

# Educação moral e diversidade nas escolas: problematizações sobre gênero e sexualidades<sup>1</sup>

LEONARDO LEMOS DE SOUZA

Professor Assistente Doutor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Assis) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

ULISSES FERREIRA ARAUJO  
Universidade de São Paulo – USP (Brasil)

## 1. Introdução

Neste texto, problematizamos a educação moral que é demandada no século XXI perante um contexto em que os valores são redimensionados devido a novos conhecimentos e novas formas de ser no contexto das relações sociais e educativas. Esses elementos podem ser expressos pelas críticas epistemológicas aos modelos clássicos de ciência, que rompem com regularidades e universalismos no estudo dos fenômenos sociais; pelas identidades emergentes que ganham força devido aos movimentos sociais e de reivindicação de direitos; pela violência e exclusão produzidas com base no expurgo do que é diverso e diferente do considerado “normal”. Todos estes fatores, e outros mais não elencados aqui, fazem surgir a necessidade de redimensionarmos a educação tendo como base a equidade na promoção de relações democráticas.

O caminho escolhido para construir os argumentos diante do problema: qual é a educação moral para o trabalho com a diversidade?, inicia-se com a exigência de estabelecer um itinerário da emergência da diversidade como tema no mundo contemporâneo. Para isso, trabalhamos com o conceito de identidade como um conjunto de representações de si que agregam valores (morais ou não) e como ele se articula com as transformações sociais, permitindo aproximações e distanciamentos entre pessoas e/ou grupos. Assim, semelhanças e diferenças se forjam a partir da produção de identidades pessoais e grupais, delineando relações de estranhamento e de pertença, cuja tensão pode desencadear ações cooperativas/colaborativas e/ou de violência e/ou indiferença.

No contexto escolar, a diversidade como produto das possibilidades identitárias dispara essas tensões. É justamente em direção a esse tema que este trabalho caminha, procurando estabelecer questionamentos sobre a atual função da escola. Sendo a escola um lugar em que tradicionalmente a diversidade sempre fora tratada como desvio e inapropriada aos seus objetivos, a pergunta que se coloca é: qual é o seu papel na atualidade para a educação com a diversidade? A resposta a essa questão vai em direção à sua afirmação como estratégia para a construção de relações democráticas e de sujeitos éticos.

A educação moral é um campo educacional que produz caminhos para essa formação. Entretanto, a educação moral tem várias definições que estão atreladas às concepções de moral e ética e seus

---

<sup>1</sup> Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso pelo apoio financeiro à pesquisa *Ética, gênero e sexualidades: narrativas de jovens e educadores*, a partir da qual esse texto foi produzido.

objetivos na produção de sujeitos éticos e morais. Que formas de educação moral estão mais articuladas com as mudanças no mundo contemporâneo? A educação moral pode ter diferentes formas: ser uma educação de clarificação de valores; uma educação cuja finalidade seja o desenvolvimento moral; uma educação para a aquisição de hábitos ou virtudes ou, ainda, uma educação que visa à construção da personalidade moral. Apontamos aquela que afirma a complexidade do mundo e do sujeito, definindo uma dialógica na explicação da construção de personalidades morais e de valores nas relações entre pessoas. Ela destaca as práticas morais como um dispositivo disparador de espaços de problematização da experiência moral dos sujeitos institucionais na escola; tem a intenção de promover estratégias que visam à produção de valores condizentes com aqueles considerados universalmente desejáveis, tais como: diálogo, respeito mútuo, solidariedade e justiça.

Como características que devem estar presentes na apropriação da temática diversidade de gênero e sexual pela educação moral, as considerações anteriores direcionam nosso argumento para o fato de a referida educação, independentemente dos seus propósitos e estratégias, ter como um dos seus principais objetos a diversidade. Trata-se da diversidade enquanto pluralidade de formas de vida social, cognitiva, afetiva, cultural, linguística etc., que se apresenta no espaço escolar e atravessa as relações entre todos os envolvidos no processo de educar.

## 2. Crise de valores no mundo contemporâneo e a educação moral.

Nas sociedades contemporâneas, a diversidade virou certo fetiche para a educação. Com a globalização<sup>2</sup> da economia mundial, o embate com o outro se revela como um desafio e implica conflitos identitários no interior de grupos e entre grupos de um mesmo povo, nação ou país (WOODWARD, 2000).

Considerando identidade como um conceito que engendra a construção de representações de si em torno de valores, exige-se a organização de uma “estabilidade” sobre quem sou eu. A resposta a essa pergunta é que possibilita ao sujeito sentir, pensar e agir de acordo com referências sobre o que se é. Ao mesmo tempo, a identidade pode ser compreendida como a organização de valores comuns de uma sociedade ou de um grupo que define quem é aquele grupo ou sociedade. A identidade de um grupo agrega aqueles que têm em comum características similares, seja em termos físicos, culturais ou ideológicos.

Precisamos lembrar ao leitor que as identidades (individuais e suas marcas coletivas) são construídas na relação com o outro, na alteridade (HALL, 2005). Aquilo que é estranho a mim tem papel fundamental na construção de quem sou eu. Trata-se de um processo de avaliação em que selecionamos aquilo que para nós tem valor positivo e rejeitamos aquilo que tem valor negativo. Para estabelecer o que tem valor positivo, preciso comparar valores e suas implicações sobre si mesmo e o outro.

Do ponto de vista da Sociologia, a identidade tem a função de constituir e definir sociedades e comunidades, agregando sujeitos com semelhanças culturais de valores e projetos de vida pessoal e coletiva. As desigualdades históricas referentes às culturas, às etnias e aos diferentes grupos sociais fazem do recurso à afirmação de identidades uma forma de sobrevivência desses valores e projetos. Assim,

---

<sup>2</sup> O processo de globalização da economia tem implicações culturais notórias. Basta dizer que, com a troca de mercadorias, as sociedades se comunicam, negociam além de objetos, sentidos, valores e comportamentos (CASTELLS, 1999).

surgem políticas identitárias que buscam a afirmação da diferença (GUARESCHI, 2002 e HALL, 2005) como forma de trazer à tona, nas pautas das discussões contemporâneas, os direitos daqueles que foram historicamente excluídos.

Os movimentos das mulheres são os que historicamente tiveram o papel transformador da sua própria realidade, ao fazerem a crítica às ciências e ao modelo socioeconômico e cultural baseado no androcentrismo e no patriarcado. Tais movimentos reivindicaram as potencialidades e o papel das mulheres na construção das sociedades. Assim, foi produzida uma história e uma educação das mulheres, etc. No embate com o outro – o homem –, a mulher se constitui diferenciada das demais categorias, afirmando suas particularidades enquanto sujeito que tem necessidades, direitos e deveres.

Na educação, esse processo de embate com o outro (baseado na diferença de classe, sexo e raça/etnia), deve-se notadamente à “democratização” da escola pública, com a finalidade de ser laica e universal. É fato que a diversidade sempre esteve presente nos bancos escolares, porém, o ponto de discussão está relacionado ao valor que lhe é atribuído, pois, se negativo, fundamenta desigualdades e discriminações.

A diversidade é tida como problema quando as diferenças que a constituem são valorizadas e hierarquizadas, estabelecendo critérios de verdade e fundamentando relações de poder (PATTO, 1998 e FOUCAULT, 2007). A criança, diferentemente do adulto e do adolescente; os diferentes estilos de aprendizagem que dividem aqueles que atendem ou não aos conteúdos estabelecidos como Verdade no currículo; as diferenças culturais que se transformam em culturas mais ou menos evoluídas justificam a partir da hierarquia das diferenças as desigualdades na sociedade. O que é negada é a positividade da diversidade no cotidiano de formação/atuação de alunos e docentes. Lemos-de-Souza e Galindo (2008) ao problematizarem o conceito de diversidade em diferentes práticas educativas, apontam um modo de pensar a diversidade na educação a partir do conteúdo ético que ela exige, que se trabalhe no cotidiano, buscando a crítica aos conhecimentos e práticas que hierarquizam o que é diferente.

Marcada pelas mudanças nos processos relacionais, sociais, culturais e econômicos, a contemporaneidade define um estado de crise referente às identidades. As relações com o tempo e o espaço, as possibilidades de mobilidade e instabilidade socioeconômica, as incertezas dos conhecimentos desvelados pela própria crítica epistemológica das ciências arrancam do sujeito a âncora dada pelo projeto de modernidade de um indivíduo e uma sociedade que poderiam ser dissecados, conhecidos, dando condição de previsibilidade e controle para uma vida sem acasos e insegurança (em vários setores do conhecimento e da vida). Com o sentimento de despertença e desamparo social sob o peso, sobretudo, da multiplicidade e da pluralidade nas ciências e na economia, por exemplo, as identidades acabam por funcionar como espaços de ancoragem ao radicalizarem seu posicionamento, buscando a visibilidade social e política.

A partir dos movimentos sociais organizados, que lutam por direitos que são cerceados pela diferença que eles representam, as políticas públicas são formas de implementação de reivindicações históricas, nem sempre atendidas de maneira *sine qua non*, mas que acenam para a preocupação com essa crise. As políticas públicas em diferentes áreas, mas principalmente na educação, na forma, por exemplo, de uma Secretaria de governo federal específica para o tema diversidade (SECADI – Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão<sup>3</sup>) e a Secretaria Especial de Direitos Humanos que se entrecruzam na tentativa de articular, promover e incentivar ações que visam à formação de educadores para o trabalho na/para a diversidade são exemplos do citado anteriormente.

Podemos dizer que uma crise identitária no âmbito coletivo é também uma crise de valores (LA TAILLE; MENIN, 2009), cujos dilemas contemporâneos se referem às questões: Quem somos? Quais os princípios éticos e morais que nos orientam para viver em sociedade? Quais as possibilidades de vínculos coletivos? O que nos distingue, une e define como seres humanos?

Diante dos diferentes contextos de formação, o sujeito se vê em conflitos no estabelecimento de tais vínculos com a coletividade. A família é um dos primeiros espaços de socialização. Nela, as crianças têm contato com valores produzidos pela cultura em que vivem, proporcionando referências sobre quem ela é e como viver em sociedade; a apropriação desses valores deixa marcas da cultura do grupo de pertença. De outro lado temos a escola, espaço tradicional em que valores coletivos e universais estão em jogo. Contudo, para que a criança, o adolescente e o adulto estão na escola hoje?

Sabemos que a escola assume hoje vários propósitos, mas é na inserção no mundo do trabalho que talvez ela tenha sido mais requisitada, seja preparando o aluno para ser aprovado no vestibular, seja para ter o mínimo de formação acadêmica profissionalizante, que lhe permita assumir a competitividade no mundo do trabalho. Há de se considerar toda a proposta de Ensino Médio pelo Ministério da Educação do Brasil, que privilegia a educação profissional e tecnológica com o intuito de garantir mão-de-obra qualificada. Mas essa função vital/recente entra em crise, colocando em xeque o valor da educação escolar. Com a informação sendo mais valorizada do que a formação, e sendo a internet seu principal veículo midiático, a escola passa a ser um lugar não exclusivo de aprendizagem de conteúdos.

Qual é a força da escola hoje? Qual é a sua função social? Talvez proporcionar a clareza do laço social, de valores que são universalmente desejáveis. Mas ela não pode ser impositiva e autoritária, sob o risco de promover a dependência moral, ou a heteronomia de crianças, adolescentes e adultos.

Postman (2002) aposta na diversidade como elemento/tema de trabalho da escola. Para ele, a proposta é de uma escola na qual a diversidade é privilegiadamente o tema central. É a partir da sua problematização, isto é, da crítica aos fundamentos epistemológicos e históricos de produção da diferença hierarquizada aos valores coletivos que permitem a convivência democrática e solidária, que se pode atender aos propósitos de uma formação verdadeiramente humana ou humanitária.

A propósito de educar no sentido humanitário, Savater (2005) defende que educar é transmitir aquilo que é digno de ser conservado pela sociedade. Em outros termos, é a ela que cabe a tarefa de humanizar o sujeito<sup>4</sup>. Assim, se educar implica um ideal de vida e um projeto de sociedade, a pergunta ética

---

<sup>3</sup> A SECADI tem seu mérito no governo Lula (como Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade - SECAD), e em sua continuidade no governo Dilma, por abrir o espaço de discussão e fomentar a formação continuada de docentes na educação básica e temas quase sempre negligenciados pela formação inicial. Mas devemos entender suas ações como paralelas e articuladas com as formações iniciais de docentes, caso contrário, tornar-se-á apenas um paliativo que tentará "fazer algo" com o tema diversidade na educação, segundo as demandas educacionais e sociais.

<sup>4</sup> Podemos duvidar desse propósito quando acompanhamos os procedimentos pedagógicos e as relações educativas estabelecidas em escolas e universidades.

se faz necessária no ato de educar: Quais são os valores que definem essa humanidade? Quais valores devem ser almejados no processo de educar para, desse modo, compor a identidade do sujeito da educação?

A educação tem caráter humanista em função das demandas sociais. Para Savater (2005, p. 134): “aprender a discutir, a refutar e a justificar o que se pensa é parte indispensável de qualquer educação que aspire ao título de ‘humanista’ “. Assim, apesar de conservadora, pretende-se a conservação daqueles valores que compõem a humanidade e que possibilitem a convivência e o respeito ao diverso. A proposta de Savater é uma educação de formação ética (que não prescindia da instrução) que tenha a finalidade de formar personalidades capazes de dialogar, problematizar, decidir, empreender e compartilhar.

A educação moral pode ser um elemento de articulação do tema diversidade na escola. Não queremos com isso “moralizar” as diferenças de gênero e sexuais. Muito pelo contrário, propomos que, de maneira transversal, a educação moral viabilize a problematização das diferenças hierarquizadas. Na acepção em que a estamos defendendo, ela dispara a circulação e a negociação de significados e sentidos produzidos pelos sujeitos, para construir consensos sem cercear os direitos do outro.

Não podemos tratar de educação moral e valores no vazio, sem os conteúdos advindos da vida concreta. Trabalhar com valores na educação exige que os temas problematizados (dilemas e conflitos) sejam significativos àqueles que são alvo da educação moral com o propósito de valores universalmente desejáveis. A ética e a moral são temas da prática. Na ética aristotélica (ARISTÓTELES, 2000) isso fica muito claro, pois a prática é que define a virtude. Esse é o desafio: compreender a educação moral a partir das experiências e condições concretas de vida, questionando as formas de pensar, sentir e agir diante da diferença; produzir novas formas de pensar, sentir e agir oriundas da articulação de questões individuais, tais como necessidades e desejos, bem como projetos e valores coletivos.

A educação moral e ética pode viabilizar os espaços de problematização sobre a diversidade (de ideias, valores, cultura, linguagem, afetos, etc.) com a finalidade de negociar significados e sentidos na direção de princípios comuns para as relações sociais, extrapolando a vida escolar. Pode auxiliar na superação da reprodução das relações sociais ao considerar as diferenças para problematizar as condições concretas de vida das pessoas.

### 3. Moral/ética, gênero e diversidade na educação moral.

Para propor uma articulação entre a educação moral e o tema gênero e sexualidade na promoção de relações democráticas e não excludentes, precisamos definir o significado utilizado para o termo moral e a sua relação com o termo ética.

Partiremos da proposta de La Taille (2006, 2009), que trata os dois termos do ponto de vista psicológico, colocando-os como complementares que implicam na articulação entre a educação moral e a formação ética. Moral seria um conjunto de deveres relacionados ao outro, pertencente à dimensão da obrigatoriedade. Ética é a reflexão sobre que vida queremos viver. Refere-se, assim, à dimensão da felicidade na busca de viver uma vida significativa.

Uma educação moral visa à construção de valores morais referendados no coletivo, não prescindindo do conceito de ética. Segundo La Taille (2006), os dois termos estão imbricados, já que a reflexão ética leva à busca de princípios que só o plano moral pode responder. A vida que quero viver só é possível diante da coletividade. O conjunto de práticas desenvolvidas na escola busca a construção de valores morais e éticos nas relações sociais, as quais regulam as relações, pautando-se no respeito e nos direitos do outro e de si próprio.

Taylor (1997) localiza a possibilidade de ampliação do conceito de moral, o qual vai além de deveres e obrigações (deontica) para agregar a noção de bens (valores) constitutivos que fazem parte daquilo que consideramos uma vida significativa e feliz (eudemônica). Para isso, o conceito de *self*<sup>5</sup> é assumido para se compreender as articulações de diferentes estilos morais no contexto da modernidade, expressa valores que orientam as ações. Taylor indica que a validade desses bens está no(s) sentido(s) dado(s) a eles para se alcançar os propósitos de uma vida digna e feliz. Sentido(s) esse(s) codificado(s) pela linguagem moral produzida num contexto (*background*) de relações. Nossas escolhas se fundamentam nos imperativos dessa linguagem e assumem um lugar nas identidades.

Assim, a moral, estando relacionada à personalidade ou *self*, é produzida nos engendramentos com o contexto, permitindo a Taylor localizar uma crise atual em que se colocam em questão os valores fundamentais dos grupos humanos, aqueles que se referem à coletividade e ao compartilhamento, dado que essa constituição identitária tende a suprimi-los.

Parte desse *background* se realiza no campo da educação moral. Puig (1998) nos oferece um quadro sobre os diferentes tipos de educação moral e suas finalidades e como se materializam na educação. Para Puig (1998), a educação moral é um elemento a mais na educação integral. Entendemos educação integral como um conjunto de dimensões da formação humana, tais como a educação intelectual, a afetiva, dentre outras. Nesse conjunto de dimensões, a educação moral ganha destaque, pois ela é eixo transversal de todo processo educativo. Ora, o que seria da aprendizagem de sentimento e afetos sem a construção de sentidos morais a respeito do bem e do dever?

Este autor descreve diferentes tendências em educação moral: a educação moral como socialização; a educação moral como clarificação de valores; a educação moral como desenvolvimento; a educação moral como formação de hábitos virtuosos e a educação moral como construção da personalidade moral.

A educação moral como socialização propõe que o processo de formação moral seja decorrente do sistema de valores predominantes na sociedade. Assim, a responsabilidade de educar é da sociedade, a qual deve conformar os sujeitos e adaptá-los às normas vigentes. Para o autor, a socialização refere-se a mecanismos de adaptação heteronômica às normas sociais, cabendo ao sujeito respeitar os imperativos sociais, e sua consciência moral deve se aproximar cada vez mais deles e entender as razões para respeitá-los. Na intervenção educativa, o educador é aquele que transmite a regra coletiva, constituindo-se como autoridade moral ao revelar a convicção e a capacidade em fazer os educandos compreenderem a

---

<sup>5</sup> O *self* ou identidade é definido pelo modo como as coisas são significadas pelo sujeito (TAYLOR, 1997). Assim, ele é uma dimensão da consciência humana das representações de si e dos seus valores.

importância das regras coletivas e sociais. É no cotidiano e na vivência de experiências e de tradições compartilhadas da coletividade que a educação moral torna-se possível como processo de socialização.

Uma proposta de educar em valores morais a partir da sua clarificação tende a uma abordagem relativista de valores na educação, em oposição àquelas que se baseiam em valores universais. Trata-se, aqui, de considerar os valores e conflitos entre valores existentes em seu contexto cultural e social. Nessa perspectiva, aceita-se a existência de valores subjetivos e objetivos (mais coletivos), embora não sejam criadas rupturas hierárquicas e soluções generalizáveis no conflito entre eles.

Do ponto de vista da prática educativa, a clarificação de valores busca, na ação sistemática e consciente do educador, a compreensão (autoconhecimento consciente) dos alunos sobre seus próprios valores. Isso significa que valorizar pressupõe critérios exclusivamente subjetivos, o que implica na responsabilidade individual sobre as decisões e sobre a própria vida do sujeito. Para Puig (1998, p. 40-41), apesar da autorreferência sobre valores, a clarificação destes tem uma postura que se aproxima da tolerância e do respeito às opções diferentes. Para o autor, essa perspectiva pode beirar, por conta de seus critérios predominantemente subjetivos, emotivismo e utilitarismo do ponto de vista ético, o que dificultaria a convivência construtiva de valores.

A educação moral, como desenvolvimento, baseia-se na perspectiva da psicologia cognitivo-evolutiva (PIAGET, 1994 e KOHLBERG, 1992), na qual se busca o desenvolvimento das formas mais elaboradas de pensamento necessárias para a elaboração de juízos e ações morais que considerem a coletividade. Nessa tendência, considera-se que a pessoa evolua sucessivamente para etapas de desenvolvimento moral cada vez mais elaboradas e aperfeiçoadas. Toda atividade educativa deve se preocupar com a superação de fases de desenvolvimento. Essas superações ou passagens devem ser estimuladas a partir da resolução de conflitos e problemas morais, sobre as quais os sujeitos devem confrontar, refletir e justificar os valores e princípios para a sua solução.

A educação moral, como formação de hábitos virtuosos, entende que a aquisição de virtudes não se dá apenas pela reflexão sobre as mesmas. A formação do caráter e a construção de hábitos se realizam a partir da manutenção de uma conduta virtuosa. Significa que todo homem deve buscar a prática de ações que busquem a sua felicidade e o bem que deseja e que cada coletividade necessita (PUIG, 1998, p. 62). Dessa perspectiva, existe a aproximação do sujeito concreto, que foge das teorias morais e éticas, baseadas num sujeito moral abstrato (calcado exclusivamente na racionalidade em suas decisões morais), trazendo as necessidades, desejos e emoções na construção da moralidade. Mesmo assim, as propostas educativas a partir dessa perspectiva, consideram o diálogo entre sujeito concreto e abstrato, os valores coletivo-comunitários e os valores pessoais atrelados a essa.

A educação moral como construção da personalidade moral fundamenta-se no fato de que a moral é construída, não é dada de antemão nem adquirida. A personalidade moral é uma construção que se realiza de maneira dialógica, um trabalho de elaboração pessoal, social e cultural (PUIG, 1998, p. 72-73). As atividades educativas, nesse sentido, devem se pautar por proporcionar aos educandos uma diversidade de situações de experiências morais em que seus valores pessoais e coletivos, os processos históricos e culturais presentes e a reflexão crítica e autônoma sobre as possibilidades de decisões sejam possíveis. A identidade moral e o *self* dialógico são elementos de construção da personalidade moral que permitem a produção criativa e dinâmica de valores.



Todas estas tendências em educação moral têm suas contribuições significativas para a construção de valores éticos. Todavia, numa breve avaliação destas tendências para o conteúdo diversidade de gênero e sexual, percebe-se que podem produzir interpretações que desqualifiquem as diferenças de gênero e sexuais, caso não sejam bem conduzidas. Por exemplo, podemos destacar sobre a educação na perspectiva da clarificação de valores sua tendência ao relativismo e o subjetivismo sobre as diferenças. A educação moral que visa ao desenvolvimento moral tem seu foco nas competências racionais, o que pode auxiliar a se conhecer as diferentes perspectivas e a se colocar no lugar delas para assim realizar juízos de valor; nem sempre a racionalidade é o caminho para a construção de valores positivos em relação às diferenças de gênero e sexuais, pois numa perspectiva instrumental ela pode estabelecer naturalizações sobre hierarquias de valores a respeito das diferenças, atribuindo-lhes negatividade.

O mesmo pode acontecer no plano da educação moral como socialização, se realizada com base na heteronomia, impondo valores que não são coletivos, os quais afirmam um caráter desviante das diferenças, recusando valores baseados na equidade. A educação moral baseada em hábitos virtuosos já se aproxima mais de um diálogo entre valores pessoais e coletivos que consideram o caráter concreto do sujeito e da vida moral e avançam no estabelecimento de valores que são fundamentais para a convivência na coletividade. As diferenças de gênero e sexuais podem ser contempladas como parte da vida concreta, valorizadas como possíveis e como parte do contexto moral e ético das relações.

Dentre todas as formas de educação moral apresentadas por Puig, consideraremos para análise a última (a educação como construção da personalidade moral), como possível referência para o trabalho com o conteúdo diversidade de gênero e sexual na escola, tendo em vista sua perspectiva dialógica da construção da moralidade estar mais próxima de paradigmas contemporâneos.

#### 4. A diversidade de gênero e sexual como conteúdo significativo para a educação moral no mundo contemporâneo

Considerando que a educação moral traz elementos e práticas culturais como essenciais na construção de personalidades morais, isto é, comprometidas com uma moral, é que nos propomos pensar sua abordagem sobre o tema da diversidade de gênero e sexual.

O grande problema/tema contemporâneo escolhido pela educação formal, em todos os seus níveis, foi a diversidade, a qual dispara acontecimentos no cotidiano das instituições educativas, desde a violência contra quem é diferente e escapa às tentativas de normatização, até as ações afirmativas perante o esquecimento de identidades de grupos e de comunidades no currículo, bem como no acesso aos bancos escolares e universitários.

Diversas pesquisas apontam que o tema diversidade de gênero e sexual nas escolas deve ser tratado como pauta da educação, como forma de superar a discriminação e de fomentar relações democráticas (FERRARI, 2000; CAETANO, 2005; CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004). Em pesquisa realizada por Lemos-de-Souza *et al* (2010), foram encontrados dois tipos de estratégias educativas em relação às situações de discriminação baseadas nas diferenças de gênero e sexuais na escola. Como base para discussões sobre valores e direitos humanos, essas situações exigiram dos educadores estratégias de educação moral que podemos elencar como voltadas para o esclarecimento ou para a reflexão entre os



pares (alunos e alunas). As estratégias de esclarecimento se baseiam em valores religiosos e também ditos científicos (baseados nas diferenças hormonais e na anatomia do cérebro), assim como no estabelecimento do certo e errado que tenta respeitar o diferente, mas fundamentado na ideia de que se precisa de ajuda para mudar e se ajustar à norma padrão sobre comportamento de gênero.

É recorrente nas escolas as queixas de professores sobre as diferenças no comportamento de gênero e sexual de alunos e alunas, que fogem aos padrões dos modelos de masculinidade e feminilidade e do modelo heterossexual. Dessas queixas, surgem demandas práticas relacionadas a como trabalhar esses conteúdos com os seus alunos e, ainda, com os pais sobre tais diferenças. Diante dessas demandas contemporâneas, a escola não pode somente tratar dos temas ligados ao ensino da técnica e da ciência.

As iniciativas de mudança dessa realidade revelam ações voltadas para a formação de educadores nas modalidades de formação continuada presencial ou a distância, resultando em editais de governo que buscam desenfadadamente dar conta de uma realidade certa: a escola não sabe como lidar com “essa tal diversidade”. A fragilidade dessas ações está em considerar que a crítica epistemológica e histórica sobre a transformação da diferença em desvio, resultando em esquecimento ou em discriminação na educação, basta para mudar a realidade diante da diversidade. Para Larossa (1992), conhecer tem a ver com algo que nos toca, nos acontece. Acontecer produzindo sentidos e significados que não sejam apenas informações a mais, mas algo que nos afeta (entendo como algo que nos mobiliza, nos toca, nos surpreende em todas as dimensões do humano).

É preciso um processo educativo integral no qual se proponha a formação integral do ser humano, não só para satisfazer os conteúdos, habilidades e competências que atendam ao mercado, mas sim a princípios coletivos humanos de boa convivência, paz, solidariedade e respeito mútuo. Uma educação como um processo adaptativo crítico (PUIG, 1998, p. 25) em que educar é sempre um “processo inacabado de adaptação ao meio”. Tal processo de adaptação não é uma conformação ao meio, mas sim:

Um processo aberto criativo e evolutivo: um processo no qual estão decididas de antemão nem a direção nem a forma como a adaptação se dará; não estão decididas as finalidades que os mecanismos adaptativos irão perseguir nem o modo como serão alcançadas tais finalidades. (PUIG, 1998, p. 25)

Neste trecho Puig destaca a indeterminação humana que reside à gênese da moralidade. Para ele, o processo de educar é o mecanismo pelo qual os seres humanos escolhem “o que aprender, porque fazê-lo e, finalmente, qual sentido darão àquilo que aprenderem [...] Um jogo que obriga a construir o modo como se quer ser e o modo como se quer viver.” (PUIG, 1998, p. 26).

A gênese da moralidade parte dessa necessidade humana de decidir o rumo que quer dar à sua vida. É aqui que a educação moral tem o seu papel, quando propõe ao sujeito caminhos sobre o que se deve fazer, como se quer ser e como se quer viver, num processo construtivo entre o indivíduo e os demais. A educação moral, dessa perspectiva, é um processo pessoal e coletivo.

A educação moral para Puig se realiza num processo de construção dialógica da personalidade moral. Essa perspectiva considera que as formas de educação moral, apresentadas anteriormente, cujas finalidades e métodos são variados, têm em si sua parcela de validade (não como verdade absoluta). Em que pese às aparentes dicotomias que elas revelam entre si, Puig propõe que a educação moral pretende:

[...] entrelaçar as linhas naturais e as linhas culturais de desenvolvimento, e quer fazê-lo entendendo que o resultado não é algo meramente natural e quase pré-programado, mas sim um resultado cultural que só alcançamos com a ajuda de sujeitos mais experientes. Por fim, a educação moral democrática e pluralista talvez alcance seus objetivos se, junto aos aspectos mais universais da moral, for sensível também às diferenças e aos valores culturais de todos os grupos sociais. (PUIG, 1998, p. 72).

Dessa perspectiva, os procedimentos de educação moral não podem levar em consideração somente o conhecimento, a aquisição de valores ou de competências intelectuais e afetivas do indivíduo ou de um grupo. Ela deve se fundamentar em situações concretas, pois, caso contrário, tornar-se-á um exercício verbalista e idealista, não produzindo significados para o indivíduo ou grupo.

A educação moral como construção pretende trabalhar com os pequenos e grandes problemas morais que a experiência nos apresenta e, que por fazê-lo utilizando os procedimentos de deliberação e de direção moral que cada indivíduo vai adquirindo ao longo de seu desenvolvimento. A abordagem dos problemas morais deve ser orientada por guias de valor que ajudem a considerar os conflitos, não que tragam soluções acabadas. Analisar pessoal e coletivamente os problemas morais nos permite entendê-los melhor e, às vezes, a controlá-los ou resolvê-los. Porém, mais que isso, esse trabalho contribui para a formação dos procedimentos de deliberação e direção moral, e reconstrói, para cada indivíduo e cada comunidade, o sentido dos valores. (PUIG, 1998, p. 74.)

O conceito de práticas morais pode nos auxiliar na compreensão de uma educação moral voltada para o fomento de relações democráticas e de respeito às diferenças sexuais e de gênero. Puig (2004) oferece o conceito de práticas morais como ferramenta teórica e metodológica no trabalho com a educação moral. Aproveitamos tal conceito pela sua tentativa de dar conta da complexidade da construção da moralidade pela educação, entendendo que o sujeito moral e ético, não é abstrato e descolado do mundo, como o sujeito kantiano, mas vinculado ao contexto em que vive.

Na concepção de Puig, as práticas morais são aquilo que as pessoas fazem sobre temas éticos e morais, referem-se ao cotidiano e à rotina dos acontecimentos. Elas são então produzidas pela sociedade e pela cultura e são constantemente transformadas pelos sujeitos e pela comunidade. As práticas morais devem possibilitar, em "oficinas"<sup>6</sup>, a reflexão, a clarificação e a deliberação a respeito de valores, virtudes, princípios, normas e regras da vida cotidiana.

A educação moral pode levar em consideração a diversidade de gêneros e sexuais nas "oficinas" sobre as práticas morais. Desse modo, deve levar em conta a pluralidade de gênero e de sexualidades não só como tema de discussão (ou seja, como produto das diferenças nos modos de pensar, sentir e agir diante de decisões éticas e morais), mas também como produtora de práticas e discursos sobre a ética e a moral. Sendo assim, as atividades educativas podem incluir a produção de narrativas inventadas sobre os gêneros, as sexualidades e a personalidade moral.

Tais práticas podem ser realizadas, portanto, em dois níveis: no cotidiano, como parte das ações presentes nas escolas e que compõem o seu universo moral; e através das intervenções, que procuram disparar diferentes narrativas sobre os problemas morais cotidianos. O primeiro e o segundo nível se

---

<sup>6</sup> Nesse contexto entende-se por "oficinas" um conjunto de atividades de um grupo a respeito de conflitos morais vividos no cotidiano. Assim, torna-se possível a experiência com a clarificação de valores, com a deliberação de ações e a reflexão sobre possíveis práticas morais.

articulam produzindo um espaço educativo significativo para o trabalho com as diferenças, a partir das experiências concretas e viabilizando perspectivas possíveis para a negociação de significados e valores.

## 5. Contribuições possíveis da educação moral para a promoção da equidade social

Retomando as questões iniciais, trazemos como foco o pano de fundo do mundo contemporâneo que emerge a diversidade como problema/tema e a necessidade de se repensar a educação moral diante dela.

Como caminho para um processo educativo mais humanitário e integral, a educação moral na escola precisa ser problematizada a partir dos guias de valores nos quais ela se orienta diante de temas e conflitos sobre as diferenças. Isso é bastante apropriado a respeito do tema das diferenças de gênero e sexuais nas escolas, dado que, dependendo de quais valores trabalhados se produz a inclusão ou a exclusão de quem é diferente.

Diante de seu propósito de ser um lugar de promoção e de vivência da democracia, a escola deve pretender ter como projeto guiar-se por valores baseados na convivência, na tolerância, no respeito à dignidade humana em suas diferentes formas de ser em relação à masculinidade, à feminilidade e à sexualidade. Os obstáculos a esse propósito são amplificados quando a educação moral é rechaçada pela própria escola e, ainda, que essa deve ser tarefa exclusiva das famílias dos alunos e das alunas.

Quando se trata da questão específica do respeito à diversidade de gênero e sexual, a escola deixa ainda muito a desejar. Os seus propósitos laicos e seu objetivo em promover cidadania implicam o vínculo com valores coletivos, forjados na ideia de democracia e na promoção de equidade. Entretanto, como já acentuado anteriormente, não são poucas as situações cotidianas em que as práticas escolares são fundamentadas em valores religiosos e/ou em crenças sobre a sexualidade e as diferenças de gênero que afirmam o desvio, a doença e anormalidade, resultando em exclusões (LEMOS-de-SOUZA *et al*, 2010; FERRARI, 2000; CAETANO, 2005; CASTRO; ABRAMOVAY e SILVA, 2004). Em muitas delas, o menino é proibido de brincar de boneca na sala de aula e/ou a menina não pode jogar futebol nas aulas de educação física. Práticas sexistas, que forjam a sexualidade e o gênero exclusivamente no físico/biológico ou em crenças e mitos, promovendo desigualdades e suprimindo direitos.

Os discursos médicos e jurídicos atuais afirmam que a homossexualidade, por exemplo, não é desvio de comportamento nem doença mental. Do mesmo modo, a mulher não é inferior ao homem nem deve ser menos valorizada em sua cidadania e direitos. Ora, crenças e mitos sobre a homossexualidade e diferenças entre homens e mulheres podem produzir exclusões e precisam ser problematizados para que os valores pessoais e de determinados grupos não sejam impostos de forma autoritária na escola.

A educação moral que atenderia às demandas do século XXI é aquela que afirma a complexidade do mundo e do sujeito, definindo uma dialógica na explicação da construção de personalidades e da construção de valores éticos nas relações entre pessoas. No trabalho com as diferenças de gênero e sexuais, essa educação necessita ser conduzida pela preocupação com o que se produz – suas consequências – para o conjunto de relações na escola.

Uma abordagem em educação que seja só verbalizar/explicitar os valores presentes na situação (de discriminação, por exemplo) não oferece a promoção de equidade e de respeito. A produção de um conjunto de práticas que problematizem a tensão entre valores pessoais e coletivos sobre as diferenças, na direção de fomentar relações democráticas e justas, é o mais desejável. As atividades educativas precisam proporcionar aos educandos uma diversidade de situações de experiências morais em que os valores, os processos históricos e culturais presentes e a reflexão crítica e autônoma sobre as possibilidades de decisões sejam possíveis, ressaltando a dimensão da identidade/alteridade na construção das personalidades éticas.

Para finalizar, um projeto de educação moral como esse não é possível sem, além de outros, dois elementos importantes: a) a clareza sobre o papel da instituição educativa sobre a sua tarefa de educar no mundo contemporâneo e b) a formação de professores que se incumbam dessa tarefa, que deve buscar a humanização da prática pedagógica, sem deixar de lado o caráter instrucional.

## Referências

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- CAETANO, M. *O gesto do silêncio para esconder as diferenças*. Universidade Federal Fluminense, Dissertação de Mestrado em Educação, Niterói, 2005.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTRO, M. G., ABRAMOVAY, M. e SILVA, L. B. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.
- FERRARI, A. *O professor frente ao homoerotismo masculino no contexto escolar*. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG, Dissertação de Mestrado em Educação, 2000.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- GUARESCHI, N. M. F. Psicologia Social e Estudos Culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: GUARESCHI, N. M. F. e BRUSCHI, M. E. (orgs.) *Psicologia social nos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 23-50, 2003.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- LA TAILLE, Y. *A formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: ArtMed, 2009
- LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: ArtMed, 2009.
- LEMOS DE SOUZA, L. & GALINDO, D. C. G. Ética e diversidade na formação de educadores. ROCHA, S. A. (org.) *Formação de professores: práticas em discussão*. Cuiabá: EDUFMT, 2008, p. 197-210.
- LEMOS de SOUZA, L.; DUARTE, J. F.; MENDONÇA, J. J.; MEDEIROS, P. A. Práticas de professores em relação à homofobia na escola: contribuições para a discussão. In: ROCHA, S. A. (orgs.). *Formação de Professores: licenciaturas em discussão*. Cuiabá: Edufmt, 2010, p. 131-146
- PATTO, M. S. *A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TA Queiroz, 1998.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- POSTMAN, N. *O fim da educação – redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- PUIG, J. M. *A construção de personalidades morais*. São Paulo: Ática, 1998.
- PUIG, J. M. *Práticas morais – uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.
- SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2000.

TAYLOR, C. *As fontes do self – A construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.