonte: Própria pesquisa, 2011.

Somando os três questionários coletados nas dez localidades, ao total obtivemos 1031 questionários para serem tabulados. Há variações nos números totais de cada questionário pelos seguintes motivos: por exigir muito tempo, os questionários foram aplicados às mesmas turmas em dias diferentes (possivelmente alguns faltaram de um dia a outro); a participação na pesquisa era voluntária e alguns não quiseram participar (dos dois momentos ou de apenas um); alguns questionários foram preenchidos com “má vontade” e de forma sarcástica em alguns aspectos, os quais foram excluídos para não desvirtuar os resultados; e em Canoas e Manaus não foi possível aplicar o *PQ21* porque respectivamente houve greve nas escolas e acabou o ano letivo (2011) no período designado à coleta de dados.

Além de selecionar turmas em que tivessem um número representativo de participantes do PPJ, outro critério escolhido para a seleção das turmas é que os participantes estivessem no Programa há pelo menos dois anos. Tal critério foi estabelecido para dar maior legitimidade à diferenciação que se queria buscar na pesquisa entre os que participam e não participam do PPJ, uma vez que não se suporia diferenças nos padrões de pensamentos dos que recentemente iniciaram a participar do Programa. Este foi o caso de Niterói, uma vez que todos os pré-jovens estavam começando ainda no livro *Brisas da Confirmação*. Assim, dos dados coletados em Niterói, somente foram considerados as informações do questionário *Pesquisa de Opinião*.

Assim, para a análise, foram considerados efetivamente 384 questionários *Pesquisa de Opinião*, 332 *SROM*, e 300 *PQ21*. Apesar das informações por região geográfica, os pesquisadores consideraram irrelevante e prematuro neste momento qualquer análise em termos regionais, e analisaram as informações no geral.

#### 4.4.2 Procedimentos

Em todas as localidades onde os questionários foram aplicados há uma estrutura de coordenação do PPJ. Tal estrutura é composta geralmente por uma pessoa voluntária que se dedica parcial ou integralmente a coordenar as atividades dos monitores na região, garantindo tanto a expansão como a qualidade dos processos educativos envolvidos. Algumas das atividades que correspondem ao/à coordenador/a são: visitas aos GPJs, organização de reuniões com os monitores para que se possa compartilhar experiências e

aprendizagens, e acompanhamento dos planos de cada monitor/a com o(s) seu(s) grupo(s). A relação com os diretores e coordenadores das escolas também é feita através da coordenação do PPJ.

Portanto, o contato inicial dos pesquisadores foi com os coordenadores do PPJ em cada localidade, por meio dos quais solicitaram autorização da escola para a realização da pesquisa. Assim, os pesquisadores proveram aos coordenadores de PPJ toda a informação documentada referente à pesquisa, a qual foi entregue pessoalmente à direção da escola, deixando a cargo da escola definir a melhor data para a aplicação dos questionários.

Considerando que são três questionários relativamente longos e que exigem reflexão, foi necessário um tempo e meio de aula. Para não cansar os pré-jovens, esse tempo foi dividido em dois momentos diferentes. No primeiro momento foram aplicados os questionários *Pesquisa de Opinião* e *SROM*, e num segundo momento o *PQ21*. Apesar do processo ser cansativo, os pré-jovens demonstraram interesse e prontidão em responder, talvez em parte por representar uma atividade diferente e inusitada para a turma.

O procedimento adotado em todas as salas foi de uma apresentação breve dos pesquisadores, dos objetivos da pesquisa, e da importância da participação e sinceridade nas respostas, para gerar conclusões que possam contribuir aos estudos, formação de opinião e políticas públicas sobre a adolescência. Além disso, no cabeçalho dos questionários também foi colocado um sucinto texto explicativo sobre os objetivos e origens da pesquisa.

Com a experiência do pré-teste em Tangará da Serra, duas estratégias foram utilizadas para assegurar tanto a otimização do tempo como a idoneidade das respostas. Verificou-se que no pré-teste os pré-jovens demoraram muito para responder às perguntas, especialmente devido às dificuldades de leitura. Então, o procedimento, após as apresentações iniciais, foi dos pesquisadores lerem em voz alta cada uma das perguntas e possíveis respostas fechadas, e dar alguns segundos para que respondam. E isso paulatinamente até concluir cada um dos questionários. Isso deu mais ritmo ao preenchimento, e reduziu o tempo de conclusão de cada um dos questionários. Além de facilitar também o entendimento das perguntas, uma vez que perguntas poderiam surgir com relação a palavras ou os objetivos da pergunta, e os pesquisadores poderiam explicar rapidamente, e de forma coletiva.

Percebeu-se também no pré-teste, a preocupação excessiva dos pré-jovens em darem a resposta “certa”, provavelmente condicionados pelos processos avaliativos que o sistema educacional impõe. Assim, além de explicar a natureza da atividade e de que não existe resposta certa ou errada, os participantes da pesquisa foram colocados em fileiras (a

estilo de exames), de modo que cada um pudesse dar a sua resposta individualmente, sem necessitar olhar a resposta do colega ou pedir conselhos.

Com exceção de Niterói, os questionários foram aplicados nas turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental, nas quais há alguns pré-jovens que estão participando do PPJ há pelo menos dois anos. Os questionários foram respondidos de forma anônima, mas com uma identificação final se participa ou não do PPJ, para poder fazer os comparativos requeridos de acordo com os fins da presente pesquisa.

#### 4.4.3 Questionário *Pesquisa de Opinião*

Este primeiro questionário é constituído de 18 enunciados e perguntas, sendo o último enunciado composto por 32 itens. Excluindo os enunciados nº 2 (imagem corporal) e nº 18 (imagem de si e dos outros), as demais perguntas estão distribuídas da seguinte maneira: três sobre drogas, duas sobre sexo, sete sobre mídia, três sobre relações sociais, e uma sobre horas de sono. Assim, a composição do questionário pode ser entendida em três partes: a) imagem corporal; b) imagem de si e dos outros; c) perguntas relativas à revisão bibliográfica sobre a adolescência.

##### 4.4.3.1 Imagem corporal

###### 4.4.3.1.1 Instrumento

A pergunta três do questionário utiliza o teste SMT (*Silhouette Matching Task*), também conhecido como Teste para Avaliação da Imagem Corporal. Tal teste é fundamentado na imagem de diferentes silhuetas corporais, já consagrado em diversos trabalhos científicos como de Stunkard, Sorensen e Schulsinger (1983) e Collins (1991), e propõe que o(a) participante da pesquisa marque a imagem corporal numa escala crescente de 1(um) a 9(nove). Conforme a imagem abaixo do questionário, há dois quadrantes de figuras: uma representando os corpos ideais e outra a real da pessoa que está respondendo.

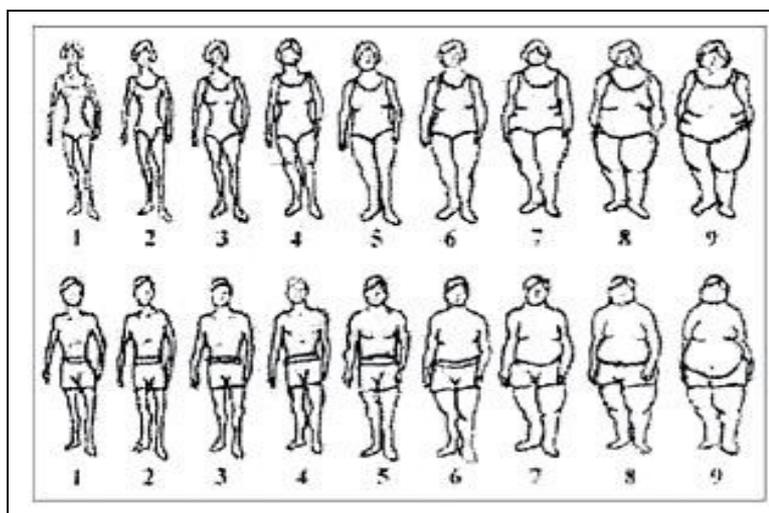


Figura 4.1: Imagem do corpo real e ideal (silhuetas propostas por Stunkard, Sorensen e Schulsinger, 1983)  
Fonte: DAMASCENO, Vinicius Oliveira et al . “Tipo físico ideal e satisfação com a imagem corporal de praticantes de caminhada”. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, Niterói, v.11, n.3, junho 2005. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acessado no dia 10 de junho de 2011.

Os dois quadrantes possuem a mesma imagem, que no primeiro o cabeçalho indica “corpos ideais”, e no segundo “seu corpo atual”. Portanto, no primeiro quadrante o/a pré-jovem indicará tanto a representação do corpo ideal masculino como feminino. Já no segundo quadrante, o/a pré-jovem indicará seu próprio corpo atual, selecionando um dos sexos. Na diferenciação entre o real e o ideal podemos coletar informações sobre a relação dos pré-jovens com os seus corpos: satisfeitos ou não.

A imagem percebida não necessariamente é a real, como afirmam os estudos de pesquisadores como Thompson e Gray (1995). Há uma diferença entre a auto-imagem corporal subjetiva e a real. Assim, no final do questionário o(a) pré-jovem oferece dados sobre a sua altura (m) e peso (kg), os quais permitem o cálculo do IMC (Índice de Massa Corporal). Apesar de não termos utilizado instrumentos próprios de antropometria para medir altura e peso, o pré-teste realizado em Tangará da Serra demonstrou confiabilidade e coerência nos dados oferecidos, e que os erros não seriam tão significativos.

O cálculo do IMC se baseia na seguinte fórmula:  $IMC = \text{peso}/(\text{altura})^2$ . As medidas são quilograma (kg) para peso e metros (m) para altura. O IMC não mede a gordura corporal diretamente, mas pesquisas na área de saúde têm demonstrado que existe uma correlação muito apropriada com as medições diretas da gordura corporal. Além disso, é um método barato e fácil de usar, muito adequado à presente pesquisa nas escolas. Para crianças e adolescentes, o IMC é específico com relação à idade como sexo. Uma vez que o IMC é calculado, o valor é comparado num diagrama de IMC por idades de meninos e meninas para obter a classificação percentil. Basicamente, o percentil é a posição relativa do IMC do adolescente com relação a outros adolescentes do mesmo sexo e idade. Nessa comparação se pode identificar se o/a pré-jovem está abaixo do peso (desnutrição), com peso saudável, com excesso de peso, ou com obesidade. A tabela dos percentis está baseada no Primeiro Estudo do Exame Nacional de Nutrição e Saúde (NHANES-I) dos Estados Unidos, publicado pela Organização Mundial da Saúde em 1995 (Brasil, 2008).

Há tabelas específicas de Índice de Massa Corporal para adolescentes, do sexo masculino e feminino. Tal tabela tem a seguinte distribuição:

Tabela 4.1: Tabela de percentis de IMC para idades: adolescentes do sexo masculino e feminino

Idade	Masculino				Feminino			
	Baixo peso	Peso normal	Excesso de peso	Obesidade	Baixo peso	Peso normal	Excesso de peso	Obesidade
9 anos	<14,71	14,71-18,85	18,86-21,47	>21,47	<14,66	14,66-19,19	19,20-21,78	>21,78
10 anos	<15,15	15,15-19,60	19,61-22,60	>22,60	<15,09	15,09-20,19	20,20-23,20	>23,20
11 anos	<15,59	15,59-20,35	20,36-23,73	>23,73	<15,53	15,53-21,18	21,19-24,59	>24,59
12 anos	<16,06	16,06-21,12	21,13-24,80	>24,80	<15,98	15,98-22,17	22,18-25,95	>25,95
13 anos	<16,62	16,62-21,93	21,94-25,93	>25,93	<16,43	16,43-23,08	23,09-27,07	>27,07
14 anos	<17,20	17,20-22,77	22,78-26,93	>26,93	<16,79	16,79-23,88	23,89-27,97	>27,97
15 anos	<17,76	17,76-23,63	23,64-27,76	>27,76	<17,16	17,16-24,29	24,30-28,51	>28,51
16 anos	<18,32	18,32-24,45	24,46-28,53	>28,53	<17,54	17,54-24,74	24,75-29,10	>29,10
17 anos	<18,68	18,68-25,92	25,93-30,02	>30,02	<17,81	17,81-25,23	25,24-29,72	>29,72

Fonte: Centers for Disease Control and Prevention (<http://apps.nccd.cdc.gov/dnpabmi/>).

#### 4.4.3.1.2 Resultados

Na relação entre os dois quadrantes (corpos ideais e corpo atual), as respostas podem ter três respostas: a imagem ideal do corpo é mais magra que a imagem percebida do corpo atual; a imagem ideal do corpo é mais gorda que a imagem percebida do corpo atual; e a imagem ideal do corpo é igual à imagem percebida do corpo atual. Tais respostas não necessariamente representam a realidade nem implicam num corpo mais ou menos saudável, simplesmente manifestam as representações.

Dos 384 questionários, 351 responderam essa questão, constatando-se as seguintes porcentagens: 28% dos pesquisados se consideram mais gordos que o ideal, 36% se consideram mais magros que o ideal, e 36% se consideram igual ao ideal. Isso significa que praticamente 2/3 dos pré-jovens se sentem insatisfeitos com a imagem do corpo percebido.

Se for feito a mesma análise, mas considerando o IMC com os dados apresentados pelos pesquisados, percebe-se que 61% dos pré-jovens tem peso normal, 61% dos que se consideram gordos tem peso normal ou baixo, e 62% dos que se consideram magras tem peso normal.

Como a *moda* busca identificar onde um dado fator ou número aparece com maior frequência, os dados permitiram identificar que enquanto a *moda* da imagem ideal que os homens fazem das mulheres, que as mulheres fazem das próprias mulheres, que as mulheres fazem dos homens, e que os homens fazem dos próprios homens, corresponde a 4 (quatro), a *moda* da imagem do corpo atual de homens e mulheres fica em 3 (três). Isso

representa um pouco mais de 30% da amostra, enquanto a maioria dos outros 70% das respostas do corpo atual não está em 4, mas em outros números muito mais distantes da imagem do corpo *ideal*. Isso reforça o entendimento que ambos os sexos são insatisfeitos com a representação do próprio corpo e do corpo do outro.

#### 4.4.3.1.3 Discussão

Estes resultados comprovam todas as discussões anteriormente apresentadas sobre os pré-jovens, que sofrem contínuas pressões das forças sociais em prol do consumismo, individualismo, narcisismo e hedonismo. Há um culto à beleza física que sobrepassa a idade da juventude, influenciando tanto vaidades precoces e de apelos sexuais na infância, como uma obsessão pelo não envelhecimento do mundo adulto. A insatisfação inata de uma cultura consumista que torna o corpo mais um objeto de consumo, é extremamente cruel na vida dos pré-jovens que dão tanta importância ao que os outros acham deles e estão em busca de uma afirmação identitária e grupal.

Calculando a mediana e a moda das imagens ideais que cada sexo faz de si e do sexo oposto, oferece também a conclusão de que a insatisfação não é somente com relação ao próprio corpo, mas também do corpo do outro sexo. E provavelmente isso represente pressões de corpos ideais também entre os sexos, o que é aprovado pelo sexo oposto.

Provavelmente isso explica parcialmente alguns fenômenos que poderiam estar ligados a essa insatisfação com a imagem corporal, tais como: bulimia, anorexia, *bullying*, suicídios, obsessão por medicamentos de emagrecimento, e cirurgias estéticas.

#### 4.4.3.2 Imagem de si e dos outros

A maioria dos autores que estudam e pesquisam a temática da adolescência concordam que as questões identitárias, afirmação do Eu, e a imagem de si e dos outros é de extrema relevância nessa fase. Assim, especialmente o enunciado nº 18 do questionário utiliza um instrumento elaborado pela pesquisadora francesa Bianka Zazzo. Tal instrumento também foi utilizado e validado em 1976 pela pesquisadora Berta Weil Ferreira (PUC-RS) em algumas escolas técnicas e de ensino médio do Rio Grande do Sul.

##### 4.4.3.2.1 Instrumento

Especificamente sobre o questionário da Bianka Zazzo, após pré-testes com adolescentes de Tangará da Serra e as dificuldades demonstradas pelos pesquisados em compreender algumas das afirmações originais, optamos em simplificá-las e adequá-las a

um vocabulário mais próximo à compreensão e à linguagem dos pré-jovens. Basicamente, o exercício visa identificar através das 32 afirmações, o que o/a pré-jovem aponta como aspectos próprios e/ou dos outros jovens. Originalmente, no questionário da Zazzo eram quatro opções (rapazes, moças, homens adultos e mulheres adultas), e no da Berta Weil Ferreira eram cinco (incluindo Eu como auto-imagem). Mas para a presente pesquisa utilizaremos apenas dois aspectos (*Eu* e *Outros*). Assim, quando o pesquisado assinalar a coluna *Eu* estará revelando a auto-imagem manifesta. E quando marcar a coluna *Outros*, estará revelando a auto-imagem projetada. Além da redução do número de afirmações, elas foram distribuídas em pares: uma dirigida à imagem de si (*Eu*) e outra à imagem projetada (*Outros*). Conforme o quadro a seguir, as afirmações ímpares são dirigidas à imagem de si e as pares à imagem dos outros.

Nº	Afirmações	Característica
1.	VOCÊ é mais audacioso(a) que cauteloso(a).	Audácia
2.	Os JOVENS em geral são mais audaciosos que cautelosos.	
3.	VOCÊ segue mais a tua própria cabeça que a cabeça dos demais.	Autonomia
4.	Os JOVENS em geral seguem mais a própria cabeça que a cabeça dos demais.	
5.	VOCÊ é mais imparcial do que revoltado(a) diante das injustiças sociais.	Passividade
6.	Os JOVENS em geral são mais imparciais do que revoltados diante das injustiças sociais.	
7.	VOCÊ é mais apegado(a) a hábitos e rotinas e não aceita facilmente o novo e a mudança.	Tradicional
8.	Os JOVENS em geral são mais apegados a hábitos e rotinas e não aceitam facilmente o novo e a mudança.	
9.	VOCÊ é tolerante a opiniões que são diferentes das suas.	Tolerância
10.	Os JOVENS em geral são tolerantes às opiniões que são diferentes às suas.	
11.	VOCÊ é uma pessoa segura de si.	Seguro de si
12.	Os JOVENS em geral são seguros de si.	
13.	VOCÊ gosta mais de estar sozinho(a) do que com outras pessoas.	Prefere estar sozinho/a
14.	Os JOVENS em geral gostam mais de estarem sozinhos do que com outras pessoas.	
15.	VOCÊ busca mais o amor único que simplesmente “ficar”.	Relações amorosas sérias
16.	Os JOVENS em geral buscam mais o amor único que simplesmente “ficar”.	
17.	VOCÊ dá muita importância à opinião que os outros têm de você.	Importância da opinião dos outros
18.	Os JOVENS em geral dão muita importância à opinião que os outros fazem deles.	
19.	VOCÊ dá muita importância ao visual.	Aparência
20.	Os JOVENS em geral dão muita importância ao visual.	
21.	VOCÊ dá muita importância à política.	Política
22.	Os JOVENS em geral dão muita importância à política.	
23.	VOCÊ dá muita importância ao dinheiro.	Dinheiro
24.	Os JOVENS em geral dão muita importância ao dinheiro.	

25.	VOCÊ dá muita importância ao sucesso profissional.	Sucesso profissional
26.	Os JOVENS em geral dão muita importância ao sucesso profissional.	
27.	VOCÊ dá muita importância à vida familiar.	Vida familiar
28.	Os JOVENS em geral dão muita importância à vida familiar.	
29.	Em VOCÊ, os sentimentos são mais fortes que a razão.	Atitude sentimental
30.	Nos JOVENS em geral, os sentimentos são mais fortes que a razão.	
31.	VOCÊ tem a tendência a pensar mais em ajudar os outros que em si mesmo.	Comportamento pró-social
32.	Os JOVENS em geral têm a tendência a pensarem mais em ajudar o próximo que em si mesmos.	

Quadro 4.2: Relação das afirmações e características avaliadas no questionário adaptado da imagem de si e da imagem dos outros.

Fonte: adaptação de Ferreira (1978:239-241)

As respostas dos questionários foram tabulados percentualmente, tanto em termos da imagem de si e da imagem dos outros, como daqueles que estão no PPJ e os que não estão. Para verificar se é significativa as diferenças entre os dois grupos de pré-jovens, as características assinaladas foram ordenadas em ordem decrescente da mais à menos assinalada. Com isso, foi computada a correlação de p-Spearman para dados ordenados. A correlação de Spearman é recomendada quando duas variáveis são contínuas e podem ser ordenadas, ou se ambas ou uma, já estão ordenadas; ou ainda, quando trabalhamos com amostras reduzidas. Então é adequada às condições apresentadas na presente pesquisa.

Assim, para testar a significância da congruência da imagem manifestada do Eu e a imagem projetada do Eu (*outros*), analisaram-se os dados através do teste de correlação de Spearman, onde a *hipótese nula* é que não há correlação alguma entre as respostas dos participantes do PPJ e os não-participantes, e a *hipótese alternativa* é que há correlação, podendo esta ser positiva (aproximam-se nas respostas) ou negativa (diferem nas respostas).

E para testar a significância das diferenças na imagem de si e na imagem dos outros entre os que são do PPJ e os que não são, utilizou-se o Teste U de Mann-Whitney. A *hipótese nula* neste caso é que a população dos participantes do PPJ e a dos não-participantes possuem a mesma distribuição, e a *hipótese alternativa* é que a distribuição de uma das populações é estocasticamente maior que outra.

#### 4.4.3.2.2 Resultados

Na aplicação dos testes por localidade, a hipótese alternativa foi rejeitada, mostrando que tanto os pré-jovens participantes como os não-participantes do PPJ têm a tendência de darem as mesmas respostas quanto à imagem de si e à imagem dos outros. Em algumas

casos, tais como Tangará da Serra, Canoas e Curitiba, o p-Spearman acusou diferenças entre os dois grupos. Mas, considerando que quando analisamos por localidade o número da amostra dos participantes do PPJ é reduzido drasticamente, considera-se mais sensato neste caso tomar a totalidade da amostra para tais testes e análises. Vale ressaltar que quando analisamos por localidades nesta condição de limitada amostra dos participantes do PPJ, as respostas de um único questionário podem gerar variações significativas nos resultados, podendo não representar a opinião da coletividade.

Portanto, para a presente pesquisa foi considerada a amostra do país. Assim, com relação à *imagem de si*, o resultado das respostas tabulados dos participantes do PPJ foi:

Tabela 4.2: Resultado da tabulação em ordem decrescente dos pré-jovens que participam do PPJ quanto à imagem de si.

Característica	Item	(%)	Ordem
Dá muita importância à vida familiar	27	92%	16
Dá muita importância ao sucesso profissional	25	88%	15
Seguro(a) de si	11	83%	14
Dá muita importância ao visual	19	82%	13
Segue mais a própria cabeça que a cabeça dos demais	3	80%	12
Tem tendência a pensar mais em ajudar os outros que em si mesmo	31	77%	11
Tolerante a opiniões diferentes	9	69%	10
Busca mais o amor único que simplesmente “ficar”	15	68%	8,5
Os sentimentos são mais fortes que a razão	29	68%	8,5
Mais audacioso(a) que cauteloso(a)	1	54%	7
Dá muita importância ao dinheiro	23	50%	6
Mais imparcial do que revoltado(a) diante das injustiças sociais	5	43%	5
Mais apegado(a) a hábitos e rotinas e não aceita facilmente o novo e a mudança	7	38%	3,5
Dá muita importância à opinião que os outros tem dele	17	38%	3,5
Gosta mais de estar sozinho(a) que do que com outras pessoas	13	27%	2
Dá muita importância à política	21	13%	1

Fonte: Presente pesquisa, 2011.

Tabela 4.3: Resultado da tabulação em ordem decrescente dos pré-jovens que não participam do PPJ quanto à imagem de si

Características	Item	(%)	Ordem
Dá muita importância à vida familiar	27	93%	16
Dá muita importância ao sucesso profissional	25	89%	15
Dá muita importância ao visual	19	86%	14
Seguro(a) de si	11	85%	13
Segue mais a própria cabeça que a cabeça dos demais	3	80%	12
Os sentimentos são mais fortes que a razão	29	71%	11
Tem tendência a pensar mais em ajudar os outros que em si mesmo	31	70%	10

Dá muita importância ao dinheiro	23	68%	9
Tolerante a opiniões diferentes	9	67%	8
Busca mais o amor único que simplesmente “ficar”	15	64%	7
Mais audacioso(a) que cauteloso(a)	1	55%	6
Mais apegado(a) a hábitos e rotinas e não aceita facilmente o novo e a mudança	7	50%	5
Mais imparcial do que revoltado(a) diante das injustiças sociais	5	48%	4
Dá muita importância à opinião que os outros tem dele	17	37%	3
Gosta mais de estar sozinho(a) que do que com outras pessoas	13	25%	2
Dá muita importância à política	21	12%	1

Fonte: Presente pesquisa, 2011.

O p-Spearman encontrado foi de 0.9574, sendo um valor positivo e significante; rejeita-se a hipótese nula com  $p < 0.01$ , mostrando concordância em 95,74% das respostas. O teste U de Mann-Whitney encontrado foi de 123, não se rejeitando a hipótese nula ao nível de confiança de 10% para um teste bilateral.

E quando se trata da *imagem dos outros*, os resultados foram os seguintes:

Tabela 4.4: Resultado da tabulação em ordem decrescente dos pré-jovens que participam do PPJ quanto à imagem dos outros jovens

Características	Item	(%)	Ordem
Dá muita importância ao visual	20	96%	16
Dá muita importância ao dinheiro	24	93%	15
Mais audacioso(a) que cauteloso(a)	2	80%	14
Dá muita importância à opinião que os outros tem dele	18	60%	13
Os sentimentos são mais fortes que a razão	30	55%	12
Mais apegado(a) a hábitos e rotinas e não aceita facilmente o novo e a mudança	8	54%	10,5
Dá muita importância ao sucesso profissional	26	54%	10,5
Mais imparcial do que revoltado(a) diante das injustiças sociais	6	52%	9
Dá muita importância à vida familiar	28	39%	8
Tolerante a opiniões diferentes	10	34%	6,5
Seguro(a) de si	12	34%	6,5
Segue mais a própria cabeça que a cabeça dos demais	4	29%	5
Busca mais o amor único que simplesmente “ficar”	16	22%	4
Tem tendência a pensar mais em ajudar os outros que em si mesmo	32	20%	3
Gosta mais de estar sozinho(a) que do que com outras pessoas	14	17%	2
Dá muita importância à política	22	12%	1

Fonte: Presente pesquisa, 2011.

Tabela 4.5: Resultado da tabulação em ordem decrescente dos pré-jovens que não participam do PPJ quanto à imagem dos outros jovens

Características	Item	(%)	Ordem
Dá muita importância ao visual	20	91%	16
Dá muita importância ao dinheiro	24	87%	15
Mais audacioso(a) que cauteloso(a)	2	80%	14
Dá muita importância à opinião que os outros tem dele	18	61%	13
Dá muita importância ao sucesso profissional	26	57%	12
Mais apegado(a) a hábitos e rotinas e não aceita facilmente o novo e a mudança	8	53%	11
Os sentimentos são mais fortes que a razão	30	52%	10
Mais imparcial do que revoltado(a) diante das injustiças sociais	6	51%	9
Dá muita importância à vida familiar	28	41%	8
Seguro(a) de si	12	40%	7
Tolerante a opiniões diferentes	10	38%	6
Segue mais a própria cabeça que a cabeça dos demais	4	34%	5
Tem tendência a pensar mais em ajudar os outros que em si mesmo	32	26%	4
Gosta mais de estar sozinho(a) que do que com outras pessoas	14	24%	3
Busca mais o amor único que simplesmente “ficar”	16	17%	2
Dá muita importância à política	22	7%	1

Fonte: Presente pesquisa, 2011.

O p-Spearman encontrado foi de 0.9809, sendo um valor positivo e significativo; rejeita-se a hipótese nula com  $p < 0.01$ , mostrando concordância em 98,09% das respostas. E o teste U de Mann-Whitney encontrado foi de 125.5, não se rejeitando a hipótese nula ao nível de confiança de 10% para um teste bilateral.

#### 4.4.3.2.3 Discussão

Com base nos resultados anteriormente expostos tanto do p-Spearman como do Teste U, demonstrou-se que os pré-jovens do PPJ e os não-participantes não diferem quanto a imagem de si e dos outros, mostrando que os jovens participantes do PPJ tem tendência a darem as mesmas respostas que os não-participantes do Programa quanto à imagem de si e dos outros.

Apesar de haver diferenças na ordem das características apontadas por cada grupo tanto com relação à auto-imagem como a imagem projetada, as diferenças não foram tão significativas a ponto de requerer uma atenção especial. Na realidade, as similitudes foram muito maiores que as diferenças.

O instrumento de Bianka Zazzo é muito voltado às características que promovem o bem-estar pessoal, e mesmo aqueles itens que são de âmbito mais de bem-estar coletivo estão fortemente condicionados ao bem-estar pessoal, tais como a importância à vida

familiar (que não necessariamente implica em bem-estar comunitário), e a importância da opinião dos outros (mais centrada na aparência que na diversidade de opiniões). As únicas afirmações mais voltadas efetivamente ao bem-estar social são as duas últimas.

Assim, uma interpretação que se pode tomar dos resultados é que a similitude das respostas e a rejeição das hipóteses alternativas demonstram que ambos grupos são fortemente influenciados pelas mesmas forças sociais individualistas que conduzem à auto-realização, auto-gratificação, auto-reconhecimento. E se há alguma diferenciação nos padrões de pensamento e comportamento daqueles que participam do PPJ em comparação aos demais, faz-se necessário a utilização de outros instrumentos de coleta e análise de dados.

#### 4.4.3.3 Perguntas relativas à revisão bibliográfica

Diante de algumas questões que emergiram na revisão bibliográfica do primeiro capítulo, o questionário *Pesquisa de Opinião* utilizou-se de um conjunto de 16 perguntas ou enunciados, que permitiram um entendimento maior sobre alguns hábitos e informações que envolvem a condição destes sujeitos na adolescência.

##### 4.4.3.3.1 Instrumento

Elaboraram-se 16 perguntas à medida que a revisão bibliográfica avançava. A maioria das perguntas é de respostas fechadas, exceto nas perguntas sobre celebridades, quantidade de tempo na Internet, nos games ou na TV. Além disso, no final da pesquisa também há duas informações adicionais: dados relativos ao IMC, e participação ou não no PPJ.

Com relação às respostas fechadas, elas são de múltipla escolha, algumas de uma única resposta, outras permitindo mais de uma escolha. O modelo completo do questionário está no Apêndice A.

##### 4.4.3.3.2 Resultados

Dos 384 questionários entregues, 50,5% são do sexo feminino, 47,9% do sexo masculino, e 1,5% não declararam o sexo. Praticamente 90% dos pesquisados estão entre 12 e 15 anos.

Quanto às horas de sono diárias durante a semana em média, 36,2% declaram dormir menos de oito horas por dia. Destes, 41% dormem seis horas ou menos.

Quanto a possuir pelo menos um amigo ou amiga da mesma idade que já é pai/mãe, 42,7% declaram possuir e 54,9% que não.

Quanto ao consumo de bebida alcoólica, 43% declaram já ter consumido, mesmo que raramente.

Quanto ao que os pré-jovens não consideram como drogas, este item foi descartado na tabulação dos dados, uma vez que o item controle que inserimos (“mel”) demonstrou a não confiabilidade das respostas.

Quanto ao uso de drogas, 89,3% declararam nunca ter usado ou experimentado.

Quanto ao conhecimento sobre prevenção de algumas doenças, os resultados foram: 75% declaram saber prevenir HIV/Aids; 30,5% declararam saber prevenir Anorexia; 26,8% declararam saber prevenir Bulimia; 19,8% declararam saber prevenir Hepatite B; 18,2% declararam saber prevenir Gonorréia; 17,7% declararam saber prevenir Hepatite C; 12,8% declararam saber prevenir Herpes Genital; 12% declararam saber prevenir Sífilis; 8,9% declararam saber prevenir HPV; 1,8% declararam saber prevenir Tricomoníase; 1,3% declararam saber prevenir Vulvovaginites.

As celebridades mais citadas foram das áreas da música e do esporte. E em termos de frequência, o cantor Luan Santana foi mais citado.

Quanto à pessoa que o pré-jovem se sente mais a vontade em compartilhar seus sentimentos e problemas, as respostas foram: 57% preferem os amigos; 26,3% os familiares; 7% namorado(a); 0,3% terapeuta; 3,1% outros; e 6,5% não responderam.

Quanto à participação em grupo de jovens, 62,8% declararam participar de algum grupo, seja religioso, esportivo, artístico, político, etc.

As preferências de revistas mais assinaladas foram *Capricho* e histórias em quadrinhos.

Quanto aos sites de relacionamento mais utilizados: 77,3 % declararam que utilizam o Orkut; 74,5% utilizam o MSN; 59,1% utilizam o Facebook; 45,6% utilizam o Twitter; 24,2% utilizam o Habbo; 9,6% não utilizam nenhum site de relacionamento; 2,9% não marcaram nenhuma alternativa.

Os pesquisados passam, em média, 4 horas por dia assistindo televisão (mediana: 3h); 4,3 horas por dia navegando na internet (mediana: 3h); 2 horas e 30 minutos por dia nos “games” (mediana: 1,5h).

59,1% dos pré-jovens pesquisados declaram possuir televisão no quarto. E quanto à televisão por assinatura, 43,8% possuem, dos quais 43,5% tem acesso a canais com censura acima da sua idade.

#### 4.4.3.3.3 Discussão

As discussões sobre essa pesquisa foram incluídas em diferentes contextos do texto

do Capítulo 1, complementando as informações da pesquisa bibliográfica e os dados secundários obtidos de relatórios e informes referentes à situação dos adolescentes. Conforme discutido anteriormente, buscou-se verificar alguns hábitos e níveis de conhecimento dos pré-jovens sobre questões específicas sobre a saúde (tempo de sono, drogas, DST, etc). Por outro lado, também verificou-se o tempo exagerado que as mídias ocupam na vida dos adolescentes, podendo gerar dificuldades nos relacionamentos sociais e na própria capacidade do sujeito em se adaptar às condições reais da vida, e as responsabilidades que elas exigem. De uma forma geral, tais informações demonstraram a exposição dos pré-jovens às diversas forças sociais e as debilidades no conhecimento preventivo para proteger a saúde.

#### 4.4.4 Questionário *SROM*

Com o objetivo de verificar o julgamento moral dos pré-jovens, foi utilizado o instrumento *SROM (Sociomoral Reflection Objective Measure)*, da autoria de Gibbs, Arnold, Morgan, Schwartz, Gavaghan e Tappan (1984). É composto por 16 perguntas de múltipla-escolha, sobre dois dilemas morais de Kohlberg (Apêndice B). A adaptação do instrumento para o Brasil foi feito por Biaggio e Barreto (1991). O *SROM* levanta dados sobre o julgamento moral do respondente, de uma forma quantitativa que permite mensurar o estágio de desenvolvimento moral do mesmo. Biaggio (2002:32) esclarece que “estágios de desenvolvimento moral refletem maneiras de raciocinar e não conteúdos morais”.

##### 4.4.4.1 Instrumento

O questionário utiliza dois dilemas adaptados de Kohlberg, que originalmente eram as seguintes:

A mulher de Heinz estava à morte, pois tinha câncer. Somente um remédio, que o farmacêutico da cidade tinha descoberto, poderia salvá-la. Mas o farmacêutico estava cobrando uma fortuna pelo remédio, que estava dez vezes acima do seu preço de custo. Heinz, o marido da mulher enferma, pediu dinheiro a todos os amigos, mas só conseguiu juntar a metade do que solicitava o farmacêutico pelo remédio. Explicou então a este a situação. Contou-lhe que a mulher estava morrendo e pediu que vendesse o remédio pela quantia que obtivera ou que permitisse pagar o restante mais tarde. Mas o farmacêutico foi implacável, não se dispondo a vender o remédio senão pelo preço inicialmente estipulado. Heinz, desesperado, resolveu arrombar a farmácia e levar o remédio para a mulher. Heinz estaria agindo corretamente? Justifique seu ponto de vista. (FREITAG, 1992: 198)

...Judy, de 12 anos, queria ir a um concerto de *rock*. A mãe já tinha dado autorização, desde que Judy pagasse a entrada com seu dinheiro. Judy trabalhou como babá e conseguiu juntar a soma necessária. Nesse meio-tempo, a mãe havia mudado de idéia, esperando que Judy gastasse o dinheiro ganho em roupas de que necessitava. Alegando visistar uma

amiga, Judy foi ao concerto. Uma semana depois, confessa para Lousie, sua irmã mais velha, que mentiu para a mãe. Lousie deve silenciar ou comunicar o incidente à sua mãe? Como poderia justificar uma ou outra decisão? (FREITAG, 1992:198-199)

As adaptações seguem a mesma essência das histórias e dilemas, mudando-se os nomes e os contextos para aproximar mais à realidade brasileira. Heinz virou João, Judy virou Pedro, e Pedro trabalha como empacotador num supermercado para juntar dinheiro, e o dilema dele é com o pai.

Conforme foi mencionado anteriormente, o instrumento SROM é composto de 16 questões de múltipla-escolha sobre dois dilemas morais. Além dessas 16 questões, há outras questões que não têm o objetivo de mensuração ou análise em particular, mas servem simplesmente para preparar o entrevistado para a pergunta central. Cada item das questões de múltipla-escolha de “a” a “f” corresponde a um estágio de desenvolvimento moral, ao qual é conferido um valor (conforme gabarito Apêndice C). Em cada questão desse tipo temos uma resposta chamada “pseudo-resposta”, a qual serve para verificar se a pessoa que está respondendo está atenta aos significados das opções ou está respondendo o item que traz uma construção textual bonita e rebuscada, mas que no fundo nada significa. Quando três ou mais desse tipos de respostas são marcadas no mesmo questionário, então aquele questionário é anulado, para manter a confiabilidade da análise das respostas. As respostas marcadas então são somadas e divididas por 16. E o resultado geral é multiplicado por 100, o que vai permitir identificar o estágio de desenvolvimento moral conforme a pontuação alcançada. Os resultados vão de 100 (estágio 1 puro) até 500 (estágio 5 puro), conforme a seguinte tabela:

Tabela 4.6: Tabela de pontos conforme estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg

Intervalo	Estágios de desenvolvimento moral
Nível 1: Nível pré-convencional	
100 – 199	Estágio 1
200 – 299	Estágio 2
Nível 2: Nível convencional	
300 – 399	Estágio 3
400 – 499	Estágio 4
Nível 3: Nível pós-convencional	
500	Estágio 5

Fonte: adaptação de Moretto (2003)

Caso a pessoa tenha marcado uma pseudo-resposta, ou tenha deixado uma resposta em branco, então o total foi dividido por 15 e não por 16. O mesmo procede se for duas pseudo-respostas, ou uma pseudo-resposta e uma em branco, ou duas em branco, o total foi dividido por 14 e não por 16. Acima de três pseudo-respostas marcadas implicaria na anulação daquele questionário.

Uma limitação do SROM é que não chega ao estágio 6. Há um outro instrumento mais completo que é o DIT (Teste de Questões Definidoras). Mas considerando os estudos anteriormente apresentados sobre a média dos adolescentes brasileiros (estágio 3 do “bom garoto”), e objetivo de fazer um comparativo entre pré-jovens que estão e não estão no PPJ, decidimos nos limitar ao SROM, não tendo muitas expectativas de obter pontuações acima do estágio 5, que já é elevado mesmo entre os adultos.

Das dez localidades consideradas na presente pesquisa, não foi possível aplicar o questionário SROM em Manaus, por motivos que fogem ao controle e a intervenção dos pesquisadores.

#### 4.4.4.2 Resultados

Apesar do acesso aos dados divididos por localidades, novamente preferiu-se avaliar os dados gerais e verificar se em termos de estágios do desenvolvimento moral há alguma diferença significativa entre os que são participantes do PPJ e os não-participantes.

Dos 332 questionários, 31 foram anulados por motivos anteriormente expostos com a estratégia do uso de pseudo-respostas para controle da atenção e entendimento do participante da pesquisa. Os resultados obtidos de 301 questionários são apresentados numa única tabela que permita verificar o comparativo entre os dois grupos de pré-jovens que estão sendo analisado.

Tabela 4.7: Resultados percentuais dos estágios de desenvolvimento moral segundo participação ou não no PPJ

Relação com o PPJ	Estágios do Desenvolvimento Moral				
	Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3	Estágio 4	Estágio 5
Não-participantes	1,28%	35,90%	60,90%	1,92%	0,0%
Participantes	3,92%	33,33%	60,78%	1,96%	0,0%

Fonte: Presente pesquisa, 2011

#### 4.4.4.3 Discussão

Os resultados do questionário não somente não demonstraram diferenças nos

resultados da pontuação nos estágios morais entre os participantes e não-participantes do PPJ, como também não refletiram a expectativa da fundamentação teórica de que a maioria dos pré-jovens dessa faixa etária (mediana de 14 anos) estaria no estágio 3.

Apesar da reflexão teórica no capítulo 2 de que maior estágio de desenvolvimento do julgamento moral não implica necessariamente em comportamento moral, ele não deixa de ser importante para a ação moral. Em outras palavras, o amadurecimento racional no julgamento moral não determina a ação, mas inegavelmente ajuda. É preocupante constatar que nas dez escolas pesquisadas, a maioria ficou no estágio 2, e apenas 85 chegaram ao estágio 3.

Assim, de acordo com a teoria de Kohlberg, o perfil dos pré-jovens analisados é daqueles que estão no limite entre os níveis de moralidade pré-convencional e convencional, caracterizados por sujeitos que agem moralmente se satisfazem uma necessidade própria e querem aprovação e reconhecimento dos outros.

#### 4.4.5 *Portrait Questionnaire* (PQ21)

Com relação à Teoria de Valores de Schwartz e alguns aspectos do próprio instrumento PQ21, já discutimos anteriormente no final do capítulo 2. O PQ21 também é conhecido como Questionário de Valores de Schwartz.

##### 4.4.5.1 Instrumentos e resultados

Para facilitar a explicação do procedimento utilizado com o PQ21, trataremos o instrumento e os resultados no mesmo tópico. O PQ21 é um questionário composto por 21 sentenças com afirmações que representam anseios e metas individuais, avaliando as afirmações numa escala de *Likert* de seis pontos, onde “1” representa *não se parece nada comigo* e “6” *se parece muito comigo*. Cada uma das sentenças está direcionada a um dos dez tipos motivacionais de valores individuais.

Fazendo uma relação entre as sentenças (Apêndice D) e os tipos motivacionais de valores individuais, temos a seguinte tabela:

Tipo motivacional	Sentenças PQ21
Poder	<2 e 17>
Realização	<4 e 13>
Hedonismo	<10 e 21>
Estimulação	<6 e 15>
Autodeterminação	<1 e 11>

Universalismo	<3, 8 e 19>
Benevolência	<12 e 18>
Tradição	<9 e 20>
Conformidade	<7 e 16>
Segurança	<5 e 14>

Quadro 4.3: Relação entre as sentenças do PQ21 com os tipos motivacionais dos valores individuais de Schwartz.

Fonte: adaptação de Schwartz (2005)

Com a tabulação dos dados obtidos dos 300 questionários PQ21, utilizou-se o pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para as análises. Com isso, foram utilizadas análises de escalonamento multidimensional, também chamada de análises SSA (Análise do Menor Espaço Comum), para identificar a configuração dos tipos motivacionais de valores dos participantes do PPJ e os não-participantes, verificando as proximidades dos valores entre a amostra pesquisada. De acordo com Nascimento (2009:64):

Essa análise mapeia o itens que compõem cada instrumento, como pontos em um espaço multidimensional. Cada distância entre os pontos reproduz as interrelações entre os itens. Quanto mais próximos e relacionados esses itens as relações conceituais são comprovadas. Essa análise permitiu gerar mapas bidimensionais de relações entre valores (Schwartz, 2005), o que possibilitou investigar se a estrutura dinâmica de valores postulada teoricamente manifestava-se na realidade estudada...

Para a configuração dos tipos motivacionais de valores, calcula-se a média dos valores atribuídos a cada valor dentro do tipo motivacional. Para tanto, utiliza-se o SSA antes de fazer a configuração empírica. Schwartz (2005) defende que com o conceito de valores e os pressupostos teóricos postulados por ele seria incongruente fazer análise fatorial com esses dados, uma vez que essa análise pretende separar em fatores os elementos comuns àqueles fatores, mas diferentes dos demais. Com valores somente, como se pressupõe um todo contínuo, seria impossível esse tipo de análise. Assim, o interesse não é tratar os valores como unidades isoladas (21 unidades), mas estudá-los num outro contexto, baseado nas configurações motivacionais e nas dinâmicas das suas relações.

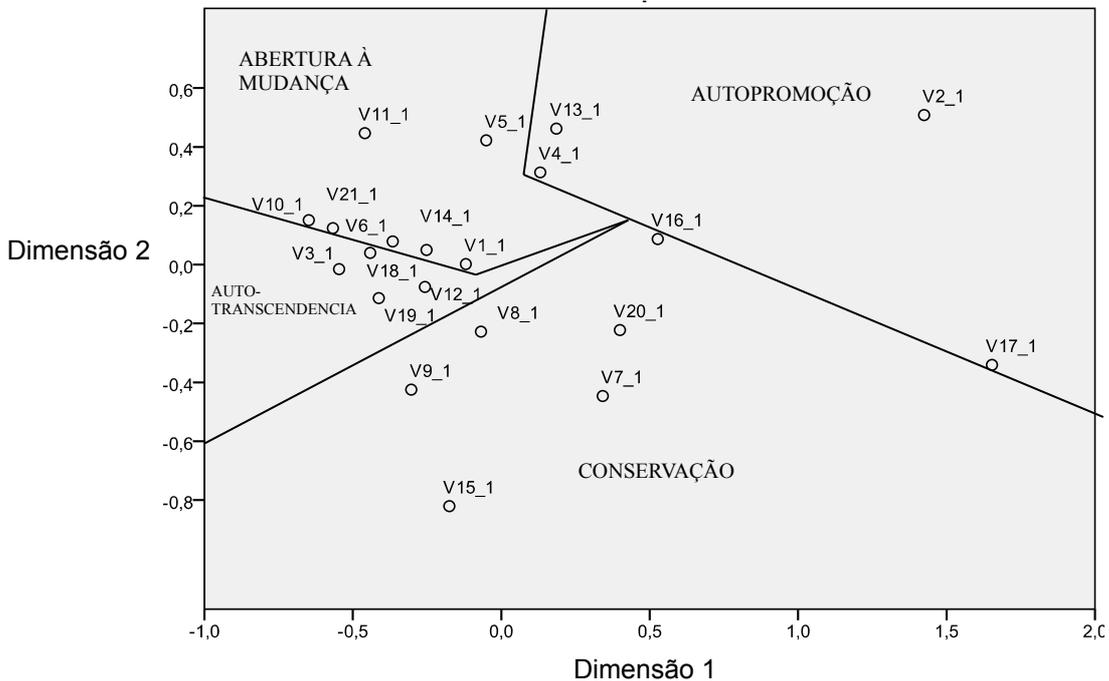


Gráfico 4.1: Gráfico SSA resultante do PQ21  
 Fonte: Presente pesquisa, 2011.

As linhas divisórias entre as dimensões de segunda ordem foram inseridas manualmente, percebendo-se que apesar de alguns valores saírem da dimensão esperada, no geral os resultados demonstram uma coerência com a estrutura de compatibilidade e conflitos entre: conservação e abertura à mudança, e entre auto-transcendência e autopromoção. O que é importante neste caso não é necessariamente a frequência em que um valor se manifesta, mas a frequência das dimensões de segunda ordem (autopromoção, auto-transcendência, abertura à mudança, e conservação), fundamentada nas médias dos valores que as compõem.

Após tal configuração manual, e considerando o tamanho limitado da amostra de 300 questionários, a partir da configuração dos 21 valores, passamos ao cálculo da média de cada um dos tipos motivacionais de segunda ordem.

Schwartz (2006) reconhece que alguns valores, conforme questões culturais envolvidos, podem migrar de um tipo motivacional a outro. Fazendo um comparativo entre os valores que compõem os quatro tipos motivacionais de segunda ordem, entre o esperado e o projetado na presente pesquisa, teríamos o seguinte quadro:

Tipos motivacionais de segunda ordem	Valores esperados	Valores projetados (SSA)
Autopromoção	2, 4, 10, 13, 17, 21	2, 4, 13, 17
Auto-transcendência	3, 8, 12, 18, 19	3, 12, 18, 19
Abertura à mudança	1, 6, 10, 11, 15, 21	1, 5, 6, 10, 11, 14, 21
Conservação	5, 7, 9, 14, 16, 20	7, 8, 9, 15, 16, 20

Quadro 4.4: Comparação entre os valores esperados e projetados (SSA) para os tipos motivacionais de segunda ordem de Schwartz  
 Fonte: Própria pesquisa, 2011

Para comparar os tipos motivacionais de segunda ordem do questionário PQ21 entre os participantes e os não participantes do programa de pré-jovens, considerou-se a média dos valores agregados das variáveis pertencentes a cada tipo motivacional de segunda ordem. A partir das médias obtidas, consideraram-se as seguintes hipóteses:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Onde  $H_0$  é a hipótese nula;  $H_1$  é a hipótese alternativa;  $\mu_1$  é a média para a população dos participantes do programa de pré-jovens;  $\mu_2$  é a média para a população dos não participantes do programa de pré-jovens.

As tabelas seguintes foram construídas a partir dos resultados, onde a coluna “Valores” representa os quatro tipos motivacionais de segunda ordem.

Tabela 4.8: Média das respostas assinaladas na escala tipo *Likert* de 6 pontos para os tipos motivacionais de segunda ordem, entre os participantes e não participantes do programa de pré-jovens, e suas respectivas variâncias – 2011

Valores	Participantes		Não-participantes	
	Média	Variância	Média	Variância
Abertura à mudança	4,85	0,48	4,77	0,44
Autopromoção	3,59	0,93	3,72	0,91
Auto-transcendência	5,29	0,51	4,76	0,71
Conservação	4,41	0,66	4,11	0,61

Fonte: Presente pesquisa, 2011.

Antes, contudo, necessitamos verificar se as variâncias dos que participam e dos que não participam do PPJ são as mesmas, ou seja, se  $\sigma_A^2 = \sigma_B^2$ , onde  $\sigma_A^2$  é a variância dos participantes e  $\sigma_B^2$  a dos não participantes, formulando duas novas hipóteses  $H_0$  e  $H_1$ . Onde:

$$H_0: \sigma_A^2 = \sigma_B^2$$

$$H_1: \sigma_A^2 \neq \sigma_B^2$$

Sob a suposição de normalidade das populações pelo Teorema Central do Limite, temos que a estatística F [de *Snedecor*] encontrada para cada tipo motivacional é:

Tabela 4.9: Valores da estatística F encontrada para cada tipo motivacional

Valores	F
Abertura à mudança	1,09
Conservação	1,08
Autopromoção	1,02
Autotranscendência	0,72

Fonte: Presente pesquisa, 2011.

Temos também que a Região Crítica para a distribuição  $F(97,190)$  com  $P(F < f_1 \text{ ou } F > f_2) = 0.10$ , onde  $f_1$  é o limite inferior e  $f_2$  o limite superior, é igual a:

$$RC = ]0, 0.75[ \cup ]1.33, +\infty[$$

Isso equivale a dizer que os valores de F que forem menores que 0.75 ou maiores que 1.33 rejeitam a hipótese nula  $H_0: \sigma_A^2 = \sigma_B^2$  ao nível de confiança de 10%. Vemos na Tabela que isso ocorre apenas com o tipo motivacional *Autotranscendência*.

Voltamos agora para as hipóteses iniciais:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Devido ao tamanho da amostra dos pesquisados, aplicou-se o teste *t de Student* para comparação entre duas médias de duas amostras extraídas independentemente (participante e não participante do programa) e usou-se a tabela da distribuição normal para um teste bilateral ao nível de confiança de 10% (aproximação da Normal pela *t de Student* para graus de liberdade  $> 120$ ). A estatística T representa, na tabela abaixo, o respectivo teste:

Tabela 4.10: Valores da estatística T para cada um dos tipos motivacionais

Valores	T
Abertura à mudança	0,015
Autopromoção	-0,018
Autotranscendência	2,97
Conservação	0,047

Fonte: Presente pesquisa, 2011.

A Região Crítica para a estatística T com  $P(T < z_0 \text{ ou } T > z_1) = 0.10$ , onde  $z_0$  é o limite inferior e  $z_1$  o limite superior na distribuição normal padronizada, é igual a:

$$RC = ]-1.645, 1.645[$$

Onde os valores acima de 1.645 ou abaixo de -1.645 rejeitam a hipótese nula. Na Tabela, vemos que somente *auto-transcendência* possui evidência ao nível de confiança de 10% de possuir média (e variância) divergente entre os participantes e não participantes do programa de pré-jovens. Portanto, rejeitamos a hipótese nula para este tipo motivacional.

Apesar dos comentários anteriormente expostos sobre o enfoque nas dimensões e nos tipos motivacionais, em vez dos valores separadamente, torna-se oportuno também verificar alguns valores com frequência mais elevada, buscando enriquecer as discussões.

Para comparar separadamente cada item que compõe, no questionário, os valores de Schwartz, montamos uma tabela com a média das respostas assinaladas em cada variável e depois elaboramos duas hipóteses:

Tabela 4.11: Média das respostas assinaladas na escala tipo *Likert* de 6 pontos para cada item, entre os participantes e não participantes do programa de pré-jovens, e suas respectivas variâncias

Item	Participantes		Não-Participantes	
	Média	Variância	Média	Variância
1	4,60	1,40	4,40	1,60
2	2,74	2,69	3,08	2,71
3	5,40	1,18	4,94	1,51
4	4,38	1,82	4,29	2,04
5	4,29	2,35	4,44	2,07
6	4,94	1,29	4,84	1,42
7	4,29	2,27	3,93	2,55
8	4,49	1,98	4,31	1,86
9	4,86	1,72	4,23	2,24
10	5,34	1,15	5,36	1,08
11	4,66	2,25	4,58	2,08
12	5,07	1,28	4,42	1,67
13	4,11	2,48	4,43	2,14
14	4,94	1,34	4,69	1,66
15	4,33	2,84	4,20	2,59
16	4,08	2,71	3,95	2,66

17	2,62	2,51	2,87	3,08
18	5,32	1,02	4,99	1,40
19	5,34	1,05	4,71	1,86
20	4,07	1,90	3,87	2,25
21	5,18	1,71	5,05	1,24

Fonte: Presente pesquisa, 2011.

A partir das médias obtidas, consideraram-se as seguintes hipóteses:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Onde  $H_0$  é a *hipótese nula*;  $H_1$  é a *hipótese alternativa*;  $\mu_1$  é a média para a população dos participantes do programa de pré-jovens;  $\mu_2$  é a média para a população dos não-participantes do PPJ.

Antes, contudo, necessitamos verificar se as variâncias dos que participam e dos que não participam do programa de pré-jovens são as mesmas, ou seja, se  $\sigma_A^2 = \sigma_B^2$ , onde  $\sigma_A^2$  é a variância dos participantes e  $\sigma_B^2$  a dos não participantes, formulando duas novas hipóteses  $H_0$  e  $H_1$ :

$$H_0: \sigma_A^2 = \sigma_B^2$$

$$H_1: \sigma_A^2 \neq \sigma_B^2$$

Sob a suposição de normalidade das populações pelo Teorema Central do Limite (Bussab, 2010), temos que a estatística F [de *Snedecor*] encontrada para cada tipo motivacional é:

Tabela 4.12: Valores da estatística F encontrados para cada item.

Item	F
1	0,88
2	1,00
3	0,78
4	0,89
5	1,14
6	0,91
7	0,89
8	1,06
9	0,77
10	1,07
11	1,08
12	0,77

13	1,16
14	0,81
15	1,09
16	1,02
17	0,81
18	0,73
19	0,57
20	0,84
21	1,38

Fonte: Presente pesquisa, 2011.

Temos também que a Região Crítica para a distribuição  $F(97,190)$  com  $P(F < f_1 \text{ ou } F > f_2) = 0.10$ , onde  $f_1$  é o limite inferior e  $f_2$  o limite superior, é igual a:

$$RC = ]0, 0.75[ \cup ]1.33, +\infty[$$

Isso equivale a dizer que os valores de  $F$  que forem menores que 0.75 ou maiores que 1.33 rejeitam a *hipótese nula*  $H_0: \sigma_A^2 = \sigma_B^2$  ao nível de confiança de 10%. Na Tabela que os valores da estatística  $F$  dos itens 18, 19 e 21 estão dentro da Região Crítica, rejeitando a hipótese nula  $H_0: \sigma_A^2 = \sigma_B^2$  para estes casos.

Voltamos agora para as hipóteses iniciais:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Devido ao grande tamanho da amostra dos entrevistados, aplicou-se o teste *t de Student* para comparação entre duas médias de duas amostras extraídas independentemente (participante e não participante do programa) e usou-se a tabela da distribuição normal para um teste bilateral ao nível de confiança de 10% - aproximação da Normal pela *t de Student* para graus de liberdade  $> 120$  (Bussad, 2010). A estatística  $T$  representa, na tabela abaixo, o respectivo teste:

Tabela 4.13: Valores da estatística  $T$  encontrados para cada item.

Item	T
1	0,016
2	-0,016
3	0,041
4	0,006
5	-0,009
6	0,009
7	0,018
8	0,012
9	0,038

10	-0,002
11	0,005
12	0,053
13	-0,017
14	0,020
15	0,006
16	0,006
17	-0,011
18	2,503*
19	4,453*
20	0,012
21	0,827*

Fonte: Presente pesquisa, 2011.

A Região Crítica para a estatística T com  $P(T < z_0 \text{ ou } T > z_1) = 0.10$ , onde  $z_0$  é o limite inferior e  $z_1$  o limite superior na distribuição normal padronizada, é igual a:

$$RC = ]-1.645, 1.645[$$

Onde os valores acima de 1.645 ou abaixo de -1.645 rejeitam a hipótese nula.

Pela Tabela, os itens 18 e 19 possuem evidência ao nível de confiança de 10% de possuírem média (e variância) divergente entre os participantes e não participantes do programa de pré-jovens. Rejeitamos a hipótese nula para estes itens.

#### 4.4.5.2 Discussão

Conforme o Quadro 4.3, alguns valores teoricamente correspondem a um tipo motivacional de segunda ordem, mas na projeção bidimensional do SSA (Gráfico 4.1) migraram para outros tipos motivacionais. Alguns destes casos são os valores das sentenças n<sup>os</sup> 5, 8, 10, 14, 15 e 21.

O hedonismo é parte tanto do tipo motivacional de segunda ordem *autopromoção* como *abertura à mudança*, mas nos resultados dos valores projetados pelo SSA num gráfico bidimensional, os valores das sentenças n<sup>os</sup> 10 e 21 não aparecem no tipo *autopromoção*. Isso pode gerar a interpretação de que o valor referente à aproveitar a vida e se divertir tem nos pré-jovens um caráter mais de independência e autonomia nas escolhas (ampliando as possibilidades diante da transição infância-adolescência), do que de prazer e gratificação sensual para si mesmo. Em outras palavras, talvez a maior motivação no valor de “aproveitar a vida e se divertir” esteja no direito à escolha, na condição nova de maior independência, e não necessariamente na preocupação hedonista de usufruir ao máximo dos prazeres da vida. Provavelmente na idade adulta, o prazer pessoal se torna num importante valor e a liberdade de escolha não é novidade, já que é uma condição implícita

numa sociedade democrática.

A passagem do valor da sentença nº 8 de *auto-transcendência* para *conservação*, caracteriza a fase de transição do próprio pré-jovem, que ao mesmo tempo que carrega traços da infância, manifesta aspirações de uma vida adulta. Assim, o valor de escutar e tentar entender o ponto de vista de pessoas diferentes (conforme o conteúdo da sentença mencionada) deixa de ser um esforço em compreender, apreciar e tolerar a diversidade humana e promover o bem-estar coletivo, para representar uma atitude mais relacionada à obediência infantil de escutar e respeitar pela tradição e conformidade nas relações muitas vezes marcadas pela submissão ao mundo adulto.

A transição dos valores das sentenças nºs 5 e 14 de *conservação* à *abertura à mudança*, pode estar relacionada à própria atitude de risco dos pré-jovens, conforme estudos apresentados no Capítulo I. Enquanto a segurança, que também provém da aceitação dos pares, pode significar para o/a pré-jovem se arriscar mais e demonstrar popularidade numa atitude aventureira e diferente do que o mundo adulto propõe, a abertura à mudança implica no desafio e na novidade de uma adolescência equilibrada, consciente e consequente nas suas ações e decisões. Diferente do adulto que tem no tipo motivacional segurança a necessidade de evitar qualquer coisa que possa colocar sua segurança em perigo, o pré-jovem tem no risco a segurança. E a abertura à mudança representa uma condição nova de harmonia e estabilidade da sociedade, das relações e de si mesmo.

Os valores dos pré-jovens no gráfico SSA são coerentes à fundamentação teórica anteriormente exposta de Schwartz, com as dinâmicas adjacentes e conflitivas entre os tipos motivacionais de segunda ordem.

Neste âmbito, identificou-se que o valor de auto-transcendência é distinto e significativamente maior nos pré-jovens do PPJ do que nos outros pares em sala. Isso significa que tais pré-jovens têm uma preocupação pela preservação ou intensificação do bem-estar das pessoas com as quais estão em contato pessoal, além de um apreço, compreensão e tolerância com o bem-estar de todas as pessoas (justiça social e equidade) e da natureza (preservação do meio ambiente).

Em termos de valores individuais, as sentenças nºs 18 e 19 são as que apresentam o maior diferencial na relação comparativa entre os participantes do PPJ e os não-participantes. A sentença nº 18, relacionada ao tipo motivacional *benevolência*, está conectada à fidelidade com o grupo de amigos. Enquanto a sentença nº 19, ligada ao tipo motivacional *universalismo*, está preocupada com a preservação e proteção do meio ambiente.

Tanto a dimensão de segunda ordem *auto-transcendência*, como os tipos

motivacionais *universalismo* e *benevolência*, como os valores de preservação do meio ambiente e fidelidade aos amigos, são claramente áreas de influência do PPJ. O fato de um grupo de pré-jovens se reunir minimamente uma vez por semana, num programa que dura três anos, e se refletir sobre questões fundamentais da vida e avançar o entendimento sobre os padrões de pensamento e comportamento mais adequados, e se sentir úteis à humanidade e agentes de transformação social através dos atos de serviço, é um espaço que inquestionavelmente serve de porto-seguro para uma geração exposta e manipulada pelas diversas forças da sociedade.

As relações num ambiente alegre e amigável, onde todos estão comprometidos com a transformação do próprio caráter e a melhora do mundo, gera naturalmente novas lealdades e laços de amizade entre os pré-jovens. A própria presença do/a monitor/a, não como uma autoridade, mas como um companheiro mais velho, permite que os integrantes do grupo se sintam muito mais a vontade para compartilhar seus sentimentos e pensamentos.

Por outro lado, com o auxílio do texto e das reflexões geradas pelo/a monitor/a, continuamente se está refletindo sobre o mundo que queremos. Através do planejamento e execução de atos de serviço cada vez mais complexos, os pré-jovens vão adquirindo a capacidade de operacionalizar e traduzir suas boas intenções em ações concretas que melhorem a sociedade.

Os atos de serviço geralmente começam com ações simples e vão se complexificando com o tempo. Mas, considerando o contexto dos GPJ analisados serem em escolas, é muito provável que tais serviços se limitem à própria escola, com ações de melhoria do meio ambiente que incluem plantar árvores, limpar a escola, sensibilizar as outras turmas sobre a necessidade de cuidar do meio ambiente, etc. Talvez seja por isso que a sentença nº 19 tenha se destacado entre aqueles que participam do PPJ.

Uma aprendizagem metodológica importante que tiramos da experiência dessa pesquisa, é que os instrumentos de coleta baseados em questionários ou intervenções pontuais não garantirão a identificação das mudanças nos padrões de pensamento e comportamento que se deseja estudar. Os resultados de dois dos questionários (Bianka Zazzo e SROM) demonstraram isso. Para identificar mudanças nas estruturas morais de pensamento, nos hábitos do comportamento e nas percepções espirituais dos adolescentes, deve-se buscar fundamentos e métodos nas perspectivas narrativas e socioculturais, e na dinâmica de processos dos *grupos operativos* de Pichón-Rivière (1998).

Assim, sugerimos a continuidade da pesquisa em condições de tempo mais extensas que o presente trabalho, que permitam o acompanhamento de um GPJ durante três anos,

avaliando a sua evolução além do raciocínio moral e da capacidade cognitiva de julgamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados expostos no Capítulo 1 e das interpretações relacionadas, fazem-se necessárias algumas considerações sobre o tema da adolescência e seus desafios, como fundamentos para a reflexão sobre o *Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens* (PPJ) e seus objetivos.

É inegável o desenvolvimento material que o último século tem representado na evolução da humanidade, uma explosão tecnológica e científica sem paralelo na história. Tal progresso material tem gerado mudanças nas relações e dinâmicas sociais. Negar as novas necessidades específicas da adolescência diante de um mundo tão mudado não seria coerente nem sustentável. O mundo, a escola, a família e a comunidade mudaram, e naturalmente os adolescentes também mudaram, e demandam novas questões. Negar a especificidade da adolescência em nome de um passado romântico de não diferenciação em sociedades medievais é inviável para as atuais condições de vida.

É preciso reconhecer que as forças do capitalismo encontraram na mão-de-obra jovem, aventureira e de paixões intensas, uma população produtiva e extremamente consumista. A concepção atual da adolescência também não deixa de ser ideológica, vendendo-se a idéia de que a felicidade reside em ter algo e não necessariamente ser algo. Neste cenário, o adolescente ideal é aquele que tem autonomia e idéias aparentemente próprias, não necessariamente no sentido de contribuir para a redução das injustiças sociais ou melhoria do bem-estar coletivo, mas em nome dos seus próprios interesses, consumindo desenfreadamente em entretenimento, roupas de marca e *fast food*. Tal consumo não somente com os seus próprios recursos, mas também pela persuasão dos adultos, como a influência dos adolescentes em certas decisões de compra e consumo nos lares. Em tal cenário de pseudo-autonomia nutrido pelas forças sociais, não importa o grau de respeito nas relações, se o objetivo final é alcançado: mais consumo.

O contingente de 21 milhões de pessoas que representam os adolescentes brasileiros de 12 a 17 anos, tem necessidades próprias. Não são a extensão da infância, nem uma condição inacabada de adulto. Eles têm uma legitimidade própria da idade, e é um desperdício enorme considerá-los simplesmente como *potenciais* e não como *reais* protagonistas do desenvolvimento social. Para isso, é necessário superar modelos mentais equivocados e simplistas sobre essa população, como incapazes, conflitivos e imaturos. Sem tal mudança mental, não importa quantos avanços existam na dimensão das políticas públicas, legislações, quantidade de eventos e participações em fóruns e encontros, submeteremos o(a) adolescente a uma condição de dependência e inércia.

Apesar da singularidade da adolescência, ela não é a-histórica, e é resultado de um tipo de infância, e das projeções e possibilidades de uma vida adulta. Em outras palavras, assim como avançamos bastante na garantia da qualidade de vida na infância (sem desmerecer que necessitamos avançar muito mais), esta mesma preocupação deve ser estendida à adolescência para garantir que se alcance uma vida adulta mais sadia e equilibrada.

Diante das poderosas forças da mídia, o/a adolescente é uma presa fácil do consumismo e da manipulação. A estratégia de proteger os adolescentes através de ações de enfrentamento às grandes empresas de comunicação não parece ser viável quando a preocupação destas é mais com a quantidade da audiência do que com a qualidade dos conteúdos e informações veiculadas. Exemplos claros disso são as publicidades, os conteúdos apelativos dos programas, o esteriótipo constante do adolescente *popular*, rebelde, autônomo e consumista. Esta preocupação e denúncia por parte da sociedade civil sobre os programas apresentados pela mídia deve continuar, mas parece ser necessário buscar outras alternativas de empoderamento do próprio adolescente, que se torne consciente dos meios e das estratégias manipulativas que as mídias utilizam para definir o seu comportamento e as suas prioridades. Estando consciente de tais manipulações, o/a adolescente não somente consegue entender tais mecanismos, como também enfrentá-los e evitá-los quando possível.

À luz da vulnerabilidade de uma adolescência vítima da exploração sexual, da desestruturação familiar, da gravidez precoce, dos altos índices de homicídio, dos riscos de DSTs, da exposição às drogas e ao álcool, da precária educação e da baixa qualificação para o mercado de trabalho, torna-se urgente a convergência para planos mais concretos que garantam os direitos dos adolescentes para além dos documentos e das leis. Neste sentido, por mais que seja importante o envolvimento da sociedade civil e das organizações não-governamentais, o governo deve assumir muito mais o seu papel interventor com o poder e a autoridade que possui para alocação de recursos humanos e materiais. Assim, é necessário incluir ações claras e realistas no *Plano Decenal de Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças e do Adolescente*, que garantam recursos e o compromisso do governo nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

Se a extrema pobreza em geral tem diminuído no Brasil, aumentando-se a oferta de emprego e multiplicando as ações assistenciais do Governo àquelas populações em situação de risco, os dados apontam que a pobreza na faixa da adolescência tem aumentado. São assustadores os dados do IBGE/Pnad (2009) de que 48% das crianças de 0 a 11 anos e 38% dos adolescentes de 12 a 17 anos vivem na pobreza no país. O

problema da pobreza não somente acarreta danos físicos, mas principalmente psicossociais, negando ao sujeito as possibilidades de um desenvolvimento pleno de suas capacidades e dons. Similar ao programa *Brasil sem Miséria*, estratégia proposital de fazer o Governo chegar aonde está a pobreza, necessita-se também de estratégias claras provocadas conscientemente que gerem políticas públicas capazes de contribuir para uma *adolescência brasileira sem miséria*.

As mortes violentas entre os adolescentes e jovens são essencialmente de três tipos: homicídios, acidentes de trânsito e suicídios. O relatório de Waiselfisz (2011) com o *Mapa da Violência*, demonstra que nos últimos anos houve aumento nos três tipos, e que é necessário ampliar tanto as estratégias atualmente utilizadas, como as premissas sobre as quais tais estratégias se fundamentam.

Apesar de a mídia criar uma imagem exagerada do vínculo entre adolescência e violência, o adolescente é muito mais vítima das violências (homicídio, preconceito, consumismo, racismo, drogas) do que perpetrador das mesmas.

A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2002) traz uma preocupação em oferecer serviços de saúde e espaços de orientação a adolescentes que respeitem as suas identidades, sem infantilizá-los, nem esperar um comportamento extremamente rígido da vida adulta. É o que se chama de “serviços amigáveis” (*adolescent friendly health services*). Isso não significa que os adolescentes não são responsáveis ou não tem capacidade de tomar decisões sérias e demonstrar disciplina, mas que as suas linguagens e formas de ser devem ser respeitadas para garantir o diálogo.

Os fóruns, conferências e encontros são de grande importância para a reflexão e ampliação da visão dos adolescentes, mas estes necessitam de espaços e grupos mais permanentes que permitam diálogo, planejamento e execução de ações que efetivamente saiam do plano das idéias e boas intenções, e se operacionalizem na sociedade. Para essa reflexão e ação, diferente da segurança que a criança encontra nos pais, o/a adolescente encontra nos seus pares.

Na tese, buscou-se relacionar diversas dimensões e aspectos da realidade do adolescente com dois propósitos: primeiro, para demonstrar a complexidade de ser *adolescente* e as diversas forças, tanto internas como externas, que agem sobre ele/ela. Em segundo, para fugir de reflexões muito especializadas - sejam elas da psicologia, sociologia, educação, - que não permitem entender a adolescência numa teia muito mais complexa de relações e dinâmicas. Assim, o adolescente não se resume a mudanças hormonais e físicas, mas também implica em evolução da psiquê, ampliação das emoções, desenvolvimento da cognição.

Qualquer que seja a estratégia de envolver mais os adolescentes nas decisões e questões que envolvam suas próprias vidas e a sociedade, isso somente é possível quando além de garantir o espaço reflexivo-consultivo, tais sujeitos sejam empoderados para canalizar adequadamente os seus talentos e energias em prol de uma sociedade melhor.

Apesar dos avanços nas políticas de enfrentamento das drogas, as ações continuam desarticuladas e paliativas em relação à dimensão do problema. A redução do consumo de drogas não depende somente da quantidade de informação, mas principalmente de uma re-educação que questione alguns valores egoístas, individualistas e narcisistas que permeiam a ideologia dominante.

Questionável é a tolerância que há no país sobre o consumo do álcool pelos adolescentes, apesar da legislação proibir a venda e o consumo de bebidas alcoólicas por parte de menores de 18 anos. Apesar dos danos que a medicina comprovou que o álcool gera ao cérebro em desenvolvimento na adolescência, tanto a sociedade em geral como a família são cúmplices deste consumo. Está comprovado que o consumo do álcool não somente causa danos diferenciados na adolescência, como também abre a porta para o consumo de drogas ilícitas. Então qual é a coerência da mensagem legalista de um Governo pelo não consumo de drogas, se o adulto consome e a mídia promove as supostas drogas lícitas como álcool e tabaco? Qual é o sentido das campanhas de educação no trânsito com slogans “se beber não dirija”, deixando-se a decisão de dirigir ou não bêbado à consciência de cada um no estado de embriaguez? Finalmente, qual é a mensagem que se transmite às mentes mais jovens da nossa sociedade, o em relação ao comportamento do adulto que recorre ao álcool, aos comprimidos ou a drogas ilícitas como meio de fuga dos problemas e desafios da vida? Qual é o saldo entre os lucros corporativos e os danos sociais gerados pela indústria do álcool e do tabaco? Tal saldo justifica sua manutenção? Qual é a responsabilidade dessas indústrias com a saúde dos adolescentes e seus danos permanentes?

A penetração de drogas como o crack em praticamente todos os municípios brasileiros e as consequências tanto imediatas como a longo prazo no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e espiritual de jovens, necessitam de uma intervenção integrada, e reflexões não somente em torno de políticas de segurança e proteção, mas também nos motivos que tem levado grupos cada vez maiores de jovens às drogas. Nesse âmbito dos motivos, o aumento dos suicídios e homicídios também deve ser objeto de profundas reflexões sobre o que significa o desenvolvimento civilizatório se o mesmo não gera felicidade perene.

A decisão de ser mãe ou pai é fundamental, não somente no aspecto de realização

peçoal e de construção de famílias, mas também no sentido de continuidade das gerações e da evolução da civilização. Porém, a gravidez precoce, que restringe diversas possibilidades ao sujeito, principalmente às mães adolescentes, não pode ser tratado simplesmente como um tema de liberdade sexual e direito de escolha da mulher. Tais direitos têm sentido quando a mulher tem as condições cognitivas, sociais, econômicas e educacionais garantidas para isso. Mas quando a gravidez precoce tira a possibilidade da adolescente de continuar os estudos, de ter uma profissão, de possibilitar condições mínimas de sobrevivência e dignidade para a sua família, e de não colocar em risco a própria vida e da criança, então é uma questão que requer mais reflexões.

O tema da moral ganha uma importância específica na adolescência, uma vez que é nessa fase que o sujeito desenvolve a capacidade para o raciocínio moral. Apesar da representação mental da *moral* associada à repreensão e restrição, valores condenados por uma juventude hedonista que prima a liberdade irrestrita, é evidente que não há liberdade sem a valorização de uma moral que evidencie o certo do errado, e promova comportamentos condizentes com tais princípios.

La Taille (2006) separa os estudiosos do comportamento moral entre os afetivos e os racionais-cognitivos, em que os primeiros buscam identificar o *querer fazer*, e os segundos em *como fazer*. E alguns autores têm diferenciado a moral da ética, outorgando à primeira o caráter individual de bons costumes, e à segunda o estudo do que socialmente é correto e conduz a uma coletividade desejada. Enquanto a primeira responde à pergunta *como devo agir?*, a segunda está relacionada a *que mundo eu quero viver?*. Independente dessas categorizações e diferenciações, há uma lacuna porque a motivação para o comportamento moral requer que não somente que se responda ao *querer fazer* (afetividade), *dever fazer* (racionalidade), *como agir* (individual), *que mundo quero viver* (social); mas é preciso responder o *por que fazer*, que legitime o *ser* algo. Sem essa reflexão, as motivações do *querer fazer* é muito instável e o *como fazer* é muito superficial.

É certo que há uma legitimidade histórica na negação da moral como consequência da negação da religião, pelas atrocidades cometidas no passado em nome da religião. Tal ruptura foi importante no passado para permitir a evolução da ciência conforme expôs Wilber (2001). Mas talvez o questionamento não deve ser da essência da religião como fonte de conhecimento que tanto no passado como no presente se manifesta nos anseios da humanidade, mas da manipulação da mesma que se tornou um instrumento de exploração, violência e poder. A humanidade passou de um teocentrismo cego a um antropocentrismo obsessivo, e ambos extremos já demonstraram seus malefícios e incoerências em responder aos atuais desafios. O antropocentrismo excessivo que tem

colocado no centro o homem e a ciência como a sua criatura suprema, tem gerado o que Durkheim (2000) chama de “miséria moral”.

Diante de um cenário de um mundo cada vez mais interdependente, de uma condição que não permite o isolamento entre os povos e as nações do mundo, onde a soberania nacional nos moldes tradicionais de patriotismo perde o sentido com as facilidades crescentes das tecnologias de comunicação, informação e transporte, exigem uma ética mundial. Uma ética mundial que contemple a humanidade como uma só em direitos e deveres, mas que respeite a sua diversidade como povos autênticos. Não basta apenas um olhar e pensar para dentro da sua própria cultura e realidade tangível, mas a cada ser humano e a cada povo é exigido um olhar para fora que o identifique como um cidadão do mundo e um povo interligado à construção de uma civilização mundial. Neste cenário, a noção de qualquer ética que fragiliza uma ética mundial, não responde mais ao seu objetivo primordial. Isso não significa a busca de unidade na uniformidade, mas de unidade na diversidade, onde o bem-estar da humanidade está acima do bem-estar de um povo em específico, e o bem-estar de um povo está acima do bem-estar de um indivíduo.

Por outro lado, o poder capaz de traduzir a unidade da humanidade em vontade coletiva é a justiça. Mas quem define o que é justo? Rawls (2008) propôs uma *posição original*, neutra e fictícia, onde as decisões são tomadas de forma racional sem tendenciosidade. Apesar da criatividade desse pensamento, na prática isso é impossível, a menos que o sujeito condicione a sua realidade a uma realidade superior. Assim, Küng (1993:81) tem toda razão ao afirmar que “somente a ligação com algo infinito proporciona liberdade em relação a tudo que é finito”.

Se essa afirmação de Küng (1993) é verdadeira, então é preciso resgatar o diálogo entre a ciência e a religião. Mas não um diálogo da tolerância, mas um diálogo do amor nos fundamentos dialógicos freirianos. Um diálogo que respeite tanto a ciência como a religião como fontes legítimas de conhecimento, cada uma com características e fins próprios. Neste âmbito, Küng (1993) nem se alia à heteronomia do comportamento moral defendido pelos pensadores da afetividade (Durkheim e Freud), nem à autonomia cognitiva centrada na razão (Piaget e Kohlberg), mas numa chamada *teonomia*. Assim, é a *teonomia* que dá os limites e os fundamentos para a autonomia ser exercida da forma mais legítima.

A revisão rápida de algumas teorias do desenvolvimento humano demonstraram as suas influências e contribuições à educação em diferentes épocas da história. Tais percepções ajudaram a entender alguns aspectos das motivações humanas para a aprendizagem, os quais são os fundamentos da atual pedagogia. Mas diante da atual crise da educação e da própria crise civilizatória do planeta, faz-se necessário repensar algumas

premissas educacionais e avançar no sentido de educar para propósitos muito mais amplos que simples inserção social por meio da preparação para o mercado de trabalho. Dessa forma, as próprias teorias do desenvolvimento moral necessitam passar de uma dimensão puramente racional-cognitiva de fazer o bem dentro dos limites que geram benefício pessoal, para uma dimensão muito mais altruísta de fazer o bem mesmo que implique em sacrifícios pessoais. O comportamento pro-social necessário hoje, a exemplo da questão ambiental, exigem muito mais que saquinhos biodegradáveis e comportamentos ambientalmente corretos de separar o lixo, mas de sacrifícios que reduzam o consumo e estabeleçam uma conexão sagrada do homem como o guardião da natureza.

Diversas necessidades do período da adolescência apontadas pelos especialistas e teóricos, encontram relação na proposta do PPJ. O Programa considera importante o envolvimento de jovens como monitores, uma vez que há uma atração e relação mais horizontal entre pré-jovens e jovens. Bühler (1990) destaca a necessidade do adolescente ter um modelo, uma liderança juvenil a quem seguir. O Programa questiona as premissas que consideram como normal uma atitude anormal na adolescência, na contramão de pensadores como Anna Freud (1978). Colaborando com este questionamento, Hall (*apud* Savage, 2001) considera que a adolescência é determinada mais pelos aspectos sociais que biológicos, o que posteriormente a antropologia cultural veio a confirmar com os estudos de Mead (1971) em Samoa. Assim, a chamada *crise da adolescência* é considerada um fenômeno da modernidade em vez de algo historicamente inevitável e comum.

O Programa enfatiza a importância de se oferecer aos pré-jovens espaços para a reflexão sobre as forças que atuam sobre eles e influenciam suas preferências e decisões. Além disso, a dinâmica de um grupo de pares que se encontram semanalmente, sob a orientação de um jovem mais velho, e que refletem, planejam e agem juntos na promoção do bem-comum, gera identidades positivas que ajudam a personalidade. Erikson (1976a) lembra que há qualidades positivas e negativas em cada fase da vida, e que a personalidade se desenvolve quando a pessoa é conduzida pelas qualidades positivas. Na adolescência, o autor propõe como qualidade positiva a identidade, e como negativa a difusão de papéis.

O PPJ reconhece que há poderes intelectuais e espirituais mais acentuados entre 12 e 15 anos, e que a individualidade deve ser conduzida de forma saudável para que não resulte em individualismo. Gesell, Ames e Ilg (1978) identificam que aos 12 anos o sujeito é mais sociável e influenciado pelas ideologias e padrões de aparência e comportamento. Mas quando tais demandas não são adequadamente conduzidas, levam aos 15 anos a uma rebeldia. Conduzir tais energias e necessidades por meio de um grupo que promove hábitos

saudáveis de pensamento e comportamento parece uma estratégia coerente.

Destaca-se o papel protagonista dos pré-jovens nas transformações sociais e a importância de utilizar tais energias para as mudanças requeridas através do serviço ao bem comum, contradizendo teóricos como Spranger (1948) que consideram raro um adolescente ser altruísta, já que na opinião de tais autores, o pré-jovem é egoísta e individualista. O PPJ considera a ação social como elemento integrante da sua proposta, permitindo que o GPJ reflita e amplie a sua visão sobre si e o mundo.

Como programa educativo, o PPJ não está centrado em uma linha teórica da pedagogia, mas busca através da ação-reflexão gerar aprendizagens sobre como operacionalizar alguns princípios-chaves das crenças bahá'ís no campo educacional. Mas essa operacionalização foge da concepção simplória de se considerar a educação moral como mero conhecimento e aquisição de certas virtudes, ou um conjunto de boas idéias e intenções. A educação moral está relacionada ao desenvolvimento de capacidades para a transformação pessoal e social. Em outras palavras, uma educação que transforme o próprio caráter e capacite a servir ao bem-estar da sociedade.

Assim, algumas premissas fundamentais da educação moral de inspiração bahá'í seriam: reconhecimento da ciência e da religião como fontes legítimas de conhecimento, e fundamentais para o desenvolvimento do juízo e da ação moral; a visão do futuro da humanidade baseada na unidade na diversidade, que implica não somente em novas atitudes pessoais, mas também em novas estruturas e relações sociais; duplo senso de propósito que estimule tanto o desenvolvimento de qualidades intelectuais e espirituais, como também sociais; a atração à beleza e a sede de conhecimento como duas forças que moldam e guiam o duplo senso de propósito; mudança das relações entre indivíduos, grupos e instituições, passando de fundamentos centrados no poder a relações de serviço, cooperação e respeito mútuo.

Numa estrutura simples de monitor-grupo-material, envolvendo dinâmicas de estudo em grupo, serviço e lazer saudável, o PPJ demonstra uma facilidade de adaptação às diversas realidades no mundo e um poder de multiplicação pela sua simplicidade e independência dos requisitos da educação formal (estrutura física, certificações, requisitos de formação acadêmica). Assim, o GPJ se reúne onde for possível (praças, pátios, escolas, centro comunitários, casas) e qualquer pessoa com mínimo de instrução e desejo de servir a sua comunidade, pode ser monitor.

Essa proposta se aproxima da educação popular de Paulo Freire e dá um sentido de apropriação e empoderamento dos processos pelas populações locais. A postura requerida do monitor é diferente do professor tradicional, assim como Freire (2007) resgata uma nova

representação do professor muito mais ampla e vinculada às dinâmicas de transformação tanto em sala como fora.

Por outro lado, a característica do GPJ está mais voltada aos *grupos operativos* de Pichón-Rivière (1998) do que a simples grupos de pares que se encontram regularmente para realizar atividades. Tais grupos ao mesmo tempo que servem de espaços de convivência saudável com os pares e de formação de identidades, têm também o papel de gerar mudanças na realidade social. As reflexões em grupo permitem novas percepções da realidade, fortalecimento de valores, e aprendizagens teóricas e práticas oriundas da sabedoria coletiva.

Os materiais que compõem os estudos em grupo são de duas categorias: bahá'í e de inspiração bahá'í. Dentre os oito livros traduzidos ao português, dois são da primeira categoria e seis da segunda. Os conteúdos utilizados nas escolas brasileiras é da segunda categoria. Nessa segunda categoria, o desenvolvimento dos conteúdos educativos está fundamentado na ciência e na religião como fontes legítimas de conhecimento. Assim, conforme o currículo integral proposto por Arbab (2005), a realidade é entendida pela integração das duas fontes de conhecimento, voltando-se ao desenvolvimento de capacidades (conceitos, atitudes, habilidades e qualidades), onde a espiritualidade é colocada na dimensão da ação e dos desafios diários. Esse é o tom dos materiais de inspiração bahá'í.

Tanto o monitor como os participantes são encorajados a exercer uma liderança mais condizente com as premissas da liderança moral de Anello e Hernández (1993). A liderança está mais voltada ao serviço, à responsabilidade de todo ser humano em buscar entender a realidade e aplicar verdades descobertas, ao reconhecimento da natureza nobre do ser humano, e à necessidade de desenvolver capacidades para a transformação pessoal, interpessoal e social.

Como foi justificado no capítulo Métodos e Resultados, a pesquisa não se limitou a utilizar uma única ferramenta de coleta e análise, mas numa perspectiva de bricolagem, utilizaram-se quatro instrumentos já validados por trabalhos científicos e acadêmicos anteriores, além de uma pesquisa de opinião com o objetivo de consolidar as reflexões sobre a adolescência no primeiro capítulo. Além disso, para o fortalecimento do entendimento teórico sobre o PPJ, utilizaram-se também de recursos como *mapas curriculares* e *mapas mentais*.

Tanto o questionário (imagem de si e imagem projetada de si) de Bianka Zazzo, como o questionário SROM sobre o desenvolvimento do juízo moral de Kohlberg, como também o Teste de Silhuetas não demonstraram diferenças significativas nas respostas

entre os participantes do PPJ e os não-participantes. Esses dois questionários e a própria Pesquisa de Opinião demonstram que há uma similitude entre todos os pré-jovens envolvidos na pesquisa, independente se participam ou não do programa. Isso legitima o fato de que os pré-jovens participantes do PPJ não são sujeitos selecionados ou diferenciados quando se integram no GPJ.

Por outro lado, o questionário PQ21 fundamentado na Teoria de Valores de Schwartz demonstrou que há uma diferença dos pré-jovens que estão no Programa (minimamente dois anos) com relação aos seus pares nas salas de aula. Tal diferenciação ficou evidente nos tipos motivacionais de segunda categoria de *auto-transcendência*. E quando se analisou também em termos de frequência dos 21 valores, constataram-se diferenças significativas dos pré-jovens do PPJ com relação aos valores 18 e 21, respectivamente relacionados aos temas da lealdade ao grupo e preocupação com o meio ambiente.

Relacionando a conclusão dos dois últimos parágrafos, podemos concluir que os pré-jovens do PPJ não são um grupo seletivo e diferenciado no início, seus padrões de pensamento e comportamento são similares aos seus pares, e por diversos motivos (inclusive de entretenimento) decidem participar voluntariamente do Programa. Isso, portanto, descarta a tese de que os resultados diferenciados do PQ21 se devem ao fato de que os pré-jovens que aceitam participar do Programa são diferentes (mais comprometidos ou maduros) desde o início (seleção dos mais comprometidos). Os resultados do PQ21 demonstram que esse sujeito não-diferenciado a princípio, assume novos valores através do Programa, e demonstra pensamentos mais voltados a uma atitude pro-social (*auto-transcendência*).

Diante da crise civilizatória atual e das forças hegemônicas do individualismo e narcisismo que fragilizam cada vez mais o desenvolvimento das gerações mais jovens da sociedade, um programa educativo como o PPJ - que demonstra força contra-hegemônica ao gerar um comportamento pro-social e de *auto-transcendência* - deve ser objeto de grande interesse dos estudiosos da educação.

Independente das críticas que poderiam estar relacionados ao vínculo do Programa aos valores promovidos pela religião ou da sua origem fundamentada numa comunidade religiosa específica, as perguntas-chaves que deveriam ser levantadas são: "Por que e como o PPJ consegue desenvolver nos pré-jovens os valores relacionados a um comportamento pro-social tão essencial para os atuais desafios da humanidade?".

Os resultados do presente trabalho exigem continuidade e novas pesquisas que possibilitem um aprofundamento nos processos e nas narrativas dos participantes do PPJ, que permitam entender como um marco educativo pode contribuir para o desenvolvimento

moral do adolescente para a ação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário da filosofia*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- 'ABDU'L-BAHÁ. *Seleção dos escritos de 'Abdu'l-Bahá*. Mogi Mirim: Editora Bahá'í do Brasil, 1993.
- 'ABDU'L-BAHÁ. *Palestras de 'Abdu'l-Bahá em Paris -1911*. 2ª ed. Mogi Mirim: Editora Bahá'í do Brasil, 1997.
- 'ABDU'L-BAHÁ. *Respostas a algumas perguntas*. 5ª ed. Mogi Mirim: Editora Bahá'í do Brasil, 2001.
- 'ABDU'L-BAHÁ. *O segredo da civilização divina*. Mogi Mirim: Editora Bahá'í do Brasil, 2003.
- 'ABDU'L-BAHÁ. *A promulgação da paz universal: palestras de 'Abdu'l-Baha nos Estados Unidos e Canadá – 1912*. Mogi Mirim: Editora Bahá'í do Brasil, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.
- ABRAPIA. *Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. RJ, s/d. Disponível em: <http://www.bullying.com.br/BConceituacao21.htm>. Acessado no dia: 02/12/2011.
- ADAMS, Lorraine; e RUSSAKOFF, Dale. "Dissecting Columbine's Cult of Athlete". In: *Jornal Washington Post*, 12 de junho de 1999. Disponível em: <http://www.washingtonpost.com/wp-srv/national/daily/june99/columbine12.htm>. Acessado no dia: 01/03/2012.
- ADLER, Alfred. *El sentido de la vida*. 6ª ed. Espanha: Luis Miracle, 1955
- ALBERONI, Francesco. *Genese*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- ALLPORT, Gordon. *Desenvolvimento da personalidade: considerações básicas para uma psicologia da personalidade*. 3ª ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1975.
- ANELLO, Eloy; e HERNANDEZ, Juanita de. *Liderazgo moral*. Bolivia: Universidad Núr, 1993.
- APPOLINARIO, Fábio. *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Cengage Learning, 2006.
- ARAÚJO, John Fontenele; e AZEVEDO, Carolina Virgínia. "Em busca do sono perdido". In: *Revista Mente&Cerebro*, série especial: o olhar adolescente, nº 3, 2008, pp. 36-45.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. "O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil". In: Macedo, Lino de (Org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ARBAB, Farzam; ARBAB, Haleh. *La elaboración de un marco conceptual para la acción social*. Módulo I – Especialización en Educación y Desarrollo Social. Colombia: FUNDAEC, 2004.
- ARBAB, Farzam; LAMPLE, Paul. *Conceptos de educación*. Colômbia: FUNDAEC/CUBR,

2004.

- ARBAB, Haleh; e VALCARCEL, Francia de. *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Colômbia, Cali: FUNDAEC, 1997.
- ARENDDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2011.
- BAHÁ'U'LLÁH. *Seleção dos escritos de Bahá'u'lláh*. 2ª ed. Mogi Mirim: Editora Bahá'í do Brasil, 2001.
- BAHÁ'U'LLÁH. *As palavras ocultas*. 7ª ed. Mogi Mirim: Editora Bahá'í do Brasil, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BANDURA, Albert. *Modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1975.
- BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. *Educação infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança*. Tese de doutorado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.
- BASILE, Teresa. "La Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo: emergencia de nuevas prácticas en cultura y poder en la Argentina da la posdictadura". In: Mato, Daniel (Org.). *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLASCO)/CEAP/FACES/Universidad Central de Venezuela, 2002, pp. 67-78.
- BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 9ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BENEDICT, Ruth. *El hombre y la cultura: investigación sobre los orígenes de la civilización contemporánea*. 4ª ed. Buenos Aires, Argentina: Sudamerica, 1958.
- BERNARD, Michael; e ELLIS, Albert. *Rational emotive behavioral approaches to*. Estados Unidos: Springer Verlag, 2010.
- BEVILAQUA, Lia; CAMMAROTA, Martín; e IZQUIERDO, Iván. "Ganhos cerebrais". In: *Revista Mente&Cerebro*, série especial: o olhar adolescente, nº 3, 2008, pp. 14-19.
- BEUST, Luis Henrique. "Ética, valores humanos e proteção à infância e juventude". In: Konzen, Afonso Armando et al. *Pela justiça na educação*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000, pp. 17-70.
- BIAGGIO, Angela Maria. e BARRETO, Márcia. Adaptação brasileira de uma medida objetiva de julgamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1/2 (43): 107-119, jan/jun, 1991.
- BIAGGIO, Angela Maria. *Lawrence Kohlberg – ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002.
- BIAGGIO, Ângela Maria. *Psicologia do desenvolvimento*. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BIRMAN, Joel. "Escrituras corporais". In: *Corpos em Transição*. Série especial: O Olhar Adolescente. Revista Mente&Cérebro. No 01, 2008, pp.46 a 53.

- BRASIL. *Boletim epidemiológico AIDS e DST 2011*. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: [http://www.aids.gov.br/publicacao/2011/boletim\\_epidemiologico\\_2011](http://www.aids.gov.br/publicacao/2011/boletim_epidemiologico_2011). Acessado no dia: 02/01/2012.
- BRASIL. *Marco teórico e referencial: saúde referencial e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Saúde do adolescente: competências e habilidades*. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.
- BRASIL. *A constituição da república federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acessado no dia: 02/10/2011.
- BRASIL. *Lei 8.069 (ECA)*. 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm). Acessado no dia: 01/12/2011.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 2848*. 07 de dezembro de 1940. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm). Acessado no dia: 09/10/2011.
- BRASIL. *Sistema de planejamento do SUS: uma construção coletiva: Plano Nacional de Saúde (PNS)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.
- BRUNER, Jerome; GOODNOW, Jacqueline; AUSTIN, George. *A study of thinking*. 6ª ed. Nova Iorque/EUA: John Wiley & Sons, Inc., 1962.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BUDA. *A doutrina de Buda*. 3ª ed. São Paulo: Bukkyo Dendo Kyokai/Círculo do Livro, 1982.
- BÜHLER, Charlotte. *A psicologia na vida do nosso tempo*. 5ª ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- BUZAN, Tony. *Mapas mentais*. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.
- CAPRA, Frijot. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CARLO, Gustavo; KOLLER, Silvia. "Desenvolvimento moral pró-social em crianças e adolescentes: conceitos, metodologias e pesquisas no Brasil". In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. Vol. 14 n. 2, 1998, pp. 161-172.
- CARPENTER, Edward. *Love's coming of age*. Estados Unidos: Lightning Source, 1999.
- CATELLA, Maria Federica Otero. *A clínica de rua: reflexões sobre uma internação clínica com crianças e adolescentes em situação de rua*. Dissertação de Mestrado do Instituto de Psicologia. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.
- CAVALCANTI, Laura Battaglia. "Retratos da Adolescência". In: *Corpos em Transição*. Série especial O Olhar Adolescente. Revista Mente&Cérebro. No 01, 2008, pp.6 -7.
- CAVASIN, Sylvia. *Dossiê adolescentes: saúde sexual e reprodutiva*. São Paulo: Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos, 1999.
- CDC. Centers for Disease Control and Prevention. EUA. Disponível em: <http://apps.nccd.cdc.gov/dnpabmi>. Acessado no dia: 04/11/2011.

- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra, Portugal: Armênio Amado, 1975.
- CNM. Confederação Nacional dos Municípios. *Pesquisa sobre a situação do crack nos municípios brasileiros*. Brasília: Confederação Nacional dos Municípios, 2011.
- COLLINS, Mary Elizabeth. *Body figure perceptions and preferences among preadolescent children*. *International Journal Eat Disorder*, Oxford, v.10, 1991, pp.199-208.
- COMTE-SPONVILLE, André; FERRY, Luc. *A sabedoria dos modernos: dez questões para o nosso tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- COMUNIDADE INTERNACIONAL BAHÁ'Í. *A prosperidade da humanidade*. Mogi Guaçu: Editora Bahá'í, 1995.
- CONHONI, Vera. "Uma questão de imagem". In: *Revista Mente&Cerebro*, série especial: o olhar adolescente, nº 4, 2008, pp. 38-47.
- COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- CRAIN, William. *Theories of development: concepts and applications*. 2ª ed. EUA: Prentice-Hall, 1985.
- CRISTO, Jesus. *Bíblia sagrada*. Vol. I. São Paulo: Edições Paulinas, 1967.
- CRITERIUM. *Perfil da juventude brasileira*. São Paulo: Sebrae/Instituto Cidadania/Instituto Hospitalidade/ Criterium, 2003. Disponível em: [http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/00B55098FC51A92C83256E86005F7E51/\\$File/NT00048B96.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/00B55098FC51A92C83256E86005F7E51/$File/NT00048B96.pdf). Acessado no dia: 01/03/2012.
- CUJ. Casa Universal de Justiça. *Individual rights and freedoms in the world order of Bahá'u'lláh: to the followers of Bahá'u'lláh in the United States of America*. EUA, Wilmette: Bahá'í Publishing Trust, 1989.
- CUJ. Casa Universal de Justiça. *Mensagem enviada aos participantes do Congresso Internacional de Juventude em Paraguai*. Disponível nos arquivos da Assembléia Espiritual Nacional dos Bahá'ís do Brasil. Datada de 08/01/2000.
- CUJ. Casa Universal de Justiça. *O plano divino em curso: empoderamento espiritual das massas da humanidade*. Mogi Mirim: Editora Bahá'í do Brasil, 2011.
- CUNHA, Beatriz Monteiro da; BERTELLOTTI, Nelson. *Declaração universal dos direitos humanos: artigos e comentários*. São Paulo: Evoluir, 2001.
- CUNHA, Maria Auxiliadora Versiani. *Didática fundamentada na teoria de Piaget*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- D'AUREA-TARDELI, Denise. "Preceitos e princípios". In: *Revista Mente&Cerebro*. *O olhar adolescente: espelhos da sociedade*. No.4, 2008, p.22-29.
- D'ÁVILA, José Luiz Piotto. *Crítica da escola capitalista em debate*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- DEBESSE, Maurice. *As fases da educação*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.
- DEBESSE, Maurice. *La crisis de originalidad juvenil*. Buenos Aires, Argentina: Nova, 1955.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- DEVELOPMENT LEARNING PRESS. *Aprendendo sobre excelência*. Versão pré-publicação. Mogi Mirim: Editora Bahá'í do Brasil, 2005.
- DIMENSTEIN, Gilberto. "Gravidez de adolescentes tem cura". In: *Folha de São Paulo*. 13 de março, Caderno Cotidiano, 2005, p.C-12.
- DORON, Ronald. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Ática, 2000.
- DUARTE, Paulina do Carmo; STEMLIUK, Vladimir de Andrade; BARROSO, Lúcia Pereira (org.). *Relatório brasileiro sobre drogas*. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas/Presidência da República/IME USP, 2010.
- DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- DUNKER, Christian Igno Lenz. "Espelho, espelho meu". In: *Corpos em Transição*. Série especial O Olhar Adolescente. Revista Mente&Cérebro. No 01, 2008, pp.8 a 17.
- DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- DURKHEIM, Émile. *O suicídio: estudo de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- EFFENDI, Shoghi. *O advento da justiça divina*. 2ª ed. Mogi Mirim: Editora Bahá'í do Brasil, 1977.
- EISENBERG, Nancy; FABES, Richard. "Prosocial development". In: Damon, William (Org.) *Handbook of child psychology*. Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development. EUA: John Wiley & Sons, 1998, pp.701-778.
- EL FAR, Alessandra. "Ritos de passagem". In: *Revista Mente&Cerebro*, série especial: o olhar adolescente, nº 4, 2008, pp. 14-21.
- ENDO, Paulo. "Criação e destruição". In: *Revista Mente&Cerebro*, série especial: o olhar adolescente, nº4, 2008, pp.62-69.
- ERIKSON, Erik Homburger. *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- ERIKSON, Erik Homburger. *Infância e sociedade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- ETZIONI, Amitai. "When It Comes to Ethics, B-Schools Get an F." In: *The Washington Post*. (4 de Agosto de 2002) p. B4. Disponível em: <http://www.gwu.edu/%7Eeccps/etzioni/B399.html>. Acessado no dia: 10/11/2011.
- FANTE, Cléo; e PEDRA, José Augusto. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FANTE, Cléo. "Bullying: o outro lado da escola". In: *Revista Mente&Cerebro*, série especial: o olhar adolescente, nº 4, 2008, pp. 54-61.
- FERGE, Zsuzsa. "Educação". In: Bottomore, Tom (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- FERIGOLO, Maristela et al. "Prevalência do consumo de drogas na FEBEM, Porto Alegre". In: *Rev. Bras. Psiquiatr.* [online]. 2004, vol.26, n.1, pp. 10-16. Disponível em: dx.doi.org/10.1590/S1516-44462004000100006. Acessado no dia: 02/02/2012.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4ª ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.
- FERREIRA, Berta Weil. *Adolescência: teoria e pesquisa*. Rio Grande do Sul: Sulina, 1978.
- FEUERBACH, Ludwig. *A essência do cristianismo*. 2ª ed. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 2002.
- FIALHO, Margaret. "Cuidados e precauções". In: *Corpos em Transição*. Série especial: O Olhar Adolescente. Revista Mente&Cérebro. No 01, p.92 a 98, 2008.
- FILHO, Durval Mazzei Nogueira. "É proibido proibir". In: *O Desafio da Adolescência*. Revista Educação & Psicologia. Publicação especial da Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento. No. 03, 2009, pp.6-15.
- FISBERG, Mauro, RODRIGUES, Alexandra Magna; ABREU, Camila Leonel. "Reflexos distorcidos". In: *Corpos em Transição*. Série especial: O Olhar Adolescente. Revista Mente&Cérebro. No 01, 2008, pp.62-70.
- FOGEL, Alan. *Developing through relationships: origins of communication, self and culture*. Chicago: University of Chicago, 1993. Disponível em: <http://content.lib.utah.edu/u?/ir-main,55160>. Acessado no dia: 11/11/2011.
- FONTOURA, Natalia; e PINHEIRO, Luana. "Síndrome de Juno: gravidez, juventude e políticas públicas". In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luceni Maria de; ANDRADE, Carla Coelho de. *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.
- FOULKES, Siegmund Heinz; ANTHONY, Elwin James. *Psicoterapia de grupo: a abordagem psicanalítica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- FRANKL, Viktor Emil. *A presença ignorada de Deus*. Porto Alegre: Imago/Sinodal/Sulina, 1985.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 2ª ed. São Paulo: Olhos d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREITAG, Barbara. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papirus, 1992.
- FREITAS, Joanneliese de Lucas. *Orientações para crença acerca do desenvolvimento moral na percepção de pais de classe média*. Dissertação de mestrado em psicologia. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- FREUD, Anna. *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1966.
- FREUD, Anna. *O ego e o mecanismo de defesa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- FREUD, Anna. *Psicoanálisis del niño*. Buenos Aires, Argentina: Horme, 1970.

- FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- FREUD, Sigmund. *Totem e tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- FRIES, Heinrich (Org.). *Dicionário de teologia: conceitos fundamentais da teologia atual*. Vol II. São Paulo: Loyola, 1970.
- FROMM, Erich. *O coração do homem: seu gênio para o bem e para o mal*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- FUNDAÇÃO RUHÍ. *Recorrendo ao poder da palavra*. 2ª ed. Mogi Mirim: Editora Bahá'í do Brasil, 2004.
- GALEFFI, Romano. *A filosofia de Immanuel Kant*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.
- GENNEP, Arnold van. *Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos da porta e da solteira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GESELL, Arnold; AMES, Louise Bates; ILG, Frances Lillian. *O jovem: dos 10 anos aos 16 anos*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1978.
- GHADIRIAN, Ali. *Creative dimensions of suffering*. Estados Unidos: Bahá'í Publishing, 2009.
- GIBBS, John; ARNOLD, Kevin; MORGAN, Rick; SCHWARTZ, Elliot; GAVAGHAN, Mary; e TAPPAN, Mark. "Construction and validation of a multiple-choice measure of moral reasoning". In: Society for Research for Child Development. *Child Development*, Vol. 55, no. 2, Inglaterra: Blackwell Publishing, 1984, pp. 527-536.
- GILLIGAN, Carol. *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1997.
- GILLIGAN, Carol. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.
- GORDON, Thomas. *PET en acción*. México: Editorial Diana, 1978.
- GOUVEIA, Aparecida Joly; e HAVIGHURST, Robert James. *Ensino médio e desenvolvimento*. São Paulo: Editora USP, 1969.
- GRINSPUN, Miriam Paura. "A razão dos afetos". In: *Revista Mente&Cerebro*, série especial: o olhar adolescente, nº 4, 2008, pp. 30-37.
- GRUSEC, Joan; GOODNOW, Jacqueline; KUCZYNSKI, Leon. "New directions in analyses of parenting contribution to children's acquisition of values". In: *Child Development*. V. 71, n. 1, Janeiro/Fevereiro 2000, p. 205-211. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00135/pdf>. Acessado no dia: 9/2/2012.
- GULDURÓZ, José Carlos; NOTO, Ana Regina; FONSECA, Arilton Martins; CARLINI, Elisaldo. *V levantamento nacional sobre drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras*. São Paulo: CEBRID, 2004.
- HAVEL, Václav. *Cartas a Olga: junho de 1979 a janeiro de 1983*. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.
- HAVIGHURST, Robert James; e TABA, Hilda. *Adolescent character and personality*. Nova

- Iorque, EUA: J. Wiley, 1950.
- HAVIGHURST, Robert James. *Psicologia social de la adolescencia*. 2ª ed. Washington, EUA: OEA/Unión/Panamericana, 1962.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. "Novas equações cerebrais". In: *Corpos em Transição*. Série especial: O Olhar Adolescente. Revista *Mente&Cérebro*. No 01, 2008, pp.26 a 35.
- HOFSTEDE, Geert. *Cultures and organizations: software of the mind*. Estados Unidos: McGraw-Hill, 1997.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.
- IBGE. *Suplemento de esporte da pesquisa de informações básicas municipais do IBGE (Munic)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.
- IBGE. *Suplemento especial de assistência social da pesquisa de informações básicas municipais 2009 (Munic)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.
- IBGE/Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- IBGE/Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- IBGE/Pnad. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios (pnad)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.
- INSTITUTO RUHÍ. *Liberando os poderes dos pré-jovens*. Edição de pré-publicação. Mogi Mirim: Editora Bahá'í do Brasil, 2009.
- IPSOS MARPLAN. *Pesquisa de opinião sobre consumo*. Disponível em: <http://www.consumismo.kit.net/sts.htm>. Acessado no dia: 14/03/2012.
- JERUSALINSKY, Alfredo. "Ordem dos amigos". In: *Revista Mente&Cerebro*, série especial: o olhar adolescente, nº 2, 2008, pp.54-61.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- KILPATRICK, William. *Why Jhonny can't tell right from wrong*. EUA: Simon & Schuster, 1993.
- KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KOLKAI, Caterina. "Anos de rebeldia". In: *Revista Mente&Cerebro*, série especial: o olhar adolescente, nº 2, 2008, pp. 6-13.
- KRISHNA. *Bhagavad Gita*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2000.
- KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KÜNG, Hans. *Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana*. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 2001.
- LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed,

2006.

- LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogênicas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LA TAILLE, Yves de.; DEMO, Pedro; HOFFMANN, Jussara. *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LASCH, Christopher. *La cultura del narcisismo*. Chile: Editorial Andres Bello, 1999.
- LESCHER, Auro Danny; e LOUREIRO, Cláudio. "Jovens Exilados". In: *Revista Mente&Cerebro*, série especial: o olhar adolescente, nº4, 2008, p.78-81.
- LEWIN, Kurt. *Problemas de dinâmica de grupo*. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*. São Paulo: Editora Manole, 2005.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Sociedade da decepção*. São Paulo: Editora Manole, 2007.
- LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Vol. I. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- LOPEZ, Fábio Ancona. "Uma questão de peso". In: *Corpos em Transição*. Série especial: O Olhar Adolescente. Revista Mente&Cérebro. No 01, 2008, pp.76-83.
- LORENZ, Konrad. *A agressão: uma história natural do mal*. Santos: Martins Fontes, 1973.
- LOURENÇO, Orlando Martins. *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. 3ª ed. Coimbra: Almedina, 2006.
- MACHADO, Isaltina de Lourdes. *Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1983.
- MADEIRA, Sofia Pereira. "Ritual de iniciação no Alto Xingu: a reclusão feminina Kamayurá". In: *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis: EDUFSC, n.40, Out. 2006, pp.403-421.
- MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- MAHLER, Halfdan. *Leadership and health equity*. Discurso em El Salvador, 24 de fevereiro de 2003. Disponível em: <http://www.aifo.it/english/resources/online/books/other/Health%20leadership%20%26%20Equity%20Mahler.pdf>. Acessado no dia: 03/02/2012.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- MANNA, Thais Della. "Hormônios em ação". In: *Corpos em Transição*. Série especial: O Olhar Adolescente. Revista Mente&Cérebro. No 01, 2008, pp.18 a 25.
- MARKOVIC, Mihailo. "Natureza humana". In: Bottomore, Tom (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- MARTINS, Lincoln. *Crenças e valores morais em pré-adolescentes: uma análise sociocultural construtivista de processos comunicativos em contextos semi-estruturados*. Tese de doutorado em psicologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na busca dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas*. Vol. I. Lisboa: Presença, 1974.
- MASLOW, Abraham. *Introdução à psicologia do ser*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1970.
- MEAD, Margaret. *Adolescência y cultura en Samoa*. 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Paidó, 1961.
- MEAD, Margaret. *Adolescência y cultura en Samoa*. 3ª ed. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1967.
- MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*. 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Granica, 1971.
- MEAD, Margaret. *Educación y cultura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1962.
- MELLO-SANTOS, Carolina de; BERTOLOTE, José Manuel; e WANG, Yuan-Pang. Epidemiology of suicide in Brazil (1980 - 2000): characterization of age and gender rates of suicide. In: *Rev. Bras. Psiquiatr.* [online]. 2005, vol.27, n.2, pp. 131-134. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462005000200011>. Acessado no dia: 02/02/2012.
- MELUCCI, Alberto. *Challenging codes: collective action in the information age*. Inglaterra: Cambridge University Press, 1996.
- MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MILANI, Feizi. "Cultura de paz e violência: papel e desafios da escola". In: Feizi, Milani; e Jesus, Rita de Cássia Dias de. *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003.
- MILGRAM, Stanley. *Obediência a autoridade: uma visão experimental*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.
- MEC. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.
- MEC/INEP. *Censo escolar*. Brasília: INEP, 2010.
- MS. Ministério da Saúde. *Marco legal: saúde, um direito de adolescentes*. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.
- MS. Ministério da Saúde. Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM/2009): base de dados. Disponível em: [http://tabnet.datasus.gov.br/tabdata/sim/dados/cid10\\_indice.htm](http://tabnet.datasus.gov.br/tabdata/sim/dados/cid10_indice.htm). Acessado no dia: 04/11/2011.
- MS. Ministério da Saúde. Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc/2009): base de dados. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/sinasc/nvdescr.htm>. Acessado no dia: 04/11/2011.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. *Adolescências, juventudes e socioeducativos: concepções e fundamentos*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. *Levantamento nacional de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

- MINISTÉRIO DO ESPORTE. *Balanço dos programas e ações: gestão 2003/2010*. Brasília: Ministério do Esporte, 2010.
- MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO/ IBGE. *Pesquisa nacional de saúde do escolar*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.
- MOHAMMAD. *O Alcorão*(Tradução: Mansour Challita). Rio de Janeiro: Associação Cultural Internacional Gibran, 2002.
- MONTESSORI, Maria. *A criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.
- MORETTO, Ana Luisa Lourenço. *O conceito de moral e o nível de julgamento moral, manifesto nas enunciações de adolescentes de diferentes níveis sócio-econômicos, diante de um dilema moral*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Brasília: Universidade Católica de Brasília (UCB), 2003.
- MS. Ministério da Saúde. *Pesquisa sobre comportamento, atitudes e práticas relacionadas à DST e Aids na população brasileira de 15 a 64 anos*. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.
- MS. Ministério da Saúde/ Departamento de DST, Aids e Hepatites virais. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/noticia/em-queda-nos-grandes-centros-urbanos-epidemia-cresce-no-interior-do-pais>. Acessado no dia 04 de novembro de 2011.
- MURRAY, Alice. "Values Clarification' Clarified; Some 'Valuing' Used Techniques Questioned Sobbing and Laughter Need Is Stressed". In: *New York Times*, 4 de fevereiro de 1973. Disponível em: <http://www.nytimes.com/ref/membercenter/nytarchive.html>. Acessado no dia: 14/11/2011.
- MUUSS, Rolf Eduard Helmut. *Teorias da adolescência*. 5ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.
- NASCIMENTO, Joelma Ursulino do. *Transmissão e prioridades de valores entre estudantes e professores de escolas públicas do Paranoá (DF)*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- NASCIMENTO, Joelma Ursulino do. *Transmissão e Prioridades de Valores entre Estudantes e Professores de Escolas Públicas do Paranoá (DF)*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- NIEL, Marcelo; JULIÃO, Alessandra Maria; e SILVEIRA, Dario Xavier de. "Propensos ao excesso". In: *Corpos em Transição*. Série especial: O Olhar Adolescente. Revista Mente&Cérebro. Nº 02, p.72 a 81, 2008.
- NETO, Aramis Lopes. "Bullying: comportamento agressivo entre estudantes". In: *Jornal de Pediatria*. Porto Alegre, vol. 81, nº 5 (Supl), 2005, pp.S164-S172. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=pt&nrm=iso&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=pt&nrm=iso&tling=pt). Acessado no dia: 03/03/2012.
- NEVIN, Hugh Gould. *Values clarification: perspectives in John Dewey and Paulo Freire*. Tese de doutorado em Educação. EUA: Columbia University Teachers College, 1977.
- NOGUCHI, Lori McLaughlin; HANSON, Holy; e LAMPLE, Paul. *Exploring a framework for moral education*. EUA: Palabra Publications, 1992.
- NUNES, Alia Maria bairros González. *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista*. Dissertação de mestrado em

- Psicologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- OLIVEIRA, Ana Sofia Schimidt de. "Entre luzes e sombras". In: *Revista Mente&Cerebro*, série especial: o olhar adolescente, nº4, 2008 pp.70-77.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde/CID-10*. São Paulo: Edusp, 2008.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. *Saúde reprodutiva de adolescentes: uma estratégia para ação. Uma declaração conjunta OMS/FNUAP/UNICEF*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. "Informes de Discusiones Técnicas: Recomendaciones y Conclusiones Principales", Quadragéssima Primeira Assembléia Mundial de Saúde, Genebra, Maio 1988.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. *Adolescents. Expert committee on physical status: the use and interpretation of anthropometry physical status*. Suíça: OMS, 1995, pp. 263-311.
- ONU. *Youth and youth and drugs: a global overview*. ????: UNODC, 1999. Disponível em: [http://www.unodc.org/pdf/document\\_1999-01-11\\_2.pdf](http://www.unodc.org/pdf/document_1999-01-11_2.pdf). Acessado no dia 14 de novembro de 2011.
- OUTEIRAL, José Ottini. *Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Ângela Uchoa. "Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultura construtivista". In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. V.17, n.2, 2004, pp. 189-198. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22471.pdf>. Acessado no dia: 10/09/2011.
- PAPALIA, Diane; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. *O mundo da criança: da infância à adolescência*. São Paulo: McGraw Hill/Artmed, 2009.
- PARSONS, Talcott. *Ensaio de teoria sociológica*. Argentina: Paidós, 1967.
- PASSOS, Maria Consuelo. "Laços de família". In: *Revista Mente&Cerebro*, serie especial: o olhar adolescente, nº 2, 2008, pp.38-47.
- PATO, Claudia Márcia Lyra. *Comportamento ecológico: relações com valores pessoais e crenças ambientais*. Dissertação de Doutorado do Instituto de Psicologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.
- PAVLOV, Ivan Petrovitch. *Reflexos condicionados e inibições*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- PENA, Sergio Danilo. *Homo brasilis*. Ribeirão Preto: FUNPEC, 2002.
- PEREIRA, O. *O que é moral*. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, nº 244, 1998.
- PIAGET, Jean. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1975.
- PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PICHON-RIVIERE, Enrique e QUIROGA, Ana Pampliega de. *A Psicologia da Vida Cotidiana*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1996.

- PICHON-RIVIERE, Enrique. *A teoria do vínculo*. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PICHON-RIVIERE, Enrique. *O processo grupal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PORTO, Juliana Barreiros. *Estrutura e transmissão dos valores laborais: um estudo com estudantes universitários*. Tese de doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.
- PUIG, Josep Maria. *A personalidade da construção moral*. São Paulo: Ática, 1998.
- RANK, Otto. *A personalidade e o ideal*. Rio de Janeiro: Emiel, 1940.
- RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- REDE DE INFORMAÇÃO TECNOLÓGICA LATINO-AMERICANA (RITLA). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: RITLA/Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009. Disponível em: [http://www.abglt.org.br/docs/Revelando\\_Tramas.pdf](http://www.abglt.org.br/docs/Revelando_Tramas.pdf). Acessado no dia: 04/11/2011.
- REDE FEMINISTA DE SAÚDE. *Adolescentes saúde sexual saúde reprodutiva: dossiê*. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde, 2004.
- RICOEUR, Paul. *O justo 2: justiça e verdade e outros estudos*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- RIIS, Jacob. *Minha história: a história de um imigrante*. Rio de Janeiro: Grd, 1964.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. 4ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ROHMANN, Chris. *O livro das idéias: um dicionário de teorias, conceitos, crenças e pensadores que formam nossa visão de mundo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- ROKEACH, Milton. *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. Estados Unidos: Jossey-Bass Publishers, 1972.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.
- SALOMÃO, Sanmya. *Motivação social: comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professora-alunos*. Dissertação de mestrado em Psicologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- SANTOS, Andréia dos; e CARVALHO, Cristina Vilela de. "Gravidez na adolescência: um estudo exploratório". In: *Boletim de psicologia* [online]. 2006, vol.56, n.125, pp. 135-151. Disponível em : [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0006-59432006000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000200002). Acessado no dia: 02/02/2012.
- SAVAGE, Jon. *A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- SCHWARTZ, Shalom H. "Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores

- humanos?”. In: Ros, Maria; Gouveia, Valdiney V. (Orgs.). *Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos metodológicos e aplicados*. São Paulo: Senac, 2006, p.55-85.
- SCHWARTZ, Shalom H. “Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural”. In: TAMAYO, Álvaro ; PORTO, Juliana Barreiros (Orgs.) *Valores e comportamentos nas organizações*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 55-85.
- SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS/Subsecretaria de Promoção de Direitos da Criança e do Adolescente. *Levantamento nacional de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2009.
- SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS/Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente/Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes. *Disque denúncia nacional de abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes: DDN 100*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.
- SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS/Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Levantamento nacional do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2009.
- SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS/UNICEF/OBSERVATÓRIO DE FAVELAS/LABORATÓRIO DE ANÁLISE DA VIOLÊNCIA/UERJ. *Índice de homicídios na adolescência: uma análise preliminar dos homicídios em 267 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2009.
- SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS SOBRE DROGAS/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/CEBRID. *V levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras*. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2004.
- SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS SOBRE DROGAS/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/IME USP. *Relatório Brasileiro sobre drogas*. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2009.
- SEIBEL, Sérgio Dario; TOSCANO JUNIOR, Alfredo (Orgs.). *Dependência de drogas*. São Paulo: Atheneu, 2001.
- SENGE, Peter. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. 25ª ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2009.
- SIDARTA, Ribeiro. “Sonho, memória e o reencontro de Freud com o cérebro”. In: *Revista Brasileira de Psiquiatria*. nº 25, Supl II, 2003, pp. 59-63.
- SILVA, João; ROSSI, Dalva. “Mães antes do tempo”. In: *Corpos em Transição*. Série especial: O Olhar Adolescente. Revista Mente&Cérebro. No 01, 2008, pp.84 a 91.
- SILVA, Milena Oliveira da. *Crenças e valores sociais no discurso de jovens de classe média: mídia e socialização*. Dissertação de mestrado em psicologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.
- SILVA, Verônica; BARBIERI, Márcia; APERIBENSE, Pacita Geovana; SANTOS, Claudia Regina. “Gravidez na adolescência em unidades de saúde pública no Brasil: revisão integrativa da literatura”. In: *Adolescência e Saúde*. Vol.7, Nº 4, Out/Dez 2010, pp.60-67.

- SKINNER, Burrhus Frederic. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder, 1972.
- SKINNER, Burrhus Frederic; PIAGET, Jean. *Contingências do reforço+a epistemologia genética+sabedoria e ilusões da filosofia+problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SLOBODA, John. *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Inglaterra: Oxford University Press, 2010.
- SMELSER, Neil J. *Theory of collective behavior*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1962.
- SPAEMANN, Robert. *Felicidade e benevolência: ensaio sobre ética*. São Paulo: Loyola, 1996.
- SPENGLER, Oswald. *A decadência do ocidente: bosquejo de uma morfologia da história universal*. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.
- SPRANGER, Eduard. *Psicologia de la edad juvenil*. 3ª ed. Buenos Aires, Argentina: Rev. Occidente, 1948.
- STAUB, Ervin. *The psychology of good and evil: why children, adults, and groups help and harm others*. EUA: Cambridge University Press, 2007.
- STUNKARD, Albert; SORENSEN, Thorkild; SCHULSINGER, Fini. "Use of the Daniel Adoption Registry for the study of obesity and thinness". In: KETY, S.S.; ROWLAND, L.P.; SIDMAN, R.L.; MATTHYSSE, S.W. (eds.). *Genetics of neurological and psychiatric disorders*. Nova Iorque: Raven Press, 1983, pp. 115-120.
- TANNER, James Mourilyan; e TAYLOR, Gordon Rattray. *Growth*. Holanda: Time-Life International, 1966.
- TAPPAN, Mark. "Text and context: language, culture, and the development of moral functioning. In: WINEGAR, Licien; VALSINER, Jaan. *Children's development within social context. (Metatheory and Theory)*. Vol 1. EUA/Nova Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, 1992. Disponível em : [http://books.google.com.br/books?id=Qvw9hvhPjboC&pg=PA93&lpg=PA93&dq=%22Children's+development+within+social+context%22%2B%22Tappan%22&source=bl&ots=0TQyOOZ5EH&sig=aXB\\_wHnUJl-6gEBG\\_RDFil6BbuKI&hl=pt-BR&sa=X&ei=a3Y-T-T5H8ftgQfDiKCwCA&sqi=2&ved=0CCwQ6AEwAQ#v=onepage&q=%22Children's%20development%20within%20social%20context%22%2B%22Tappan%22&f=false](http://books.google.com.br/books?id=Qvw9hvhPjboC&pg=PA93&lpg=PA93&dq=%22Children's+development+within+social+context%22%2B%22Tappan%22&source=bl&ots=0TQyOOZ5EH&sig=aXB_wHnUJl-6gEBG_RDFil6BbuKI&hl=pt-BR&sa=X&ei=a3Y-T-T5H8ftgQfDiKCwCA&sqi=2&ved=0CCwQ6AEwAQ#v=onepage&q=%22Children's%20development%20within%20social%20context%22%2B%22Tappan%22&f=false). Acessado: 01/02/2012.
- TARKINGTON, Booth. *Seventeen*. Nova Iorque, EUA: Batam Books, 1959.
- TAVARES, Eda Estevanell. "Encontros e desencontros". In: *Revista Mente&Cerebro*, série especial: o olhar adolescente, nº 2, 2008, pp. 30-37.
- TAYLOR, Charles. *Sources of the self: the making of the modern identity*. EUA: Cambridge University Press, 1992.
- TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *O fenômeno humano*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- THOMPSON, Marjorie; GRAY, James. *Development and validation of a new body-image assessment scale*. *Journal Person Assessment*, [s.l.], v.64, 1995, pp.258-269.
- TOURAINÉ, Alain. *Podemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- TOYNBEE, Arnold Joseph. *Estudos da história contemporânea: a civilização posta a prova, o mundo e o ocidente*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.
- UNAIDS. *A ONU e a resposta à aids no Brasil*. 2ª ed. Brasília: Unaid, 2010.
- UNEP/UNESCO. *Research project on youth and sustainable consumption*. França: UNEP, 2001.
- UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança*, 1989. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm). Acessado no dia: 03/11/2011.
- UNICEF. *O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília: UNICEF, 2011.
- UNICEF. *Situação mundial da infância 2011: caderno Brasil*. Brasília: UNICEF, 2011.
- VALSINER, Jaan. *Culture and the development of children's action: a theory of human development*. 2ª ed. Nova Iorque: John Wiley & Sons, 1997.
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- VIEIRA, Ana Carolina Reiff e et al. "Desempenho de pontos de corte do índice de massa corporal de diferentes referências na predição de gordura corporal em adolescentes". In: *Cad. Saúde Pública* [online]. 2006, vol.22, n.8, pp. 1681-1690. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2006000800016>. Acessado no dia: 01/02/2012.
- VILELA, João; LAMOUNIER, Joel; FILHO, Marcos; NETO, José; HORTA, Gustavo. "Transtornos alimentares em escolares". In: *Jornal de Pediatria*. Vol. 80, nº 1, 2004, pp.49-54.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WAHLSTROM, Kyla. *Changing times: findings from the first longitudinal study of later high school start times*. Estados Unidos: Sage, 2002. Disponível em: <http://bul.sagepub.com/content/86/633/3.full.pdf+html>. Acessado no dia: 02/02/2012.
- WASELFISZ, Júlio Jacobo. *Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil*. Brasília: Ministério da Justiça, 2011.
- WALKER, Lawrence; HENNIG, Karl; e KRETTENAUER, Tobias. "Parent and peer contexts for children's moral reasoning development". In: Society for Research for Child Development. *Child Development*, julho/agosto, Vol. 71, no. 4, Inglaterra: Blackwell Publishing, 2000, pp. 1033-1048.
- WATSON, John. *Behaviorism*. Chicago, EUA: University Chicago Press, 1930.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- WHO. Organização Mundial da Saúde. *Adolescent friendly health services: an agenda for change*. Genebra: WHO, 2002.
- WILBER, Ken. *Uma breve história do universo: de Buda a Freud: religião e psicologia*

*unidas pela primeira vez*. Rio de Janeiro: Nova Era, 2001.

WILDE, Oscar. *O retrato de Dorian Gray*. São Paulo: Landmark, 2009.

YAZLLE, Marta Edna. "Gravidez na adolescência". In: *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*. Rio de Janeiro: Federação Brasileira das Sociedades de Ginecologia e Obstetrícia. Vol. 28, nº 8, agosto 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-72032006000800001>. Acessado no dia: 02/02/2012.

ZIMERMAN, David; OSÓRIO, Luiz Carlos. *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

## APÊNDICE A

### PESQUISA DE OPINIÃO

*O presente questionário é parte de uma pesquisa de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) que visa estudar a condição e a representação dos adolescentes e jovens no Brasil e oferecer propostas que fortaleçam o sistema educacional. A sua honestidade e séria participação são fundamentais para se cumprir com os objetivos desta pesquisa. Todas as informações serão utilizadas para fins acadêmicos, e para manter a confidencialidade das informações, pedimos que não coloque o nome nem se identifique no questionário.*

1. Em media, quantas horas você **dorme diariamente** durante a semana?

- Menos de 6h     6h     7h     8h     9h     Mais de 9h

2. Abaixo são apresentadas duas caixas com **imagens corporais** femininos e masculinos. Na Figura 1 circule o número (de 1 a 9), tanto dos corpos masculinos como femininos, que você considera como corpos ideais para mulheres e homens. E na Figura 2, circule apenas o correspondente ao seu sexo, indicando o que mais parece ao seu corpo atual.

Figura 1 - Corpos ideais

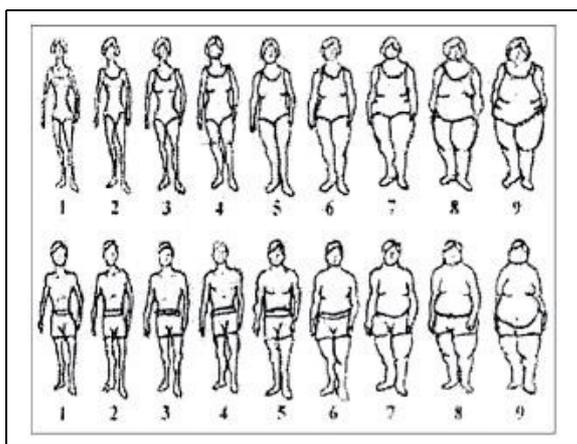
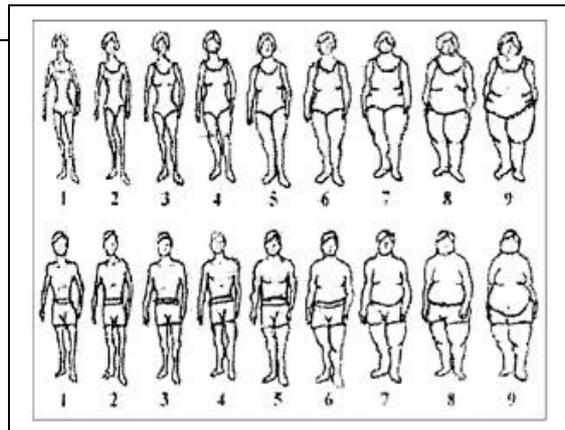


Figura 2 – Seu corpo atual



3. Alguma amiga ou amigo da sua idade já é mãe ou pai?     Não     Sim

4. Você já consumiu alguma **bebida alcoólica** (cerveja, uísque, pinga, etc)?

- Sim     Não

Se a resposta anterior foi "sim", com que frequência você bebe?

- Diariamente     Semanalmente     Mensalmente     Raramente

5. Dos itens abaixo, marque aqueles que você **não considera drogas**:

- remédio para emagrecer     crack     ecstasy     LSD     tranquilizante  
 morfina     skank     chá de cogumelo     cola de sapateiro     cocaína  
 oxi     heroína     maconha     mel     cigarro

6. Você já usou algum tipo de **droga**?

- nunca usei     somente experimentei     uso de vez em quando     sou dependente

---

7. Com relação às doenças listadas abaixo, marque aquela(a) que você **sabe prevenir**.

- Gonorréia   Sífilis   Hepatite B   Hepatite C   Herpes Genital  
HPV   HIV/Aids   Tricomoníase   Vulvovaginites   Anorexia  
Bulimia   Linfogranuloma

---

8. Qual é a celebridade da música, esporte, TV ou cinema que você mais gosta?

---

---

9. Com quem você se sente mais a vontade para compartilhar seus **sentimentos e problemas**? (marque apenas uma resposta)

- Familiares   Amigos   Namorado(a)   Terapeutas   Outros

---

10. Você faz parte de algum **grupo de jovens**?

- Sim   Não

Se a resposta anterior foi "sim", de que é o grupo?

- Esportivo   Religioso   Político   Artístico   Outra. Qual?

---

11. Marque as **revistas** que você curte:

- Super Interessante   Capricho   Atrévada   Mundo Estranho   SMK 2.0  
Toda Teen   Revista Love Teen   TPM   Yes Teen   Revista  
Viração  
Trip   Revista Lulu Teen   Quadrinhos   Outra. Qual?

---

12. Qual(is) dos seguintes **sites de relacionamento** você geralmente utiliza?:

- Orkut   Facebook   Twitter   Habbo   MSN   Nenhum  
Outro. Qual? \_\_\_\_\_

---

13. Aproximadamente, quanto **tempo** você assiste TV diariamente? \_\_\_\_\_

---

14. Aproximadamente, quanto **tempo** você fica navegando na **Internet** por dia?  
\_\_\_\_\_

---

15. Aproximadamente, quanto **tempo** você fica nos **Games** por dia? \_\_\_\_\_

---

16. Você tem **TV no quarto**?                      Sim                      Não

---

17. Na sua casa tem **TV por assinatura**?

- Sim                      Não

Se você respondeu "sim", você acessa canais com censura acima da sua idade?

- Sim                      Não

18. Abaixo estão várias afirmações sobre características, tanto relacionadas a você como aos demais jovens em geral. Para cada afirmação marque verdadeiro ou falso. Caso não tenha uma opinião formada, deixe em branco.

#	Características	VERDADEIRO	FALSO
1.	VOCÊ é mais <b>audacioso(a)</b> que cauteloso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os JOVENS em geral são mais <b>audaciosos</b> que cautelosos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	VOCÊ segue mais <b>a tua própria cabeça</b> que a cabeça dos demais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Os JOVENS em geral seguem mais <b>a própria cabeça</b> que a cabeça dos demais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	VOCÊ é mais imparcial do que revoltado(a) diante das <b>injustiças sociais</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os JOVENS em geral são mais imparciais do que revoltados diante das <b>injustiças sociais</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	VOCÊ é mais apegado(a) a <b>hábitos e rotinas</b> e não aceita facilmente o novo e a mudança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os JOVENS em geral são mais apegados a <b>hábitos e rotinas</b> e não aceitam facilmente o novo e a mudança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	VOCÊ é <b>tolerante</b> a opiniões que são diferentes das suas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Os JOVENS em geral são <b>tolerantes</b> às opiniões que são diferentes às suas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	VOCÊ é uma pessoa <b>segura de si</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os JOVENS em geral são <b>seguros de si</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	VOCÊ gosta mais de estar <b>sozinho(a)</b> do que com outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Os JOVENS em geral gostam mais de estarem <b>sozinhos</b> do que com outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	VOCÊ busca mais o <b>amor único</b> que simplesmente "ficar".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Os JOVENS em geral buscam mais o <b>amor único</b> que simplesmente "ficar".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	VOCÊ dá muita importância à <b>opinião</b> que os outros têm de você.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Os JOVENS em geral dão muita importância à <b>opinião</b> que os outros fazem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	VOCÊ dá muita importância ao <b>visual</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20.	Os JOVENS em geral dão muita importância ao <b>visual</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	VOCÊ dá muita importância à <b>política</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Os JOVENS em geral dão muita importância à <b>política</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	VOCÊ dá muita importância ao <b>dinheiro</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Os JOVENS em geral dão muita importância ao <b>dinheiro</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	VOCÊ dá muita importância ao <b>sucesso profissional</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Os JOVENS em geral dão muita importância ao <b>sucesso profissional</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	VOCÊ dá muita importância à <b>vida familiar</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os JOVENS em geral dão muita importância à <b>vida familiar</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Em VOCÊ, os <b>sentimentos</b> são mais fortes que a <b>razão</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Nos JOVENS em geral, os <b>sentimentos</b> são mais fortes que a <b>razão</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	VOCÊ tem a tendência a pensar mais em <b>ajudar os outros</b> que em si mesmos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Os JOVENS em geral têm a tendência a pensarem mais em <b>ajudar o próximo</b> que em si mesmos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dados gerais:

Sexo: F M      Idade: \_\_\_\_\_ anos      Peso: \_\_\_\_\_ Kg      Altura: \_\_\_\_\_ m

Participa do **Programa de Pré-Jovens** na escola? Sim Não

## APÊNDICE B

### SROM

Questionário de Reflexão Social – SROM de J. Gibbs<sup>1</sup>, adaptado por Biaggio, 1989.

#### Instruções

Neste instrumento há dois problemas sociais com questões para você responder. Nós estamos fazendo essas perguntas não só para saber suas opiniões a respeito de que soluções você daria a estes problemas, mas, também, para entender por que você tem essas opiniões. Por favor, responda a todas as perguntas com a máxima sinceridade possível, uma vez que todas as informações aqui expressas serão utilizadas somente para fins acadêmicos de pesquisa e visam contribuir para melhorar a educação dos jovens e adolescentes do país.

#### Problema 1

Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de *radium* que um farmacêutico na mesma cidade tinha descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o remédio lhe custava para fazê-lo.

O marido da mulher doente, João, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente a metade do que o farmacêutico pedia. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu a ele para vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar depois. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri o remédio e vou ganhar dinheiro com isto”. Então, a única maneira para João conseguir o remédio seria entrar na farmácia e roubá-lo.

João se defronta com um problema. Ele deveria ajudar sua mulher e salvar sua vida. Mas, por outro lado, a única maneira que ele teria para obter o remédio que precisa seria violando a lei, roubando o remédio.

1a) Até que ponto é importante um marido roubar para salvar sua mulher, mesmo se ele não estiver certo de que isto é a melhor coisa a fazer?

( ) muito importante                      ( ) importante                      ( ) não é importante

1b) Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que um marido faça isso. Que razão você daria? Assinale dentre as alternativas abaixo a que estiver mais próxima da razão que você daria. Marque a alternativa que mais se aproxima a sua opinião:

- ( ) a. Porque é a mulher dele, e ela disse a ele para fazer isso, então ele deve fazer o que ela diz.
- ( ) b. Porque ele se casou com ela e se ele não quer ajudá-la, para que se casou com ela, afinal de contas?
- ( ) c. Porque eles podem ter construído juntos um profundo comprometimento mútuo.
- ( ) d. Porque se espera que um marido ajude sua mulher na doença e na saúde.
- ( ) e. Porque ele não pode reconhecê-la sem aceitação.
- ( ) f. Porque ele aceitou uma responsabilidade como seu marido.

2. E se a pessoa que está à morte não for a esposa de João, porém uma pessoa amiga (que não tem outra pessoa que a ajude)?

Deveria João:

---

<sup>1</sup> Gibbs, J.; Arnold, K.; Morgan, R.; Schwartz, E.; Cavadgan, M.; e Tappas, M. *Construction and validation of a multiple-choice measure of moral reasoning*. Child Development, 1984, p.55.

roubar                       não roubar                       não sei ao certo

2a) Qual a importância de se fazer tudo que se pode, até violar a lei, para salvar a vida de um amigo?

muito importante                       importante                       não é importante

2b) Assinale a razão que estiver mais próxima da razão que você daria, pela qual é importante fazer isso:

- a. Porque seu amigo pode ter feito coisas para você, então você deve fazer um favor ao amigo, se você quer que seu amigo o ajude no futuro.
- b. Porque sua amizade deve basear-se no respeito mútuo e na cooperação.
- c. Porque é o seu amigo, que poderia ser uma pessoa importante.
- d. Porque você se sente íntimo de seu amigo, e esperaria que seu amigo o ajudasse.
- e. Porque você e seu amigo podem ter estabelecido amizade profunda um com o outro.
- f. Porque o primeiro requisito de afiliação é uma relação.

3a) E se fosse para um estranho? Qual seria a importância de se fazer tudo o que se pode, até mesmo violar a lei para salvar a vida dele?

muito importante                       importante                       não é importante

3b) Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante fazer isso, qual a que estaria mais próxima da razão que você daria?

- a. Porque você sempre deve ser bonzinho e simpático.
- b. Porque a vida é a pré-condição para a existência.
- c. Porque o estranho precisa do remédio, e qualquer pessoa quer viver.
- d. Porque outros direitos ou valores não deveriam ter prioridade sobre o direito de viver.
- e. Porque a vida é sagrada e deveria ser a base para as leis.
- f. Porque a vida é preciosa, e é desumano deixar alguém sofrer.

4. Digamos que você tivesse que dar uma segunda razão pela qual é importante fazer tudo que você pode, mesmo violar a lei, para salvar a vida de um estranho, que razão você daria?

- a. Porque o estranho também teria uma chance de viver e poderia salvar sua vida um dia.
- b. Porque o estranho poderia ser uma pessoa importante, que tem muitas prioridades.
- c. Porque a vida de um estranho não deveria ser julgada como valendo menos do que a vida de qualquer outra pessoa.
- d. Porque o contrato de vida ultrapassa o da morte..
- e. Porque o direito à vida transcende o direito de propriedade.
- f. Porque se fosse você que tivesse morrendo e um estranho não o ajudasse, você se sentiria muito mal.

5. E se o farmacêutico quiser que João pague o que o remédio custa para ser feito e João não puder pagar nem isso:

roubar                       não roubar                       não sei o certo

5a) Até que ponto é importante que as pessoas não roubem as coisas que pertencem aos outros?

muito importante                       importante                       não é importante

5b) Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual você acha que é importante que as pessoas não roubem. Que razão estaria mais próxima da razão que você daria?

- a. Porque roubar é errado, e você vai para a cadeia.
- b. Porque é egoísmo e falta de coração roubar os outros.
- c. Porque roubar não leva a nada, e você se arrisca muito.
- d. Porque o caráter deve constituir o procedimento legal.
- e. Porque viver em sociedade significa aceitar obrigações e não apenas benefícios.
- f. Porque a aceitação do direito de propriedade é fundamental para qualquer sociedade.

6. Até que ponto é importante as pessoas obedecerem à lei?

- muito importante       importante       não é importante

6a) Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante obedecer à lei, qual a razão que está mais próxima da que você daria?

- a. Porque de outra forma todo mundo roubaria de todo mundo, e não sobraria nada.
- b. Porque violar a lei criaria uma hierarquia.
- c. Porque a lei está idealmente fundamentada em direitos humanos universais.
- d. Porque a lei é feita para ser respeitada e deve-se sempre obedecê-la.
- e. Porque as leis tornam possível a existência da sociedade, e de outra forma o sistema se destruiria.
- f. Porque de outra forma, o mundo ficaria louco e haveria o caos.

7. E se João realmente roubar o remédio? Sua mulher de fato melhora, mas a polícia prende João e o leva a julgamento. Deveria o juiz:

- condenar João à prisão       deixá-lo livre       não sei ao certo

7a) Até que ponto é importante os juízes não serem “durões” com pessoas como João?

- muito importante       importante       não é importante

7b) Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os juízes não sejam “durões” com pessoas como João. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a. Porque ela é sua mulher, e ela disse a ele para fazer isso, então ele fez.
- b. Porque o juiz deveria entender que o marido agiu por amor, e não por egoísmo, para salvar a vida dela.
- c. Porque em qualquer sociedade, a função principal da lei deveria ser a de preservar a vida humana.
- d. Porque o juiz também teria feito isso, se ele precisasse obter o remédio para impedir sua esposa de morrer.
- e. Porque a justiça deve ser equilibrada com a misericórdia, especialmente quando há uma vida humana envolvida.
- f. Porque o fundamento para a convicção transcende a vida.

8. E se João disser ao juiz que ele apenas fez o que sua consciência mandou? Deveria o juiz:

- condenar João à prisão       deixá-lo livre       não sei ao certo

8a) Até que ponto é importante os juízes serem tolerantes com pessoas que agiram de acordo com sua consciência?

muito importante       importante       não é importante

8b) Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os juízes sejam tolerantes com pessoas que agem de acordo com a consciência. Que razão estaria mais próxima da que você daria?

- a. Porque ele não poderia evitar, sua consciência era forte demais.
- b. Porque a consciência é predicada sobre a leniência.
- c. Porque sua consciência mandou-o fazer isso, logo ele tinha que fazê-lo.
- d. Porque, nesse caso, a consciência do marido pode estar de acordo com a moralidade comum.
- e. Porque o ato de consciência afirmou um direito fundamental.
- f. Porque de outra forma ele não teria conseguido viver em paz consigo mesmo, sabendo que poderia ter salvo a vida dela e não o fizera.

9. Digamos que, ao contrário, você tivesse que dar uma razão pela qual não é importante que os juízes sejam tolerantes com os que violam a lei por agir de acordo com sua consciência. Que razão você daria para colocar na cadeia esse tipo de pessoa? Assinale a alternativa que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a. Porque sua consciência é apenas sua mente, portanto você não tem que fazer o que ela diz.
- b. Porque a natureza subjetiva da consciência é uma razão pela qual deve haver leis-padrão.
- c. Porque você deveria saber lidar com sua consciência.
- d. Porque a consciência não está sempre certa, você poderia ter uma mente distorcida.
- e. Porque embora João estivesse certo em afirmar a vida como um direito prioritário, ele deve ainda considerar o ponto de vista dos tribunais.
- f. Porque a consciência não pode ser considerada igual à crença.

10. E se a mulher de João não tivesse câncer? Se ela estivesse apenas um pouco doente e João roubasse o remédio para ajudá-la a melhorar mais rápido. Deveria o juiz:

condenar João à prisão       deixá-lo livre       não sei o certo

10a) Até que ponto é importante os juízes enviarem para a cadeia pessoas que violam a lei?

muito importante       importante       não é importante

10b) Digamos que você tivesse uma razão pela qual é importante os juízes enviarem para a cadeia pessoas que violam a lei. Que razão você daria?

- a. Porque se você se arrisca e é apanhado, você vai para a cadeia.
- b. Porque a pessoa deve ter sabido que o que ele fez era errado.
- c. Porque a pessoa deve estar preparada para ser responsável por seus atos.
- d. Porque o caso dessa pessoa é uma susceptibilidade.
- e. Porque se alguém concorda em ter uma lei, deve também concordar que a lei seja cumprida.
- f. Porque a pessoa roubou uma coisa, e roubar é errado.

## Problema 2

José é um menino de 14 anos que muito quer ir acampar. Seu pai prometeu que ele poderia ir, se economizasse do dinheiro dele. Então, José trabalhou muito empacotando compras no supermercado e economizando R\$ 300, que era mais ou menos o que custaria para ir ao acampamento e sobrava um pouquinho. Mas pouco antes do dia do acampamento, seu pai mudou de idéia. Alguns amigos de seu pai resolveram fazer uma pescaria e o pai de José

não tinha o dinheiro necessário para ir pescar. Assim, ele disse ao José para lhe dar o dinheiro. José não queria desistir do acampamento, assim ele pensa em não dar o dinheiro ao seu pai.

José tem um problema: seu pai prometeu que ele poderia ir ao acampamento se ele ganhasse o dinheiro. Mas, por outro lado, a única maneira de José ir acampar seria desobedecendo a seu pai e não o ajudando. O que José deveria fazer?

deveria recusar                       não deveria recusar                       não sei ao certo

Por que?

---

---

---

Vamos modificar algumas coisas no problema e ver se você ainda tem a opinião que assinalou acima. Além disso, queremos saber algumas coisas que você acha importante neste problema, especialmente porque você acha que estas coisas são importantes.

1a) Qual o grau de importância de os pais manterem suas promessas quanto a deixar seus filhos guardarem dinheiro?

muito importante                       importante                       não é importante

1b) Digamos que você tivesse uma razão pela qual é importante que os pais façam isto. Que razão você daria? Assinale a alternativa que mais se aproxima da razão que você daria.

- a. Porque os pais nunca deveriam quebrar as promessas.
- b. Porque se os pais querem que os filhos cumpram as promessas, então eles também deveriam cumprir.
- c. Porque os filhos, tanto quanto os pais, são indivíduos com direitos humanos fundamentais.
- d. Porque se os pais agirem egoisticamente, os filhos poderiam perder a confiança neles.
- e. Porque os pais que abusam de sua autoridade não merecem o respeito de seus filhos.
- f. Porque os contratos precisam de promessas entre pais e filhos.

2b) E sobre uma promessa feita a um amigo? Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante cumprir uma promessa a um amigo, que razão você daria? Assinale a alternativa que mais se aproxima da razão que você daria.

- a. Porque seu amigo pode ter feito favores para você, e você precisa de amigos.
- b. Porque a sociedade precisa estar baseada na confiança mútua.
- c. Porque se não fosse assim, aquela pessoa não seria sua amiga de novo.
- d. Porque a afiliação é a essência da amizade.
- e. Porque se não fosse assim, vocês perderiam a confiança um no outro.
- f. Porque cumprir uma promessa sustenta o valor fundamental da outra pessoa.

3a) E uma promessa feita a um estranho? Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante cumprir uma promessa a um estranho. Assinale a alternativa que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a. Porque de outra maneira, o estranho descobriria que você é um

“enrolador”.

- b. Porque assim ficaria orgulhoso.
- c. Porque você pode reencontrar aquela pessoa algum dia.
- d. Porque é importante pelo bem da sua própria integridade assim como pelo respeito aos outros.
- e. Porque os pedidos de um estranho são tão importantes como os de qualquer outro indivíduo.
- f. Porque não há interação sem afiliação.

4) E se o pai de José tivesse prometido que ele poderia ficar com o dinheiro? José deveria:

- Recusar                       Não recusar                       Não sei ao certo

4a) Qual o grau de importância de os pais deixarem seus filhos ficarem com o dinheiro que os próprios filhos ganharam, mesmo se os pais não tivessem prometido que eles poderiam ficar com este dinheiro?

- Muito importante                       Importante                       Não é importante

4b) Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os pais façam isto. Que razão você daria? Assinale a alternativa que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a. Porque o filho trabalhou pelo dinheiro, assim, o dinheiro é dele e ele pode fazer o que quiser com o dinheiro.
- b. Porque sem o indivíduo não pode existir compromisso dos pais ou dos filhos.
- c. Porque depois de tanto sacrifício o filho merece o dinheiro, e tirá-lo seria cruel.
- d. Porque os direitos morais do filho são iguais aos dos pais.
- e. Porque se tirarem o dinheiro, o filho vai chorar.
- f. Porque o filho aceitou uma responsabilidade, e tem o direito de uma recompensa justa pelo seu trabalho.

5b) Digamos que você tivesse que dar uma segunda razão pela qual é importante que os pais deixem os filhos ficarem com o dinheiro que ganharem, mesmo quando os pais prometeram que eles poderiam ficar. Qual a segunda razão que você daria? Assinale a alternativa que mais se aproxima da razão que você daria.

- a. Porque o filho ficaria triste se lhe tirassem o dinheiro.
- b. Porque sem dinheiro o filho não pode se divertir.
- c. Porque os direitos dos filhos são equivalentes às promessas.
- d. Porque daquela maneira o filho pode atingir um desenvolvimento pessoal como indivíduo.
- e. Porque daquela maneira, o filho pode desenvolver um senso de auto-suficiência e responsabilidade.
- f. Porque se não fosse assim, o filho poderia se tornar preguiçoso e, egoisticamente, tirar coisas de outros.

6) E se o pai precisar do dinheiro para pagar a comida da família ao invés de ir a uma pescaria. José deveria:

- Recusar                       Não recusar                       Não sei ao certo

6a) Qual o grau de importância de os filhos ajudarem a seus pais mesmo quando isso significa que os filhos não podem fazer algo que eles querem?

- Muito importante                       Importante                       Não é importante

6b) Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os filhos façam isto. Que razão você daria? Assinales a alternativa que estiver mais próxima da razão que você daria.

- ( ) a. Porque os pais podem ter feito muitos favores a seus filhos e agora precisam que os filhos retribuam um favor.
- ( ) b. Porque algumas vezes um contrato entre indivíduos deve ser quebrado em função do bem comum.
- ( ) c. Porque as relações filiais transcendem a família.
- ( ) d. Porque os filhos deveriam sempre obedecer e ajudar seus pais.
- ( ) e. Porque os filhos deveriam perceber o quanto seus pais se sacrificam por eles.
- ( ) f. Porque a família deve vir antes dos direitos individuais quando a unidade da família está em jogo.

Você participa do **Programa de Pré-Jovens** oferecido pela escola?  Sim  Não

**APÊNDICE C**  
**GABARITO SROM**

No.	Problema 1	No.	Problema 1	No.	Problema 2
1	a) 1 b) 2 c) 5 d) 3 e) Pseudo-resposta f) 4	9	a) 1 b) 4 c) 2 d) 3 e) 5 f) Pseudo-resposta	1	a) 1 b) 2 c) 5 d) 3 e) Pseudo-resposta f) 4
2	a) 2 b) 4 c) 1 d) 3 e) 5 f) Pseudo-resposta	10	a) 2 b) 3 c) 4 d) Pseudo-resposta e) 5 f) 1	2	a) 2 b) 4 c) 1 d) Pseudo-resposta e) 3 f) 5
3	a) 1 b) Pseudo-resposta c) 2 d) 5 e) 4 f) 3			3	a) 1 b) 3 c) 2 d) 4 e) 5 f) Pseudo-resposta
4	a) 2 b) 1 c) 4 d) Pseudo-resposta e) 5 f) 3			4	a) 2 b) Pseudo-resposta c) 3 d) 5 e) 1 f) 4
5	a) 1 b) 3 c) 2 d) Pseudo-resposta e) 4 f) 5			5	a) 1 b) 2 c) Pseudo-resposta d) 5 e) 4 f) 3
6	a) 2 b) Pseudo-resposta c) 5 d) 1 e) 4 f) 3			6	a) 2 b) 5 c) Pseudo-resposta d) 1 e) 3 f) 4
7	a) 1 b) 3 c) 5 d) 2 e) 4 f) Pseudo-resposta				
8	a) 2 b) Pseudo-resposta c) 1 d) 4 e) 5 f) 3				

## APÊNDICE D

### PERFIL DE VALORES DE SCHWARTZ (PQ21)

*Este questionário tem por objetivo coletar informações que servirão para uma pesquisa de doutorado na área de educação da Universidade de Brasília. Não há resposta certa ou errada, nem precisa se identificar. De acordo com as características abaixo, marque em que grau cada uma se parece contigo. A sua participação e sinceridade nas respostas é muito importante nesta pesquisa. Agradecemos a sua colaboração.*

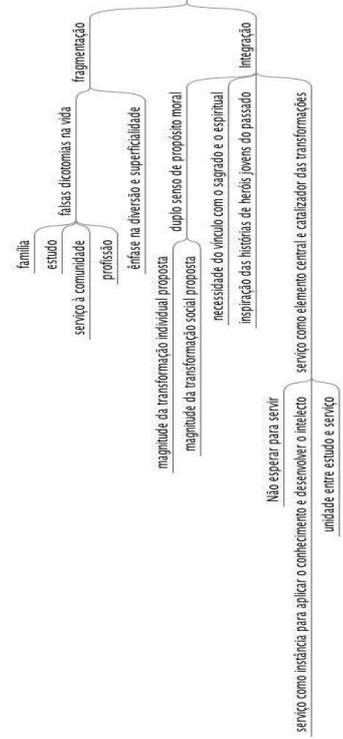
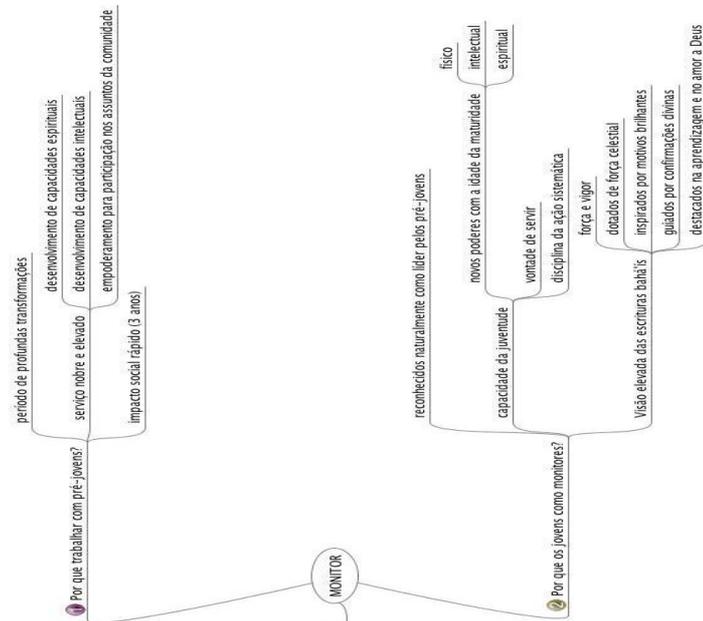
Características da pessoa	Quanto essa pessoa se parece com você?					
	se parece muito comigo	se parece comigo	se parece mais ou menos comigo	se parece pouco comigo	não se parece comigo	não se parece nada comigo
1. Pensar em novas idéias e ser criativa é importante para ela. Ela gosta de fazer coisas de maneira própria e original.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ser rica é importante para ela. Ela quer ter muito dinheiro e possuir coisas caras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ela acredita que é importante que todas as pessoas do mundo sejam tratadas com igualdade. Ela acredita que todos deveriam ter oportunidades iguais na vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. É muito importante para ela demonstrar suas habilidades. Ela quer que as pessoas admirem o que ela faz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. É importante para ela viver em um ambiente seguro. Ela evita qualquer coisa que possa colocar sua segurança em perigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ela gosta de novidade e mudança, sempre tenta fazer coisas novas. É importante para ela fazer várias coisas diferentes na vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ela acredita que as pessoas deveriam respeitar as normas. Ela acredita que as pessoas deveriam sempre seguir as regras, mesmo quando ninguém está observando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. É importante para ela ouvir as pessoas que são diferentes dela. Mesmo quando não concorda com elas, ainda quer entendê-las.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. É importante para ela ser humilde e modesta. Ela tenta não chamar atenção para si.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Para ela é importante aproveitar a vida. Ela gosta de divertir-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. É importante para ela tomar suas próprias decisões sobre o que faz. Ela gosta de ser livre para planejar e escolher suas atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. É muito importante para ela ajudar as pessoas ao seu redor. Ela quer cuidar do bem-estar delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ser muito bem-sucedida é importante para ela. Ela gosta de ser admirada pelas pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Para ela é importante a segurança. Ela gosta de sentir-se segura na vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ela gosta de se arriscar. Ela está sempre procurando aventuras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. É importante para ela se comportar sempre corretamente. Ela quer evitar fazer qualquer coisa que as pessoas possam achar errado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. É importante para ela estar no comando e dizer aos demais o que fazer. Ela quer que as pessoas façam o que manda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. É importante para ela ser fiel a seus amigos. Ela se compromete com eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ela acredita firmemente que as pessoas deveriam preservar a natureza. Cuidar do meio ambiente é importante para ela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Fazer as coisas da maneira como sempre foram feitas é importante para ela. Ela busca a tradição em sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ela gosta de divertir-se pelo prazer que lhe proporciona. Ela fica feliz em aproveitar a vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Você participa do Programa de Pré-Jovens oferecido na escola?  Sim

Não

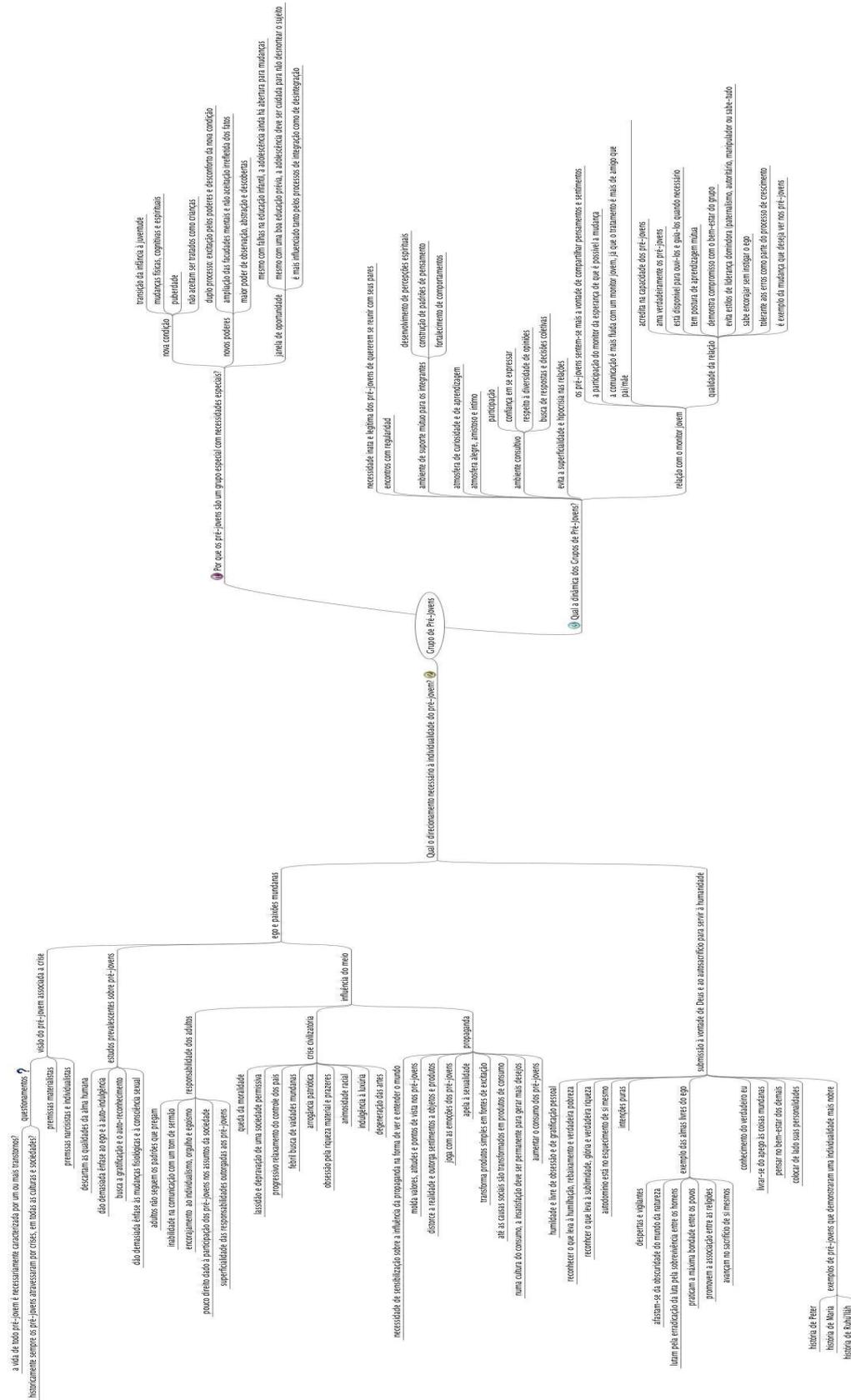
# APÊNDICE E

## MAPA MENTAL DA UNIDADE 1 – LIBERANDO O PODER DOS PRÉ-JOVENS



Não esperar para servir  
serviço como instância para aplicar o conhecimento e desenvolver o intelecto  
serviço como elemento central e catalizador das transformações  
unidade entre estudo e serviço

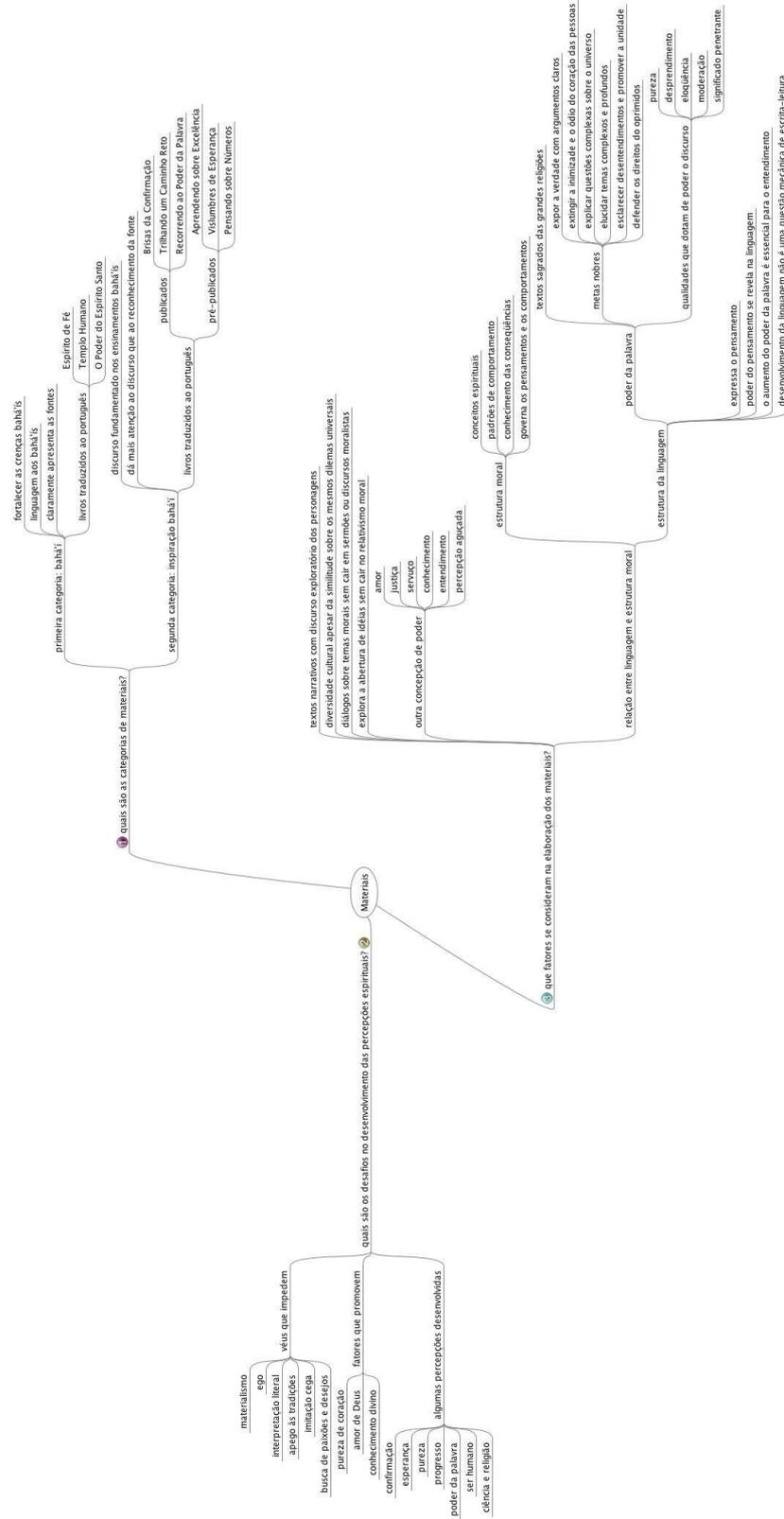
# MAPA MENTAL DA UNIDADE 2 – LIBERANDO O PODER DO PRÉ-JOVEM



história de Peter  
história de Maria  
história de Rutilílio

# APÊNDICE G

## MAPA MENTAL DA UNIDADE 3 – LIBERANDO O PODER DO PRÉ-JOVEM



## APÊNDICE H

### Declaração da Escola

Declaro que estamos cientes da pesquisa realizada pelo pesquisador Pejman Samoori, doutorando da Universidade de Brasília (UnB), que tem como objetivo verificar as concepções de um grupo de estudantes da escola sobre questões tais com saúde, mídia e auto-imagem, além de verificar de questionários sobre o desenvolvimento moral e perfil de valores dos adolescentes.

O método utilizado inclui três questionários com perguntas fechadas aos estudantes do 8º ano, e entrevistas pontuais com alguns jovens que estão no Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Direção

## APÊNDICE I

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu,

\_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito/objeto da pesquisa ( ) ou representante legal do sujeito/objeto da pesquisa ( ), que fui devidamente esclarecido a respeito do trabalho de pesquisa sobre os impactos do Programa de Pré-Jovens no Brasil, desenvolvido pelo doutorando Pejman Samoori, e orientado pela Profa. Dra. Leila Chalub, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

1. justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
2. garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre procedimentos metodologicamente utilizados;
3. liberdade de me recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao meu cuidado;
4. garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhes absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente (em participar/que meu dependente legal participe) desta pesquisa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE J

### CARTA À DIREÇÃO DA ESCOLA

Brasília, 22 de setembro de 2011.

À  
Profa. ....  
Direção da Escola....

Prezado(a) Diretor(a),

Considerando que alguns alunos da sua escola estão no *Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens*, pedimos gentilmente a sua autorização para aplicarmos uma pesquisa envolvendo tanto tais alunos, como a turma que está matriculada.

A pesquisa faz parte do trabalho do doutorando Pejman Samoori, orientado pela Profa. Dra. Leila Chalub, da Universidade de Brasília (UnB), e visa identificar as percepções dos adolescentes sobre os variados aspectos da vida (família, mídia, saúde, corpo, auto-imagem, etc), e fazer um comparativo dos diversos estágios do desenvolvimento da moralidade dos adolescentes da escola que participam do *Programa de Pré-Jovens*, e o perfil dos valores de tais adolescentes. Tal pesquisa utiliza a teoria de Lawrence Kohlberg e Shalom Schwartz, reconhecidos pesquisadores do desenvolvimento moral e da teoria de valores. Tal coleta de dados está sendo realizada em 10 localidades no Brasil, buscando garantir que todas as regiões do território nacional estejam representadas.

Considerando que tal Programa hoje abarca 70 mil adolescentes no mundo e tem a expectativa de crescer a 1 milhão nos próximos 5 anos, a UnB está interessada em avaliar os impactos desse programa no Brasil na perspectiva do desenvolvimento da moralidade.

Em termos práticos, para a realização de pesquisa, necessitaremos uma hora e meia nas turmas do oitavo ano.

Todos os elementos da pesquisa seguem os critérios éticos de confidencialidade das informações e formalismo na concessão de direitos para uso dos depoimentos para fins acadêmicos.

Esperando poder contar com o apoio da sua instituição, agradecemos a confiança.

Pejman Samoori  
Pesquisador UnB /Faculdade de Educação  
Matrícula: 0916951

## APÊNDICE K CARTA AOS PAIS

Prezados pais,

O seu filho está sendo convidado a participar numa pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) que visa identificar os impactos do *Programa de Empoderamento de Pré-Jovens*, o qual vem atendendo a 70 mil adolescentes no mundo, com previsão de chegar a 1 milhão em 2016.

Assim, a UnB como universidade federal tem o interesse de verificar os impactos desse programa nas percepções e condutas dos jovens, uma vez que o mesmo visa desenvolver capacidades de linguagem-expressão, vida em comunidade, serviço, etc. Através de um questionário desenvolvido por um teórico chamado Lawrence Kohlberg, desejamos identificar se houve alguma mudança nos estágios do desenvolvimento moral dos que participam do programa, e daqueles que não estão no programa. Além disso, com base em outro questionário, baseado na teoria de valores de Shalom Schwartz, buscamos verificar o perfil de valores dos adolescentes.

A pesquisa faz parte do trabalho do doutorando Pejman Samoori, orientado pela Profa. Dra. Leila Chalub, da Universidade de Brasília (UnB), e visa identificar as percepções dos adolescentes sobre os variados aspectos da vida (família, mídia, saúde, corpo, auto-imagem, etc), e fazer um comparativo dos valores e dos diversos estágios do desenvolvimento da moralidade dos adolescentes da escola que participam do *Programa de Pré-Jovens*.

Tal pesquisa inclui coleta de depoimentos (imagem e voz), e para tal necessitamos da autorização dos pais para que possamos produzir ao final um documentário que mostra o funcionamento do programa em 10 localidades do Brasil, e as percepções de cada participante nas 5 regiões brasileiras. Os locais que estão sendo contemplados para tais depoimentos são Manaus, Iranduba, São Luis, Salvador, Tangará da Serra, Brasília, São Caetano do Sul, Mogi Guaçu, Curitiba, Canoas e Rio de Janeiro.

Em anexo está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, um documento exigido pela academia, para poder fazer as entrevistas e colher as imagens. O vídeo, antes de ser finalizado, será também novamente apresentado aos envolvidos, para que todos tenham a oportunidade de confirmar ou não a utilização das entrevistas.

O documentário tem fins puramente acadêmicos e de fortalecimento do programa, sem vínculos comerciais de qualquer natureza. Todos os elementos da pesquisa seguem os critérios éticos de confidencialidade das informações e formalismo na concessão de direitos para uso dos depoimentos para fins acadêmicos.

Esperando poder contar com o seu apoio,

Pejman Samoori  
Pesquisador UnB /Faculdade de Educação  
Matrícula: 0916951

## ANEXO A

### MAPAS CURRICULARES

(proposta de uma escola particular do DF na distribuição dos conteúdos do Programa de Empoderamento Espiritual de Pré-Jovens do 7º ao 9º ano)

<b>Período</b>	<b>Temas e Conteúdos</b>	<b>Indicador de Competência</b>	<b>Avaliação Estratégias</b>	<b>Atividades Sugeridas</b>	<b>Recursos (sugestões)</b>
1º Bimestre Brisas de Confirmação	Lições 1 a 7: Conceitos de: - Amizade - Generosidade - Serviço	Ao final do bimestre os alunos deverão ser capazes de: Perceber as diversas realidades culturais e sociais existentes no mundo. O livro se refere à Africa. Reconhecer as forças espirituais existentes em nosso dia-a-dia. Experimentar e avaliar uma ação voltada ao bem estar de outros.	Realização de atividades propostas no livro, de forma individual. Realização de Projetos de Lazer Saudável Realização de Projetos de Serviço Realização de debates orais em grupo para desenvolvimento da linguagem.	Exercícios individuais do livro. Projeto de Lazer Saudável Projeto de Serviço Análise de questões escritas e orais para verificação da expressão.	Livro: Brisas de Confirmação. Space Saídas. Audio e video Material visual sobre a Africa, como mapas,, globo, imagens. Cartolina Cola Figuras duplicadas Pincel atômico
2º. Bimestre (Cont.) Brisas de Confirmação	Lições 8 a 14: Conceitos de: - Atos de Serviço - Confirmação	Ao final do bimestre os alunos deverão ser capazes de: Elaborar pequenos projetos de serviço Expressar com clareza, através da coerência entre o pensar e o escrever. O pensar e o falar. Aplicar conceitos complexos como o de Justiça em sua vida diária. Reconhecer a existência	Realização de atividades propostas no livro, de forma individual. Realização de Projetos de Lazer Saudável Realização de Projetos de Serviço Realização de debates orais em grupo para desenvolvimento da linguagem.	Exercícios individuais do livro. Projeto de Lazer Saudável Projeto de Serviço Análise de questões escritas e orais para verificação da expressão.	Livro: Brisas de Confirmação. Space Saídas. Audio e video Cartolina, pincel atômico Tecido elastano Instrumentos musicais CDs graváveis

		de uma realidade material e espiritual.			
3º. Bimestre Vislumbres de Esperança	Lições 1 a 6: Conceitos de: - Justiça - Unidade na diversidade - Proteção Divina.	Ao final do bimestre os alunos deverão ser capazes de: Compreender e aplicar o conceito de justiça em suas vidas. Compreender e aplicar o princípio da unidade na diversidade. Elaborar projetos de serviço um pouco mais complexos. Realizar escolhas morais diante da dúvida.	Realização de atividades propostas no livro, de forma individual. Realização de Projetos de Lazer Saudável Realização de Projetos de Serviço Realização de debates orais em grupo para desenvolvimento da capacidade de conviver em sociedade de forma mais tranquila diante dos conflitos.	Exercícios individuais do livro. Projeto de Lazer Saudável Projeto de Serviço Análise de questões escritas e orais para verificação da expressão.	Livro: Vislumbres de Esperança. Space Saídas. Audio e video Material sucata como garrafas Pet, latas Vendas para os olhos Cartolina, Cola Pincel atômico Saco de algodão (farinha) Cordas Bola Canudos plásticos, tesouras, gliter.
4º. Bimestre Vislumbres de Esperança	Lições 7 a 12: Conceitos de: - Riqueza material e espiritual - Pensamento e Ação - Esperança	Ao final do bimestre os alunos deverão ser capazes de: Compreender a existência da riqueza espiritual. Construir um senso crítico a respeito das escolhas. Desenvolver um senso de justiça, respeito ao próximo e empatia. Perceber o poder das palavras e das ações.	Realização de atividades propostas no livro, de forma individual. Realização de Projetos de Lazer Saudável Realização de Projetos de Serviço Realização de debates orais em grupo para desenvolvimento da capacidade de conviver em sociedade de forma mais tranquila diante dos conflitos.	Exercícios individuais do livro. Projeto de Lazer Saudável Projeto de Serviço Análise de questões escritas e orais para verificação da expressão.	Livro: Vislumbres de Esperança. Space Saídas. Audio e video Copos de vidro Verniz cristal colorido Pincel Solvente Jornal Caixa de bombons
5º Bimestre	Lições 1 a 5:	Ao final do bimestre	Realização de	Exercícios	Livro: Pensando

<p>Pensando sobre Números</p>	<p>Conceitos matemáticos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exatidão e Aproximação</li> <li>- Correspondência</li> <li>- Conjunto</li> </ul> <p>Conceitos paralelos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Justiça</li> <li>- Atos e palavras</li> </ul>	<p>os alunos deverão ser capazes de:</p> <p>Aplicar os conceitos de exatidão e aproximação na sua vida diária, através dos exercícios propostos. Compreender a correspondência um para um e relaciona-la também com aspectos subjetivos e não matemáticos como a correspondência entre atos e palavras. Entender o conceito matemático de conjunto e relaciona-lo com o conceito de unidade na diversidade.</p>	<p>atividades propostas no livro, de forma individual. Realização de Projetos de Lazer Saudável Realização de Projetos de Serviço Realização de debates orais em grupo para desenvolvimento da linguagem. Realização de jogos matemáticos para estímulo do raciocínio.</p>	<p>individuais do livro. Projeto de Lazer Saudável Projeto de Serviço Análise de questões escritas e orais para verificação da expressão.</p>	<p>sobre Números Space Saídas (Van e autorização Para jogos e dinâmicas é necessário: Palitos, tinta acrílica, pincéis, revistas, Cds, cerâmicas para mosaico, peças redonda s de madeira, cola, rejunte.</p>
<p>6º Bimestre Pensando sobre Números</p>	<p>Lições 6 a 10: Conceitos de: Números racionais e iracionais</p>	<p>Ao final do bimestre os alunos deverão ser capazes de: Aplicar os</p>	<p>Realização de atividades propostas no livro, de forma</p>	<p>Exercícios individuais do livro. Projeto de Lazer Saudável</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro: Pensando sobre Números</li> <li>• Space</li> <li>• Saídas (Van e</li> </ul>

	<p>Números positivos e negativos Eficiência: quantidade e qualidade Tecnologia e tempo</p>	<p>conceitos matemáticos de números racionais e irracionais, positivos e negativos, investigando o significado de disciplina, serviço e progresso. Fazer asserções numéricas sobre a realidade que os circunda e também pensar sobre a dimensão social das asserções relativas ao mundo.</p>	<p>individual. Realização de Projetos de Lazer Saudável Realização de Projetos de Serviço Realização de debates orais em grupo para desenvolvimento da linguagem. Realização de jogos matemáticos para estímulo do raciocínio</p>	<p>Projeto de Serviço Análise de questões escritas e orais para verificação da expressão.</p>	<p>autorização</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para jogos e dinâmicas é necessário:</li> <li>• Palitos, tinta acrílica, pincéis, revistas, Cds, , peças quadradas de madeira, cola, pastilhas de cerâmica. Papel colorido</li> </ul>
<p>7º. Bimestre  Trilhando o caminho reto</p>	<p>Lições 1 a 10:</p>	<p>Ao final do bimestre os alunos deverão ser capazes de: Estar aptos a fazer escolhas morais, comportando-se adequadamente dentro e fora da escola. Entender as poderosas forças sociais, culturais e morais que estão</p>	<p>Realização de atividades propostas no livro, de forma individual. Realização de Projetos de Lazer Saudável Realização de Projetos de Serviço Realização de debates orais em</p>	<p>Exercícios individuais do livro. Projeto de Lazer Saudável Projeto de Serviço Análise de questões escritas e orais para verificação da expressão.</p>	<p>Livro Trilhando o Caminho reto Papéis coloridos para origami Cartolinas Cola, tesouras Space Audio (som) Saídas (autorização, Van) TNT</p>

		<p>moldando os valores das pessoas. Ampliar sua habilidade linguística, participando ativamente das conversas.</p>	<p>grupo para desenvolvimento da linguagem.</p>		
<p>8º. Bimestre</p> <p>Trilhando o caminho reto</p>	<p>Lições 11 a 20:</p>	<p>Ao final do bimestre os alunos deverão ser capazes de: Utilizar com mais destreza o poder do pensamento e da reflexão. Participar ativamente dos projetos de serviço Reconhecer e criar oportunidades de lazer saudável de forma simples e criativa</p>	<p>. Realização de atividades propostas no livro, de forma individual. Realização de Projetos de Lazer Saudável Realização de Projetos de Serviço Realização de debates orais em grupo para desenvolvimento da linguagem.</p>	<p>Exercícios individuais do livro. Projeto de Lazer Saudável Projeto de Serviço Análise de questões escritas e orais para verificação da expressão.</p>	<p>Livro Trilhando o Caminho reto Papéis coloridos para origami Cartolinas Cola, tesouras Space Audio (som) Saídas (autorização, Van) TNT e video</p>
<p>9º Bimestre</p> <p>Aprendendo sobre Excelencia</p>	<p>Parte I e II: Conceitos</p>	<p>Ao final do bimestre os alunos deverão ser capazes de: . Observar a existência do amor entre amigos, na família, demonstrados</p>	<p>Realização de atividades propostas no livro, de forma individual. Realização de Projetos de Lazer Saudável Realização de</p>	<p>Exercícios individuais do livro. Projeto de Lazer Saudável Projeto de Serviço Análise de questões escritas e orais para verificação da</p>	<p>Livro: Pensando sobre Números Space Saídas (Van e autorização Para jogos e dinâmicas é necessário: Palitos, tinta</p>

		<p>através de ações. Perceber o valor de uma verdadeira amizade. Decidir quais pensamentos poderiam ajudá-los em seus esforços para se tornar uma pessoa melhor. Perceber que uma ação individual pode influenciar o meio social. Rever sua relação com o ambiente. Reconhecer a importância da arte como um benefício ou ofício.</p>	<p>Projetos de Serviço Realização de debates orais em grupo para desenvolvimento da linguagem. Realização de jogos matemáticos para estímulo do raciocínio.</p>	<p>expressão.</p>	<p>acrílica, pincéis, revistas, Cds, cerâmicas para mosaico, peças redondas de madeira, cola, rejunte.</p>
<p>10º Bimestre</p> <p>Aprendendo sobre Excelência</p>	<p>Parte III e IV: Conceitos de: Números racionais e irracionais Números positivos e negativos Eficiência: quantidade e</p>	<p>Ao final do bimestre os alunos deverão ser capazes de: Refletir sobre o conceito de excelência intelectual. Refletir sobre</p>	<p>Realização de atividades propostas no livro, de forma individual. Realização de Projetos de Lazer Saudável</p>	<p>Exercícios individuais do livro. Projeto de Lazer Saudável Projeto de Serviço Análise de questões escritas e orais para verificação da</p>	<p>Livro: Pensando sobre Números Space Saídas (Van e autorização Para jogos e dinâmicas é necessário:</p>

	<p>qualidade Tecnologia e tempo</p>	<p>desenvolvimento individual e objetivos nobres. Refletir sobre o conceito de excelência espiritual e sua relação com a retidão de conduta. Relacionar o exercício da excelência com o conceito de moderação.</p>	<p>Realização de Projetos de Serviço Realização de debates orais em grupo para desenvolvimento da linguagem. Realização de jogos matemáticos para estímulo do raciocínio</p>	<p>expressão.</p>	<p>Palitos, tinta acrílica, pincéis, revistas, Cds, , peças quadradas de madeira, cola, pastilhas de cerâmica. Papel colorido</p>
<p>11º. Bimestre  Recorrendo ao Poder da Palavra</p>	<p>Lições 1 a 10:  Conceitos de: Progresso material e espiritual Unidade Serviço</p>	<p>Ao final do bimestre os alunos deverão ser capazes de: Ler com boa compreensão Descrever ideias com clareza e eloquência Articular conceitos com um grau de precisão</p>	<p>Realização de atividades propostas no livro, de forma individual. Realização de Projetos de Lazer Saudável Realização de Projetos de Serviço Realização de debates orais em grupo para desenvolvimento da linguagem.</p>	<p>Exercícios individuais do livro. Projeto de Lazer Saudável Projeto de Serviço Análise de questões escritas e orais para verificação da expressão. Utilização da mídia para comunicar ideias</p>	<p>Livro Recorrendo ao poder da palavras Cartolinas Cola, tesouras Space Audio (som) Saídas (autorização, Van)</p>
<p>12º. Bimestre  Recorrendo ao Poder da Palavra</p>	<p>Lições 11 a 20:  Conceitos de: Palavra Conhecimento Comunicação</p>	<p>Ao final do bimestre os alunos deverão ser capazes de: Aplicar relevantes conceitos científicos,</p>	<p>. Realização de atividades propostas no livro, de forma individual. Realização de</p>	<p>Exercícios individuais do livro. Projeto de Lazer Saudável Projeto de Serviço</p>	<p>Livro Recorrendo ao Poder da Palavra Cartolinas Cola, tesouras Space</p>

		morais e espirituais à análise do mundo que os rodeia e na formulação de convicções pessoais sobre as quais uma ideologia social futura pode ser construída.	Projetos de Lazer Saudável Realização de Projetos de Serviço Realização de debates orais em grupo para desenvolvimento da linguagem.	Análise de questões escritas e orais para verificação da expressão. Utilização da mídia para comunicar ideias.	Audio (som) Saídas (autorização, Van)
--	--	--	--	---	---