

JOÃO EDUARDO BASTOS *MALHEIRO* DE OLIVEIRA

**A MOTIVAÇÃO ÉTICA
NO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TESE DE DOUTORADO APRESENTADA
AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO
DO TÍTULO DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO.

Orientadora: Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Rio de Janeiro
MARÇO 2008

M249 Malheiro, João.

A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental / João Eduardo Bastos Malheiro de Oliveira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

v, 243f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2008.

Orientador: Maria Judith Sucupira da Costa Lins.

1.Motivação na educação. 2.Ética. 3.Formação de professores de ensino de primeiro grau. I. Lins, Maria Judith Sucupira da Costa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 370.154

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



A Tese "A Motivação Ética no Processo de Ensino-Aprendizagem na Formação de Professores do Ensino Fundamental"

Elaborada por: João Eduardo Bastos Malheiro de Oliveira

Orientada pelo (a): Prof. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOCTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 04 de março de 2008

Banca Examinadora:

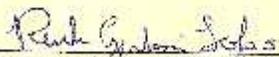
Presidente:



Prof. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins



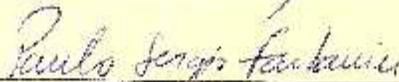
Prof. Dra. Nyrma Souza Nunes de Azevedo



Prof. Dr. Ruber Gerbasi Scofano



Prof. Dra. Lucia Regina Gontart Vilarinho



Prof. Dr. Paulo Sergio Fátima

*Ao aluno desconhecido da escola pública, que sofre
diariamente de violência moral...*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo ao “*Grande Desconhecido*”, por todas as luzes e inspirações recebidas, pela imensa força experimentada para superar todos os obstáculos que uma tese de doutoramento comporta e também, desde já, por todos os frutos que a mesma gerará – assim espero - em todos aqueles que tiverem a paciência de ler este trabalho ao longo do tempo.

Agradeço também, de forma muito especial, toda a dedicação, carinho e exemplo recebidos durante estes quatro anos da Prof^a Dr^a Maria Judith Sucupira da Costa Lins, minha orientadora, pois, como uma boa guia, sempre caminhou à frente do seu pupilo estimulando-o e tornando mais suave o caminho a trilhar.

Agradeço a todos os professores e funcionários da Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ pela sabedoria, dedicação e bom ambiente que souberam proporcionar neste período. De um modo destacado, sem com isso esquecer de ninguém, faria uma menção especial à Prof^a Dr^a Ana Canen por ter sido quase uma co-orientadora da tese, principalmente na parte de metodologia, e à responsável da Secretaria da Pós-graduação Solange Rosa de Araújo pela presteza nos seus serviços.

Agradeço aos Professores da Banca, referidos nas primeiras páginas desta tese, por terem sacrificado o seu tempo e energias corrigindo este trabalho e por suas valiosas contribuições feitas em todo o processo de defesa.

Agradeço a todos os amigos que me ajudaram a superar todas as dificuldades ou contribuíram com dicas, material bibliográfico ou palestras/aulas. Com medo de esquecer alguém – desde já peço desculpas por isso – gostaria de dar uma ênfase especial, pois ajudaram *mais efetivamente*, aos professores e amigos Ademar Chies, Andrei de Oliveira Rosas, Antonio Jorge Pereira Junior, Augusto Silberstein, Benedito Montenegro, César Bullara, Claudemir Leandro, Fernando Motta, Frederico Bonaldo, Henrique Elfes, Hugo de Los Santos Rojas, Jorge Mitsuru, Leonardo Soares Barbosa, Leonardo Uehara, Márcio Batista, Maurício Perez, Paulo Oriente, Paulo Sertek,

Raphael Teixeira, Ricardo Cardoso, Ricardo Miyashita, Rubens Migliaccio Filho, Silvio Almeida, Valter Montaner, Vitor Surerus e irmãos Manuel Máximo Malheiro de Oliveira e Duarte Nuno Malheiro de Oliveira.

Agradeço a todos os alunos que assistiram aos Cursos de Extensão de Ética ministrados por mim durante o ano de 2006 e 2007, especialmente aos da Pós-graduação do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA-HORTO); aos da graduação do Curso de Engenharia de Produção da UERJ; aos da graduação do Curso de Pedagogia da UFRJ; aos da graduação do Curso de Medicina da UFRJ e UNIRIO, pois descobri, durante essas aulas, que uma das maiores fontes de conhecimento consiste em ter que expor suas próprias idéias e resignificá-las com as perguntas e sugestões dos assistentes.

A todos os amigos do Grupo de Estudos de Ética na Educação da UFRJ - GPÉE, ao qual pertenço, pois, sem dúvida, nossos debates semanais e pesquisas de campo foram decisivos para obter muitas descobertas e conclusões desta tese.

A todos os diretores, professores, alunos, pais e funcionários das Escolas Estaduais visitadas na pesquisa de campo, pela atenção recebida e sinceridade revelada durante as entrevistas.

E, propositadamente para o final, gostaria de fechar esta abóbada de agradecimentos, como uma última pedra que toca a primeira, fazendo uma menção honrosa ao meu amigo e *co-orientador de escrita e gramática* Dr. Rafael Zelesco Barretto, pois, além de ter tido a paciência de corrigir vários erros gramaticais em toda a tese, em outros, da mesma forma colaborou ativamente dando sugestões de novas palavras ou estruturas de frases que tornaram este trabalho mais claro e agradável de se ler.

RESUMO:

A desmotivação no ensino/aprendizagem é um dos problemas educacionais mais prementes nos dias atuais. O presente trabalho analisou uma das possíveis causas deste fenômeno: a desordem moral denunciada por MacIntyre em suas obras. Depois de longo estudo teórico sobre a motivação em geral e no ambiente escolar, além de, em paralelo, outro sobre ética, a partir de algumas teorias rivais acerca da mesma, o autor pôde concluir que o desenvolvimento harmônico das virtudes morais é fonte de motivação. Que o desenvolvimento equilibrado das potências humanas –inteligência, vontade e afetividade– por meio do crescimento sistemático das virtudes da temperança, fortaleza, justiça e prudência gerará uma maturidade ética favorecendo a *motivação correta* –a que busca os verdadeiros valores e não os desvalores ou antivalores– e a *motivação completa*: abarcando a extrínseca, a intrínseca e a transcendental. Depois da fase de pesquisa teórica, o autor investigou a ressonância que essa hipótese encontra nos atores da educação. Num primeiro momento, lançando mão de uma modalidade da pesquisa-ação, a escuta sensível proposta por Barbier, em um campo de estudo composto pelos alunos de uma escola de preparação de professores do ensino fundamental, examinou se os pesquisados estariam eventualmente dispostos a mudar seu comportamento e a aprender a vivência das virtudes a partir das intervenções éticas dos professores no ambiente escolar. Os resultados foram surpreendentes, demonstrando que os discentes estão desejosos de orientação ética, apesar das dificuldades representadas pela ausência da família e pela a pressão negativa exercida pelos meios de comunicação. Num segundo momento, o autor, por meio de uma pesquisa empírica em 4 escolas de formação de professores para o ensino fundamental do estado do Rio de Janeiro, entrevistou 50 professores e descobriu que sua grande maioria preocupa-se hoje fortemente em (re)aprender ética desejando em seguida compensar nos alunos a ausência dessa formação que deveriam ter recebido no seio familiar. Por outro lado, ficou evidente que esta motivação transcendental dos professores está sendo enfraquecida pelos inúmeros fatores geradores de desmotivação extrínseca e intrínseca a que estão submetidos, devido ao descaso governamental que só aumenta com as últimas políticas públicas. Pode-se prever um futuro preocupante caso não hajam medidas que favoreçam melhores salários e um maior reconhecimento social desta classe.

Palavras-Chave: Motivação Ética – Motivação no Ensino/aprendizagem – Motivação Transcendental – Virtudes Morais.

ABSTRACT

The lack of motivation in the teaching/learning process is one of today's most pressing problems in this field. This essay analyzed one of the possible causes of the related phenomenon. Starting with a theoretical study over motivation considered both generally and in scholar environment, parallel to a research on ethics departing from three rival explanatory theories, the author could infer that harmonic development of moral virtues is a source of motivation. Thus, the conclusion is drawn that the equanimous development of human capacities – intelligency, volition and affectivity – by means of a systematic growth of temperance, fortitude, justice and prudence virtues generates ethical maturity, favouring thus the *right motivation* – the one which seeks the true values, instead of antivalues – and the *complete motivation*: including extrinsic, intrinsic and transcendental motivation. After theoretical research, the author examined which repercussion this hypothesis would rise in the work of educational actors. In a first approach, with the help of a modality of action-research, Barbier's methodology of sensible hearing, a research was conducted with students of a teacher-training college for primary school, aiming to study whether these subjects would be willing to eventually change behaviour and to learn the life experience of virtues, by ethical interventions in their scholar environment. The surprising results expressed that teachers feel a desire for ethical orientation, in spite of difficulties arised by familiar absence and by negative pressure of mass media. Secondly, the author, in empirical research in four teacher-training colleges for primary school in Rio de Janeiro State, interviewed 50 of the teachers who worked there, finding out that their large majority is actually strongly worried about (re)learning ethics, wishing also to compensate in their students the lack of formation the latter were supposed to receive through family. On the other hand, it became evident that this transcendental motivation of teachers is under threat due to their submission to incountable factors of both extrinsic and intrinsic desmotivation, consequence to government lack of care in this área, which has only grown with the later public policies. A preoccupying future can be foreseen, in the case there shall be no measures towards income raising and better recognition of the importance of teachers to society.

Keywords: Ethical motivation – Motivation in teaching/learning – Transcendental motivation – Moral virtues.

REVIEW

L'absence de motivation dans l'enseignement / apprentissage est l'un des plus pressants problèmes éducatifs aujourd'hui. La présente étude a examiné l'une des causes possibles de ce phénomène: le désordre moral dénoncés par MacIntyre dans ses oeuvres. Après une longue étude théorique sur la motivation en général et en milieu scolaire, et, en parallèle, un autre sur l'éthique, à partir de quelques théories rivales sur la même, l'auteur a été en mesure de conclure que le développement harmonieux des vertus morales est une source de motivation. Le développement équilibré des puissances humaines - intelligence, volonté et affectivité - à travers la croissance systématique des vertus de la tempérance, la fermeté, la justice et la prudence ira générer une maturité éthique encourageant la motivation correcte – celui que cherche les valeurs réelles et pas le non-valeurs ou antivaleurs - et la motivation complète: couvrant l'extrinsèque, l'intrinsèque et le transcendantal. Après la phase de recherche théorique, l'auteur a étudié la résonance que cette hypothèse trouve parmi les joueurs de l'éducation. Initialement, en utilisant une modalité de recherche-action, l'écoute sensible proposée par Barbier, dans un domaine d'étude composé par les élèves d'une école de préparation des enseignants de l'enseignement fondamental, a examiné si les personnes interviewées étaient éventuellement prêtes à changer leur comportement et à apprendre les vertus de la vie à partir des discours éthiques des enseignants dans le milieu scolaire. Les résultats sont étonnants, montrant que les étudiants sont prêts à vouloir l'orientation éthique, en dépit des difficultés représentées par l'absence de la famille et de la pression négative exercée par les médias. Dans une deuxième étape, l'auteur, à travers d'une recherche empirique dans 4 écoles pour former les enseignants à l'éducation de base dans l'État de Rio de Janeiro, a interviewé 50 enseignants et a constaté que la grande majorité s'inquiète aujourd'hui fortement pour (re)apprendre l'éthique souhaitant alors compenser dans les étudiants l'absence d'une telle formation qui devrait être donnée au sein des familles. En outre, il était clair que cette transcendantale motivation des enseignants est affaiblie par de nombreux facteurs conduisent à la démotivation intrinsèque et extrinsèque à laquelle ils sont soumis, en raison de mépris du gouvernement qui ne fait qu'accroître par les dernières politiques publiques. On peut prévoir un avenir inquiétant si on n'a pas des mesures qui favorisent un meilleur salaire et une plus grande reconnaissance sociale de cette classe.

Mots clés: Motivation Ethique - Motivation dans l'enseignement / apprentissage - Motivation Transcendantale - Vertus Morales.

SUMÁRIO

CAPÍTULOS	PÁGINAS
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 REFERENCIAL TEÓRICO E OBJETIVOS	10
1.2 PASSOS E PARADIGMA DA PESQUISA.....	21
2. A MOTIVAÇÃO.....	36
2.1 DEFINIÇÃO E MECANISMOS DA MOTIVAÇÃO EM GERAL.....	39
2.2 A MOTIVAÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM.....	51
2.2.1 FATORES PESSOAIS QUE INFLUENCIAM NA MOTIVAÇÃO....	52
2.2.2 TIPOS DE MOTIVAÇÃO.....	66
2.3 A MOTIVAÇÃO TRANSCENDENTAL.....	76
3. AS VIRTUDES.....	91
3.1 O MAPA DAS VIRTUDES EM ARISTÓTELES.....	92
3.2 TRÊS TEORIAS RIVAIS DA ÉTICA.....	103
3.3 O DESENVOLVIMENTO DAS VIRTUDES.....	126
3.3.1 ALGUNS HÁBITOS AFETIVOS NA EDUCAÇÃO EM GERAL.....	137
3.3.2 COMPENSAÇÃO ÉTICA NA ESCOLA.....	144
3.4 AS VIRTUDES COMO FONTE DE MOTIVAÇÃO.....	147
4. PESQUISANDO OS ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL.....	153
4.1 UMA PESQUISA-AÇÃO NUMA ESCOLA ESTADUAL.....	156
4.2 ALGUMAS INTERVENÇÕES ÉTICAS.....	159
4.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTA PESQUISA-AÇÃO.....	164
5. PESQUISANDO OS PROFESSORES EM 4 ESCOLAS ESTADUAIS.....	167
5.1 A PESQUISA DE CAMPO.....	169
5.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	178
5.2.1 INFERÊNCIAS DA PESQUISA.....	190
5.3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	199
6. CONCLUSÕES.....	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	227
ANEXOS	
Anexo I : Modelo de entrevista com os professores.....	242

- ÍNDICE DE QUADROS:

QUADROS	ASSUNTO	PÁGINA
Quadro 1	Banco de teses da Capes dos últimos 5 anos	20
Quadro 2	Vantagens e Desvantagens da motivação extrínseca do engrandecimento do ego	68
Quadro 3	Vantagens e Desvantagens da motivação extrínseca da Punição	74
Quadro 4	Diferenciação entre o Apetite Concupiscível e o Apetite Irascível	136
Quadro 5	A sistematização das Virtudes segundo Isaac	143

- ÍNDICE DAS FIGURAS:

FIGURAS	ASSUNTO	PÁGINA
Figura 1	Teoria Motivacional de Maslow	41
Figura 2	Relação das potências do Homem com as motivações de Ausubel	79
Figura 3	A Motivação Transcendental	83
Figura 4	O Mapa das Virtudes em Aristóteles	97
Figura 5	Resumo esquemático da teoria ética de Aristóteles	99
Figura 6	Diferenciações dos sentimentos	128
Figura 7	Sobre o Apetite Irascível	133
Figura 8	Sobre o Apetite Racional	133
Figura 9	A Motivação de Excelência	151
Figura 10	As Virtudes Morais no Homem	152

CAPÍTULO 1

“TORNA-TE O QUE ÉS” Píndaro (Séc.V a.C.)

1. INTRODUÇÃO

Durante a elaboração de minha dissertação de mestrado pela UFRJ, com o título *“Projeto Político Pedagógico: experiências e caminhos para a autonomia da gestão escolar”*, em outubro de 2003, foi diagnosticado que uma das grandes vilãs da baixa qualidade do ensino-aprendizagem na escola pública, nos dias atuais, é a desmotivação, tanto dos professores para ensinar como dos alunos para aprender. Quando investiguei algumas das possíveis causas desta falta de energia para exercer o trabalho de magistério, observei que, longe das tradicionais hipóteses de insatisfações financeiras, o problema é causado muito mais por um *ambiente escolar negativo*¹. Percebi que a *cultura organizacional* (Falcão, 2000) de uma escola, composta tanto pela influência dos *fatores externos*, seja a nível macro (legislação, diretrizes, indicações das Secretarias e Coordenadorias), seja a nível micro (fatores sócio-econômicos-culturais da comunidade escolar), como da influência dos *fatores internos* da escola (preceitos e regulamentos, presença de tecnologias e características das pessoas), é um fator determinante para alcançar

¹ ambiente escolar negativo significa um ambiente de trabalho que desanima e puxa para baixo os componentes desse grupo de pessoas.

as políticas educacionais, objetivos e metas propostas pela instituição escolar. Na medida em que o corpo docente percebia e reagia às variáveis da cultura organizacional resultava em um ambiente escolar positivo ou negativo (Falcão, 2000).

Auscultados professores de escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, a aludida pesquisa diagnosticou uma forte desmotivação do corpo docente e discente, em grande parte causada *pela violência física e psicológica* a que estão expostos diariamente (Malheiro, 2003a). Detectei que alguns poucos estudantes provocavam atitudes de desrespeito e violência física, criando um ambiente escolar bastante desconfortável. Outros demonstravam certa violência psicológica em sala de aula com o pouco interesse em aprender, exibindo doses de indiferença nada confortáveis, muitos deles por não terem material escolar suficiente ou adequado, e outros por carecerem de qualquer perspectiva de vida.

Tendo em vista estes primeiros lampejos descobertos na supracitada pesquisa, dentro do contexto educacional presente, entendi que novos estudos sobre as múltiplas facetas da (des)motivação educacional se tornavam prementes para que fossem alcançados níveis mais altos de satisfação profissional, além de uma maior qualidade no ensino.

Ao apontar, na conclusão da minha dissertação de mestrado como um dos fatores da desmotivação educacional a violência física e psicológica, levantei depois a hipótese de que talvez estivesse vendo apenas um aspecto de um problema mais amplo. Após de um certo tempo de maturação e reflexão, e induzido por extensa leitura sobre o tema, pude observar que esta hipótese estava certa, que muitas outras questões se levantavam e que o problema era muito mais complexo do que imaginava.

Na revisão da literatura, que mostrarei parte dela em seguida e a restante no próximo capítulo, que tratará especificamente do tema da motivação, um fato me chamou muito a atenção: detectei que não havia nenhum estudo que relacionasse diretamente a motivação com a ética², entre a força motivacional e a prática das virtudes³ morais⁴, o que na minha concepção começava a parecer que existia. Diante deste fato, me senti interessado em investigar se não haveria essa relação e se ela não poderia ser concretizada especificamente na motivação do ensino/aprendizagem.

Na aludida revisão de literatura, em primeiro lugar, constatei que as avaliações escolares têm sido um critério para quantificar os bons resultados alcançados no ensino-aprendizagem, e, portanto, uma possível fonte de motivação, tanto para os alunos quanto para os professores. Entretanto, Maehr e Meyer (1997) apontam que outros resultados específicos, e não tão mensuráveis, têm sido, ultimamente, objeto de estudo, relacionados à motivação. Assim, Amabile e colaboradores (por exemplo, Amabile e Hennessey, 1992) têm focalizado o desenvolvimento da criatividade; Pintrich, Marx e Boyle (1993) figuram entre aqueles que estudam a motivação para o pensamento crítico e a mudança conceitual, um efeito particularmente valorizado nas disciplinas de ciências; outros têm focalizado estratégias adaptadoras de aprendizagem (Alexander, Graham e Harris, 1998; Midgley,

² adotaremos neste trabalho o conceito de Aristóteles (2001) que afirma que “ética é a parte da filosofia da ciência-política dos homens” (ARISTÓTELES, 2001, 1094 b 11). Etimologicamente, ética vem de duas palavras gregas: *ethos* e *éthos*. *Ethos* (sem acento) significa costume. Refere-se a usos e costumes de um grupo social, que eram decisivos para a conduta dos indivíduos. *Éthos* (com acento) significa moradia, morada habitual de alguém. Passou a designar a maneira de ser *habitual*, o caráter, a disposição da alma, virtude. Os dois sentidos visam e levam à conduta humana.

³ No capítulo 3 veremos detalhadamente o conceito de virtude em Aristóteles/Tomás de Aquino

⁴ Moral – vem da palavra romana *mores*, que significa costumes. De *mores* vem *Moralis* – Moral, palavra com que Cícero traduziu a palavra grega *éthikós*. Quando a ética desce de sua generalidade e universalidade, costuma-se falar de uma moral específica, mais particularizada. A ética, portanto, é uma ciência que dura mais tempo que a moral, pois esta tende a prender-se a determinados grupos, campos ou períodos da vida humana.

Arunkumar e Urdan, 1996); Juvonen e Nishina (1977), o desenvolvimento social; e alguns autores estudam motivação para leitura (Wigfield, 1977; Wigfield e Guthrie, 1977). Por fim, Maehr e Meyer (1997) citam ainda a tendência de se estudar a motivação para formar aprendizes permanentes, que pela vida toda continuem a investir na construção de novos conhecimentos.

Stipek (1993) alerta para as dificuldades de se identificar, nas situações concretas, qual é o aluno que sofre de desmotivação, e que um pesquisador não pode se deixar levar pelas primeiras impressões passadas pelos professores quando se queixam de que os alunos estão desmotivados porque alguns não estão se aplicando convenientemente, são indisciplinados, estão fracassando nas avaliações ou estão evadindo muito precocemente. É preciso ter cuidado com essas inferências. Existem alunos que, apesar de parecerem muito atentos, na verdade estão distraídos. Outros, apesar de serem exemplares em sala de aula e alcançarem resultados positivos, podem estar disfarçando problemas motivacionais, enquanto que outro grupo pode apresentar poucos resultados, e estar sendo influenciado por outros fatores que não a desmotivação. Por isso, o conhecimento *mais profundo* dos alunos é um pré-requisito indispensável para que não se seja iludido pelos resultados das avaliações. Segundo o autor acima citado, muitas vezes a falta de capacidade, a falta de prontidão, a falta de métodos adequados de estudo, problemas sócio-afetivos ou até a falta de recursos financeiros podem ser as causas verdadeiras da desmotivação. Entretanto, a necessidade de professores terem que correr entre várias escolas leva a um certo desgaste e a um acentuado desinteresse por seus alunos. Isto acontece não por descaso do professor, mas pelo fato de muitos deles –principalmente aqueles que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio– atenderem a um número muito grande de turmas;

alguns chegam mesmo a trabalhar todos os dias da semana, nos turnos da manhã, tarde e noite, ininterruptamente, o que causa um cansaço enorme, além de um desgaste na própria relação do professor com as turmas.

O mesmo Stipek (1993) cita pesquisas que apontam diferenças de problemas em função das séries de escolaridade. Enquanto que na pré-escola praticamente não existem problemas de motivação, nas primeiras séries do ensino fundamental podem surgir alguns problemas simples, ligados às novidades escolares. Como seguir as novas regras? Como entender os novos deveres a realizar? Como manter a disciplina? Porém, à medida que as crianças progredem nas séries, o interesse diminui, e facilmente se instalam problemas relacionados a crenças de auto-realização. A passagem para o 5º ano –hoje 6º ano– tem sido apontada como um período crítico, devido à presença de muitos professores diferentes e matérias mais difíceis, gerando dificuldades de motivação. Nas séries seguintes, em geral, além das deficiências causadas pelas progressões automáticas, oficiais ou não, as alterações biológicas somadas às instabilidades próprias da adolescência provocam crises de falta de motivação muito mais agudas.

Segundo Ames (1990), Ames e Ames (1984) e Brophy (1983), parece conveniente olhar a motivação do aluno por dois aspectos: o quantitativo e o qualitativo. Em termos quantitativos, a motivação pode ser maior ou menor, isto é, mais ou menos intensa. Pode ser zero quando as tarefas escolares, por serem altamente desafiadoras, levam à apatia completa. O aluno submetido a estas condições durante muito tempo, em geral, é levado à evasão escolar. Hoje em dia, esta desmotivação pode passar oculta aos pais, porque o aluno pode estar motivado para ir à escola encontrar-se com os amigos, comer a merenda, praticar esportes, mas não para aprender. Por outro lado, ter uma motivação alta sem grande

fundamento pode depois ser também fator de desmotivação, pois causa fadiga, ansiedade e precipitação, que resultam em prejuízos ao raciocínio, à memória e, conseqüentemente, à aprendizagem. O grau ideal, portanto, de motivação, deve estar sempre idealizado no nível médio. Com relação aos termos qualitativos, existem tipos de motivação menos adequados e menos eficazes do que outros. Existem alunos motivados, mas por *motivos errados*, que estão menos ligados com a aprendizagem e mais com o seu contexto. Outros, fazem logo os deveres, mesmo mal feitos, só para se livrarem da tarefa árdua; outros que ficam mais preocupados com as notas, com diplomas ou certificados; outros ainda, com o prestígio e a boa imagem diante dos demais. Estes motivos são contraproducentes porque provocam emoções negativas, como medo do fracasso, alta ansiedade, frustração, irritação, entre outros.

Segundo Ames (1992), Brophy (1983); Paris e Turner (1994) problemas de motivação estão *no* aluno, no sentido de que ele é o portador e o maior prejudicado, mas não quer dizer que ele seja o único responsável. A desmotivação é sempre uma conseqüência da relação dinâmica entre professor e aluno. É importante ressaltar a importância *do modo* como o professor lida com a turma, o que se refletirá igualmente na aceitação ou na rejeição da própria disciplina. Por exemplo, professores de Matemática, Física e Química tendem a ser os menos queridos quando não conseguem compreender a dificuldade que *cada aluno tem* para internalizar os conteúdos de tais matérias com elevado grau de abstração. Se o aluno não se interessa pela disciplina –por causa das deficiências humanas do professor ou pela forma didática de expor as suas aulas sem sintonia– ele terá grandes problemas em aprender, e por isso se desmotiva. Seu desinteresse e sua repulsa pela matéria, e até pela pessoa do professor, crescem. Acaba por se criar um ciclo vicioso

envolvendo a falta de motivação mútua e o não-aprendizado, o que não se rompe facilmente. O professor, como um bom médico, deve ter sempre duas funções distintas e complementares: a primeira é a de cura, consistindo na recuperação de alunos desmotivados ou em reorientar alunos portadores de alguma forma de distorção na motivação; a segunda é a preventiva, destinada a todos os alunos da turma, e ao longo de todo o ano letivo, que é de implementar e de manter a motivação para aprender em níveis elevados.

Alunos inteligentes, mas desanimados, precisam de desafios ou de uma variação de tarefas e de métodos mais participativos. Com alunos mais dependentes de impulsos afiliativos e de engrandecimento do ego (Ausubel, 1980) –veremos com mais detalhes estes tipos de motivação no capítulo 2– deve-se reduzir as formas de incentivo desse tipo, e devem ser promovidas aquelas mais voltadas para a motivação intrínseca. Existem alunos com problemas mais profundos nesta área, o que sugere a necessidade de um programa específico a ser elaborado para cada caso. Constam na literatura indicações remediadoras para reduzir a alta ansiedade nas avaliações (ver Hembree, 1988; Stipek, 1996); outras para tratar do desânimo quando o aluno não consegue ver qualquer eficácia de seus esforços e, por isso, desiste de tudo (Craske, 1988); outras ainda, para recuperar a auto-estima ou as crenças de auto-eficácia (McCombs e Pope, 1994).

Costuma ser comum, principalmente no início da carreira de docente, quando se misturam certos graus de inexperiência e motivação do início da caminhada, que alguns professores tentem criar mecanismos para driblar algumas dificuldades motivacionais dentro do ambiente escolar. Participam de cursos extracurriculares, desenvolvem encontros e reuniões entre seus pares e outras iniciativas, porém, com as inúmeras experiências mal sucedidas, é comum que sucumbam diante do problema. Portanto, é natural que muitos

professores desistam de tentar e, como defesa, resignados ou irritados, se limitem a atribuir a culpa pela desmotivação dos alunos a fatores externos, como a família dos discentes e o sistema educacional, por não proporcionarem condições adequadas para um bom trabalho docente. Sempre surge neste ponto a questão sobre se de fato é o professor quem tem de ser o profissional preparado para resolver este tipo de problema, ou se não é melhor encaminhar para algum especialista no setor.

Autores como Boruchovitch e Bzuneck (2001) apontam a existências de teorias sobre crenças erradas ou negativistas sobre a motivação. Elas alegam que os professores podem fazer muito pouco ou nada pela motivação, porque as condições contextuais são totalmente adversas, a ponto de frustrarem qualquer iniciativa nesse sentido. Concordamos com o fato de que, fora algumas exceções, existem condições bastante desfavoráveis que representam sérios obstáculos à eficácia do ensino. Entretanto, é fato também que os professores em sala de aula gozam de ampla liberdade de ação, e os meios de comunicação com frequência tem divulgado resultados extraordinários alcançados por professores que atuam em ambientes difíceis. Poderíamos afirmar, portanto, que a motivação do aluno se entrelaça à motivação dos professores. E, com efeito, a percepção de que é possível motivar todos os alunos nasce de um senso de compromisso pessoal com a educação, de um entusiasmo e até de uma paixão pelo seu trabalho (Brophy, 1987; Firestone e Pennell, 1993; Reynolds, 1992).

Bandura (1993) destaca que a motivação dos professores para trabalhar em qualquer condição depende acentuadamente do nível de sua crença de auto-eficácia, ou seja, da crença de que se podem exercer ações destinadas a produzir certos resultados. Segundo o autor, a motivação para enfrentar situações difíceis no ensino deriva da

avaliação que o professor faz de suas próprias capacidades percebidas e às condições reais dos desafios. Assim, ter altas expectativas de êxito é a primeira condição para os professores lidarem com o complicado problema da motivação dos seus alunos. Muitas vezes, estas crenças são originadas pelos colegas, ou pela direção da escola, mas as mais eficazes nascem das próprias experiências reais de êxito, que ocorrem em função de muitos conhecimentos e habilidades adquiridas.

Não basta intuição ou senso comum. Às vezes, um elogio pode não ser benéfico assim como uma crítica pode ser algo desafiador (Brophy, 1983; Pintrich e Schunk, 1996). Outras vezes, os docentes pensam que, para ter os alunos motivados, é suficiente criar um clima emocional positivo em classe, o que se consegue simplesmente sendo uma pessoa agradável, atenciosa e cheia de carinho. É a diferença entre o professor bom e o professor bondoso. Sem tirar a importância dessas qualidades, o que motiva os alunos de fato são *tarefas significativas* (Ausubel, 1980), desafiadoras, mesmo que sejam árduas, não prazerosas, exigentes e realizadas sob cobrança externa.

Quando vemos alguém desmotivado, é preciso perguntar: tem ele interesse intrínseco na matéria? Que importância tem para ele esta matéria? Que expectativa ele alimenta em relação aos objetivos da tarefa: aprender ou simplesmente terminar, entregar e livrar-se delas? Está bem orientado para aprender, ou para aparecer em sala de aula, ou nenhum dos dois? Qual o seu conceito de grau de esforço para alcançar êxito nas matérias? Acredita na sua auto-eficácia? Ele vê a tarefa desafiadora, como possível de alcançar? Tudo isso, em conjunto com a influência positiva dos colegas, a família que tenha, as avaliações, trará resultados diferentes. Portanto, tudo está indicando que a motivação emerge na comunidade escolar quando se busca variar as atividades em sala de aula, com flexibilidade

e criatividade; quando se concilia exigência e carinho nas avaliações, para não desanimar entre o muito fácil e o muito difícil. Naturalmente, o apoio da escola como um todo para ter êxito nestas mudanças é decisivo.

1.1 REFERENCIAL TEÓRICO E OBJETIVOS

Conforme pudemos observar, o tema da motivação no ensino-aprendizagem tem sido estudado por diversos autores, já faz um certo tempo. Vários fatores foram destacados pelos mesmos como influências positivas ou negativas quando se quer chegar na raiz do problema da (des)motivação: mudanças nas avaliações, novas estratégias de aprendizagem, novos objetivos educacionais, maior profundidade e compreensão da idiossincrasia da comunidade escolar e da família, crenças na possibilidade de êxito com a aplicação de novos esforços e energias educacionais, medidas que influenciam as condições psicossomáticas dos alunos, e melhorias na disciplina e no relacionamento professor-aluno, entre outros.

Analisando todos esses fatores da motivação, apesar de concordar com todos eles e de comprová-los com a própria experiência de professor durante já 27 anos, uma questão emergiu: serão *somente* esses fatores intrínsecos e extrínsecos expostos anteriormente os que influenciam na motivação no ensino-aprendizagem? Não será possível ir mais fundo

neste olhar e achar outras raízes, mais antropológicas, talvez desgastadas pelo tempo, que poderiam influenciar positivamente na motivação?

Rastreando na História da Educação esse possível desgaste, pude observar que nas últimas décadas, certas correntes positivistas, lideradas principalmente por Augusto Comte (1977), foram influenciando *paulatinamente* a área da educação, desvalorizando-a em tudo aquilo que não fosse verificável pela experiência sensível e desviando-a da realidade *do que é o Homem*, na sua visão mais profunda (Yepes Stork, 2005). Esse desvio foi *desfigurando* o Homem como alguém que pode ser visto apenas como uma pessoa meramente física (Lehninger, 1972), determinada apenas por instintos (Freud, 1923, 1976), e aos poucos foi-se desvalorizando-lhe *a importância da Inteligência* (Yepes Stork, 2005) –uma potência humana superior que, além de o valorizar como ser humano, o inclina a conhecer, refletir, abstrair e pensar a realidade–; foi-se esquecendo *a importância da educação da Vontade* (Rojas, 1996) –uma potência humana superior que o leva a querer as coisas, a escolher tudo, a decidir seu futuro, a amar, a orquestrar o duelo constante entre inteligência e afetividade e , principalmente a *motivar-se desde dentro*–. Pode-se dizer que muitos educadores de hoje chegaram a uns níveis elevadíssimos de desconhecimento do que seja educar a vontade dos alunos ou a confundem com um voluntarismo já denunciado por Maritain (1959). Por fim, como conseqüência do enfraquecimento das potências humanas superiores na área da educação, nasceu uma supervalorização das potências humanas inferiores *afetivas*, nas quais emergem nossas emoções e paixões (Yepes Stork, 2005), colocando praticamente toda a esperança dos retornos educacionais nestas potências afetivas, muito mais fracas e dependentes das circunstâncias do meio e das pessoas.

Somadas a estas correntes positivistas, poderíamos também evidenciar a influência, nos últimos tempos, de certas correntes pragmatistas (Dewey, 1938) postulando que o mais importante era se preocupar com o processo, com o método educacional e não tanto com o *fim* primordial da educação que é guiar o Homem para o perfeito desenvolvimento de todas as suas potencialidades, até se tornar uma Pessoa Humana, livre, capaz de chegar à perfeição do seu Ser que sua *natureza* lhe exige. Segundo Maritain “o erro do Pragmatismo começa quando o objeto a ensinar e sua primazia são esquecidos e quando o culto dos meios –não pelo fim, mas *sem* o fim– resulta uma espécie de adoração psicológica do sujeito” (MARITAIN,1959, p. 43, grifo nosso). Quando num processo educacional o fim é esquecido ou desprezado, a inteligência e a vontade, que intrinsecamente têm uma *inclinação* para buscar a Verdade que leve o Homem ao Bem, à felicidade que busca em cada decisão que faz, mesmo que inconsciente (Aristóteles, 2001), perdem a sua razão de existir e se enfraquecem, como foi dito anteriormente. O fracasso educacional e a desmotivação parecem estar muito relacionados com esta desarmonia antropológica.

Continuando nesse olhar histórico investigativo e buscando auxílio na visão de Alasdair MacIntyre (2001), numa perspectiva que parte de várias décadas passadas até à presente, principalmente por meio de dois de seus livros⁵, pude encontrar uma descrição e explicação causal da desmotivação educacional e do desgaste antropológico: a fragmentação moral do mundo atual. O filósofo escocês, atualmente professor em exercício na Universidade Notre Dame de Indiana, Estados Unidos, denuncia de forma incisiva como

⁵ Depois da Virtude (2001) e Dependent Rational Animals (1999)

essas posturas filosóficas acima citadas e principalmente o emotivismo⁶ provocaram uma autêntica desordem moral em todos os campos e, portanto, também no campo educacional. Analisando especificamente a contribuição do autor, observamos em primeiro lugar que este constata a existência de uma profunda crise ética na sociedade em geral. Estudando diversas teorias filosóficas, chega à conclusão da falência do projeto do Iluminismo, destacadamente a filosofia de Kant, e como essa falência foi levando a sociedade para a forte presença da teoria do emotivismo, principalmente elaborada por Stevenson (1945), nos dias atuais. Aprofundando o estudo, o autor mostra que esta é a causa fundamental da crise ética mundial. A partir do emotivismo, MacIntyre afirma que estamos numa situação peculiar, na qual se perdeu a racionalidade e se passou para uma ética vivida por meio da tomada de decisões segundo preferências e opiniões pessoais, ligadas, portanto mais ao mundo afetivo. Essa teoria se caracteriza pela preocupação com a tomada de posição individual para definição de problemas e questões filosóficas, sempre a partir de elementos prazerosos (Lins, 2007c).

Segundo o autor, se nos dispomos a examinar a fundo o que está acontecendo, perceberemos um reflexo de uma série de filosofias do pensamento e da vida que afirmam que não é possível acudir a razões *objetivas* para justificar os princípios éticos que cada qual utiliza. Existe como que um acordo implícito de que os princípios são uma questão de preferências pessoais. Pretender outra coisa equivale a incorrer no crime de lesa humanidade que é impor uma ética ao vizinho. Estamos sob o império do emotivismo. Quem profere um juízo ético usa uma linguagem pretendidamente impessoal e deve ocultar

⁶ Emotivismo é “a doutrina para a qual todos os julgamentos avaliativos e mais especificamente todos os julgamentos morais *não passam de* expressões de preferência, expressões de atitude ou sentimento, na medida em que são morais ou avaliativos em caráter” (MACINTYRE, 2001, p.30, grifo do Autor).

suas pessoais motivações. “Tal coisa é eticamente má” significaria, na realidade, “não quero que faças tal coisa”, porque não me agrada ou não me convém. Todas as posturas são igualmente dignas e admissíveis. O “Eu quero porque é um Bem” , como indicava Aristóteles (2001), é trocado por “Por que EU quero, é um bem”. Portanto, acaba-se com um Fim Último de perfeição, absoluto e objetivo, que nossa inteligência e vontade captam, fundamentado na natureza humana, e se cria um fim meramente subjetivo, qualquer apoio sólido a não ser o próprio gosto e preferência, o que não parece muito racional. Em nenhum momento qualquer ser humano tem consciência de ter sido o próprio criador de algo ou de si mesmo, e, portanto, com autoridade para determinar o que é o melhor para ele. Além do mais, suas escolhas (boas ou más) *objetivamente* têm conseqüências (boas ou más) na sua vida e na sua existência, independentemente de seus gostos e preferências. Pinckaers (2001), chama a esta caricatura da liberdade humana, *a liberdade de indiferença*, que termina necessariamente na escravidão do homem e, no contexto deste trabalho, na desmotivação.

Segundo o autor, a corrente emotivista postula que não existem critérios universais que sirvam para dirimir entre *posturas éticas rivais*. A única forma de solucionar essas situações de impasse são os acordos consensuais, que sempre são muito difíceis de serem almejados, fáceis de levarem à manipulação dos mais fracos e iletrados e, principalmente, provocadores de desordens sociais. Parafraseando o autor, o emotivismo com o tempo instala necessariamente na sociedade uma “guerra civil sem armas”. Não me parece, portanto, um caminho que o ser humano considere como ideal dentro de tempos mais democráticos.

Segundo MacIntyre (2001), nós, seres humanos, não estamos sempre inclinados a viver uma vida virtuosa, devotada para o perseguimento das virtudes. Porém, esta é a vida que nós deveríamos levar. MacIntyre chama isto de “diferença entre natureza humana enquanto é e natureza humana enquanto deveria ser se percebesse seu *telos*, seu fim” (MACINTYRE, 2001, pg. 103). Segundo o autor, o papel da teoria ética é ajudar-nos a passar de uma condição anterior a uma posterior, ensinando-nos como superar a fraqueza de nossa natureza humana e torná-la o que somos capazes de torná-la. Usando uma analogia para entender o pensamento do autor, a ética poderia ser comparada a um *mapa rodoviário*, mostrando-nos onde estamos e onde precisamos chegar e identificando os possíveis perigos no caminho. A chamada de atenção de MacIntyre é para o fato de que as pessoas do mundo moderno acreditam *não terem algum fim fixado ou objetivado*. Como não precisassem tornar-se nada em especial, como se suas escolhas fossem aleatórias ou objetivassem apenas a busca de bens externos apenas imediatos ou de médio prazo. A ausência de qualquer concepção de que os seres humanos estejam projetados para se tornarem “algo”, através da percepção de seu *telos (fim)* que vem pela natureza, leva-nos, segundo MacIntyre, à impossibilidade de qualquer teoria ética com fundamentos sólidos, porque o homem simplesmente não tem nenhum objetivo de perfeição a vislumbrar. Para as pessoas sem algum destino a alcançar, um mapa rodoviário não tem nenhum valor, pois não tem utilidade. Para uma pessoa sem a consciência de um fim último, o aprendizado da ética e das virtudes perde o seu verdadeiro sentido.

Quando se acaba com um fim, com uma meta a alcançar, como leva o emotivismo, necessariamente gera-se uma visão relativista da ética e da vida e, na prática, se compreende que existam pessoas que consigam sustentar racionalmente a possibilidade da existência de

várias verdades –vários caminhos em direções diferentes– ou também chamadas verdades subjetivas, porém, como vemos, fundamentadas em uma premissa falsa de que não existe uma natureza⁷, o que não parece muito racional, pois não apontam onde desembocam no final e muitas vezes duas verdades afirmam verdades de direção exatamente opostas⁸. Um destino incerto ou simplesmente desconhecido e uma vida sem sentido –esta é a origem do niilismo e do existencialismo de Sartre⁹– acarretam, como vemos hoje em tantas mazelas sociais, várias conseqüências nocivas para a área de educação e para a pessoa humana, mas disto tratarei com mais profundidade quando falarei da teoria motivacional de Viktor Frankl (1986).

A hipótese de MacIntyre (2001) é que a ética hoje socialmente imperante é resultado de um afastamento da moral clássica para ensaiar outras fundamentações da ética, como o utilitarismo, o pragmatismo e o hedonismo¹⁰, entre outros. “O emotivismo descansa sobre a pretensão de que cada tentativa, passada ou presente, de prover de justificção racional a moral objetiva fracassou de fato”, (MACINTYRE, 2001, p. 43), aponta o autor. A influência desta linha de pensamento, desde os últimos séculos até os nossos dias, tem trazido conseqüências perigosas para a nossa sociedade atual em todos os âmbitos. Quando pretendemos introduzir na prática educativa o ensino da Ética, observamos que a proposta de MacIntyre (2001) oferece elementos importantes, principalmente porque suas críticas

⁷ Sempre fica a dúvida nestes casos se essas pessoas negam a existência de uma ordem exigida pela natureza humana como forma consciente (ou inconsciente) de não querer aceitar um Criador ou simplesmente porque não querem aceitar os próprios limites que essa natureza exige na prática para alcançar a verdadeira liberdade.

⁸ Cifuentes (2001, p. 67) aponta que “Muitas pessoas não percebem que podem viver de uma forma extraordinariamente inteligente e, ao mesmo tempo, absolutamente irracional. Baseiam sua vida em fundamentos ou premissas – a partir das quais atuam de uma maneira lógica e inteligente – mas não verificam se estas são verdadeiramente racionais”.

⁹ Cf. Martins Filhos, I.G. Manual Esquemático de História da Filosofia. São Paulo: Ed. Ltda, 2000.

¹⁰ Idem.

demonstram como essas diversas formas de pensamento contribuíram para o fracasso da vida moral dentro de tantos ambientes escolares.

Deste modo, esta pesquisa enfocará a Ética tendo como referencial teórico a Filosofia Moral construída por MacIntyre (2001, 2000, 1999) ao longo do final do século XX, atento às mudanças sociais que revolucionaram a maneira de pensar e de se comportar de toda a humanidade. De suas observações do contexto sócio-cultural em que se encontra o ser humano hoje, MacIntyre concluiu que se vive numa grave desordem moral.

Podemos identificar um quadro teórico no qual a desordem moral e o emotivismo se encontram de um lado e a necessidade da prática da Virtude do outro. Este é o esquema principal que norteia a minha pesquisa, elaborando-se desta forma um subsídio para a Educação. Com este objetivo, foram analisadas as idéias e a argumentação do autor, notadamente sua ênfase na ausência da tradição nas sociedades contemporâneas e os problemas decorridos desta falta. Verificamos ainda as propostas alternativas desenvolvidas pelo autor em suas últimas obras, destacando-se a reflexão sobre a necessidade da *Virtude* na vida do ser humano para que este possa transcender suas características de animal racional dependente. Esta transcendência não elimina a dependência, pelo contrário, faz desta característica o seu elemento nuclear pela prática da Virtude do receber e do dar juntamente com a vida moral marcada pela responsabilidade social.

Diante da situação observada e tendo identificado as possíveis causas que levaram a essa desordem moral, MacIntyre sugere a *Virtude* como caminho, exercício e prática da Ética. Sua filosofia tem base no pensamento aristotélico, e mesmo estando numa perspectiva que tem origem em Aristóteles, o autor apresenta uma linha própria de pensamento, original e fortemente inserida nos problemas e características do séc. XXI.

A importância da prática da Virtude no mundo de hoje é a grande discussão levantada pelo autor e que se nos apresenta extremamente interessante para a educação do ponto de vista da aprendizagem da ética na formação de professores. A busca da compreensão da Virtude, seja na concepção aristotélica profundamente estudada por MacIntyre seja na atualização do seu conceito de modo que possa contribuir na construção da motivação, foi a origem da minha principal reflexão deste trabalho.

Assim, algumas questões começaram a brotar: qual o significado da Virtude na formação de um ser humano? E mais ainda, qual a influência da Virtude na motivação? Poderá existir alguma relação entre a prática da virtude e a motivação? Pode existir motivação a toda a prova sem um *Fim Último* de perfeição exigido pela natureza humana? Existe alguma lógica intrínseca e hierárquica no desenvolvimento das principais virtudes humanas que influencie depois o perfeito desenvolvimento humano como um todo?

Partindo destas reflexões, elaborei dois objetivos que nortearão este estudo de forma mais contundente:

- a) estudar se existe uma relação entre motivação e ética, isto é, entre motivação e a práticas das virtudes.
- b) averiguar se a (des)motivação no processo do ensino/aprendizagem no contexto educacional atual poderá estar relacionada com o ensino/aprendizagem da ética.

Algumas hipóteses emergiram:

- a) motivação é *dependente* de uma boa relação entre professor/aluno¹¹;
- b) existe mais motivação na ação do professor quando este tem como *ideal de vida*¹² ensinar ética para os alunos juntamente com o conteúdo normal da disciplina.
- c) o contexto atual sócio-educacional está *levando* os professores a uma maior valorização da aprendizagem e do ensino da ética.
- d) os alunos se sentirão mais motivados a vencer as dificuldades externas e internas do ambiente escolar se aprenderem a viver as virtudes morais

Aprofundar nos estudos propostos nos objetivos acima e verificar as hipóteses, nos dias de hoje, parece ser de enorme relevância, tendo em vista que não só poderá trazer novos rumos e olhares para a Educação, como também enfocar o tema da desmotivação com outra perspectiva. Com muita frequência, são veiculadas nos dias atuais, seja nos meios de comunicação impressos ou nos televisivos, pesquisas¹³ contundentes sobre a qualidade do ensino público, onde o tema da desmotivação é dominante. A sociedade anda desejosa de soluções urgentes e muitas vezes transparece já uma certa descrença de que isso

¹¹ Uma boa relação quer dizer que *ambos* devem apresentar ao mesmo tempo níveis altos de motivação.

¹² Aquilo que é objeto da mais alta aspiração;

¹³ cf. Pesquisa Folha de São Paulo, 7 de Janeiro de 2007, Caderno Cotidiano, intitulada “Desmotivação é o que mais tira os jovens da Escola”; Pesquisa O Globo, 4 de Abril de 2007, Caderno O País, intitulada “Desinteresse é a maior causa de evasão escolar”; Pesquisa IBOPE, 16 de setembro de 2006, com 812 adolescentes, publicada no O Globo, intitulada “Jovem, a sociedade e a ética” que aponta o que o jovem mais acha importante para a sociedade: Moral (58%), política (19%), não sabe (7%), arte (6%), religião (5%) e outros (6%).

seja possível. Espera-se, pois, que esta pesquisa contribua, de alguma maneira, para a solução de um problema tão premente.

O quadro a seguir, derivado de consulta ao Banco de teses da CAPES¹⁴, relativos aos últimos cinco anos, evidencia como foram escassos trabalhos sobre os temas de aprofundamento deste estudo e isto torna relevante o presente. Vejamos:

Nº DE TESES DA UFRJ, UERJ, USP, UFMG, UFRGS, PUCRio	2002	2003	2004	2005	2006
Motivação no ensino	0, 0, 1, 1, 3, 0	0, 0, 1, 0, 0, 0	0, 0, 0, 0, 1, 0	0, 1, 0, 1, 0, 0	0, 0, 1, 0, 1, 1
Motivação na aprendizagem	0, 0, 0, 0, 3, 0	0, 0, 0, 1, 0, 0	0, 0, 0, 0, 0, 0	0, 0, 0, 0, 1, 0	0, 0, 0, 0, 2, 0
Ética	4, 2, 2, 0, 3, 1	3, 0, 3, 0, 1, 0	4, 1, 2, 0, 2, 1	3, 1, 6, 0, 2, 1	0, 2, 8, 2, 2, 2
Virtudes	0, 0, 0, 0, 0, 0	0, 0, 1, 0, 0, 1	0, 0, 2, 0, 0, 0	0, 0, 2, 0, 0, 0	0, 0, 3, 0, 1, 0
educação moral	1, 0, 0, 0, 1, 0	0, 0, 1, 0, 2, 0	1, 0, 0, 2, 0, 0	0, 0, 1, 0, 0, 0	0, 0, 1, 1, 0, 1
Motivação e ética	0, 0, 0, 0, 0, 0	0, 0, 0, 0, 0, 0	0, 0, 0, 0, 1, 0	0, 0, 0, 0, 0, 0	0, 0, 0, 0, 0, 0

Quadro 1 - Número de teses sobre Motivação e Ética *somente na área de educação*, ou de outros temas afins, de algumas universidades brasileiras, no período entre 2002 e 2006.

Observação: a seqüência dos números acima indicam de qual universidade são esses dados, de acordo com a ordem colocada no canto esquerdo da tabela. **Fonte: Banco de teses da CAPES**

A única tese¹⁵ encontrada sobre motivação e ética, conforme mostra o quadro 1, tem um enfoque diferente do que pretende apresentar esta tese. Ela está mais apoiada na Estética do Estar-Juntos, na qual o autor percebeu a fonte inesgotável das éticas que se transfiguram nos encontros, reencontros e relações e que possibilitam a Escola auto-organizar-se e recriar-se constantemente, produzindo os liames de sua sustentação e permanência, apesar do turbilhão que a consome. A inexistência de estudos pós-graduados sobre esta relação indica, pois, a importância da pesquisa.

¹⁴ C APES significa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Visa a melhoria da pós-graduação brasileira, através de avaliação, divulgação, formação de recursos e promoção da cooperação científica internacional. www.capes.gov.br

¹⁵ Bedin, S.A. *Escola: da magia da criação ? as éticas que sustentam a escola pública*. UFRGS, tese de doutorado defendida em 01/05/2004.

1.2. PASSOS E PARADIGMA DA PESQUISA:

Para buscar respostas às questões levantadas na seção anterior, desenvolvi uma pesquisa de natureza qualitativa¹⁶, conduzida a partir do paradigma pós-positivista, ao longo de quatro fases realizadas no período entre o primeiro semestre de 2004 e o segundo semestre de 2007.

Antes de entrar na descrição dos diversos passos, vejamos abaixo a justificativa do paradigma da pesquisa.

Na década de 80, depois das grandes discussões da década anterior sobre o enfraquecimento do modelo que então dominava as pesquisas no campo das ciências em geral, denominado paradigma positivista, foram aparecendo na literatura várias publicações sobre o que se chamou de “paradigma qualitativo”. Foi-se percebendo que, na verdade, muitos problemas sociais e educacionais não estavam sendo estudados e valorizados pelas limitações causados pelos métodos e posturas positivistas. Foi-se detectando também que a pretensa neutralidade do pesquisador não era, de fato, real, e que idéias pré-concebidas, crenças filosóficas/religiosas, visões de mundo, intenções inconscientes e motivações transformadoras sempre estão presentes quando o sujeito da pesquisa se inclina para o objeto.

¹⁶ Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998); Brito e Leonardos (2001).

Nasceram então novas posturas qualitativas do sujeito pesquisador que, sem querer desprezar os métodos quantitativos, proporcionaram mais recursos para investigar as situações-problema. Emergiram também questões sobre como definir melhor a pesquisa nas ciências sociais e humanas, tendo em vista o perigo de se cair em um extremo oposto, no qual o rigor e a relevância não fossem tidos em conta.

Preocupadas em distanciar ao máximo o seu conceito de pesquisa destes dois extremos, Canen e Andrade (2005) discutem os perigos tanto de um universalismo ético *a posteriori*, na perspectiva de Perelman (1992) e Habermas (1990), que procura no diálogo e na valorização do discurso e da argumentação construídos socialmente uma base científica, mas sem critérios muito claros, quanto de um universalismo *a priori* kantiano, onde a deusa Razão deve imperar sobre sentimentos, culturas e visões de mundo. Salientando com firmeza os critérios utilizados por Lüdke (2000) e Alves Mazzotti & Gewandsznajder (1998) para delimitar com certo rigor uma pesquisa científica, as autoras apontam a necessidade de serem definidos critérios precisos que sejam aceitos cientificamente, dentro do dinamismo próprio da ciência, para que depois se possam encaminhar as diversas possibilidades de pesquisas educacionais e suas construções discursivas de forma segura e frutuosa.

Discutindo a questão da relevância de uma pesquisa, a dicotomia entre teoria-prática e as diversas posturas de Queiróz (1998), Wilson (1998) e Tabachnick (1998), as autoras mostram que podem existir perspectivas muito diversas, como aponta Guba (1990): umas mais pós-positivistas, outras mais ligadas às teorias críticas, e outras ainda de características construtivistas sociais ou relativistas. Mais do que se partir para a busca de um consenso do que seja o conceito de pesquisa –tomado como uma verdade universal passível de ser

apreendida—, ou de se julgar sua relevância por critérios únicos, também eles pretensamente universais, o argumento que defendem é o da pluralidade de perspectivas ontológicas, epistemológicas e metodológicas, o que representa uma riqueza para a pesquisa educacional, resgatando seu papel central na formação de professores críticos, reflexivos, que se abram, eles também, para o plural, o diverso, o diferente.

Em 1989, durante a “Conferência dos Paradigmas Alternativos”, realizada em São Francisco (EUA), vários pesquisadores discutiram estas novas tendências de pesquisa, as quais foram posteriormente recolhidas por Guba, no livro “*The paradigm dialog*” (1990). Já no prefácio, o autor salienta que o propósito deste livro não seria “coroar a nova rainha dos paradigmas”, e sim legitimar alternativas não hegemônicas, através da demonstração de que estas posições são pelo menos igualmente defensáveis. O fato é que não param de emergir novos paradigmas nas pesquisas, e hoje já se fala em paradigmas transcendentais, espiritualistas, ecológicos, de gênero, entre outros.

Guba (1990) define nessa obra “paradigma” como “um conjunto básico de crenças que orienta a ação, sendo esta uma investigação disciplinada”. A fim de orientar melhor cada pesquisador na escolha do paradigma que mais se adequará ao seu objeto de pesquisa, o autor definiu os pressupostos do Construtivismo Social ou Relativista, do Pós-positivismo e da Teoria Crítica segundo *três dimensões*: a ontológica (referente à natureza do objeto a ser conhecido), a epistemológica (referente à relação conhecedor/conhecido) e a metodológica (referente ao processo de construção do conhecimento pelo pesquisador).

De acordo com Guba (1990), a visão ontológica relativista conduz unicamente para realidades que existem sob formas de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundando-se na experiência social de quem as formula. Já no olhar pós-positivista, uma ou

várias teorias anteriormente estudadas e aceitas influenciarão a observação do pesquisador. Desta forma, não existiria uma observação pura e sem interferências dos desejos e intenções do pesquisador. Os pós-positivistas acreditam que existe uma objetividade nas ciências sociais apesar de já saberem distinguir o que é ser objetivo –como não fazia o positivismo– da realidade em seu estado puro; e que as teorias podem ser modificadas se novas descobertas substituem as anteriores. Por fim, o olhar da Teoria Crítica é aquele que busca detectar se os entrevistados/observados têm consciência da dominação a que são subjugados, promovendo processos transformadores dessas realidades.

Com relação à dimensão epistemológica, isto é, ao relacionamento pesquisador/pesquisado, as diferenças também são claras em cada paradigma. No construtivismo social, como as realidades existiriam apenas nas mentes dos sujeitos pesquisados, a subjetividade é a única forma que as construções feitas pelas pessoas venham à luz. Os resultados são sempre fruto de interações entre pesquisador e pesquisado. Já no pós-positivismo, esta dimensão mantém a objetividade como um “ideal regulatório”, mas admite que o pesquisador só pode limitar-se a se aproximar dessa objetividade. Na Teoria Crítica, os valores do pesquisador estão presentes em todo o momento e são mais ou menos velados.

Finalmente, com relação à metodologia, no construtivismo social as construções dos indivíduos são provocadas e refinadas por meio da hermenêutica, e confrontadas dialeticamente com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significado consensual entre os respondentes. O grupo focal é um desses meios para obter essas construções. No pós-positivismo, o uso de vários métodos são aceitos como o Estudo de Caso, Histórias Orais, entre outros, podendo utilizar vários instrumentos de coleta de

dados (entrevistas, questionários, observação). Para a Teoria Crítica, enfim, a metodologia dialógica e transformadora seria o caminho mais eficiente para aumentar o nível de consciência crítica do sujeito entrevistado.

Depois de algumas reflexões, penso que certa hibridização de paradigmas se tornaria necessária. Observei que ter uma postura mais *compatibilista*, na linha de Cook & Reichard (1986), Firestone (1990), Luna (1988), que viam a possibilidade de certa acomodação entre vários paradigmas, era mais adequado, apesar de vários autores chamados não-compatibilistas considerarem que a acomodação seria insustentável (Franco, 1988; Guba, 1990; Lincoln, 1990; Skrtic, 1990; e Smith e Heshusius, 1986).

Durante o estudo dos três paradigmas, quando os examinava e relacionava, foram emergindo mais aspectos das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica (Guba, 1990) do pós-positivismo, uma vez que minha tese se apóia em dois estudos teóricos: um sobre motivação e outro sobre ética contemporânea. Depois, procurei relacioná-los entre si e examiná-los no contexto atual da educação. Entretanto, percebi que alguns aspectos dos outros paradigmas seriam úteis ao objeto e no campo da pesquisa.

Analisando algumas dimensões do paradigma construtivista social, observei que era importante investigar quais eram os conceitos que os professores e alunos teriam sobre ética, virtudes, motivação, pois tais conceitos poderiam ser contrastado com o estudo realizado sobre estes temas segundo perspectivas pós-positivistas, as quais nascem e se fundamentam sempre em teorias *a priori*. Em um processo de pesquisa pós-positivista, sempre se deve partir de teorias prévias encontradas em referenciais teóricos precisos, e que o entrelaçamento daquelas facilitarão o processo de investigação (Phillips, 1990a).

Nesta mesma direção de Phillips, penso também que:

a noção de objetividade, como a noção de verdade, é um ideal regulatório subjacente a qualquer investigação (...) Se abandonarmos essas noções, não tem sentido fazer pesquisa (Phillips, 1990a, p. 43).

A capacidade ou incapacidade de conhecer a Verdade não é sinônimo de sua existência ou inexistência. A Verdade existe e a missão da ciência é justamente descobri-la paulatinamente, partindo de verdades parciais em direção ao ideal da Verdade total. Contrariando os paradigmas imanentistas-racionalistas de Kant e Hegel, não é o conhecimento do homem que cria a realidade, mas é a mente que tem que se adequar a uma realidade existente.

Continuando ainda com paradigma construtivista social, a teoria da *Escuta Sensível*, de René Barbier (1977, 2004), modalidade da pesquisa-ação, que utilizei na fase da pesquisa com o Grupo de Pesquisa - GPPE, por meio de entrevistas com 21 alunos e 11 professores, conforme descrevi no capítulo 4, se compatibiliza bem com tal paradigma. Esta adequação ocorre por promover uma entrevista semi-estruturada mais sensível às contribuições multiculturais dos próprios entrevistados, levando-a muitas vezes para outras direções, assim, portanto, favorecendo enormemente o surgimento de intenções, percepções e conceituações as quais numa análise fria de um questionário seria impossível descobrir. A pesquisa-ação integral envolve as dimensões de contrato, participação, discurso e ação. A pesquisa-ação existencial integral faz uso da complexidade, da escuta sensível e da idéia de pesquisador coletivo.

A partir dessas idéias, observei sua relação com o paradigma da Teoria Crítica. A pesquisa-ação também busca uma transformação, não, como aponta a Teoria Crítica, através de uma conscientização que leve à luta de classes, mas através da intervenção positiva e construtiva. No nosso caso, objetivou mudanças éticas claras nos alunos e professores acompanhados durante quase dois anos.

Naturalmente, meu estudo teórico sobre o processo e desenvolvimento das virtudes morais, na perspectiva de Aristóteles (2001), Aquino (1955), MacIntyre (2001) e Roqueñi (2005), teve vários objetivos transformadores: *despertar* os atores da educação –família e escola– para a pouca (in)formação que têm sobre este assunto; mostrar as conseqüências nocivas na vida dos alunos quando existe esta falta de informação ou não recebem essa ajuda; por fim, buscar uma autêntica *transformação moral-social* por meio de meios humanos sadios e democráticos. Cada vez mais se discutem quais são os papéis e limites da família e da escola no processo de socialização dos jovens. Está na hora das duas voltarem a se integrar novamente, depois de um período em que a escola assumiu grande parte do papel da família. Justamente nesse trabalho conjunto de educação nas virtudes, tanto em casa quanto na escola, se pode encontrar uma das soluções para os problemas de motivação na aprendizagem. Argumento que somente a família e a escola unidas têm condições de combater uma faceta da violência escolar muitas vezes desconhecida pelos responsáveis pela educação: a violência ética/moral. O fato de que a grande maioria dos alunos não receba uma formação ética/moral de qualidade e necessária para sobreviver no meio de tantas dificuldades sociais e educacionais é uma violência moral. A constatação de que, sem essa formação nas virtudes, dificilmente o estudante alcançará a motivação indispensável para a conquista dos verdadeiros valores da vida, pode levar-nos a afirmar

que por isso também padece uma autêntica violência moral. Mas a maior violência moral que sofrem nossos alunos, muito mais dolorosa que a violência física, simbólica ou psicológica, é a violência que produzem os meios de comunicação, que, mais do que formar, provocam profundas deformações éticas nesses jovens. A experiência da reconstrução ética, nestes casos, ou do descongelamento (Kurt Lewis, 1946) é depois muito mais difícil.

Depois desta justificativa do paradigma da pesquisa, entremos agora na descrição das fases da pesquisa.

Na primeira fase, conduzida no primeiro semestre de 2004, efetuei um estudo teórico mais profundo sobre a motivação no campo específico do ensino/aprendizagem, já aludido anteriormente, no qual em diversos autores fui realçando aspectos que achei

Na terceira fase, que se iniciou no primeiro semestre de 2005, tendo em vista a lucidez de MacIntyre para perceber de forma tão precisa essa tragédia sócio-educacional provocada pela ausência da ética na sociedade e pela falta da prática das virtudes na comunidade escolar, resolvi me integrar a um grupo de pesquisa pertencente ao Grupo de Pesquisa sobre a Ética na Educação –GPEE/UFRJ–, coordenado pela Prof^a Maria Judith Sucupira da Costa Lins. Uma das linhas de pesquisa era justamente estudar a relação da ética com a educação, utilizando MacIntyre como referencial teórico.

Intitulada “Formação de Professores de ensino fundamental e a prática da Educação Moral/Ética”, a pesquisa objetivava conhecer uma determinada faceta da Formação de Professores, aquela que diz respeito ao aprendizado da futura prática da Educação Moral/Ética. O grupo acompanhou durante dois anos uma sala de aula de 21 alunos do Ensino Médio de uma Escola Estadual da Zona Sul do Rio de Janeiro direcionada para a preparação de professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, antigo Normal, além de 11 professores das respectivas disciplinas. Sabendo-se que a Educação Escolar tem como fim a formação de crianças e jovens, era importante saber o preparo que estes alunos do curso de Formação de Professores recebiam para sua futura atuação, não só no campo da Ética, mas também nas diferentes áreas. De acordo com a Lei 9394/96, e segundo o que está determinado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Ética é um tema fundamental que deve ser ensinado e aprendido por meio da prática didática como um Tema Transversal. Foram realizadas algumas intervenções éticas do grupo de pesquisadores, durante esse período, durante a coleta de dados, em entrevistas e conversas com os alunos, e parte de seus resultados, além de seus passos prévios, estão contidos no capítulo 4 deste trabalho.

Apesar de não ter sido a pesquisa de campo desta tese, já que apenas me integrei em uma investigação que pertencia também a outros pesquisadores e tentei apenas aproveitar parte de seus resultados, ela poderia ser chamada de etapa exploratória. Depois de ter realizado um extenso estudo sobre a motivação e outro sobre a ética e as virtudes e ter vislumbrado uma possível ligação entre esses estudos, achei que era necessário primeiro passar por uma experiência prática, aplicando inclusive a técnica da Escuta Sensível, de René Barbier, de forma que pudesse entender melhor não só toda a teoria numa vivência ética, como também me capacitar para preparar mais adequadamente o instrumento de coleta de dados da fase seguinte, ou seja, a entrevista a ser aplicada na pesquisa de campo com cinquenta professores. Parte dos resultados desta pesquisa-ação, principalmente aqueles que interessavam para a minha pesquisa, foram animadores para continuar rumo à fase empírica da investigação.

Aprofundando um pouco sobre a Escuta Sensível, modalidade da pesquisa ação, Serrano (1994) afirma que diversos autores reconhecem Kurt Lewin como o criador da pesquisa-ação. Lewin (1946) era um estudioso das questões psicossociais e pretendia, com este tipo de pesquisa, investigar as relações sociais e *conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos*. A pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de *intervenção*, distinguindo-a de um estudo de caso ou de uma pesquisa de cunho etnográfico justamente por essa característica intervencionista.

Lewin (1946) descrevia o processo de pesquisa-ação, indicando como seus traços essenciais: análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades.

Nos meados dos anos 70 novas correntes apareceram, como a anglo-saxônica, que defendia um caráter mais diagnóstico, principalmente com Elliot (1991), para quem o professor tinha que ser mais um professor-pesquisador. Em seguida, desenvolveu-se a australiana, cujos representantes principais foram Kemmis (1985), que indicavam que a pesquisa deveria estar mais voltada para atividades de desenvolvimento profissional, para programas de melhorias da escola, para o planejamento de sistemas e o desenvolvimento de políticas, para o quê uma série de ações deveriam ser planejadas e executadas pelos participantes, as quais deveriam ser sistematicamente submetidas a observação, reflexão e mudança. Apóia-se, em seus fundamentos, na teoria crítica.

Uma outra corrente que sobressai e com a que mais me identifiquei é a francesa. Seu grande defensor foi René Barbier (1977). Segundo o autor, a pesquisa-ação promove uma entrevista semi-estruturada *mais sensível* às contribuições multiculturais dos próprios entrevistados, levando-a muitas vezes para outras direções. Portanto, favorece enormemente o surgimento de intenções, percepções e conceituações que, numa análise fria de um questionário, seria impossível descobrir. A pesquisa-ação integral envolve as dimensões de contrato, participação, discurso e ação. "A ação, inicialmente individual, atinge uma coletividade ou um grupo caracterizado por suas qualidades comunitárias" (BARBIER, 1977, p. 79). A pesquisa-ação existencial integral faz uso da complexidade, da *escuta sensível* e da idéia de pesquisador coletivo.

Barbier a define como “um *escutar/ver* que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental” (BARBIER, 2004, p. 94). A escuta sensível se apóia na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos. A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos, mas sabe respeitar o entrevistado. É um exercício de sinceridade e honestidade mútuos. Antes de situar uma pessoa no “lugar”, começa por reconhecê-la em seu “ser”, na qualidade de pessoa complexa, dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora.

Como vemos, existe uma grande riqueza neste “ver/olhar” sensível, pois traduz um potencial para descobrir a imensa riqueza que está escondida em cada ser humano. Entretanto, a escuta sensível de Barbier tende a cair em um extremo oposto, como transparece parte de seu pensamento. Vejamos abaixo:

A escuta sensível não está assentada sobre a interpretação dos fatos. Esta afirmação vai fazer os ideólogos de sistemas de pensamento bem estabelecidos rangerem os dentes. Por definição, um ideólogo é aquele que interpreta fatos, um fenômeno, a partir de um posicionamento teórico supostamente rigoroso e não discutível. A escuta sensível começa por não interpretar para suspender todo o julgamento. Ela busca compreender por “empatia” o “excedente” de sentido que existe na prática ou na situação. Ela aceita deixar-se surpreender pelo desconhecido que,

constantemente, anima a vida. Por isso, ela examina as Ciências Humanas e permanece consciente das fronteiras e das zonas de incertezas delas. Nesse plano, ela é mais *uma arte* do que uma ciência, porque toda ciência procura delimitar seu campo e impor seus modelos de referência, até prova em contrário. Num segundo momento, somente após a instalação de uma confiança do sujeito em relação ao seu escutador, proposições interpretativas poderão ser feitas com prudência. Eu aprecio a expressão de Jacques Ardoino: trata-se de “atribuir um sentido” e não de impô-lo. (...) Cada experiência pessoal é única e não redutível a um modelo qualquer. Tudo o que pode se reduzir ao Mesmo, ao Invariante, à Estrutura, na ordem das manifestações existenciais é ilusória” (Barbier, 2004, p. 97).

Essa discussão entre este dever ético absoluto e o relativo sempre foi uma disputa em vários pensadores e já foi esclarecida por Millán-Puelles (1996) quando afirma que o “dever ético” é absoluto por sua forma e relativo por sua matéria. Exemplificando, o autor diz que não existe o mesmo dever em dar um remédio para um médico do que para um farmacêutico. Existe uma relatividade pela matéria, pelo conteúdo do dever. Segundo Millán-Puelles, o conteúdo do dever se determina em função do sujeito que tem que praticá-lo, mas sempre tendo por base princípios universais gerais, que valem o mesmo para o médico, para o farmacêutico, astronauta, policial ou professor. A determinação máxima desses princípios morais gerais é relativa às circunstâncias. Por isso, é necessária, como diz Barbier, a presença da prudência, que tem a função de aplicar princípios morais absolutos, imutáveis e incondicionados, às circunstâncias variáveis. Ao variarem as circunstâncias, a forma da aplicação do dever moral muda também. Barbier tende a cair num relativismo absoluto quando diz não existir “um posicionamento teórico supostamente rigoroso e não discutível”, pois isto é acabar com qualquer princípio ético objetivo. Quando se cai neste pensamento, o olhar se torna subjetivo e o critério de escolha se apóia apenas na consciência

peçoal, sem necessidade de se buscar referências objetivas. Parece-me incoerente este posicionamento, pois se cai facilmente ou numa mera pretensão de infalibilidade de consciência ou na inexistência de uma verdade objetiva que leve à perfeição do ser humano. Minha pesquisa que visa à intervenção ética do aprendizado das virtudes, por meio da metodologia da pesquisa-ação, perderia sua razão de existir se não houvesse uma teoria sobre as virtudes, conforme aprofundamos no capítulo 3. Fica claro, portanto, que a intervenção da escuta sensível de Barbier quase não é uma intervenção por ser suave e pouco intencional, o que foge, na minha concepção, do verdadeiro conceito de educação¹⁷. Por outro lado, sua teoria contribuiu muito para que a aproximação do pesquisador com o pesquisado fosse feita de forma eficaz.

Na última fase, apresentada no capítulo 5, se iniciou no primeiro semestre de 2006 e terminou no segundo semestre do mesmo, e teve como proposta investigar entre os professores se a teoria estudada anteriormente se verificava depois na realidade da comunidade escolar. Por meio de entrevistas semi-estruturadas com 50 professores de 4 escolas estaduais do Rio de Janeiro, juntamente com algumas observações do ambiente escolar, tentou-se entender como os professores tinham sido preparados para ensinar ética na escola, como estavam se formando atualmente nesse campo, se existia uma preocupação real em ensinar ética para os alunos, quais suas dificuldades externas e internas para essa missão difícil, se havia desejos de compensar a ausência de ensinamentos éticos na família

¹⁷ Adoto o conceito de Sucupira que define educação como “as atividades intencionalmente exercidas sobre o desenvolvimento de uma personalidade com o objetivo de promover e ativar processos de aprendizagem que conduzem a disposições, atitudes, capacidades e formas de comportamento, consideradas úteis e valiosas pela sociedade” (Sucupira, N.L.B.. Ética e Educação. Presença Filosófica, Rio de Janeiro, v.6, n. 4, p. 28-42, out/dez 1980.

e na mídia e, por fim, se poderia existir uma maior motivação na sua prática diária caso estivesse permeada do ensino das virtudes.

Os estes passos desta pesquisa, desde a escolha da metodologia aplicada, a construção da entrevista, a análise das falas dos professores e os resultados encontrados nos encaminharam para o último capítulo deste trabalho, que inclui a conclusão e as considerações finais. Tal capítulo, realizado durante todo o ano de 2007, discute os resultados encontrados, destacando algumas ações que poderiam ser implementadas e orientar políticas públicas na área da educação. Abro ainda uma discussão que, sem dúvida, alguns leitores deste trabalho se farão: será possível almejar uma ética única no ensino das virtudes? Não podem existir vários caminhos para a prática das virtudes?

Alguns aspectos da motivação não foram objeto de estudo deste trabalho, mas poderiam ser sugeridos para outras investigações. Por exemplo, não nos preocupamos em criar um modelo que medisse o grau de motivação dos professores e alunos. Talvez a existência de um modelo que investigasse os hábitos –bons e maus– do corpo docente e discente na prática escolar pudesse ser uma forma de medir os diversos graus das diversas motivações. Em função dos resultados, no início e no fim de cada ano letivo, poderia-se encontrar estratégias que ajudassem tanto os alunos quanto os professores a reverem suas desmotivações.

Outro estudo que se poderia realizar é verificar até que ponto os efeitos de estratégias motivacionais positivas diminuem ou não a evasão escolar, a repetência, o envolvimento escolar, entre outros.

CAPÍTULO 2

***“O FATOR ISOLADO MAIS IMPORTANTE QUE INFLUENCIA A APRENDIZAGEM É O QUE ALUNO JÁ SABE”
(Ausubel, 1980, p.78)***

2. A MOTIVAÇÃO

Depois de ter introduzido o leitor, no primeiro capítulo, ao objeto principal deste estudo, no presente capítulo pretendo aprofundar-me em alguns conceitos da motivação em geral, em como se dá sua dinâmica no campo psicológico do ser humano, para depois, investigar especificamente a motivação no processo ensino/aprendizagem. Veremos quais são os elementos da motivação que podem influir nessa aprendizagem, quais os vários tipos de motivação de que fala Ausubel (1980) e como eles podem ser entendidos à luz da teoria de motivação de Frankl (1986).

Motivação vem da palavra latina *movere*, que quer dizer mover. Podemos chamar, portanto, motivação à *força* que põe alguém em ação para conseguir, para alcançar um

objetivo proposto. A motivação é o que coloca um sujeito em movimento em direção a esse fim proposto.

A motivação tem sido vista como um fator psicológico, um conjunto de fatores, ou um processo que varia de pessoa para pessoa. Toda pessoa dispõe de certas características em graus diversos dos demais. Estas são: tempo, interesse, cultura, competências, habilidades, aptidões, temperamentos os quais serão empregados numa certa atividade conforme o nível de motivação.

Quais são os fatores e processos que influenciarão a motivação é uma resposta que dependerá das teorias e visões que se queira empregar. Assim, por exemplo, há a Teoria do Reforço (Skinner, 2000), a Teoria da Hierarquia das Necessidades (Maslow, 1964), a Teoria Cognitiva –o interesse em aprender vem por meio da intuição– (Bruner, 1972). Neste trabalho, utilizarei a Teoria de Maslow (1964), pois penso que se adequa melhor à minha visão sobre o tema da motivação, apesar de não concordar com ela completamente quando ele se refere que a última necessidade do homem –a busca da própria realização– é a fonte última da motivação do homem.

Quando a motivação na aprendizagem for estudada mais detidamente neste trabalho, principalmente a dos alunos em sala de aula, examinarei como os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se *ativamente* nas tarefas de sala de aula, o que o leva a interessar-se por essas atividades e a colocar todo o esforço no processo de aprender. Conseqüentemente, denominarei “aluno desmotivado” àquele que não investe seus próprios recursos de tempo, interesse, cultura, competências, habilidades, aptidões, temperamentos na tarefa escolar, quando não põe esforço, faz apenas o mínimo, ou quando desiste facilmente se as tarefas lhe parecem um pouco mais complicadas. O aluno

desmotivado estuda muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprende muito pouco. É perigoso dizer que um aluno *é* desmotivado. Em geral, um aluno não é desmotivado para tudo na sala de aula. Ele pode estar desmotivado para apenas algumas áreas ou alguns tópicos de determinada matéria, ou então somente para uma determinada matéria, seja pelo conteúdo ou pela falta de empatia com o professor, ou ainda por outras razões. Outras vezes, o problema está relacionado com atrasos de aprendizagem provocados por falhas nos primeiros passos da vida escolar.

Adelman e Taylor (1983) apontam o que todo educador sabe por experiência própria: se um aluno é motivado pelo professor a aprender alguma coisa, poderá chegar a resultados surpreendentes, mais do que se poderia prever com base em outras características pessoais. O “Efeito Pigmalião” assim nomeado por Rosenthal e Jacobson (1997), destacados psicólogos americanos, que realizaram um importante estudo sobre como as expectativas dos professores afetam o desempenho dos alunos, salientaram que professores que têm uma visão positiva dos alunos tendem a estimular o lado bom desses e a obter melhores resultados; professores que vêm os alunos com olhos negativos adotam posturas que acabam por comprometer negativamente o desempenho desses.

Segundo Rojas (1996), o aluno que tem uma vontade motivada chega mais longe do que aquele que é mais inteligente. Já o aluno desmotivado apresentará baixo rendimento em sua aprendizagem e terá um desempenho fraco.

Desta gama de fatores, e de como eles podem influir no ensino/aprendizagem, é o que trataremos neste capítulo.

2.1. DEFINIÇÃO E MECANISMOS DA MOTIVAÇÃO EM GERAL

Um dos fatores mais importantes, senão o mais, para alguém realizar qualquer tarefa é a motivação. A causa que leva a pessoa a realizá-la é o que coloca um sujeito em movimento em direção a esse fim proposto.

Otero (1999) afirma que a motivação começa sendo um fenômeno afetivo que depois é *suscetível de educação*. Que é necessário passar da heteromotivação (pelos outros) para a automotivação (própria). Aponta ainda que a motivação é um apoio importante para a educação, para a harmonia da vida, porque move a pessoa humana no campo da inteligência, da vontade e da afetividade, para pensar, para querer, para sentir, para amar, para sofrer. Segundo o autor, falar da inteligência e da vontade, duas forças de nosso espírito, supõe referir-se às grandes protagonistas que podem direcionar as grandes energias existentes dentro da pessoa humana que nascem dos sentimentos. Estas protagonistas podem ajudar o homem a descobrir as forças que guarda em seu interior, e também mobilizá-las –saberá animar-se e decidir-se a fazer o que pode fazer– para superar obstáculos, resistências e dificuldades.

Continuando com Otero (1999), ele aponta que é próprio de uma pessoa humana trabalhar por objetivos e esforçar-se para conseguir uma meta valiosa. O interesse está muito relacionado com o que cada um considera valioso. Um grande trabalho dos educadores é ajudar os educandos a descobrir o que realmente vale a pena na vida e a desmascarar-lhes os desvalores ou antivalores. Por isso, define o *motivo* como “o efeito do descobrimento de um valor” (OTERO, 1999, p. 46). O verdadeiro motivo move desde dentro, desde os valores. O que deve mover verdadeiramente um jovem deve ser uma meta

valiosa. A conquista dessa meta valiosa, e perceber que não foi em vão o esforço para alcançá-la, é o que produz alegria e realização. Já o que mais desmotiva e frustra é a pessoa notar que o esforço empreendido numa meta depois não satisfaz seus anseios de felicidade.

O autor define motivação como:

O conjunto *de meus* motivos, isto é, de tudo aquilo que, desde meu interior, me move a fazer (e a pensar e a decidir). Pode expressar também a ajuda que me dá outra pessoa para reconhecer meus *motivos dominantes*, a ter outros motivos mais elevados, a retificar motivos torcidos (não retos ou corretos), a ordená-los ou hierarquizá-los (Otero, 1999, p. 95, grifo do autor).

Em psicologia, o termo *motivo* é definido como “forças que estimulam a satisfação de necessidades” (FONTAMA, 1969, p.329). Maslow (1964), na sua conhecida teoria sobre as hierarquias das necessidades, descobriu que as necessidades humanas estão organizadas em uma série de níveis, em uma hierarquia. Da menor para a maior em importância, afirmava que existiam *5 níveis de necessidades*: fisiológicas (comida, bebida, descanso, esporte, moradia), de segurança (doenças, assaltos, seqüestros), de amar e ser amado ou sociais (ter uma família estruturada, ser aceito pelos amigos, ter amigos), de auto-afirmação (confiança em si mesmo, autonomia, alcançar competência) e de auto-realização (desenvolvimento das próprias potencialidades, aperfeiçoar-se continuamente, ser criativo, ter um projeto pessoal de vida, conseguir as metas e objetivos). As necessidades de cada nível são motivadoras enquanto não estão razoavelmente satisfeitas. Maslow (1964) apontava ainda que o homem é um ser indigente. Logo que uma necessidade é satisfeita, aparece outra em seu lugar. Este processo é interminável, dura desde o nascimento até a morte Maslow (1979). Por outro lado, uma necessidade satisfeita não é um motivador do comportamento humano.

O esquema de Maslow (1964), com sua hierarquia de necessidades humanas e o efeito motivador de necessidades humanas não satisfeitas, teve uma ampla aceitação, entretanto, o próprio Maslow indicou uma série de exceções. Por exemplo, em certas pessoas as necessidades de auto-estima parecem ser mais importantes que as necessidades sociais. Em pessoas altamente criativas e com qualidades artísticas, o impulso por criar parece ser mais importante que qualquer outra necessidade. O nível de auto-realização, para algumas pessoas que sofreram muitas privações, parece ficar bloqueado em um grau muito baixo. Em algumas pessoas parecem não existir as necessidades sociais, talvez porque não tenham encontrado afeto nos primeiros meses de vida, e por isso não mostrem desejos de dar e receber afeto.

Vejamos abaixo uma figura esquemática para um maior entendimento da teoria de Maslow (1964):

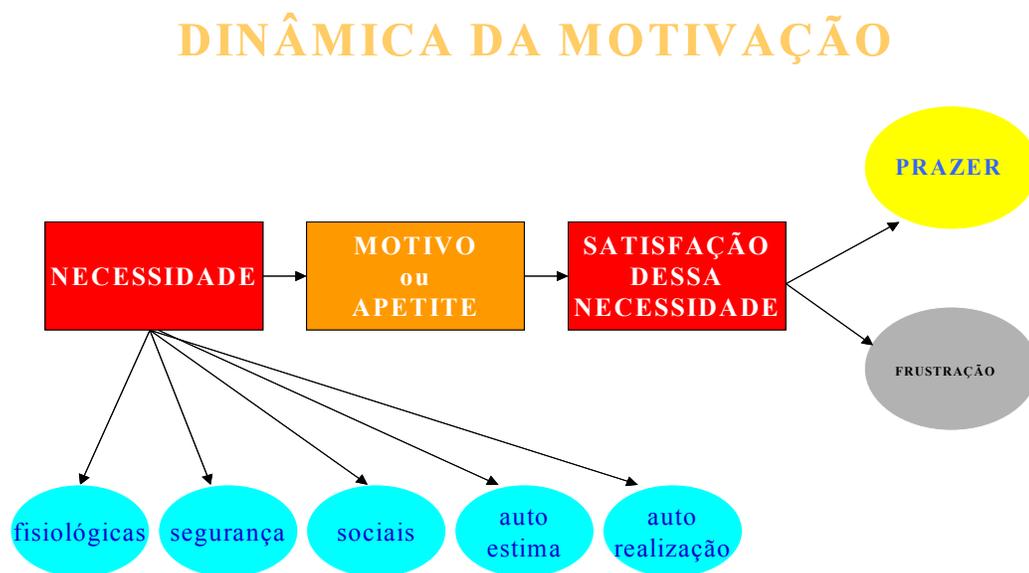


Figura 1 – TEORIA MOTIVACIONAL DE MASLOW (1964) – Fonte: João Malheiro

Otero (1999) coloca, em sua obra, a opinião de Rodríguez Porras (1988) sobre a teoria de Maslow, dizendo que, apesar de atribuir à satisfação das necessidades uma condição para o desenvolvimento psíquico, reconhece que a mesma, se desordenada, pode ter conseqüências patológicas. O desenvolvimento de uma personalidade sã é algo mais que unicamente a satisfação das necessidades básicas. Com outras palavras, a permissividade é patógena. Faz falta, portanto, uma dose de firmeza, de disciplina e de frustração para fazer-se uma pessoa madura (Erikson, 1976).

Outro autor que define motivação é Rojas (1996) que a define como “ter na razão uma imagem antecipada da meta, a qual arraste à ação” (ROJAS, 1996, p. 22) . Segundo ele, a motivação deve promover no educador, primeiro, uma vontade de descobrir sempre novos valores e, em seguida, de ajudar os seus educandos a descobri-los também. Só esta dinâmica de auto-alimentação da motivação poderá ajudar no desenvolvimento da virtude da constância, necessária para educar a vontade.

Tendo em vista as definições acima, adotarei neste trabalho o seguinte conceito de motivação:

É uma *força interior* que nasce do **desenvolvimento equilibrado** das potências do Homem –inteligência, vontade e afetividade– e o *move* para a descoberta e para a conquista dos **verdadeiros valores** da pessoa humana (valores futuros, que se alcançam com esforço, mas possíveis de alcançar).

Deste conceito pode-se apontar, inicialmente, que a motivação deve nascer de uma *descoberta intelectual*. Hoje em dia, quando se privilegiam de forma exagerada as emoções cegas ou somente aquilo que satisfaça de forma imediata, fica sempre mais difícil mover-se para objetivos a médio e longo prazo, pois estes necessariamente são fruto de uma ponderação e reflexão de valores que não se captam de forma imediata e exigem uma maior formação cultural. Quando os valores prioritários são os bens materiais, como ocorre em amplos setores da sociedade atual, ou quando os valores se confundem com os desejos ou preferências do ser humano –conforme proclama o emotivismo de Stevenson (1945)– o descobrimento de verdadeiros valores humanos tem uma grande importância para a motivação da vontade humana, porque a motivação humana deve remeter sempre para valores humanos *verdadeiros*, materiais e espirituais, sempre que os primeiros se ponham ao serviço dos segundos, e não ao contrário.

Segundo Otero (1999), o descobrimento de valores corresponde a tudo aquilo que leva o homem ao encontro dos transcendentais do Ser, aos valores imateriais, àqueles do espírito, aos que fazem referência à Verdade (valores intelectuais), ao Bem (valores morais) e à Beleza (valores estéticos), e que facilitam o melhor encaminhamento do homem para o seu fim último¹⁸. Segundo o autor:

¹⁸ Lins (2000) “Valores são manifestações concretas de princípios fundamentais considerados como de relevância para a vida do indivíduo e da comunidade social. Referem-se precisamente a tudo que ocupa um lugar de importância na vida individual e social e devem orientar o pensamento e o comportamento de cada pessoa de modo que haja respeito nos dois sentidos, tanto em relação a cada indivíduo como para com a sociedade. Valores podem ser considerados segundo algumas classificações, quanto às suas características universais e culturais. Muitas vezes se fala também em valores transcendentais e permanentes em oposição a valores que têm sua importância mas estão restritos a uma temporalidade e também a determinados grupos culturais. É preciso pois não se perder de vista que além dos valores mais imediatos, próprios de uma comunidade, os chamados valores culturais, existem ainda os valores universais, pertinentes a todos os seres humanos, enquanto membros de algo mais amplo, se bem que difícil de uma definição de consenso, a humanidade” (LINS, 2000, p.5).

Verdade, Bem e Beleza são três tipos de valores estreitamente relacionados entre si, porque verdade, bem e beleza são termos inseparáveis de um trinômio. Se alguém tentasse separá-los, encontrar-se-ia com uma Verdade má e feia, com um Bem feio e falso ou com uma Beleza falsa e má (Oteros, 1999, p. 102).

Conforme já aludi anteriormente, quando o Homem de hoje não acredita que ele tem um *ser* que o inclina à verdade e à perfeição para assim chegar ao Bem Supremo – aquele que se basta a si mesmo e não aponta para nenhum outro e satisfaz a ânsia racional-volitiva do ser humano (Aristóteles, 2001)– conseqüentemente não terá estímulo para descobrir os verdadeiros valores e facilmente cairá no relativismo moral, pois tanto fará um valor ou outro. Compreende-se ainda que fique impossível encontrar a diferença entre a 5ª sinfonia de Beethoven e uma música popular de baixa qualidade musical (Adorno, 1971). Está muito associada, portanto, a desmotivação com o conseqüente relativismo e o desconhecimento moral.

Dando continuidade ao conceito, a motivação deve nascer também de uma *descoberta voluntária*, pois cada qual deve ser estimulado a buscar os valores que o levarão realmente à perfeição do seu *ser* e a ser o que deve *ser*: uma autêntica pessoa humana. Millán-Puelles (1994) afirma que o homem é um ser capaz de um comportamento moralmente qualificado, de uma conduta reta ou eticamente torcida, na medida em que é capaz, com seus fatos –não somente do ponto de vista teórico, mas prático–, de afirmar ou negar o seu próprio *ser*. Quando o nega, seu comportamento é quase sempre inumano e incoerente com as exigências do ser humano. Quando o afirma, sua liberdade é potencializada e, poderia dizer, *motivada* na realização do seu próprio ser.

Por fim, a motivação deve emergir também de uma descoberta afetiva. Nossas paixões, conforme explicava Aristóteles, são educadas pela razão através da prudência ou *phronêsis* (termo traduzido muitas vezes por “sabedoria prática”, ou “discernimento”)¹⁹ – Aristóteles a definia como “a excelência moral que leva à reta razão relativa à conduta humana” (ARISTÓTELES, 2001, p. 126)– tornando-se forças humanas aliadas da motivação. Quando se permite que estas forças tomem conta das ações humanas, por meio dos impulsos descontrolados e irracionais, o homem costuma dirigir tais energias para fins que são pouco valiosos e desmotivantes.

O mais qualificado representante deste modo de pensar é J.S.Mill (1991), para quem “se uma pessoa possui uma razoável quantidade de sentido comum e experiência, *seu próprio modo de dispor de sua existência é o melhor*, não porque seja o melhor em si mesmo, mas sim porque é o seu próprio modo” (MILL, 1991, p.191). Trata-se de um abuso do direito de viver segundo as próprias convicções. Este exagero no modo de encarar a liberdade humana está errado não porque ter as próprias convicções seja mau, mas porque se esquece *quem é o Homem*. Sustenta Mill que

A única liberdade que merece esse nome é a de perseguir nosso próprio bem, a nossa própria maneira (*our own good in our own way*), enquanto não privamos aos demais do seu. Cada um é o melhor guardião de sua própria saúde física, mental ou espiritual. A Humanidade se beneficia mais deixando a cada um viver à sua maneira, que lhe obrigando a viver à maneira dos demais (Mill, 1991, p. 79).

¹⁹ Moebus, M.. Aristóteles: a Phronesis como núcleo conceitual de uma ética de fundamentação a posteriori. Unimontes Científica V.2, n. 2 - Setembro de 2001

Esta mentalidade está muito arraigada no nosso mundo ocidental e aponta que cada um é livre para escolher o que quiser, sempre que os demais não se vejam prejudicados. Ainda que alguém se engane, é preferível deixá-lo no erro a impor-lhe uma opinião ou uma escolha que não seja própria. Não se pode falar de projetos de liberdade melhores ou piores. O mais que se pode dizer ao homem é que somos livres; mas não como ser bons ou como viver uma vida boa e honesta, já que a experiência de cada não pode ser comunicada aos demais. Este modo de se entender a liberdade, à qual não concordo, vai necessariamente acompanhada da idéia de que *todos os valores* são igualmente bons para aquele que livremente os escolhe, pois o que os faz bons não é que em si mesmos o sejam, mas o direito de escolhê-los livremente. Ao mesmo tempo, tudo aquilo que alguém escolhe livremente não só deve ser tolerado, mas admirado, posto que é a expressão da própria autenticidade. O importante não é fazer o bem ou o mal, mas sim ser honrado consigo mesmo, expressar-se de um modo autêntico, não reprimir a própria espontaneidade com regras ou modos de fazer estranhos a si mesmo.

Naturalmente, apesar de estas idéias de Mill (1991) conterem algumas verdades parciais –de fato, sem liberdade de escolha não pode haver liberdade; ninguém pode impor a Verdade e o Bem ao outro à custa da sua liberdade; a autenticidade é um ideal irrenunciável– todas elas apresentam diversas deficiências que vale a pena comentar.

Em primeiro lugar, uma pessoa que escolhe sem reflexão, mas simplesmente porque seus impulsos mandam, necessariamente fará escolhas com vistas somente ao futuro, imediato ou não. O passado fica esquecido. Compromissos assumidos ficam obscurecidos ou simplesmente esquecidos e negados. Agir assim é desfigurar a própria vida humana que

deve ter continuidade, projetos e compromissos consigo mesmo e com os outros. Sua identidade ficará destruída e se justificará depois que se queira negar o próprio ser.

Em segundo lugar, um homem que quer viver a espontaneidade no dia a dia não há mal nisto. O problema é que, quando se deixa esta desordem tomar conta do comportamento humano, dificilmente se consegue realizar ideais que valham a pena, pois todo ideal exige esforço, renúncia e coerência.

Um terceiro aspecto que sobressai desta atitude é que os fins da ação passam a ser indiferentes. Quando o que importa é somente o primado da espontaneidade, torna-se impossível criar projetos comuns na sociedade, o individualismo se potencializa, a insolidariedade se instala e, com o tempo, a ausência de pontos de referência favorecerá uma enorme desorientação para escolher o melhor rumo da vida.

Outro aspecto muito complexo é a ausência de limites entre o tolerável e o intolerável. Se só existe espontaneidade, se não existe um acordo prévio sobre que coisas são prejudiciais, é impossível estabelecer limites entre os pares. Instala-se “uma guerra civil sem armas”, parafraseando MacIntyre (2001).

Por fim, conforme já foi exposto no primeiro capítulo, a objetividade do bem e do mal independe de nossas escolhas ou preferências. Se uma droga ilícita é prejudicial ou não, não é algo que dependa só de minhas convicções. Quando se afirma que minha escolha é boa pelo mero fato de ser minha, na realidade se está dizendo que eu não me engano ao escolher, e que, portanto, qualquer coisa que faça é sinal de autenticidade. Uma consciência infalível, além de acabar com qualquer preocupação com a busca da Verdade do Homem – levando à irracionalidade–, com o tempo, deixará as pessoas sozinhas e egoístas, pois ninguém poderá se interessar por elas e tentar ajudá-las, já que, sempre de acordo com essa

tese, cada um saberá como agir de acordo com a *sua verdade*. Este fenômeno é o grande causador, em tantos países desenvolvidos, da chamada *multidão solitária* das grandes cidades.

Conforme pudemos observar, a espontaneidade precisa ser reeducada e *redescoberta* nos dias de hoje. As noções de liberdade e autenticidade que se exprimem atualmente são ilusórias. Isto porque a verdadeira liberdade não consiste em deixar-se governar pelos impulsos do momento, mas, precisamente, no contrário. O Homem livre não é aquele que vive prisioneiro das flutuações do seu humor, mas aquele cujas decisões procedem das opções fundamentais que fez, as quais não põe em causa ao variarem as circunstâncias. A aspiração que todos os homens têm para agir em todas as coisas de modo espontâneo, livre, sem pressões, é uma aspiração perfeitamente legítima: o homem não foi feito para viver em constante conflito consigo mesmo nem com os outros. Porém, essa aspiração não pode realizar-se dando livre curso à espontaneidade, pois ela nem sempre está orientada para o bem do homem: tem necessidade de ser purificada e curada pela ação educativa. É esta descoberta que deve ser promovida na conquista da motivação de forma que somente com uma *espontaneidade purificada* será possível alcançar uma motivação mais estável.

Voltando ainda ao conceito de motivação, foi dito que estas três descobertas –dos valores intelectuais, volitivos e afetivos– devem ser equilibradas, isto é, inteligência, vontade e afetividade devem ser sempre desenvolvidas e educadas num *continuum*, para que estas três potências do Homem facilitem a descoberta e a conquista dos valores humanos. Entretanto, como já aludi no primeiro capítulo, a sociedade relativista e materialista dos dias de hoje, movida por interesses econômicos e influenciada pela filosofia emotivista (Rojas, 1998), tem privilegiado mais a parte afetiva. Isto provocou uma

desordem moral (MacIntyre, 2001), conduzindo a sociedade ao desajuste e desequilíbrio e, portanto, com fortes tendências à desmotivação.

Examinando ainda as características dos verdadeiros valores da definição para que a força motivacional nasça de dentro do homem, destacamos três destas: o valor deve ser futuro, que se alcança com esforço e possível.

Um valor que seja possível alcançar de *forma imediata*, satisfazendo logo alguma das necessidades imediatas do homem não costuma ser fonte de motivação. De acordo com Maslow (1979), uma necessidade logo satisfeita não é um motivador do comportamento humano. Uma das causas de se encontrar jovens de classes econômicas mais favorecidas totalmente desmotivados é a facilidade com que esses jovens podem atualmente satisfazer de forma imediata suas necessidades (Rojas, 1998). Uma das grandes tarefas da educação é ir permitindo ou indicando os meios que fortaleçam a vontade, de forma que saibam ser capazes de renunciar à satisfação que produz o urgente ou o imediato. O que empurra a pessoa é o olhar para o futuro, é o que está para chegar, e que entusiasma porque conduz à auto-realização. Essa força, que brota dentro do homem, aumenta quando se tem “uma imagem antecipada” de um dia alcançar as metas propostas, pois se vê usufruí-las na imaginação. Por isso, uma das características importantes do valor é que seja mediato (que comporte um esforço anterior). Para isso, as virtudes da paciência, constância e esperança se tornam necessárias.

Outra característica é que só se alcance o valor com esforço. Tudo o que vale custa esforço. O que não vale, não custa. Nenhum ideal humano se torna realidade sem sacrifício. Segundo Rojas (1996), todo grande Homem é filho da abnegação e da renúncia. Se existe luta e esforço, pode-se alcançar o melhor da vida, o que realmente vale a pena. Se há

preguiça, abandono e pouco espírito de combate, a tendência é ir-se deslizando sempre para o mais fácil, pobre e carente de aspirações. Somente nascerá na pessoa humana a verdadeira motivação para *conquistar* os verdadeiros valores da vida se aquela é educada em subir aos poucos a rampa do esforço.

Skinner (2000), psicólogo americano que conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental e era propositor do Behaviorismo Radical, abordagem que busca entender o comportamento inteiramente em função da história ambiental de reforçamento, dizia que a boa articulação do binômio *prêmios e castigos* dependia de que as crianças tivessem uma boa ou má educação. Há que começar sempre pelas tarefas pequenas e insistir uma e outra vez nelas, sem desanimar. Ensinar uma matéria escolar exige uma mistura de autoridade e de carinho, porque a severidade por si mesma não é estimulante e, pelo contrário, produz uns efeitos de impotência diante da tarefa que se tenha na frente. Para fortalecer a vontade, o melhor é seguir uma política de pequenos vencimentos de esforço: inicialmente, ensinar a pessoa a fazer as coisas sem muita vontade, mas mostrando que essa é a obrigação que deve realizar para o bem dela mesma. Depois, quando o prazer do dever cumprido aparecer com a realização do trabalho, saber mostrar que este é o caminho para alcançar outras alegrias maiores.

Por fim, o valor deve ser *possível* de ser alcançado. Como já apontou Rojas (1996) as exigências devem ser paulatinas, mas constantes, ao ritmo de cada pessoa. O que mais desanima muitos jovens hoje é quando *não* têm desafios a enfrentar nem metas difíceis (mas possíveis) a almejar. Outras vezes, no extremo oposto, quando as tarefas estão acima de suas capacidades e energias, provocam desesperança e falta de motivação. Por isso, uma das principais responsabilidades de um bom educador é saber identificar a individualidade

de cada educando, e saber nivelá-lo nas dimensões físicas, psíquicas e culturais mais convenientes.

2.2. A MOTIVAÇÃO NO ENSINO/APRENDIZAGEM

Depois de apresentar algumas definições de motivação em geral e de ter assumido uma própria, vou agora inclinar-me mais especificamente sobre a motivação no ensino/aprendizagem, que é o foco deste trabalho.

Examinando o pensamento diversificado de alguns autores sobre este assunto, Frymier (1970) aponta que “a motivação para aprender é o que dá direção e intensidade à conduta humana num contexto educativo”. Tapia (2003) indica que a motivação está ligada à *interação dinâmica* entre as características pessoais dos alunos para aprender (quais são os motivos que os levam a isso e como reagem para conquistar estas metas) e os contextos das atividades escolares (como os professores organizam as aulas, interação dentro e fora de sala). Fita (2003) alega que a motivação dos alunos está ligada ao modo como os alunos aprendem, quem são esses alunos –quais são os seus motivos, quais são os seus contextos próximos e distantes– e quem é o professor (se conhece a fundo a matéria, se tem valores pessoais, se planeja as atividades, como avalia os alunos, se valoriza o seu aluno, se o escuta, se o conteúdo é contextualizado, se sabe respeitar a diversidade). Ausubel (1980) faz sobressair que o fator mais importante que influi na motivação e na aprendizagem do aluno

é o que aluno já sabe. Bruner (1972) afirmava que o primeiro objeto de qualquer ato de aprendizagem, acima e além de qualquer prazer que nos possa dar, é o de que deverá nos servir no presente e valer-nos no futuro.

Como podemos concluir, estes autores, apesar de serem mais ou menos diferentes, são unânimes em afirmar que, para almejar resultados satisfatórios de aprendizagem, não só é básico um *estudo motivado*, mas também os educadores entenderem os diversos fatores que influenciam na motivação.

2.2.1. FATORES PESSOAIS QUE INFLUENCIAM NA MOTIVAÇÃO

Destacamos três aspectos a que os autores acima se referem como fatores pessoais que influenciam na motivação: as características da personalidade dos alunos, as características da turma em sala de aula e as características dos professores.

Em relação ao primeiro aspecto, Adar (1975) indica que existem quatro motivos ou necessidades principais que dirigem os alunos em sua aprendizagem: a) satisfazer sua própria curiosidade; b) cumprir obrigações; c) relacionar-se com os demais; d) obter êxito. Cada uma dessas necessidades é *predominante* em diferentes tipos de alunos. O autor, depois de ter feito um estudo motivacional tipológico, classificou os alunos em quatro categorias: a) curioso; b) consciencioso; c) sociável; d) que busca êxito.

De acordo com sua tese, uma única estratégia de ensino/aprendizagem não será, portanto, válida para todos os alunos. Alguns destes, em função de suas características, se sentirão mais motivados por determinada estratégia do que outros. Não têm sentido perguntas como: Qual é o melhor método? Qual é a melhor estratégia didática para este tema? A pergunta é: Para este tipo de aluno, qual é o método mais adequado para atingir um objetivo dado

Vejamos, segundo Adar (1975), algumas características específicas em função do tipo de motivação que os alunos apresentam na aprendizagem:

a) os alunos curiosos:

- mostram interesse por aprender novos fenômenos, mesmo que não apareçam nos livros textos;
- têm inclinação para examinar, explorar e manipular a informação;
- obtêm satisfação como consequência dessa exploração;
- buscam a complexidade nas atividades escolares.

b) os alunos conscienciosos:

- têm desejo de fazer o que está bem e evitar o que está mal;
- apresentam incapacidade para saber quando cumpriram perfeitamente com suas obrigações;
- necessitam suporte externo;
- desenvolvem sentimentos de culpa diante de qualquer incapacidade;
- demonstram falta de confiança em si mesmos ou intolerância diante dos erros cometidos.

c) os alunos sociáveis:

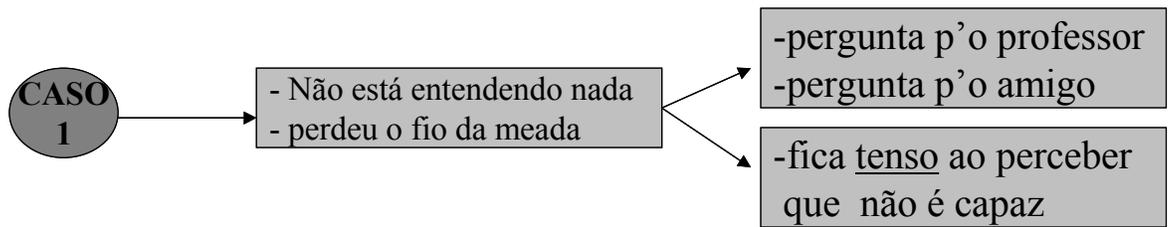
- necessitam travar e manter boas relações de amizade com seus colegas;
- têm boas disposições para ajudar seus colegas em todas as atividades escolares;
- não sentem algum temor ao falhar em situações escolares orientadas para o êxito acadêmico;
- concedem maior importância às relações de amizade que às atividades e fatores escolares.

d) os alunos que buscam o êxito:

- preferem situações competitivas;
- precisam obter êxito nessas situações;
- sentem necessidade de conseguir estima e prestígio do professor e do resto dos colegas, como consequência do êxito.

Tendo em vista esta diversidade de motivações nos vários temperamentos, é muito importante que o professor saiba estar atento para descobrir quais são as respectivas motivações de seus alunos. Essa percepção facilitará não só a busca por uma maior diversidade das metodologias pedagógicas, mas também a consecução de uma maior *sintonia* com os sentimentos do aluno em cada momento. Tapia (2003) aponta que quando se inicia um processo de aprendizagem, desejos, pensamentos, emoções se misturam, gerando padrões de enfrentamento que têm repercussões diferentes na motivação.

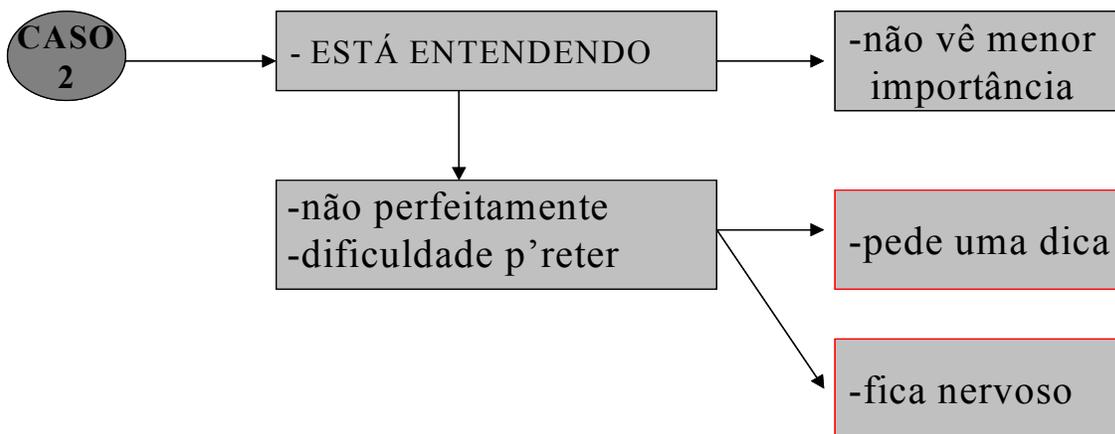
Procuremos entender a situação abaixo:



Fonte: João Malheiro

Neste caso 1, o aluno não está entendendo nada ou se distraiu e perdeu o fio das explicações. Se o aluno for curioso ou sociável, provavelmente perguntará logo ao professor ou para o colega do lado. Por outro lado, se for um aluno consciencioso, é mais esperado que não pergunte, pois sua consciência do dever o reprimirá (“já deveria saber disso ou não podia ter me distraído!”, pensará) ou então ficará nervoso por perceber que não é capaz de entender.

Examinemos um segundo caso:



Fonte: João Malheiro

Neste caso 2, o aluno está entendendo, mas não vê a menor importância deste conteúdo para sua vida prática. É o caso dos estudantes sociáveis que se motivam a ir à escola mais para se encontrar com os amigos, fazer esportes ou merendar do que aprender. Outras vezes, não está entendendo perfeitamente, ou está com dificuldade para reter o conteúdo da disciplina, e mais uma vez os diversos tipos de temperamento (Polaino, 1979) reagirão de formas diferentes, seja pedindo uma dica para o professor ou iniciando um processo de ansiedade. Pode-se afirmar, então, que tensões, angústias, desgostos e incompetências, como alegrias, entusiasmos, envolvimento positivos que se passam no interior de cada aluno dependem dos objetivos motivacionais de cada um. Um bom professor deverá ser aquele que, durante o processo de ensino/aprendizagem, procura ir conduzindo o ritmo das suas aulas em função desse olhar diferenciado.

Um segundo aspecto que influencia claramente a motivação é compreender a *diversidade multicultural* dos alunos dentro da sala de aula (Canen e Xavier, 2005). O ser humano reúne dimensões muito complexas e interligadas e exige, portanto, olhá-lo sempre de forma multifacetada. É sabido que nem todos conseguem este olhar profundo, sensível, compenetrado. Será isso um Dom? Arte? Aptidão? Vocação? Segundo as autoras, a ausência de professores-pesquisadores multiculturalmente comprometidos pode provocar *congelamentos de identidades* e reforçam preconceitos com a *homogeneização cultural*.

Para que isto seja possível, é necessário que o professor saiba criar em sala de aula um clima agradável e feliz, em que se ressaltem os acertos como projeto de desenvolvimento pessoal, por meio de metodologias ativas e diferenciadas. Que propicie um ambiente afetivo que favoreça o aumento da auto-estima em todos os alunos. Que

organize o espaço e os elementos da sala de aula de maneira que favoreçam a interação e a motivação. Que aproveite a interação cotidiana para modelar atitudes motivadoras, para criar expectativas positivas (Rosenthal, Jacobson 1997) para negociar planos de trabalho e outorgar um grau notável de autonomia, dentro dos limites razoáveis, favorecendo a criação da própria imagem. Finalmente, que saiba utilizar a avaliação como um meio de analisar o processo educativo, reforçando acertos, corrigindo diferenças e marcando novas metas, dentro da perspectiva da avaliação formativa (Hadj, 2001, Perrenoud, 1999, Luckesi, 2001, Penna Firme, 1994).

O último e terceiro fator que influencia a motivação são as *próprias características dos professores*. Nas últimas três décadas, com a democratização do ensino e a facilidade de acesso à escolaridade, de acordo com a LDB 5692 de 11 de agosto de 1971, um número muito grande de novos alunos engordou o corpo discente da comunidade escolar. Esta autêntica invasão escolar provocou no corpo docente das escolas um certo despreparo para lidar com tanta diversidade, que até hoje se reflete na atitude de alguns professores em sala de aula. Segundo Esteve (1994):

O elemento mais característico na educação das últimas décadas é a escolarização plena de 100% de nossas crianças nas idades definidas como de escolaridade obrigatória, alcançando no ensino médio níveis de participação crescente que constituem cada ano um novo recorde. A passagem de um sistema de ensino de elite para o novo sistema de massas supôs o aparecimento de novos problemas qualitativos sobre os quais se impõe uma reflexão profunda. Trabalhar com um grupo de crianças homogêneo não é o mesmo que atender a 100% de problemas sociais que essas crianças trazem consigo (Esteve, 1994, p. 78).

Tendo em vista esta idiosincrasia, o professor tem que saber utilizar uma série de recursos didáticos nas suas aulas de forma que facilite ao máximo “manter a atenção, desperte o interesse e auxilie a aquisição, retenção e generalização da aprendizagem (LINS, 2004, p. 627)”.

Antes de começar a analisar algumas estratégias didáticas que influem positivamente o processo de aprendizagem, indicarei alguns aspectos que influenciam a motivação dos professores.

Em primeiro lugar, parece claro que a formação inicial dos professores não está se revelando adequada para o exercício da profissão. Segundo minha observação a partir da leitura da ampla cobertura que vem sendo dada nos meios de comunicação impressa²⁰, além da pesquisa de campo realizada nas escolas de preparação de futuros professores para o ensino fundamental²¹, o número de escolas onde escasseiam professores e, portanto, aulas, é enorme. Isto se deve, em grande parte, à desvalorização profissional, ou aos baixos salários, podendo-se concluir que é possível que os conhecimentos das diferentes áreas do saber dos alunos –futuros professores–, além dos conteúdos relacionados ao campo psicopedagógico, estejam sendo diminuídos. Pode-se afirmar que uma formação inadequada comprometerá a capacidade de um professor motivar seus alunos em sala de aula.

Um segundo aspecto que interfere no núcleo da motivação do professor é o crescente desprestígio social da profissão nos últimos tempos. Fatores como defasagens salariais, ausência de planos de carreira consistentes e falta de um maior reconhecimento

²⁰ Matéria no jornal O Globo, 6 de Junho de 2007, Caderno Rio, intitulada “Falta de professores gera crise no governo”.

²¹ Cf. capítulo 5 deste trabalho.

por parte dos órgãos governamentais competentes levaram a uma grande desmoralização do professor por parte da sociedade.

Antigamente, nos anos 50, um salário de um professor se igualava ao de juiz de direito. Hoje, apesar de existir algumas variações entre os professores, o salário é tremendamente desigual aos das profissões mais reconhecidas. Conseqüentemente, sentimentos de fracasso profissional são comuns na grande maioria dos professores. Sentimentos deste tipo, além de influírem no bom desempenho da profissão, acabam se tornando estímulos para que a profissão de professor seja somente um emprego alternativo ou uma mera passagem para galgar outras profissões que oferecem melhores condições financeiras ou sociais.

O governo recentemente, em 20 de junho de 2007, sancionou o Fundo Nacional de Manutenção e Valorização do Magistério do Ensino Básico - Fundeb, que entrou em vigor no dia 1º de janeiro, por meio de medida provisória, depois aprovada no Congresso Nacional. A principal meta do fundo, que vai até 2021, é estender de 30 para 47 milhões o número de alunos de creches, educação infantil e especial, ensinos fundamental e médio e educação de jovens e adultos. Para atingir a meta, o Fundeb aplicará na educação básica, este ano, R\$ 48 bilhões. E, a partir do quarto ano de vigência do fundo, R\$ 62,9 bilhões (com base em valores de 2007). O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), criado em 1996, destinava R\$ 35,2 bilhões anuais ao ensino fundamental.

A complementação da União para os estados com menos disponibilidade financeira também aumenta com o Fundeb. No Fundef, apenas Maranhão e Pará recebiam complementação do governo federal. Este ano, o Fundeb complementa os investimentos de

mais seis estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco e Piauí. O valor mínimo por aluno também aumenta. As séries iniciais do ensino fundamental recebiam R\$ 682,60 por estudante ao ano no Fundef. Esse valor sobe para R\$ 946,29. Para a educação infantil, o projeto fixa índices mínimos para o cálculo do valor por aluno em cada modalidade desse nível no segundo ano de vigência do Fundeb. Atualmente, apenas 13% das crianças estão matriculadas na educação infantil. O Fundeb vai destinar verba também às creches comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público, que não eram contempladas no Fundef.

Sabe-se que a lei do Fundeb, assim como já acontecia no Fundef, dita que 60% desses recursos sejam destinados ao pagamento dos trabalhadores da educação, o que leva a crer que se podem esperar melhores condições salariais e sociais no futuro próximo. Outro aspecto, que é uma meta do atual governo, e que é fundamental para aumentar o prestígio social dos professores, é melhorar o plano de carreira do corpo docente, apoiado não somente no itinerário (tempo) do professor, mas no esforço pela busca de uma maior formação continuada.

Por isso, é urgente passar a uma maior valorização do ofício do professor. O governo, as escolas e os próprios professores deveriam considerar isso como um dos principais objetivos educacionais. Caso contrário, encontraremos professores cada vez mais desmotivados que não serão capazes sequer de abordar o problema da motivação de seus alunos.

Um terceiro aspecto, que nem sempre é consensual, é a importância dos conhecimentos de psicologia. É já lugar comum que o mais motivador para um aluno é ter um bom professor. Um bom professor é aquele que sabe motivar seus alunos. Apesar de,

em muitos casos, conhecimentos de psicologia não transformarem um mau professor num bom, este saber poderá fazer de professores regulares excelentes docentes.

Bzuneck (1999), ao discutir sobre o *status* científico da Psicologia Educacional, diz que não é mais preciso provar que a Psicologia Educacional é tão ciência como qualquer outra área da Psicologia. Para ele, a questão que nos atinge e interessa é: “em que sentido ela serve para a prática da sala de aula ou, mais amplamente, para a tarefa educadora do professor na escola?” (BZUNECK, 1999 p.43). Tentando responder a essa pergunta, o autor afirma que a contribuição da Psicologia para a prática educativa reside na possibilidade de a primeira oferecer elementos para análise da segunda. A Psicologia, juntamente com a educação e as demais áreas do conhecimento, deve procurar compreender e atuar no *locus* da prática educativa. O fazer pedagógico apresenta-se cada vez mais complexo, considerando-se as condições de trabalho do professor, a ausência de projetos e de uma gestão participativa. Tendo em vista que lida com pessoas e situações as mais diversas, o professor necessita de um conjunto de conhecimentos inter-relacionados.

Hanushek (1992), doutor em Economia pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), pesquisador da educação há mais de 40 anos, principalmente no ensino básico, consultor do Banco Mundial e famoso no Brasil por seu livro “*Educational performance of the poor: Lessons from Northeast Brazil*”, no qual faz uma investigação detalhada do desempenho da Educação Rural do Nordeste Brasileiro, ao ser perguntado em um Congresso Nacional de Educação, em 2005, no Rio de Janeiro, sobre como ele definiria um bom professor, foi categórico:

Fiz uma ampla gama de estudos que indicam que as formas comuns de se medir a qualidade de um professor, tais como nível de graduação, experiência, treinamento profissional e até mesmo salário têm pouco a

personalidade, diferenças de interações com os pais, professores e colegas de turma, diferenças de posição quanto à classe social, raça e sexo determinam proporções variadas de motivação. Resultou assim demonstrado que o professor deve conhecer muito bem *quem são* seus alunos e quais são as diversas motivações que movem cada um, para ir orquestrando os diversos tipos de motivação que serão expostos em seguida.

2.2.2. TIPOS DE MOTIVAÇÃO

Além da necessidade do professor em sala de aula ter que conhecer muito bem cada aluno para poder orientar cada tarefa escolar com equilíbrio e equidade, é necessário também conhecer os diversos tipos de motivação, pois elas se concretizarão em cada aluno de forma diferente.

Ausubel (1980) identifica dois tipos de motivação: a motivação extrínseca e a intrínseca. Aquela é subdividida em três: a motivação de impulso afiliativo, a de engrandecimento do ego e a de punição; enquanto que a motivação intrínseca é composta pela motivação cognitiva. Vejamos pormenorizadamente cada uma delas.

O autor define a motivação de *impulso afiliativo* como aquela que “expressa a necessidade do aluno de apresentar um bom desempenho na escola, de modo a **conservar a aprovação** e o **status** ante determinadas figuras importantes –pais, professores– com os quais se identifica num sentido de dependência emocional (satelitização)” (AUSUBEL, 1980, p. 332). É mais pronunciada na infância e vai se enfraquecendo à medida que o

estudante passa pela adolescência, transferindo essa dependência para o grupo de amigos. Entretanto, conforme aponta Anatrella (2003), esta passagem da infância para a adolescência está cada vez mais lenta e demorada, e por isso é esta uma motivação que demora a perder força e somente se enfraquece no fim da adolescência. O impulso afiliativo, apesar de oferecer uma força decisiva no início da vida escolar, tem uma série de desvantagens, infelizmente muito comuns nas escolas de hoje, conforme a situação familiar de cada aluno. Em primeiro lugar, quando as crianças não são aceitas nem intrinsecamente valorizadas por seus pais ou responsáveis, devido à desestruturação familiar –chaga muito presente na nossa sociedade atual– não dispõem de força nos primeiros anos da escolaridade, anos decisivos para um bom desenvolvimento cognitivo, pois não gozam de nenhum status conquistado. Em segundo lugar, quando não existe esta motivação na própria família, este desejo tende a ser compensado na busca exagerada deste status frente aos próprios amigos e companheiros de turma. Porém, quando a aprovação dos amigos e companheiros é indiferente, pois, em geral, seus esforços educacionais resultam em poucas perspectivas de vida, a pessoa acaba tendo uma motivação afiliativa muito baixa.

Quando as crianças são não só aceitas nas suas famílias, mas amadas e estimuladas, é preciso ter cuidado com os excessos de atenção dos pais ou professores. Isto poderá criar crianças muito ansiosas desde cedo, pois não quererão decepcioná-los com resultados insatisfatórios, ou ainda estudantes muito orgulhosos, se os resultados efetivamente forem de fato acima da média.

Dentre as atividades escolares que poderão desenvolver a motivação afiliativa se encontram a promoção em sala de aula de concursos de poesias e crônicas ou de exercícios-desafio; a participação de alunos em olimpíadas de matemática, física ou química ou

esportivas; a organização de feiras, workshops e apresentações teatrais ou musicais das quais participem os pais, parentes, professores e amigos; a utilização da informática (*website* da escola) para aumentar a comunicação entre alunos, professores e pais; e, por fim, a premiação periódica de alguns alunos que mereçam ser destacados.

Com relação à motivação, chamada por Ausubel (1980), de *impulso de engrandecimento* do ego, o mesmo autor a define como “a motivação que reflete a **necessidade de manter o status**, conquistado pela competência ou habilidade do aluno” AUSUBEL (1980, p. 332). Em geral, se inicia na adolescência, quando a influência e opinião dos amigos são decisivas para se sentir seguro, aceito e respeitado. A eficiência desta motivação, segundo o autor, pode ser empiricamente observada a partir de diversos tipos de evidência, como uma persistência mais duradoura, maior número de sucessos frente a situações problemas, além de um desempenho acadêmico mais alto, tanto a curto quanto a longo prazo.

Este impulso apresenta várias vantagens e desvantagens, resumidas no quadro abaixo:

VANTAGENS	DESVANTAGENS
1. Importante para alcançar as aspirações vocacionais	1. Pode gerar <u>ansiedade</u> suficiente para perturbar a aprendizagem
2. Persistência e maior realização nestas aspirações	2. Visão <u>utilitarista</u> do conteúdo: pouca retenção após o período escolar
3. Uma boa auto-estima	3. Não estudará na vida profissional
4. Aprender de modo mais efetivo	4. Retenção baixa e seletiva

Quadro 2 - VANTAGENS E DESVANTAGENS DA MOTIVAÇÃO DO ENGRANDECIMENTO DO EGO
 -
Fonte: João Malheiro

As principais vantagens da motivação do engrandecimento do ego poderiam ser resumidas em 4: a) auxílio para alcançar as metas e aspirações vocacionais: quando se quer manter o status conquistado, em geral, essa força propicia superação das diversas barreiras tais como provas, vestibulares, concursos de seleção e para melhores colocações profissionais; b) facilita a persistência e uma maior realização nestas aspirações, pois sempre se pode almejar metas mais altas; c) contribui para a boa auto-estima dos estudantes; e, d) a rivalidade individual estimula o desempenho acadêmico mais do que a rivalidade da turma, levando a um aprendizado mais efetivo.

As desvantagens desta motivação também se resumem a quatro: a) a necessidade de manter o status conquistado entre os amigos e a comunidade escolar pode levar a níveis de ansiedade muito elevados, provocando distúrbios psicológicos de alto risco, como a ansiedade neurótica perturbadora; b) quando se estuda com maior preocupação em manter uma imagem, criada às vezes de forma artificial, é possível que a retenção do aprendizado fique comprometida na medida em que essa imagem deixa de ser valorizada (este fenômeno costuma acontecer no início da vida universitária quando não é necessário cursar as disciplinas que não são diretamente relacionadas com a carreira que se seguiu); c) outra desvantagem é a carência de estudo na vida profissional, pois o hábito de estudo estava ligado mais a fatores externos que ao gosto pelo estudo e cultura; e, por fim, d) esta força motivacional costuma favorecer uma certa seletividade na retenção das matérias, pois seu estudo estará mais ligado ao gosto ou à imagem do que ao próprio aprendizado.

Dentre as atividades que um professor poderá propor para estimular este tipo de motivação entre seus alunos, considero as seguintes: a) propor *avaliações extras* como

forma de aumentar a nota do bimestre, consistentes em, por exemplo, a leitura de um livro difícil, comentar um artigo de revista ou de jornal, ou ainda no relato de uma visita a um museu para a turma. b) outra atividade é o incentivo a trabalhos de pesquisa científica em grupo, fora do período escolar, com orientação de professores/tutores, para apresentação em feiras e workshops fora do colégio, de forma a que os discentes cresçam em maturidade escolar e consigam uma maior visualização de sua futura carreira profissional; c) promover vários tipos de avaliação afim de facilitar que muitos possam ser valorizados diante dos demais.

Por terceira motivação extrínseca, Ausubel (1980) destaca a que se origina do medo à *punição ou à não-recompensa*, apontando que esta, dentro de limites razoáveis, exerce influência demonstrável e necessária na educação. Esclarecendo o termo punição, diz ser importante distinguir entre não-recompensa e verdadeira punição, dizendo que a não-recompensa, ao contrário da verdadeira punição, não implica necessariamente em estimulação nociva ou dolorosa. Indica que a não-recompensa não é necessariamente ameaçadora nem produtora de medo antecipado ou da urgência a esquivar-se da estimulação danosa. Segundo o mesmo autor, a recompensa e a punição constituem as faces positivas e negativas da mesma “moeda motivacional” na aprendizagem escolar. Ambas estão tipicamente envolvidas, em graus variados, na motivação dessa aprendizagem.

Admite-se que seja uma posição mais esclarecida, do ponto de vista de higiene mental, sustentar que a escola deve focalizar-se na recompensa, ao invés de na punição, e minimizar, ao invés de enfatizar, as ameaças explícitas de fracasso. Por outro lado, constitui uma posição irrealista negar a existência e a eficiência da punição como uma variável

motivacional na aprendizagem escolar; e é injustificado deplorar tal fato como imoral ou pedagogicamente incorreto (Ausubel, 1980, p. 348)

Segundo o autor, a partir dos anos 60, entretanto, o papel da punição na aprendizagem foi injustificadamente denegrido, tanto por psicólogos quanto por educadores. A confusão a respeito da legitimidade e da eficiência da punição como fator motivacional na aprendizagem pode ser atribuída, segundo Ausubel (1980), a 5 fontes principais:

1º) o movimento da *educação progressiva* promoveu diversas posições permissivas e centradas na criança a respeito da impropriedade da punição, tanto do ponto de vista filosófico, quanto sob o psicológico. Pessoas com tendências temperamentais mais sentimentais, associadas a esse movimento, consideram a punição como desnecessária, autoritária e reacionária. Essas pessoas acreditam que a educação deva ser conduzida somente num ambiente lúdico e sem exigências ou produções de ansiedade. Em conformidade com essa proposta, a motivação apropriada para a aprendizagem só poderia ser de natureza intrínseca ou por incentivos positivos (recompensa).

2º) a segunda fonte de confusão é de caráter mais *semântico*, emergindo do fracasso em distinguir entre o significado *mais estrito* da punição em psicologia como o contrário da recompensa (como não-recompensa ou como conseqüência ameaçadora do fracasso em aprender ou desempenhar determinada tarefa de modo bem sucedido) e seu significado *mais geral* como penalidade por *infração moral* (vergonha, observação, reprovação, castigo, censura).

3º) outra confusão que nasce nas pessoas contrárias à punição é não entenderem o real objetivo da punição, que busca a facilitação da aprendizagem através da *ameaça antecipada* (controlando deste modo a desatenção, os adiamentos, a preguiça e a falta de esforço), ao invés da aplicação efetiva da punição como tal. Seu objetivo, portanto, é levar o estudante a *esquivar-se* da punição por meio da aprendizagem, ao invés de *vivenciar* a punição por fracassar em aprender por culpa própria. Assim, na grande maioria dos exemplos, punições sérias nunca são realmente vivenciadas, porque são evitadas pela aprendizagem, a qual está motivada pelo medo das conseqüências ameaçadoras do comportamento deliberado de não aprender.

4º) quarta confusão é não enxergar a relação que existe muitas vezes entre os efeitos a longo prazo do fracasso na aprendizagem com a redução da atratividade das tarefas escolares, devido aos efeitos correspondentes da ameaça antecipada de fracasso para a auto-estima (ansiedade). Conforme Ausubel (1980), a evidência indica que um alto nível de ansiedade e/ou envolvimento do ego estão associados a uma motivação intensa, levando a níveis de aspiração altos e continuados, apesar de experiências de fracasso, e a uma alta atratividade da tarefa, tanto com relação à aprendizagem a curto prazo quanto à realização acadêmica.

5º) finalmente, ao lado da educação progressiva do item 1, Skinner forneceu a principal munição ideológica contra o uso motivacional da punição em aprendizagem. De acordo com o autor (2000), o reforço positivo²² é a chave utópica para toda a aprendizagem. Assim, programações apropriadas deveriam tornar as tarefas de aprendizagem tão fáceis

²² O **reforço positivo** é o elemento-chave na teoria **Skinner**. Um reforço é qualquer coisa que fortaleça a resposta desejada. Pode ser um elogio verbal, uma boa nota, ou um sentimento de realização ou satisfação crescente. A teoria também cobre reforços negativos - uma ação que evita uma conseqüência indesejada.

que quase toda a resposta pudesse ser correta e, por consequência, recompensada e positivamente reforçada (Skinner, 2000). Em tais circunstâncias, pouca necessidade existiria até mesmo para a não-recompensa por extinguiam-se as respostas incorretas.

Além destas 5 fontes de confusão a respeito da legitimidade e da eficiência da punição, gostaria de acrescentar uma sexta, a que chamaria de *idealismo cultural*. De fato, cada vez mais a literatura dos últimos anos (Lins, 1985) mostra um conjunto vigoroso de reações à cultura da repetência, punição e retenção dos alunos, afirmando que deste modo se faria da educação mais do que uma pirâmide, um obelisco educacional. Eu também opino que, agindo desta forma a tendência à produção de desigualdades e evasão escolar é enorme. Porém, o que precisa ficar claro é que essa vasta literatura anti-punição parte do pressuposto de que existe uma cultura de valorização da educação e de que há recursos para suprir as lacunas de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Os países que adotam a promoção automática (e a não-punição) estão mergulhados numa cultura que valoriza a escola, e na qual o aluno é estimulado pela família e pela sociedade. O aluno é cercado de incentivos e de exigências e de um aparato de assistência e apoio para “acertar o passo”. Por isso me alinho com Demo (2000), quando afirma que é preciso não cair na tentação de promover o estudante sem a devida aprendizagem, sob o argumento de não causar danos à sua auto-estima, quando é preferível a *pedagogia da verdade*. A promoção sem aprendizagem constitui um ônus para a escola pública e para os alunos menos privilegiados, pois desmoraliza a escola pública e a torna pobre para o pobre.

Tendo esclarecido a importância desta última motivação extrínseca, apresento abaixo, de forma resumida, as vantagens e desvantagens da punição ou não-recompensa na

aprendizagem. Como muitas delas já foram comentadas, direta ou indiretamente, não me parece que seja necessário comentá-las pormenorizadamente.

VANTAGENS	DESVANTAGENS
1. Ajuda a estruturar o problema de modo significativo	1. Pode gerar <u>ansiedade</u> completamente desproporcionada ao risco real de fracasso
2. Tende a enfraquecer, a longo prazo, a motivação pelo ato errado	2. “Bloqueio emocional” para determinadas matérias
3. Diminui a reiteração do ato	3. Evasão escolar
4. Evita a punição da vida	4. Confusão com penalidade moral

Quadro 3 - VANTAGENS E DESVANTAGENS DA PUNIÇÃO

Fonte: João Malheiro

Aprofundando agora na motivação intrínseca, Ausubel destaca a motivação de *impulso cognitivo*. Define-a como aquele desejo que o estudante tem de aprender por aprender. Segundo ele, esta é potencialmente a *mais importante e estável*, uma vez que é inerente à própria tarefa de aprender. A aprendizagem bem sucedida por si só constitui *sua própria recompensa*. Atividades que fomentem a curiosidade, a exploração, a manipulação, a intuição (Bruner, 1972) e a descoberta são fontes de motivação intrínseca.

Um aspecto que me parece importante salientar, nos dias de hoje, para que os alunos alcancem este tipo de motivação é a urgência de que eles aprendam a estudar. Infelizmente, seja pelo despreparo ou desmotivação profissional de alguns professores para ensinar a

estudar a sua própria disciplina, seja pelo despreparo dos pais ou responsáveis (ou ainda, por falta de tempo, disposição, desinteresse), a minha experiência de 27 anos como tutor de alunos evidenciou que muito poucos destes aprendem a estudar as respectivas disciplinas escolares. Isto causa graves dificuldades para a apreensão e retenção do conhecimento e, conseqüentemente, para a sua generalização e transferência. Conforme já dissemos mais de uma vez neste capítulo, se o que mais motiva um aluno é aquilo que ele já sabe, aquilo que ele já reteve, fica fácil deduzir que aquilo que mais o desmotiva é começar uma parte de determinada disciplina sem a base necessária para acompanhar essa parte da matéria que desconhece. Isto, muitas vezes, se deve a deficiências na forma de como o estudante aprende a estudar e a organizar-se.

Outro aspecto que tem influenciado negativamente para aumentar essa força cognitiva é a atual cultura utilitarista, competitiva e orientada para o sucesso imediato. Considerações de ordem extrínseca, tais como engrandecimento do ego, redução da ansiedade e promoções de carreira, tornam-se progressivamente mais significativas como fontes de motivação para a aprendizagem do que o prazer em aprender. Se o desejo de aprender e compreender é quase invariavelmente exercido no contexto da competição por notas, obtenção de graus, luta por promoções e redução do medo do fracasso acadêmico ou profissional, há poucas razões para se acreditar que uma boa parte desse desejo possa sobreviver como um objetivo por direito próprio. Essa tendência reflete-se no declínio progressivo do interesse pela escola e do entusiasmo intelectual à medida que os estudantes avançam na preparação acadêmica.

Se desejamos desenvolver o impulso cognitivo de modo que permaneça não só durante a vida escolar, mas também posteriormente, ao longo da vida adulta, é necessário afastar-se da doutrina hoje em voga de adaptar o currículo aos interesses atuais da vida econômica e aos problemas de ajustamento dos discentes. Esta visão utilitarista esconde uma grande miopia e não passa de uma ilusão crer que desta forma os alunos obterão mais facilmente empregos futuros. Com uma sociedade cada vez mais dinâmica, é sabido que o que se aprende hoje de pouco servirá para o porvir. O que importa é aprender a aprender (Duarte, 2000), para rapidamente se adaptar às necessidades profissionais mais à frente. Por isso, é preciso evitar denegrir o conhecimento teórico, mas, pelo contrário, descobrir métodos mais eficientes de promover a aquisição a médio e longo prazo de conhecimentos que sejam fonte para novos conhecimentos.

2.3. A MOTIVAÇÃO TRANSCENDENTAL

Depois de ter sido apresentada extensamente a teoria de Ausubel, no ponto anterior, e, antes ainda de ter-me aprofundado na motivação em geral, chegou o momento de ser feita a interseção destes dois pontos para que se enxergue as lacunas que possam existir.

Para melhor entender novos aspectos desta interseção, separaremos o estudo em dois casos hipotéticos extremos: num primeiro caso, um aluno de escola pública em péssimas condições familiares e sociais, freqüentando uma escola desestruturada, desmotivada e oferecendo à comunidade escolar nada mais que poucas perspectivas de vida; e, num segundo caso, um aluno de uma escola particular de renome, de família bem situada financeiramente, mas sem se preocupar em dar-lhe uma boa formação integral: apenas perspectivas profissionais futuras promissoras.

Examinando as diversas motivações de Ausubel (1980), veremos que, no primeiro caso, o aluno dificilmente conseguirá obter grande motivação na vida e na aprendizagem. Não terá família ou ambiente escolar para conseguir grandes motivações extrínsecas como buscar conservar a aprovação e o status conquistados dos pais e professores ou ainda procurar manter o status conquistado pela sua competência diante dos colegas, pois num ambiente escolar negativo isso não é valorizado. Tendo professores desanimados e despreparados, dificilmente conseguirá se sentir motivado com o impulso cognitivo, pois as condições desfavoráveis dificilmente permitirão que se entusiasme a aprender. Poderíamos, portanto, afirmar que um aluno em condições de desvantagem educacional terá tendências desmotivadoras e para a evasão escolar.

No segundo caso, o aluno num ambiente familiar favorável, com recursos socio-culturais avantajados, participando de atividades extracurriculares de qualidade e ainda freqüentando uma escola que premia os melhores alunos com diferenciais nos serviços escolares, em princípio, tenderá a experimentar todas as motivações extrínsecas e intrínsecas expostas acima. Conseguirá alcançar todas as metas educacionais e profissionais almejadas e, poderíamos dizer, seria uma pessoa realizada. Entretanto, como aponta Rojas

(1998), não é isto que está acontecendo. Os rumos seguidos pela sociedade opulenta de bem-estar no Ocidente estão levando a uma doença social, da qual emerge o que ele chama de “*homem light*”. Um sujeito que tem por bandeira a tetralogia niilista: hedonismo-consumismo-permissividade-relativismo. Todos eles impregnados de materialismo. Segundo Rojas (1998), o homem *light* carece de pontos de referência, vive num grande vazio moral e não é feliz, ainda que, materialmente, tenha tudo.

De forma incisiva, o autor expressa:

Das entranhas atuais desta realidade sócio-cultural vai surgindo um novo *homem light*, produto do seu tempo. Se lhe aplicamos a luneta observadora descobrimos que dele fazem parte as características seguintes: pensamento débil, convicções sem firmeza, apatia nos seus compromissos, indiferença *sui generis* feita de curiosidade e relativismo ao mesmo tempo. Sua ideologia é o pragmatismo. Sua norma de conduta é o hábito social, o que se tolera, o que está na moda; sua ética fundamenta-se na estatística, substituta da consciência, e sua moral repleta de neutralidade, falta de compromisso e subjetividade. Elas são relegadas para a intimidade, sem se atrever a vir a público (Rojas, 1998, p. 9).

Tendo em conta este pensamento de Rojas (1998), com o qual concordo e que observo diariamente em nossas salas de aula de escolas particulares ou públicas, em todos os níveis, onde estudam parte desses “homens light”, somado ao pensamento anterior do caso do aluno de escola pública, podemos apontar para duas conseqüências: 1º) independentemente da estrutura educacional ao qual os jovens de hoje se encontram – desfavoráveis (caso 1) ou favoráveis (caso 2)– eles estão sem condições de alcançar a

verdadeira motivação, pois o contexto educacional o leva ou para o desânimo mais completo, ou para uma motivação que é falsa e ilusória a longo prazo. Não o leva para *descobrir e conquistar os verdadeiros* valores da vida, conforme definição assumida por mim, que é a real fonte de motivação, mas rumo a desvalores ou antivalores. 2º) falta uma *nova motivação* a ser fomentada na aprendizagem que consiga, primeiro, redirecionar a *motivação negativa* causada pelas condições desfavoráveis da educação para motivações mais positivas; e depois, as motivações extrínsecas e intrínsecas *egocêntricas* –chamo-as egocêntricas porque, no modelo de Ausubel, estão voltadas somente para satisfazer e alimentar desejos egoístas– para motivações mais profundas, que satisfaçam os anseios de felicidade do homem.

Para esclarecer melhor este ponto, examinemos a figura abaixo:

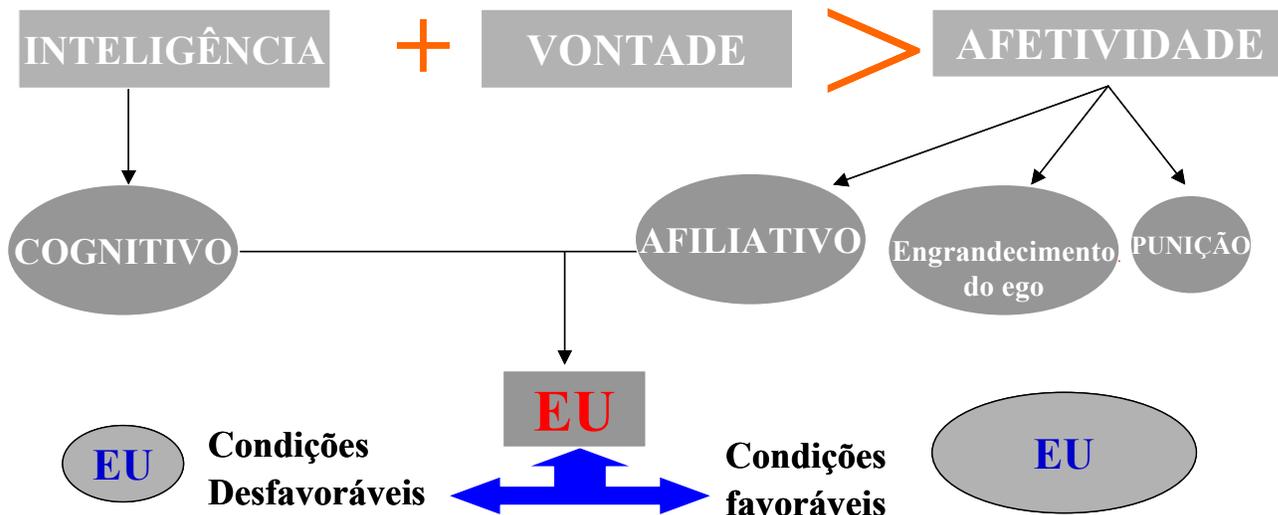


Figura 2 - Relação das potências do Homem com as motivações de Ausubel

Fonte: João Malheiro

Podemos observar na figura 2 que as motivações extrínsecas emergem da afetividade e a motivação intrínseca, da inteligência. Conforme dissemos anteriormente, estas potências parecem estar hoje num certo *desequilíbrio interior*, pois, nas condições desfavoráveis, o “eu” tende a ficar diminuído e totalmente sem forças motivacionais, enquanto que nas condições favoráveis –cf. figura 2– tende a inchar-se e a direcionar as forças motivacionais apenas para motivos egocêntricos.

De acordo com a definição assumida por nós, motivação é uma *força interior* que nasce do **desenvolvimento equilibrado** das potências do Homem –inteligência, vontade e afetividade– e o *move* à descoberta e à conquista dos *verdadeiros valores* da pessoa humana. Fica claro, portanto, que para alcançar a verdadeira força motivacional, é necessário *buscar esse equilíbrio* das potências que suportam a motivação. Tudo parece indicar que precisa ser resgatada uma educação que privilegie tanto as dimensões afetivas, quanto as volitivas e intelectuais.

Segundo a teoria de MacIntyre (2001), o ambiente emotivista e relativista que predomina no mundo de hoje levou, nas últimas décadas, a um maior privilegiamento da educação afetiva em detrimento da racional e volitiva. Aos poucos, foi-se desfigurando – para não dizer destruindo, se se quisesse usar as palavras de MacIntyre (2001)– a natureza do homem que tende para um fim, para um *telos*, que é a sua própria perfeição. Foi-se esquecendo que essa perfeição só é alcançada quando o Homem vive transcendendo a sua própria subjetividade. MacIntyre é incisivo quando afirma que:

Na tese aristotélica tradicional os problemas do egoísmo humano por natureza não existem, pois o que a educação em virtudes me ensinou é que o meu Bem como Homem é o mesmo que o Bem dos outros, a quem estou unido na condição humana. A minha busca do meu bem não é necessariamente antagônica à procura do bem do outro, pois o bem não é nem meu nem seu, os bens não são propriedade privada. Conseqüentemente, a definição aristotélica de amizade, a forma fundamental de relacionamento, tem como fundamento os *bens compartilhados*. O egoísta é, então, no mundo antigo e medieval, sempre alguém que *cometeu um erro fundamental* com relação ao lugar de seu próprio bem, e alguém que assim excluiu a si mesmo dos relacionamentos humanos (MacIntyre, 2001, p. 383, grifo meu).

Instigado pelo pensamento de MacIntyre (2001), tudo indica que só existirá equilíbrio nas potências humanas quando o Homem é educado para voltar-se para fora de sua subjetividade. Quando é induzido a descobrir o outro e viver fundamentalmente para ele.

Cintra (1994), Yepes (2005), Otero (2000), MacIntyre (2001) apontam que um homem sem sentimentos seria um burocrata frio, um egoísta insensível. Mas igualmente perigoso seria o homem entregar ao coração as rédeas da vida, pois cairia facilmente na fraqueza de caráter, na impulsividade desencontrada, na desmotivação ou na frivolidade de vida sem ideal. Quando se observa, conforme apontei acima, jovens bastante desanimados na escola pública ou jovens abastados animados apenas por razões que levarão à frustração a longo prazo, vê-se que são pessoas nas quais os sentimentos que os movem somente *ricocheteiam em seu interior*: quando são negativos, enfraquecem o ego e a auto-estima; quando são positivos, enaltecem o ego, mas de forma nociva e enganosa. Segundo Cintra (1994), **os sentimentos** (eu diria, as forças motivacionais) quando *são bem direcionados para o outro*, fortalecem a vontade e o amor. Quando não (portanto quando são orientados

para o seu ego), os enfraquecem (a vontade e o amor)²³. O problema é que, quando existe uma *subjetividade dominante* que não deixa que os jovens saiam de dentro de si próprios, os jovens não têm para onde direcionar os seus sentimentos e enfraquecem a vontade.

Por isso, tudo parece indicar que é preciso encontrar uma nova motivação que os leve a transcender de si mesmos e a encontrar o “outro”: essa motivação Perez-Lopez (1996) a chama de Motivação Transcendental a qual emerge da potência da vontade humana, potência que no modelo de Ausubel (1980) não tinha função motivadora.

Segundo Perez-Lopez (1996):

Motivação extrínseca é a busca da satisfação das necessidades pessoais por meio de ações que *movem outras pessoas* a satisfazê-las. Essas ações são secundárias, o mais importante é o retorno que elas produzem. Exemplos: retribuição financeira pelo trabalho, um elogio que se recebe.

Motivação intrínseca é a busca da satisfação que um resultado de uma ação produz na pessoa que a realiza e que depende somente do fato de ela realizá-la. Exemplos: aprender algo novo, ou o simples gosto por estudar.

Motivação transcendental: é a satisfação que o resultado de uma ação produz em outras pessoas diferentes de quem executa a ação. Exemplos: a ajuda que se dá a um companheiro de turma ou uma festa que se organiza para uma comunidade carente. (Pérez-Lopez, 1996, p. 58)

²³ Etimologicamente, vontade procede do latim *voluntas-atís*, que significa querer. A origem deste termo se remonta ao século X; depois, no século XV aparece a expressão voluntário (do latim *voluntarius*); e também convém indicar a acepção procedente do latim escolástico: *volitio-onis*. Vontade implica três coisas: a potência de querer, o ato de querer e o querido ou pretendido em si. Seguiremos a definição de Rojas (1996, p. 16) que a define como “aquela faculdade do homem para querer algo, o qual implica admitir ou afastar”. Apesar de Rojas (1996) apontar 4 tipos de amor – amor paixão, amor prazer (amor físico), amor vaidade (amor conquista) e amor entrega (dar-se a um outro, totalmente e para sempre), eu adotarei este último.

A figura 3 auxilia para melhor entender este passo crucial desta tese:

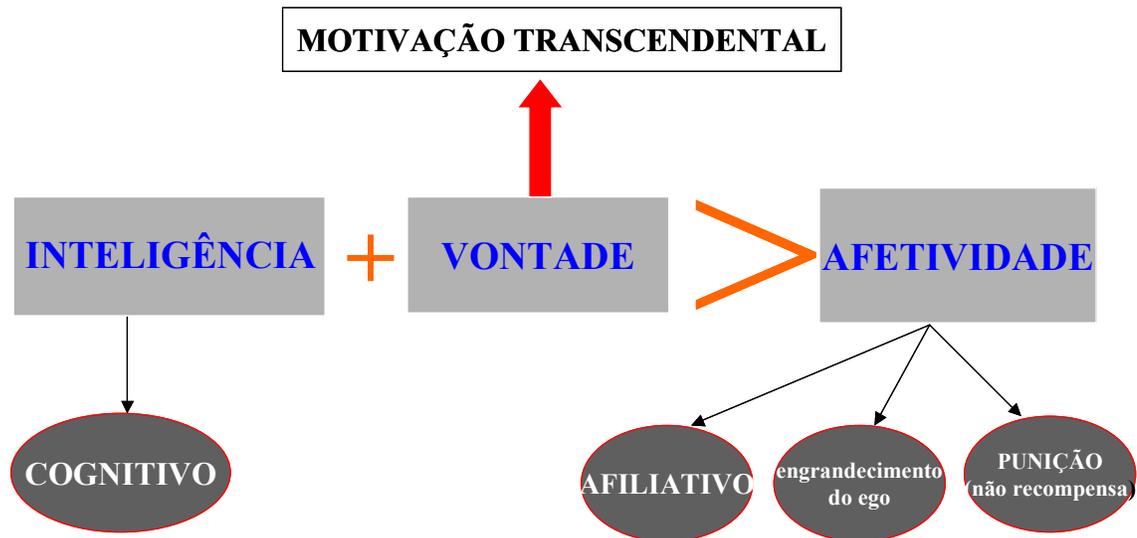


Figura 3 - A motivação transcendental que emerge da vontade é a que deve puxar as demais motivações, sejam elas positivas ou negativas. Somente assim se alcança o *equilíbrio motivacional*.
Fonte: João Malheiro

Segundo Perez-Lopez (1996), os *motivos movem* o ser humano pelas *conseqüências* que espera alcançar com a ação. Na motivação extrínseca, pelas *conseqüências* que espera alcançar devido às *reações do que está ao seu redor*. A expectativa pelo que o agente espera que produzirá nele a ação é o motor da motivação intrínseca. Já na motivação transcendental, o homem atua movido pelo que espera que a sua ação produza *em outras pessoas*, presentes ou distantes. São três motivações –afirma o Perez-Lopez (1996)– que se encontram em todas as pessoas, ainda que em proporções distintas. Se predominar a motivação extrínseca, a pessoa está dependente, em certo modo, das reações dos demais e atua de modo interesseiro. Se a intrínseca estiver em maior grau, a

pessoa pode se mover pela própria melhora pessoal, enquanto que se predominar a motivação transcendente, a pessoa atua pensando em ou abrindo-se às necessidades alheias ou à melhora pessoal daqueles com quem interage na ação. Podemos compreender, portanto, que a *qualidade da motivação transcendental* é superior às demais, porque não se centra tanto no que a pessoa *sente*, mas principalmente no que a pessoa *quer* realizar com o seu projeto de vida.

Esta mesma descoberta foi feita por Frankl (1986), o que o levou a formar a sua teoria motivacional. Este famoso psiquiatra viu com clareza singular, a partir de sua própria experiência em quatro campos de concentração nazista, “que o homem é um ser que busca sentido à vida e que esta mesma *vontade de sentido* o sustenta e o motiva na existência” (FRANKL, 1986, p. 20). Segundo o autor, a busca e a conquista de metas têm efeito motivador enquanto *são valiosas* para pessoa *que as busca*. Quando o parecem, mas não o são, podem motivar durante sua busca, mas, no momento em que se alcançam, produzem, depois, desencanto ou frustração. Frankl (1986) aponta nesse sentido:

A verdadeira meta da existência humana não pode se achar no que se denomina auto-realização. Esta não pode ser em si mesma uma meta, pela simples razão de que quanto mais se esforça o homem por conseguí-la mais se lhe escapa, pois só na medida em que o homem se compromete ao cumprimento do sentido da vida, nessa mesma medida se auto-realiza. Em outras palavras, a auto-realização não se pode alcançar quando se considera um fim em si mesmo, mas quando se a toma como um efeito secundário da própria transcendência. (FRANKL, 1986, p. 109)

Estas palavras de Frankl reportam à teoria de Maslow (1964), aludida no início deste capítulo, no qual eu afirmava que com ela não concordava plenamente. Relembre-se: Maslow afirma que, em grau crescente de importância existem *5 níveis de necessidades* no ser humano: fisiológicas (comida, bebida, descanso, esporte, moradia), de segurança (medo de doenças, assaltos, seqüestros), de amar e ser amados ou sociais (ter uma família estruturada, ser aceito pelos amigos, ter amigos), de auto-afirmação (confiança em si mesmo, autonomia, alcançar competência) e de auto-realização (desenvolvimento das próprias potencialidades, de aperfeiçoar-se continuamente, de ser criativos, de ter um projeto pessoal de vida, de conseguir as metas e objetivos da vida). Segundo a citação acima de Frankl (1986), a verdadeira meta da existência humana não pode se achar no que se denomina auto-realização. Esta tendência levará o Homem a uma mera busca de si mesmo, embora realizando coisas dignas e louváveis, como formar e educar uma família, trabalhar numa empresa, fomentar a própria formação profissional/cultural, caso não busque com essas atividades, a própria transcendência.

É famosa a máxima do filósofo existencialista dinamarquês Kierkegaard quando apontava que “a felicidade está numa sala maravilhosa onde todos querem entrar. Tentam abrir a porta para dentro, para si, mas, quanto mais a querem abrir para si, mais a trancam, porque a porta só se abre para fora, para os outros”. (COLLINS, 1958, p. 128). A tendência natural do homem é tentar sempre abri-la para dentro, e isto se dá porque ainda não descobriu ou não lhe ensinaram que dessa forma nunca a abrirá.

Continuando com Frankl (1986)

Descobri nos campos de concentração nazistas que os que tinham algo para amar profundamente, uma família, um Deus, uma esposa, ou algo que somente *eles deveriam realizar*, eram os únicos que sobreviviam, pois para todos chegava um momento, difícil de superar, de esgotamento, de desespero e de abandono, e quem não contava com *algo distinto de si mesmo, porém dentro de si mesmo* –sua transcendência– sucumbia diante da tentação do suicídio, de atirar-se contra as cercas ou simplesmente de jogar a toalha, deixar de lutar pela própria vida, que a essa altura parecia carente de sentido (Frankl, 1986, p. 100).

De tudo o que dissemos, vemos que é possível para um aluno de escola pública, que se sente desmotivado pelas condições precárias da família, da escola, do contexto socioeconômico, educar a afetividade negativa que *sente* diariamente se é educado, desde cedo, a fomentar essa motivação transcendental de Frankl e Perez Lopez. De fato, os meios de comunicação com frequência mostram exemplos de estudantes que, vivendo e estudando em péssimas condições, conseguem almejar um sucesso acadêmico e profissional, sem necessitar de cotas ou outros privilégios. Lendo nos periódicos as narrativas desses jovens, é comum descobrir que o que os motivou a superar as dificuldades da vida era a sobrevivência dos próprios irmãos, órfãos como ele, ou um desejo de ser útil a uma comunidade da qual dependia, ou ainda um desejo simplesmente de conquistar um ideal de serviço à sociedade. Mostram, portanto, que a motivação transcendental é um dos caminhos reais de vivenciar a cidadania.

Nesta mesma linha de pensamento da educação afetiva, destaco a teoria de Wallon (1975). O autor afirma que o descontrole emocional leva a obnubilação cognitiva, desencadeando atitudes regressivas. Que é a emoção uma das grandes responsáveis pela promoção do desenvolvimento intelectual.

Azevedo (1996), uma estudiosa de Wallon, aponta, em sua pesquisa realizada em uma escola pública com alunos com dificuldades de aprendizagem, para o ambiente de

desmotivação reinante, fato comum em grande parte das escolas públicas. Ela destaca como esse contexto escolar pode provocar um certo vazio que depois entra em choque com a energia emocional da adolescência, causando os conhecidos problemas de violência. A respeito, uma de suas intervenções:

Os alunos demonstraram ter encontrado outra função para a escola: local de permanência para passar o tempo, com a convivência da escola e talvez dos pais, que os mantinham na escola, apesar da pouca aprendizagem. Essa situação levava a uma falta de perspectiva e possibilidades que gerava um vazio existencial entrando em choque com a energia emocional da adolescência. Essa contradição parecia dar origem a atitudes agressivas contra o próprio grupo, tanto fisicamente, quanto de forma simbólica. A mídia parecia ter grande influência nas atitudes e por terem demonstrado baixa capacidade de utopias, não eram capazes de analisar seu cotidiano. O dinheiro tinha aparecido em nível do discurso como fonte mítica, podendo até influir no desenvolvimento mental (Azevedo, 1996, p. 117).

Nota-se que as representações desses alunos com relação à escola eram de um lugar para passar o tempo, devido às emoções negativas que os professores e possivelmente a própria família provocavam neles. Para quebrar esses mecanismos, a autora tentou mudar a atitude deles, fazendo que pensassem sobre essas próprias representações, acreditando que esse repensar desencadearia uma nova tensão emocional que os levasse a descobrir novos valores para a escola e para a vida. Entretanto, Azevedo testemunha que esse redirecionamento de valores era muito difícil e que a força que os antivalores sexo e violência exerciam neles era mais forte do que o resto.

Blasco (2005), professor renomado da ciência médica, o qual usa o cinema como recurso para uma educação afetiva de seus alunos, sobressai alguns cuidados que se deve

ter para uma efetiva educação sentimental. Vejamos algumas de suas experiências neste campo:

A dimensão afetiva – educação das emoções – apresenta importância particular no processo formativo. As emoções do aluno não podem ser ignoradas neste processo. O educador deve contemplá-las e utilizá-las por se tratar de elemento considerado fundamental na perspectiva do educando, além de ser uma porta de entrada para compreender o universo do estudante.

Nos aprendizados da vida – adverte Ruiz Retegui (1999) –, muitas das coisas mais importantes não se transmitem por argumentação, através do raciocínio lógico especulativo. Estes outros caminhos têm a ver com o amor que se coloque no processo de educar e com a conseqüente educação da afetividade. Com perspectiva histórica, o autor faz notar como o culto à estética surge, nos dias de hoje, *desvinculado dos valores próprios do ser* – transcendentais, em linguagem filosófica – aos quais sempre esteve atrelado: nos clássicos, o belo une-se ao bom, ao verdadeiro. Surge a dúvida – que certamente acomete muitos educadores – do possível risco que supõe educar apenas a sensibilidade, ancorar-se na estética e nas emoções, sendo que os outros valores – o bom, o verdadeiro – permanecem conceitos estranhos, pouco definidos para o estudante de hoje. Não seria esta uma educação fictícia, superficial, epidérmica, que não atingiria o núcleo do educando para promover atitudes duradouras e maduras? Seguindo o raciocínio desse autor, podemos esclarecer que a educação através da estética, que atinge as emoções e a sensibilidade, não é uma tentativa de ancorar na emotividade os valores e atitudes que o estudante deveria incorporar. Trata-se de suscitar uma reflexão sobre estes valores e atitudes. É possível incorporar um conhecimento técnico ou mesmo treinar uma habilidade sem refletir sobre eles; mas é impossível adquirir valores, progredir em virtudes, incorporar atitudes, sem um prévio processo de reflexão. É justamente desencadear este processo de reflexão, mediante recursos próximos ao estudante, o que se pretende com a estética, da qual o aprendizado através do cinema faz parte. (Blasco, 2005, 121)

Blasco aponta para a importância de que a educação afetiva não fique desvinculada da ética. Este era também o pensamento Wallon, salientando que esta fusão deveria se dar principalmente na etapa da afetividade categorial. Azevedo (1996)

esclarecendo esta etapa afirma que “nesta etapa exigências racionais são incorporadas às relações afetivas, quando nos emocionamos nas situações que envolvem respeito mútuo, justiça, igualdade de direitos e outros aspectos abstratos das relações sociais” (AZEVEDO, 1996, p. 27).

Encerrando, concluirei com Otero (1999), que aponta:

Os valores, como efeito de seu descobrimento, *motivam à ação*. As virtudes *facilitam a ação*, poupando esforços e evitam lentidões, torpezas, dificuldades diante de uma situação nova ou de um problema novo. E essas diminuições de esforço e de atenção podem auxiliar *outras atividades* que reclamam mais atenção, pensar mais, maior iniciativa (Otero, 1999, p. 122).

O autor conclui, então, que, se existe o ideal de alcançar a força motivacional que nos leve à descoberta dos valores, é necessário antes desenvolver as virtudes que facilitem esse olhar motivacional. As virtudes são a base do desenvolvimento equilibrado das potências do homem (inteligência, vontade e afetividade) que o moverão para vivenciar as motivações extrínsecas, intrínsecas e transcendentais.

É o desenvolvimento das virtudes que promoverá o caminhar para níveis de transcendência mais elevados, subindo degraus ao longo da vida, até que se descubra que a verdadeira transcendência, num dado momento, exigirá dar um pulo mais metafísico e iniciar a caminhada em busca do Bem Absoluto, aquele que se basta a si mesmo, não aponta para nenhum outro e satisfaz a ânsia racional-volitiva do ser humano (Aristóteles, 2001).

É muito atual o que Maritain (1959) sobressai quando afirma que:

É principalmente através da instrumentalidade da inteligência e da verdade que a escola pode influir no desejo, na vontade e no amor dos jovens, ajudando-os a controlar seu dinamismo inato. A educação moral desempenha um papel importante na escola. E esse papel deve ser cada vez mais estimado. Mas é, essencialmente e sobretudo, *mediante a aprendizagem e o ensino, que a educação escolar realiza sua função moral*. Não pode exercitar e dar retidão à vontade, nem, simplesmente, por ilustrar e dar retidão à razão prática. O esquecimento das diferenças entre vontade e razão prática explica o fracasso da pedagogia escolar, ao pretender “educar a vontade”. (Maritain, 1959, p. 51, grifo meu)

Fica evidenciado, nas palavras de Maritain, que a educação das virtudes morais é importante para se alcançar o equilíbrio e a harmonia das potências do homem. Mas, segundo o autor, o aprendizado dessas virtudes é mais importante ainda na exigência escolar que tem a função de fortalecer a razão prática²⁴ para, em seguida, orientar bem a vontade. Um fortalecimento da vontade separado da razão se cai em um voluntarismo e pragmatismo muito perigoso para a educação dos estudantes. Por isso, um verdadeiro aprendizado ético das virtudes deve ser realizado através do ensino/aprendizagem e não somente como algo teórico, distante da prática. Deve ser, portanto, na prática escolar do cotidiano que, como também apontavam Aristóteles (2001), MacIntyre (2001), se forjarão as virtudes. A forma de se dar este aprendizado será um dos aspectos do próximo capítulo.

²⁴ Este conceito será estudado no próximo capítulo, na seção 3.1.: O Mapa das Virtudes.

CAPÍTULO 3

**“ A VIRTUDE
É UMA QUALIDADE
CUJO O EXERCÍCIO LEVA À
CONQUISTA DO *TELOS* HUMANO”.**
(MacIntyre, 2001, p.311)

3. AS VIRTUDES

Depois do estudo que corporificou o capítulo anterior sobre os diversos fatores da motivação, tanto em geral quanto especificamente no ensino/aprendizagem, neste terceiro capítulo irei discorrer de forma mais aprofundada sobre sua possível relação com o desenvolvimento das virtudes morais.

Tendo em vista que este tema da ética das virtudes é muito amplo e complexo, sendo estudado e discutido desde os tempos clássicos até os nossos dias, tentarei me restringir apenas àqueles aspectos que ajudarão o leitor na compreensão do foco deste trabalho. Dividi-lo-ei em quatro seções: uma primeira, na qual apresentarei a concepção de Virtude em Aristóteles e o quadro das virtudes por ele elaborado; uma segunda, que apresentará uma visão clássico-aristotélica das virtudes, olhando-a através da perspectiva de MacIntyre (2001) e contrastando-a, principalmente, com outras duas teorias rivais, assumidas por Kant e Nietzsche, através da perspectiva de Maritain (1973) e Nieto (2004),

respectivamente; uma terceira seção na qual procurarei me centrar especificamente no desenvolvimento das virtudes, especialmente naquelas mais ligadas à educação da afetividade –a temperança e fortaleza– (Roqueñi, 2005); e por fim, numa última parte, mostrar a relação que existe entre um perfeito desenvolvimento das virtudes e a motivação, objetivo central deste trabalho.

3.1. O MAPA DAS VIRTUDES EM ARISTÓTELES

As virtudes, como se pode observar no pensamento de Aristóteles, tal como ele é expresso na “Ética a Nicómaco” (2001)²⁵, não são adquiridas somente pelo ensino, mas sim, principalmente, pelo hábito. Nenhuma das virtudes surge naturalmente. As crianças não nascem com elas. Embora elas nasçam com os sentidos naturalmente ativos, como por exemplo, a visão ou a audição, o mesmo não acontece com as virtudes que precisam de tempo, experiência, prática e atos repetidos, de forma a se tornarem hábitos. Segundo o autor, se as virtudes surgissem naturalmente, tais como os sentidos, é claro que não poderiam ser mudadas pelo hábito. Ele afirma que não é o hábito de ver ou de ouvir que aguça e melhora o sentido da visão ou da audição, mas é o hábito de ser justo, corajoso, temperado e prudente que aguça e melhora cada uma dessas virtudes do caráter.

As virtudes são adquiridas da mesma forma que nós adquirimos a ciência nas artes, como pintar ou tocar piano. Quando se quer aprender a tocar piano, procura-se um

²⁵ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, pontos 1103-1005, 2001.

professor para tomar lições. O mestre não se contenta em ensinar as regras de sua arte, ele faz o aluno aplicá-las com exercícios repetidos, de dificuldade crescente. À força de exercício, as capacidades musicais do aluno se fortalecem e se desenvolvem; progressivamente, ele toma gosto por essa arte e em breve sentirá prazer em executar trechos que, no começo, lhe custavam muito esforço. Se perseverar, chegará a tocar com perfeição as obras que quiser, e mesmo, se tiver inspiração, poderá compor novas obras. O talento musical, que antes estava preso no aluno, como num frasco, se abre graças ao exercício, ao esforço perseverante e a uma direção inteligente.

Nessa atividade da ordem artística se exerce efetivamente uma educação para a verdadeira liberdade humana. No começo, o aluno pensa talvez que a liberdade residia no poder de tocar as notas como quisesse no piano, segundo a inspiração do momento e fora de qualquer regra ou orientação. Mas descobre logo uma outra liberdade, mais verdadeira. A capacidade adquirida pelo exercício de poder tocar com perfeição todas as obras que quiser, de exprimir à vontade pela música os seus próprios sentimentos que experimenta, sem dúvida, o realiza muito mais, além de poder tornar muito mais felizes os que convivem com ele. A primeira liberdade, de poder tocar o que quiser, pode parecer que existe, mas, como seus erros são muito maiores do que seus acertos, o iniciante logo perceberá que, de fato, ela é falsa, porque suas produções musicais são incoerentes e ilógicas. A segunda liberdade, só se adquire pela aplicação das regras e pela luta contra as faltas e a tendência à inconstância. Está inscrita na linha de um esforço contínuo, mas com a experiência, confere um poder durável para agir com perfeição e de criar novas obras. Esta é uma idéia importante para o nosso estudo, pois se as virtudes se adquirem pelo hábito e em uma

determinada comunidade, como numa família ou escola, é *rara* a oportunidade para a criação de bons hábitos, torna-se difícil a aquisição das virtudes.

À semelhança das virtudes, também os vícios se adquirem pelo hábito. Da mesma forma que um mau professor de música produz um mau músico, também os pais e docentes, quando pouco preocupados com o ensino das virtudes, tendem a favorecer o desenvolvimento do mau caráter nas crianças e nos jovens. Uma escola que se tenha tornado uma comunidade hostil às virtudes potencializa um ambiente favorável à aquisição dos vícios.

Na formação dos hábitos, deve-se evitar tanto o excesso quanto a deficiência. Aristóteles (2001) avisa-nos que tanto um quanto o outro numa atividade pode arruinar tanto a formação dos hábitos quanto das virtudes a eles associadas. Na aquisição da coragem, por exemplo, se uma pessoa evita o esforço e tem medo de tudo, está aberto à aquisição do hábito da covardia e, concomitantemente, do vício que lhe é associado. Da mesma forma, se o indivíduo não for capaz de refrear o usufruto de prazeres em excesso, estará aberto à aquisição do hábito da intemperança e do vício que lhe é associado. Contudo, se o indivíduo se abstém de todos os prazeres, torna-se insensível, o que também é um mal. Aristóteles então conclui que no desenvolvimento das virtudes, quer a coragem, quer a temperança podem ser destruídas quer pelo excesso quer pela deficiência.

Aristóteles salienta o papel que o prazer e a dor têm no processo de formação das virtudes. Por exemplo, se o indivíduo consegue ser firme e valoroso diante de situações difíceis e se vê mais feliz com estes vencimentos, então essa pessoa torna-se com o tempo corajosa; mas se isso lhe provoca tristeza, então tenderá a se tornar uma pessoa covarde, fugindo de tudo o que for desagradável. Se o indivíduo se sente feliz na capacidade de

resistir *aos excessos* de prazeres, usufruindo-os apenas com moderação, então podemos dizer que se tornará uma pessoa temperada. Se, pelo contrário, fica triste ao refrear-se, achando que está limitando a sua liberdade, acabará se tornando rapidamente um destemperado. Podemos afirmar, então, que o verdadeiro processo educativo é aquele que faz sentir prazer e dor nas *coisas certas*. Ou então, como já apontava o filósofo grego, “experimentar os sentimentos nos momentos certos, em relação aos objetos certos, às pessoas certas e de maneira certa é o meio termo e o melhor, e isto é a excelência”. (Aristóteles, 2001, 1106 b). Diante da sociedade materialista e hedonista dos dias de hoje, que dita e orienta que a felicidade está em buscar o máximo prazer nas coisas meramente materiais e em fugir de tudo aquilo que possa provocar um esforço, é esperado que esta teoria aristotélica tenha dificuldade em ser aceita. Portanto, para os casos em que o indivíduo obtenha prazer nas coisas erradas, importa que o processo educativo proceda à necessária correção, da mesma forma que o médico faz perante os sintomas de uma determinada doença. A virtude é, então, uma disposição que leva à realização das melhores ações corretas, que dizem respeito aos prazeres e às dores. Logo, o vício é o seu contrário. As virtudes são precisamente as qualidades cuja prática permitem aos seres humanos atingirem a verdadeira felicidade ou *eudaimonia* e cuja falta resultaria na experiência de uma certa frustração.

Para Aristóteles, a plenitude da vida humana se encontrava na vida da inteligência. Segundo o autor, o que é próprio de cada um *por natureza*, é também o mais excelente e o mais agradável para cada um. Portanto, para o homem, definido como animal racional, o ser feliz seria a vida conforme o pensamento, já que é isso o que caracteriza sua natureza. Um homem feliz é, para o filósofo grego, aquele que consegue progressivamente atingir a

contemplação do bem. A plenitude da felicidade (*eudaimonia*) ou o seu fim último seria a contemplação de um Bem Absoluto.²⁶

MacIntyre (2001), glosando estas idéias de Aristóteles, conceitua a virtude como uma habilidade adquirida segundo critérios objetivos e provenientes da *tradição cultural*. O autor ressalta a necessidade de se pensar sobre quais são e como são as virtudes para nossa época. Destaca a justiça como o núcleo a partir do qual todas as outras virtudes surgirão e se interroga sobre o que é Justiça e qual a Justiça. (MacIntyre, 1991). Conceitua também virtude como:

uma qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costuma nos capacitar a alcançar aqueles *bens internos* nas práticas e cuja ausência nos impede para todos os efeitos, de alcançar tais bens. (MacIntyre, 2001, p. 321, grifo meu)

O autor é incisivo quando diz que “a função essencial das virtudes é clara. Sem elas, sem justiça, coragem e sinceridade, o atuar dos homens não resistiria ao poder corruptor das instituições” (MACINTYRE, 2001, p. 327). É possível afirmar que grande parte das desordens morais que se evidenciam diariamente em diversas crises nacionais e mundiais sejam explicadas por esta falta de virtudes.

Para que se viva plenamente a Ética, o autor enfatiza a necessidade da existência de parâmetros objetivos que possam nortear a vida virtuosa. Ao contrário do emotivismo, a vida ética é ressaltada segundo a indispensável adequação do comportamento de cada

²⁶ A vida feliz para Aristóteles era a que possuía os bens mais apreciados: a família e os filhos no lar, uma quantia moderada de riquezas, os bons amigos, boa sorte que afaste de nós a desgraça, a fama, a honra, a boa saúde e, sobretudo, uma vida nutrida na contemplação da verdade e a prática da virtude. Hoje ainda se pode manter que a posse pacífica de todos esses bens constitui o tipo de vida que pode nos fazer felizes. (cf. Aristóteles, 2001,II, 3-4; 1099b). Vejamos uma definição moderna de felicidade que nos permite cotejar a definição anterior. Rojas diz que “a felicidade é constituída por quatro elementos essenciais: ter uma personalidade que se encontrou a si mesmo, viver de amor, trabalhar com um sentido na vida e possuir educação e cultura” (ROJAS, 1996, p.106).

indivíduo a critérios que são provenientes da tradição cultural e que devem ser aprendidos de modo a constituírem uma habilidade prática.

Segundo Aristóteles, existem dois tipos de virtudes: as virtudes intelectuais, ou do pensamento, e as morais, ou do caráter. Aquelas poderiam ser divididas em dois grupos: o primeiro compreende as virtudes *mais especulativas* (razão teórica ou abstrata), das quais fazem parte a *Sophia* (sabedoria) e a Ciência. Estas virtudes são também conhecidas como competências intelectuais incluindo o conhecimento científico relevante; o outro grupo abrange as virtudes *mais práticas* (razão prática), incluindo a prudência, cuja função principal é a capacidade de discernimento e a técnica ou um bom senso prático, fruto da experiência. Dentro do segundo tipo de virtudes, Aristóteles indica que as virtudes do caráter ou morais são a prudência, justiça, fortaleza e temperança, as quais se desenvolvem por meio do hábito, da educação e da prática.

Vejamos abaixo um resumo para melhor entendimento:

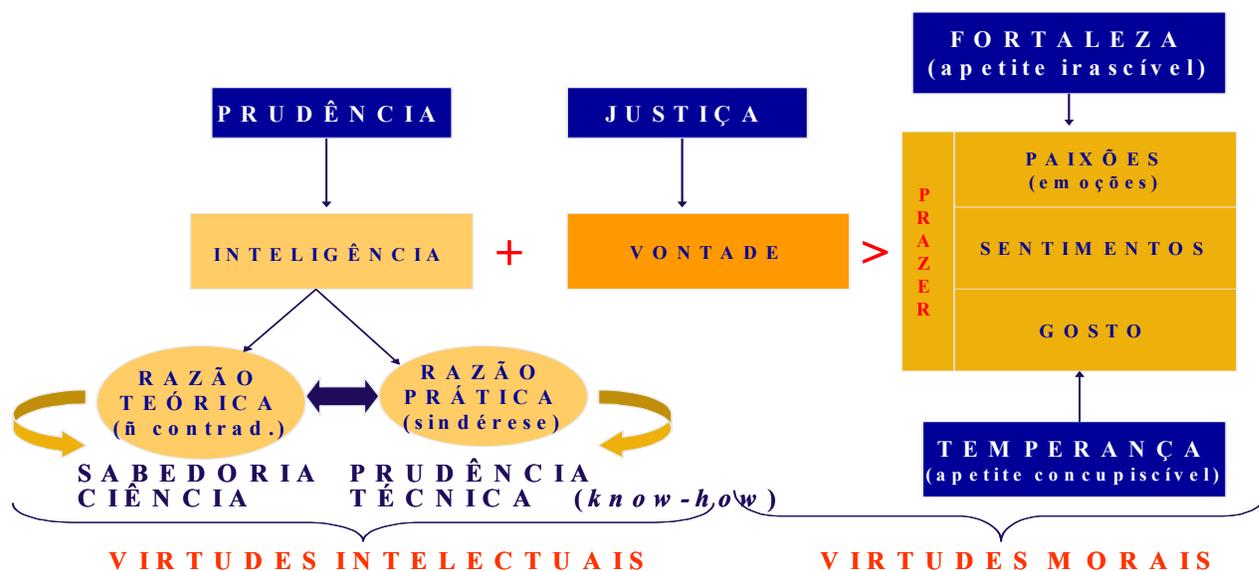


Figura 4 - MAPA DAS VIRTUDES EM ARISTÓTELES

Fonte: João Malheiro

Aristóteles afirmava que a natureza humana –o modo de ser próprio do ser humano– e suas três potências têm um funcionamento débil, isto é, suscetível de erro, devido a uma tendência exagerada do ser humano para a subjetividade. Segundo o autor, esta natureza humana é um princípio ou mola propulsora das operações próprias do ser humano (conhecer e querer, com o sentir de permeio) que o inclina –mas não indefectivelmente– a possuir o bem supremo e, por conseguinte, alcançar a felicidade. Por isso, para conseguir caminhar mais facilmente rumo à felicidade, o homem precisa das virtudes morais.

Segundo Aristóteles (2001), as virtudes morais ou cardeais (chamam-se “cardeais” porque a palavra “cardeal”, em latim –*cardo*–, significa eixo, no qual girariam então todas as demais virtudes) aperfeiçoam o exercício das potências do ser humano: inteligência, vontade e a afetividade. Sabendo que estas potências se encontram no ser humano num estado de dependência e complementaridade e são aperfeiçoadas pelas virtudes cardeais, estes hábitos não poderiam ser vistos separadamente, não poderiam ser praticados isoladamente, mas somente em uma mútua dependência. As virtudes morais encontram-se internamente conectadas, de maneira que, se o indivíduo não tem algo das quatro, não pode possuir alguma delas completamente. Se um jovem não tem a virtude da temperança, não poderá dizer que alcançará a virtude da fortaleza ou da justiça com perfeição. Portanto, as virtudes são adquiridas, ao mesmo tempo e indissociavelmente, como vasos comunicantes, mediante a repetição reiterada dos atos próprios de cada virtude e da reflexão acerca da bondade intrínseca que os atos virtuosos produzem, aperfeiçoando a natureza humana.

Acompanhemos, na figura abaixo, o resumo esquemático da teoria ética de Aristóteles:

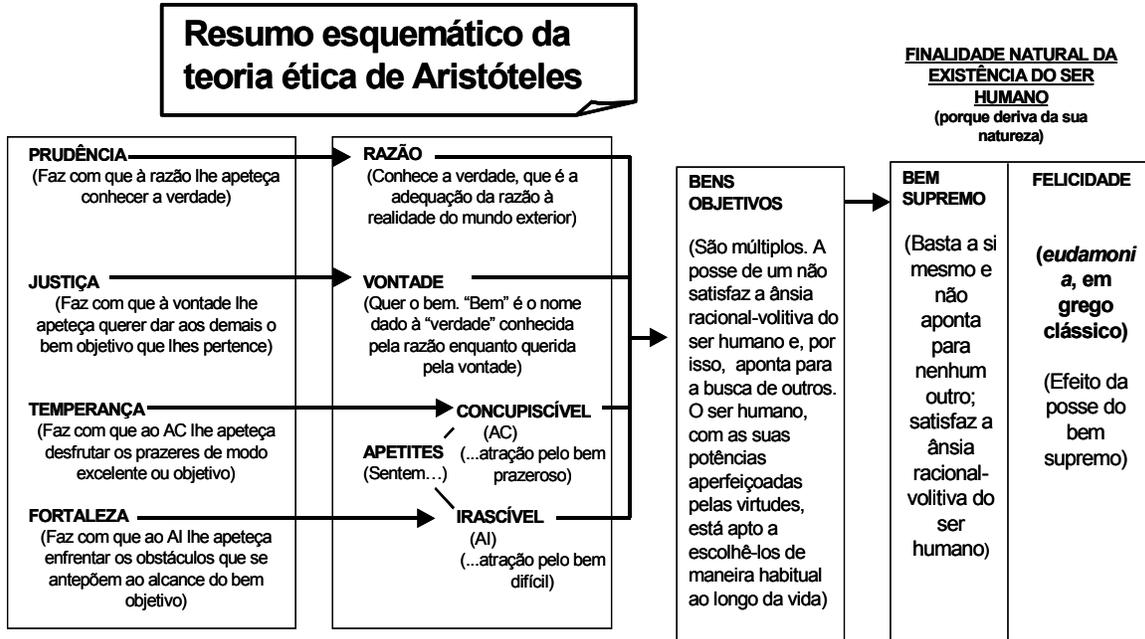


Figura 5 - Resumo esquemático da teoria ética de Aristóteles

Fonte: João Malheiro

Como podemos observar na Figura 5, as virtudes morais, apesar de estarem interligadas, nascem e são desenvolvidas em uma específica potência humana.

A virtude da prudência, definida por Aristóteles como a reta razão do agir, emerge da razão. Conforme podemos verificar na figura 4, esta virtude é desenvolvida tanto na razão prática –portanto uma virtude intelectual– fazendo com que a potência intelectiva lhe apeteça conhecer a verdade, mas também indica a medida correta para as demais virtudes morais, e, por isso, é também chamada de virtude moral. Conforme já apontamos anteriormente, Millán-Puelles define a prudência –*phrónesis*– como a virtude que tem a função de aplicar princípios morais absolutos, imutáveis, incondicionados a circunstâncias

variáveis. Estas, ao variarem, a prudência indicaria a forma de variar a sua aplicação (Millán-Puelles, 1996). A seqüência da vivência da virtude consistiria de três movimentos subseqüentes: reflexão (segurar os impulsos, evitar as ações precipitadas), julgamento (buscar o conhecimento ou a experiência no passado, em si e nos outros, além do aconselhamento) e a decisão, que impera a agir imediatamente.

Para Aristóteles a justiça era dar ao outro aquilo que lhe é devido. Nascia na potência da vontade, fazendo com que esta lhe apetecesse ser justa consigo e com os outros. Em Aristóteles, todas as quatro virtudes cardeais eram, ao mesmo tempo, individuais – beneficiam o indivíduo que as possui– e sociais –beneficiam os demais indivíduos. Mas a justiça é a virtude social por antonomásia, pois alguém só realiza um ato de justiça se, em primeiro lugar, beneficia outro (como consequência, beneficiar-se-á a si mesmo). Dela parte a teoria jurídica de Aristóteles. Algumas virtudes como a generosidade (contra a avareza), o respeito (luta contra os preconceitos), responsabilidade pessoal e social são algumas virtudes que se apóiam na justiça.

Dentro do campo afetivo, Aristóteles salienta que as virtudes também têm um papel importante. Dentro da dimensão dos sentimentos, o homem tem dois apetites: o *concupiscível*, que move o homem a buscar o prazer ou a afastá-lo da dor, de forma imediata. E o *irascível* que atrai e impulsiona o homem para a conquista de bens difíceis, que exigem esforço, num futuro próximo ou longínquo, mas que valem mais (produzem mais felicidade) que os bens concupiscíveis, portanto bens maiores. Outro aspecto deste apetite que complementa o anterior é a capacidade de suportar a perda de bens menores ou a demora da conquista desses bens maiores. Para moderar o primeiro apetite, já que o homem nem sempre tende, como já vimos anteriormente, para buscar o prazer certo ou

fugir da dor adequada, emerge na afetividade a temperança, fazendo com que o apetite concupiscível apeteça à pessoa somente desfrutar os prazeres ou suportar as dores que o levem à excelência. Para comedir o apetite irascível, já que, muitas vezes, o homem tende a fugir do esforço e do sacrifício que a conquista de um bem futuro exige ou ainda a se aproximar de um mal que não é totalmente consciente, aflora a fortaleza, fazendo com o apetite irascível lhe apeteça a suportar e a superar as dificuldades que exigem a conquista do bem futuro.

Aristóteles desenvolve (2001) também algumas virtudes menores, que colaboram ou constroem a temperança: a moderação, a sobriedade, a continência, a modéstia (não valorizar-se diante dos outros ou dominar a avidez de comunicar-se), a *estudiósitas* (evitar a curiosidade exagerada), entre outras.

Com relação à fortaleza, salienta a paciência e a perseverança como as virtudes que facilitam suportar a perda de bens menores ou a demora de bens maiores. A audácia, a coragem e a magnanimidade, entre outras, como as virtudes que facilitam ultrapassar as dificuldades para a consecução do Bem.

Concluindo esta seção, podemos examinar que as virtudes morais são hábitos que devem ser desenvolvidos desde os primórdios do processo educativo. Aos poucos, devem ir transformando as nossas potências humanas –inteligência, vontade e afetividade– facilitando e aperfeiçoando as nossas escolhas e ações. Podemos destacar que o conhecer, o querer e o sentir se encontram no ser humano num estado de dependência e complementaridade e que, portanto, as virtudes morais não podem ser vistas e estudadas isoladamente.

Aquino (1955) afirma que, além desta unidade intrínseca entre as virtudes, na dimensão das operações das virtudes humanas, existe uma hierarquia muito clara²⁷, na qual a prudência é mais importante do que a justiça, esta mais do que a fortaleza e esta mais do que a temperança. Entretanto, no processo de sua formação Roqueñi (2005) afirma também que se dá uma hierarquia precisamente *inversa*, ainda que contando sempre com a presença da inteligência prática, cujo uso é cada vez mais profundo conforme a etapa evolutiva do indivíduo.

Segundo Roqueñi (2005), na sua proposta para uma educação da afetividade de acordo com o pensamento de Tomás de Aquino:

Parece que coincidem o desenvolvimento psicológico e interior da criança e do adolescente com a atualização, cada vez mais precisa e perfeita, da razão mediante os hábitos –não virtudes próprias ainda– de temperança, fortaleza e justiça, até aflorar a prudência, já propriamente como virtude, na juventude, e, junto com ela, o início do processo de unidade e integração das virtudes e o consecutivo crescimento pessoal que permitirá alcançar a finalidade humana do *telos* do homem. Em todo este processo participam, segundo seu natural e crescente desdobramento, tanto a inteligência, como a vontade e os apetites sensitivos. Todas essas potências operam com seus respectivos hábitos na seguinte ordem genética: a temperança no apetite concupiscível, principalmente durante a primeira infância, a fortaleza no apetite irascível, particularmente durante a adolescência inicial, a justiça na vontade, de modo especial durante a adolescência superior, e, por último, a prudência aflora na inteligência a partir da juventude. (Roqueñi, 2005, p. 111).

Tendo em vista este processo inverso no desenvolvimento das virtudes morais, no qual a temperança é a primeira virtude moral que deve desabrochar no processo evolutivo da criança e que influenciará o bom desenvolvimento da seguinte virtude moral da fortaleza,

²⁷ S. Th., 1-2, q. 66, a 4.

é essencial aprender como ocorre esta educação sentimental ou *educação afetiva*, se queremos alcançar um perfeito desenvolvimento de todas as virtudes morais na criança.

3.2. TRÊS TEORIAS RIVAIS DA ÉTICA

Hoje em dia, falar sobre educação das virtudes tende a soar, em alguns ambientes, como algo limitador da espontaneidade, como sinônimo de cerceamento da liberdade ou ainda resquício já superado. Enxergar desta forma a formação e desenvolvimento das virtudes, parece-me uma consequência, muitas vezes, de uma deficiência na formação histórica. A fim de possibilitar ao leitor formar seu próprio conceito de virtude e de sua importância na vida das pessoas, iniciemos agora este estudo acompanhando MacIntyre na sua investigação de três teorias rivais, estudo este que foi desenvolvido não só em “Depois da Virtude”(2001), mas também, posteriormente, em outra obra cujo título²⁸ tomei emprestado para designar esta seção.

Este autor, analisando diferentes teorias ao longo da história da filosofia e principalmente indagando sobre a possibilidade de uma moralidade para estes tempos de pós-modernidade, resgata principalmente em “Depois da Virtude” (2001), toda a

²⁸ MacIntyre, A. *Three Rival versions of moral enquiry* – University Notre Dame Press – Indiana, 1990.

perspectiva aristotélica sobre a moral clássica fazendo sobressair, de forma concreta, a importância da volta do aprendizado das virtudes como forma de se chegar à plenitude humana, ao invés de à sua degradação.

Sem as virtudes, só se pode valorizar o que eu chamo de bens externos. Em hipótese alguma bens internos. A concorrência seria a característica predominante e até exclusiva (...) (...) Devemos esperar que se em determinada sociedade a busca dos bens externos se tornasse predominante, o conceito da busca das virtudes poderia sofrer um esgotamento e depois algo próximo da extinção. (MacIntyre, 2001, p. 330)

Aristóteles aponta, principalmente no seu livro “Ética a Nicômaco”²⁹, que os seres humanos, bem como os membros de todas as espécies, têm uma natureza específica. Essa natureza humana é que os leva a terem certos objetivos e metas, de modo que se movimentem em direção a um *telos* (fim) específico. Tal fim, para o filósofo, não poderia ser nunca o dinheiro, honra ou prazer, mas sim a *eudaimonia*, que poderia ser traduzida como felicidade ou Bem Supremo. Na obra citada, Aristóteles esclarece que:

²⁹ Um momento histórico importante da *Ética a Nicômaco* foi a tradução integral latina realizada por **Roberto Grossatesta** e publicada em 1246-47, junto com a tradução de uma compilação de comentários gregos feita em Constantinopla entre os sécs. XII-XIII. Desde então, a *EN* tornou-se texto para os cursos de filosofia moral nas Faculdades de Artes e objeto de numerosos comentários, até o final do séc. XVI: dessa maneira, a filosofia moral tornou-se disciplina universitária. Pelo final do séc. XIII e ao longo dos sécs. XIV, XV e XVI, a *EN* foi comentada, além de pelos mestres de artes, também pelos mestres de teologia – de todas as pertenças religiosas e de todas as escolas teológicas – e em toda a Europa. (cf. ABBÁ, G. *Quale impostazione per la filosofia morale?*, Roma : LAS, p. 48, 1996)

Parece que a felicidade, mais que qualquer outro bem, é tida como este bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma, e nunca por causa de algo mais; as honrarias, o prazer, a inteligência e todas as formas de excelência, embora as escolhemos por si mesmas, escolhemo-las por causa da felicidade, pensando que através delas seremos felizes. Ao contrário, ninguém escolhe a felicidade por causa das várias formas de excelência, nem, de um modo geral, por qualquer outra coisa além dela mesma (Aristóteles, 2001, p.23).

As virtudes são precisamente as qualidades cuja prática permitiriam ao indivíduo atingir a *eudaimonia* e cuja falta o levariam a experimentar a frustração desta natureza que anseia por felicidade.

MacIntyre se questiona sobre o que poderia acontecer se numa sociedade as pessoas não agissem de acordo com as virtudes. Buscando a resposta em Aristóteles, MacIntyre afirma que:

Isso dependeria, em parte, de suas características e dos talentos naturais; algumas pessoas têm uma disposição natural inata de fazer, em certas ocasiões, o que determinada virtude requer. Mas não se deve confundir esse feliz dom da sorte com a posse da virtude correspondente, pois por não serem instruídos pela educação sistemática e pelos princípios, até esses indivíduos afortunados serão escravas das próprias emoções e desejos. (MacIntyre, 2001, p. 254)

Esta desordem afetiva provocada pelas emoções e paixões tomadas como base, impõe à vontade, na maioria das vezes, caprichos irracionais, o que causa duas conseqüências nocivas para o ser humano: em primeiro lugar, uma dificuldade para decidir racionalmente quais emoções cultivar e incentivar e quais inibir e reduzir; e, em segundo

lugar, passam a faltar aquelas disposições que orientem o desejo em tudo aquilo que não seja o próprio bem, sem as quais, pelo contrário, se busca apenas o bem aparente (Yepes Stork, 2005).

Tomás de Aquino (1955)³⁰, em seu tratado sobre as virtudes³¹ aponta que “o primeiro germe emocional de toda a ação virtuosa e honrada pode encontrar-se na *Honestidade*, inclinação conatural afetiva cujo resplendor predispõe para a verdadeira bondade espiritual em que consiste o estado de virtude”³². Por isso, uma educação com a intenção de ensinar a viver as virtudes sempre facilitará distinguir os bens reais –aqueles que trazem a verdadeira realização e, portanto, chamados também por Tomás (1955) de bens honestos– dos bens aparentes, que satisfazem de forma imediata, mas que depois se demonstram experimentalmente prejudiciais para a vida humana. MacIntyre, concluindo sobre este aspecto da virtude, afirma que:

As virtudes são disposições não só de agir de determinadas maneiras, mas também de pensar de determinadas maneiras. Agir virtuosamente não é, como mais tarde pensaria Kant, agir contra a inclinação; é agir com base na inclinação formada pelo cultivo das virtudes. A educação moral é, portanto, uma *educação sentimental* (MacIntyre, 2001, p. 255).

³⁰ Tomás de Aquino é reconhecido como um dos grandes filósofos (cf. Huisman, D., *Dictionnaire des Philosophes*, 1984, PUF) e colaboradores para o entendimento de Aristóteles. Quando a nova e integral tradução latina da *Ética a Nicômaco* foi publicada por Roberto Grossatesta, em 1246-47, Tomás de Aquino, com vinte anos recém cumpridos, começou a freqüentar – em Colônia, nos anos 1248-1252 – aulas e a recolher por escrito o primeiro curso havido sobre a nova tradução, dado pelo mestre Alberto. Desde o início de sua carreira intelectual, Tomás pôde conhecer a fundo aquele texto: logo advertiu a sua novidade, a sua importância; sentiu a sua atração, mas também levou em consideração alguns aspectos que deveriam ser aprofundados; estes só vieram à tona dezessete anos mais tarde, quando, em Paris, de 1269 a 1272, compôs a *II Pars* (cf. Abbá, G. *Quale impostazione per la filosofia morale?* , Roma : LAS, p. 57, 1996). MacIntyre argumenta que Tomás de Aquino teve a qualidade de atualizar a ética de Aristóteles para um âmbito mais universal (MacIntyre, 2001, p. 311).

³¹ *Parts prima-secunda et secunda-secunda da Suma Teológica.*

³² S.Th.,2-2. q. 145, a 1.

Já Aristóteles falava desta nova natureza ou segunda natureza que é formada pelo cultivo da virtude. Com a sua forma concisa de expressar-se afirmava que “nem por natureza nem contrariamente à natureza a excelência moral é engendrada em nós, mas a natureza nos dá a capacidade de recebê-la, e esta capacidade se aperfeiçoa com o hábito” (ARISTÓTELES, 2001, p. 35). Na medida em que a criança vai sendo educada pelos pais a incentivar ou a reprimir as emoções e paixões que sente, esse exercício constante se tornará inicialmente um hábito, ainda não totalmente livre, mas a caminho de tornar-se assim e também virtuoso, resultando na vida moral. Faitanin afirma que “sabe-se que um ato humano bom, mas isolado, não constitui hábito bom, nem um ato humano mau, isolado, constitui hábito mau. O hábito moral dá-se pela ação voluntária e, portanto, pela ação livre. (FAITANIN, 2007, p.17).

Aprofundando um pouco mais na essência da virtude, MacIntyre (2001) evidencia a importância da *instrução* para que o agente moral instruído possa saber o que sucede quando julga ou age virtuosamente. Assim ele faz o que é virtuoso *porque* entende que é virtuoso. Isto é o que diferencia a pessoa virtuosa da pessoa treinada. Um soldado, por exemplo, se bem treinado, poderia fazer o que a coragem exigiria em determinada situação, mas mesmo assim não possui a virtude da coragem. A pessoa verdadeiramente virtuosa, pelo contrário, age com base em princípios e valores que a auxiliam mediante um juízo verdadeiro e racional.

A teoria aristotélica das virtudes pressupõe uma distinção fundamental entre o que qualquer pessoa em determinado momento acredita ser bom para ele e o que é *realmente* bom para ele como homem. É para alcançar o segundo bem que praticamos as virtudes, e o

fazemos por meio da *escolha dos meios mais adequados* para alcançar tal *fim*. Aristóteles escreve em “Ética a Nicômaco” que:

escolhas exigem discernimento e o exercício das virtudes requer capacidade de julgar e fazer o certo, no lugar certo, na hora certa e da maneira certa. A excelência moral se relaciona com as emoções e as ações, nas quais o excesso é uma forma de erro, tanto quanto o defeito, enquanto o *meio termo* é louvado como um acerto. (Aristóteles, 2001, p. 42).

O exercício do juízo moral, portanto, não é uma aplicação de normas rígidas e inflexíveis, passível de transformar-se em rotina. É preciso aprender a viver as virtudes, segundo as circunstâncias, pois a virtude da coragem, por exemplo, está entre a insensatez e a covardia. A da justiça, entre a injustiça e o sofrer injustiça. A liberalidade, entre a prodigalidade e a mesquinhez. Na leitura de Aristóteles, não deveriam existir, por isso, muitas regras e normas que, de certa maneira, asfixiassem o homem, como afirmava a ética de Kant (Maritain, 1973). Para este filósofo iluminista, a razão tinha um papel muito mais determinante e deveria inclusive sujeitar os sentimentos individuais, que teriam um valor negativo, como se fossem algo próprio de seres frágeis (Millán-Puelles, 1994). Para o filósofo grego, porém, a moralidade deveria indicar apenas obediência a algumas normas ou leis vigentes, nascidas *na Polis* se e quando a *Polis* as promulgasse, de forma que auxiliassem os cidadãos no discernimento correto da forma de praticar a virtude. É verdade que era importante para Aristóteles que alguns tipos de atos fossem totalmente proibidos ou obrigatórios, sejam quais fossem as circunstâncias ou conseqüências. Parece provável que o

filósofo quisesse insistir que deve existir uma justiça natural e universal que deve proibir completamente certos tipos de atos.

Resumindo, fica claro para Aristóteles que é preciso ir aprendendo a viver as virtudes *in medio virtus*, de acordo com as circunstâncias, isto é, conforme indiquem num conjunto harmônico a inteligência, a vontade e os sentimentos, mas sempre dentro de princípios absolutos.

MacIntyre (2001), comentando esta necessidade aristotélica do discernimento para a vivência da virtude, destaca a importância da virtude intelectual da prudência. Sem ela, segundo ele, não se pode exercer nenhuma das virtudes do caráter. Segundo o autor,

O exercício da inteligência é o que faz a grande diferença entre uma disposição natural de certo tipo e a virtude correspondente. Inversamente, o exercício da inteligência prática requer a presença das virtudes do caráter, caso contrário, degenera-se ou permanece desde o início mera capacidade engenhosa de ligar meios a qualquer fim, em vez de ligá-los a fins que sejam genuínos bens para o homem. (MacIntyre, 2001, p. 262)

A lucidez destas palavras de MacIntyre ilumina a importância capital da primazia da prática das virtudes do caráter, também chamadas virtudes morais, que são a justiça, a fortaleza e a temperança, para que seja alcançada a plenitude da virtude da prudência, mãe de todas as virtudes, pois é ela que determina a justa medida de todas as demais.

Aristóteles chamava a prudência de *phronêsis* (termo traduzido muitas vezes por “sabedoria prática”, ou “discernimento”)³³ e a definia como “a excelência moral que leva à reta razão relativa à conduta humana” (ARISTÓTELES, 2001, p. 126).

A prudência, ainda que tenha a imprescindível missão de se responsabilizar pela conduta das pessoas, nunca trabalha só, nem pode fazê-lo, porque, como diz Tomás de Aquino, “esta virtude intelectual, que faz a razão conduzir-se bem nas matérias morais, pressupõe um reto apetite do fim, de maneira que esteja bem disposta em relação aos princípios de onde deduz suas razões de agir, princípios que não são se não os fins” (Aquino, 1955, 1-2, q. 58, a. 3, ad 2). Por isso, a prudência precisa das virtudes morais – justiça, fortaleza e temperança– que incidem sobre o fim da ação, isto é, a intenção, enquanto que a prudência versa mais sobre a escolha dos meios adequados para alcançar tal fim. Millán-Puelles denomina a prudência uma “virtude intelectual por sua essência, enquanto pertencente à inteligência prática, e virtude moral por sua matéria, enquanto tem a função de aplicar a reta razão ao agir humano” (Millán-Puelles, 1996, p. 42). Explica que as virtudes humanas inclinam o homem para o que é justo, para o que é forte e para o que é moderado, mas o quanto ser justo, forte e moderado em cada caso e atendidas todas as circunstâncias, é a prudência quem deve determinar.

Maritain (1973), caracterizando a ética da época de Aristóteles, afirma que a filosofia clássica pode ser definida como uma ética cósmico-realista. Explicando melhor este termo ele afirma:

³³ Moebus, M.. Aristóteles: a Phronesis como núcleo conceitual de uma ética de fundamentação a posteriori. Unimontes Científica V.2, n. 2 - Setembro de 2001

Dizemos *ética cósmica* pelo fato de ser fundada sobre uma visão da situação do homem no mundo. Dizemos *ética realista* por ser uma ética fundada sobre realidades extramentais que são objeto de uma metafísica e de uma filosofia da natureza. Poderíamos designar os elementos principais para as articulações essenciais dessa ética cósmico-realista como Deus, a Natureza e Lei e a razão. Os três primeiros se referem à realidade extramental. A Lei designa a lei natural enraizada na entidade das coisas e nelas expressão de uma sabedoria criadora. A razão é a regra ou medida dos atos humanos, ela própria regulada ou medida pela lei natural e os fins essenciais do ser humano. (Maritain, 1973, p. 136)

Esta ética cósmico-realista aponta para várias conseqüências importantes dentro desta primeira versão ética: 1º) o objeto moral é bom em si mesmo, intrinsecamente bom, quando é conforme à razão. 2º) Existe um bem ou mal intrínseco –conformidade ou não com a razão– do objeto de nossos atos. 3º) A bondade ou retidão da ação moral depende da bondade do objeto.

Segundo esta perspectiva ética clássica, a qual Maritain se junta, o bem moral se sustenta na realidade extramental: o Criador, a natureza das coisas, especialmente a natureza humana e a sua lei natural. A consciência comum a toda a humanidade julga e dita seus princípios fundamentada nesta natureza humana comum. Conforme veremos abaixo, Kant substitui esta perspectiva pela autoridade de uma Razão descentrada do real e da natureza.

Millán-Puelles (1996), comentando esta perspectiva clássica e contrastando com outras, afirma que a ética filosófica não pode ser, como tentaram vários filósofos –entre eles Perelman (1992) e Habermas (1990)– uma análise da linguagem e nada mais. Segundo o autor, a verdadeira ética filosófica é uma ética que tem um valor prescritivo que se faz ao homem, o qual este tem o poder de aceitá-lo ou rejeitá-lo, no uso de sua liberdade. Tais prescrições, entretanto, pressupõem valorações, nas quais descansam as correspondentes

exigências. Segundo Millán-Puelles “não poder emitir um juízo de valor sobre se algo é bom ou mau é colocar uma mordança no ser humano. Pensar que não se pode fazer mais do que uma descrição da linguagem moral é antinatural (MILLÁN-PUELLES,1996, p. 22).

Segundo o autor:

Se a alguém lhe fazem uma injustiça, dirá que lhe fizeram uma injustiça. Se a alguém lhe roubaram, dirá que sofreu uma injustiça contra sua propriedade privada. E todos os que dizem que o homem não é livre, logo se colocam em gritos quando alguém lhe apronta algum mau trato. Assim, o filósofo deve ser coerente. A ética filosófica deve ser coerente com o fato de que todo o homem, queira ou não queira, se coloque aos gritos quando sofre uma violência ou vê nos outros essa violência. Existe algo dentro de si, que se chama humanidade, natureza humana, que se emerge quando se vê alguém, por exemplo, ser torturado. A ética filosófica é muito mais que uma reflexão que tem certamente um caráter teórico, mas não somente teórico, mas também um caráter prático. A ética tem um valor normativo, sobre uma base em si, que ela não constrói, mas simplesmente aceita, que é a experiência moral que se dá em todo o homem. (Millán-Puelles, 1996, p. 22)

Podemos, portanto, deduzir a partir deste autor que a lei natural se distingue da ética filosófica, porque a pressupõe. Pode-se dizer que existe uma lei natural pelo fato de que consideramos que o homem que maltrata outro homem merece ser reprovado. O fato de alguém torturar um outro, de forma livre e consciente, é algo censurável, desde um ponto de vista que a ótica física não é capaz de explicar, nem o metafísico ou o lógico racional. O olhar ético e o filósofo moral sim, mas baseando-se em algo que não constroem, mas é um dado que já se encontra dentro deles: a lei natural. Dentro desta perspectiva, o filósofo apenas considera a lei natural, não a faz. Se alguém quiser prescindir da questão de quem é o autor desta lei, pelo menos terá que aceitar que o filósofo a encontra feita.

Concluindo o pensamento do filósofo, ele se pergunta se a ética é uma disciplina meramente teórica, que estuda abstratamente o fato moral, sem nenhum valor prescritivo. E sua resposta é negativa, porque os preceitos da lei natural, aqueles que estão em todo o homem, são suscetíveis de uma mediação racional que os concretize no tempo e no espaço. A ética deve elaborar racionalmente conclusões tiradas dos princípios da lei natural, como são, por exemplo, “faz o bem e evita o mal” ou “não faças ao outro aquilo que não gostarias que ele te fizesse”, mas apoiadas em dados empíricos. Não está escrito na lei natural que deva existir a propriedade privada dos bens de produção, mas a ética pode afirmar que é uma exigência da boa organização da sociedade que haja a propriedade privada dos bens de produção. O filósofo, pensando sobre os dados que lhe dá a lei natural –por exemplo, que não pode tirar do próximo os seus próprios bens– e sobre a experiência do funcionamento econômico da sociedade, deve ditar as conclusões sobre o que homem “deve fazer”.

Com Kant, ocorreu uma autêntica revolução nesta perspectiva ética. A filosofia kantiana, de acordo com Maritain (1973), é uma filosofia moral cristã, mas *falseada*. Kant tentou transpor para o registro da *pura razão* a moral revelada, tal como no-la apresenta a tradição judaico-cristã. Procurou guardar a absolutização desta tradição desfazendo-se de todo o elemento propriamente revelado para substituí-lo pela autoridade de uma Razão descentrada do real e da natureza. Kant apresenta a ética do puro dever, sem fim último, livre de todo o impulso para a felicidade e para o bem. Resume-a com os imperativos categóricos, nos quais o universo da moralidade ou da liberdade é totalmente separado do universo da natureza. O conteúdo da lei deve ser deduzido de sua forma e da essência universalmente normativa da Razão Pura Prática. Nesta ética, a especificação dos atos

morais é liberada de toda consideração do bem, da bondade-em-si do objeto, contrariamente ao que Aristóteles apontava.

Maritain (1973) chama esta revolução kantiana, contrastando-a com a visão clássica, de ética acósmico-idealista, construída independentemente de toda visão da condição do homem no mundo e no universo e sem fundamentar-se na metafísica ou na filosofia da natureza. Essa ética tem um caráter dedutivo-normativo. Seu estágio inicial é a razão como medida dos atos humanos, não mais como instrumento de conhecer a realidade, mas no sentido de razão pura, pura de toda a matéria cognoscível.

A ética realista-aristotélica esta fundamentada em dois princípios básicos: 1º) existem coisas independentes do nosso pensar e do nosso querer; 2º) conhecemos algumas destas coisas, mas não tudo. Segundo Maritain (1973) Kant, dentro de sua ética idealista, apesar de também afirmar o primeiro princípio, nega o segundo de forma categórica. Vê a razão de modo puramente formal, segundo o ponto de vista exclusivo das exigências da moralidade lógica.

O segundo estágio da ética kantiana é a lei. Não mais a lei natural, mas a lei no sentido de imperativo categórico, isto é, o “tu deves” absoluto, imposto em nome da Razão Pura, como forma *a priori* dos atos humanos. O leitor talvez esteja se perguntando: “Eu devo, mas o que devo eu?”

Kant (1950) utiliza aqui, como Aristóteles (2001), a noção clássica de *conformidade à razão* como medida do ato moral. Entretanto, em Kant, o papel da razão é avaliado apenas em seu sentido formal, isto é, apenas sobre o plano das propriedades e conexões que são objeto da lógica, já que toda a possibilidade de determinação pela natureza ou pelo ser das

coisas foi suspensa. O caráter essencial que a razão oferece a Kant em seu puro funcionamento formal é o duplo caráter de *universalidade e o de não-contradição*.

A título de exemplo, vejamos a aplicação desta ética idealista, utilizando uma das cinco fórmulas que Kant (1950) propõe como imperativo categórico: “Age apenas segundo uma máxima, de maneira que possas, ao mesmo tempo, vê-la erigida em lei universal”.³⁴ É a fórmula da lei universal –ou da universalização logicamente possível (não-contraditória) da máxima do ato– da qual se aproxima muito a terceira fórmula (fórmula de autonomia): “Age de tal maneira que tua vontade possa ser considerada, ao mesmo tempo, como elaborando e promulgando, por sua máxima de ação, uma lei universal”³⁵. No caso de um ato tal como “não restituir um depósito bancário” seria uma impossibilidade lógica, ou uma contradição, erigir sua máxima em lei universal –“não se deve jamais restituir um depósito” – pois se cada um não deve receber um depósito senão com a intenção de não restituir, não existiria mais o depósito. Uma lei universal prescrevendo a não restituição de um depósito recebido faria desaparecer seu próprio objeto.

Observemos, entretanto, um outro exemplo. Pensemos em um ato como matar um homem que nos tenha ofendido. A transformação da máxima desse ato em lei universal –“é preciso matar sempre aquele que nos ofendeu”– não inclui contradição alguma, mas o que implicaria contradição e impossibilidade lógica seria querer que a máxima em questão fosse transformada em lei universal. Pois então quereríamos que aquele a quem pudéssemos, por

³⁴ Fondements de la Metaphisique des Moeurs, Sec.II, t.IV, p. 421, 1.7. As outras fórmulas do imperativo categórico são: 1º) Age como se a máxima do seu ato se torne por tua vontade uma lei universal da natureza (estabelecendo uma harmonia racional entre agentes morais); 2º) Age de tal maneira que tua vontade possa sempre, ao mesmo tempo, valer como princípio legislador universal (ou se considerar como fazendo e promulgando por sua máxima de ação uma lei universal); 3º) Age de maneira a tratar a humanidade tanto em tua pessoa, como na do próximo, sempre como fim, jamais como simples meio; 4º) Age como se tu fosses sempre, pelas máximas de teus atos, um membro legislador em um reinado universal dos fins.

³⁵ Critique de la Raison Pratique, 1ª parte, livro I, cap. I, parágrafo 7, t.V, p. 30, 1,38)

acaso, ofender, nos matasse. Há contradição em querer uma lei que arraste o desaparecimento daquele que a quer. Por isso é que Kant teve a preocupação de dizer: “Age de tal maneira que possas querer que a máxima de teu ato se converta em lei universal”. Tanto no primeiro exemplo quanto no segundo, Kant deduz o conteúdo da lei moral de sua pura universalidade: um ato é proibido ou contrário à lei moral, por ser logicamente impossível ou contraditório.

O último estágio de Kant é a retidão ou a moralidade (bondade moral) da ação. Para o filósofo alemão, a ação é moral quando sua máxima é uma máxima passível de ser universalizada, de ser erigida em regra que comande universalmente o comportamento de todo o ser humano. Essa universalidade da máxima do ato é que constitui a eticidade desse último ou sua bondade natural. Bondade essa, que, ao contrário de Aristóteles, não depende da bondade do objeto. Para Kant, não existe uma bondade intrínseca dos objetos da qual dependeria a bondade do ato. A moralidade do ato é que faz com que seu objeto seja moralmente bom. O bem moral já não se sustenta na realidade extramental, mas apenas na universalidade da Razão Prática. O conteúdo da ação moral deve ser deduzido dessa forma universal e das exigências de universalidade essenciais à razão.

Esta ética kantiana “de valor único”, como a chama Maritain (1973, p. 139), com o passar do tempo encontrou bastante controvérsias. Umas, de origem mais teórica, e outras, a partir de perspectivas mais vitais.

Millán-Puelles (1996), referindo-se às dificuldades teóricas, afirma que, de fato, o dever é uma exigência absoluta por sua *forma* e relativa por sua *matéria*. Explicando melhor estas diferenças, o autor esclarece que não é o mesmo o dever, por exemplo, de um médico

e de um farmacêutico, ainda que possam estar próximos. Existe uma relatividade pela matéria, pelo conteúdo do dever. O autor afirma que:

Chamo matéria do dever ao seu conteúdo. O conteúdo do dever se determina em relação ao sujeito que tem de praticá-lo, supondo sempre, evidentemente, uma base de princípios universais, gerais, que valem o mesmo para o médico, farmacêutico, astronauta, político, pedagogo. Mas a concretização máxima desses princípios morais gerais é relativa às circunstâncias. Por isso existe uma virtude que se chama prudência – *phrónesis*– que tem a função de aplicar uns princípios morais absolutos, imutáveis, incondicionados a circunstâncias variáveis. Ao variar as circunstâncias, a forma de aplicação varia também. (Millán-Puelles, 1996, p. 43).

Foi extraordinariamente nítida a forma com que Kant viu a categoricidade do dever moral, a exigência absoluta do dever, a forma imperativa do dever ético, mas seu raciocínio foi incompleto, segundo Millán-Puelles (1996), ao querer aplicar a todos os seres humanos o mesmo dever. O autor salienta de forma bastante precisa:

Do ser, pura e simplesmente, sem mais, não se tira nenhum dever. O ser reduzido à pura facticidade não justifica o juízo moral. Mas o imperativo moral se baseia em um dever, e o dever é o que *é bom fazer*. Isso é o devido, o que *é bom fazer*. “Bom” não seria nada sem o “ser” que lhe antecede. Aqui se trata de *ser* efetivamente bom, não de parecê-lo somente. Esse “é” é o que dá objetividade à ética. Em definitiva, o dever é relativo ao ser, e como o dever pertence ao homem, então é relativo ao ser do homem, à sua natureza humana. (Millán-Puelles, 1996, p.81, grifos do autor).

Uma discussão ética desvinculada do *ser* verificou-se de difícil aceitação por parte das pessoas, pois a natureza humana o que busca é perfeição do ser. Uma ética onde o bom e o mau, necessários em si, nada tinham que ver com o próprio ser, foi preparando o terreno

para uma nova revolução, da qual um dos principais mentores foi Nietzsche. Mas antes de entrarmos nesta nova corrente filosófica, aprofundemos ainda nas questões vitais que a filosofia kantiana provocou.

O “dever pelo dever” kantiano foi visto por muitas pessoas como uma forma antivital de existir, de fomentar o desprezo por si mesmo, de tirar a tendência natural do ser humano de ir à busca da felicidade e do prazer. Foi traduzido como atributo principal de uma ética que, em definitiva, propunha uma vida triste e carregada de ilusões teóricas.

De fato, o cumprimento do dever, à primeira vista, sempre apareceu, como aparece hoje, como um inimigo da felicidade. Efetivamente, o cumprimento dos deveres morais sempre acarretou e acarreta uma certa dureza e exigência, apesar de constituir um bem. Quando se fala da satisfação do dever cumprido, não se fala somente porque já se cumpriu o que se devia –o que traz sempre satisfação– mas também porque, muitas vezes, aquilo implicava um certo peso nada prazeroso, num primeiro momento. Mas é sabido que a felicidade que se consegue, depois que se vence esses primeiros momentos custosos, é muito mais profunda e duradoura. Que é uma grande ilusão tentar conquistar a felicidade sem esforço na vida. Entretanto, ao ser reduzida a suportar um sacrifício sem enxergar uma felicidade futura, sem vislumbrar-se um bem maior e uma maior perfeição do ser, nossa natureza tende a se rebelar, e a buscar outras finalidades, conforme apontava muito bem Frankl (2003):

A felicidade tem que ser sempre um efeito, não um fim. O efeito da posse do sentido da vida. Quando não existe sentido, ou se frustra o sentido que

havia, quando não existe mais um fim na vida, os meios (poder e/ou prazer) se tornam o fim. (Frankl, 2003, p. 57).

Esta desordem, que a ética kantiana provocou, desvinculando a vivência ética de um fim último, de uma felicidade a alcançar, como propunha a ética de Aristóteles, causou um abalo nas suas estruturas filosóficas. Foi a partir desta falha teórico-prática, além do que já falamos anteriormente do ponto de vista teórico, que a filosofia de Nietzsche encontrou condições, potencializando-se de forma rápida e extensa.

Para resumir de alguma forma a figura do pensador alemão e sua contribuição permanente para a História da Filosofia, talvez possamos dizer que foi o maior anti-kantiano e anti-hegeliano do século XIX. Como todos nós, Nietzsche foi filho do tempo em que viveu. Na Alemanha da sua época, o ambiente estava penetrado de alto a baixo pela poderosa inteligência de Hegel (1770-1831), o que quer dizer sistematização, ordem, peças perfeitamente encaixadas na tentativa de formar um compacto edifício de idéias, capaz de explicar exaustivamente o dinamismo dos processos naturais e sociais, e tudo isto com base no domínio incontestável da razão. Nietzsche contempla essa situação com grande lucidez. A sua aguda sensibilidade, os seus estudos e as suas reflexões levam-no a erguer-se contra essa sistematização radical, proclamando com fortíssima indignação o primado da vida e da liberdade.

Neste contexto, nasce a sua violenta crítica à moral e à religião. Na *Genealogia da moral* Nietzsche (1978 b) sugere que a idéia de Deus teria sido originada pelo medo: o medo primitivo dos antepassados e do seu poder teria levado gradualmente à transfiguração

desses antepassados em deuses. Porém, o que verdadeiramente o filósofo não tolera não é um deus qualquer, mas a noção do Deus cristão:

Um Deus onisciente e onipotente que não se empenha em que as suas intenções sejam compreendidas pelas criaturas –poderá ser por acaso um Deus de bondade? Um Deus que, durante milhares de anos, tem permitido que continuem à solta inumeráveis dúvidas e escrúpulos, como se não tivessem importância para a salvação da humanidade, e que, no entanto, anuncia as mais terríveis conseqüências para todo aquele que interprete mal a sua verdade– não seria um Deus cruel? (*Aurora*, 1978 a ,aforismo 91)

A principal objeção do pensador contra Deus é que seria contrário à vida como afirmação de si próprio, como vontade de poder. Essa é a razão mais profunda, a verdadeira causa de sua revolta: para o homem poder afirmar a sua vida em todo o seu poder e liberdade, para ser capaz de elaborar valores e de vivê-los, é absolutamente necessário, segundo Nietzsche, suprimir Deus do horizonte da vida humana, de forma a garantir que não mais influa nessa vida que é absolutamente nossa. Para que a vida seja nossa, Deus não pode agir. Por isso, trata-se não apenas de esquecê-lo, mas de aniquilá-lo, de matá-lo. Já na *Gaia ciência* o autor fala nessa “morte de Deus”:

Deus está morto; os nossos corações transbordam de gratidão, de admiração, de presentimento e de expectativa. O horizonte aparece, finalmente, mais uma vez aberto, mesmo que tenhamos de admitir que não é brilhante; os nossos navios podem, por fim, sair para o mar,

enfrentando qualquer perigo; todo o risco está agora ao alcance daquele que for prudente; o mar, o *nosso* mar, está novamente aberto diante de nós, e talvez nunca tenha existido um mar aberto dessa natureza. (Nietzsche, 1983 a, aforismo 343)

A notícia de que “Deus está morto” significa para Nietzsche, sem dúvida, que a vida está desprovida de um sentido claramente determinado. Daí a sua satisfação: podemos inventar os nossos próprios valores, podemos exercer ao máximo a vontade de poder, estamos a sós com o nosso risco e com a nossa liberdade; somos, finalmente, homens. Os que acreditam em Deus desprezam a vida, são decadentes e blasfemos da terra:

Aconselho-vos, meus irmãos, a manter-vos fiéis à terra e a não acreditar naqueles que vos falam em esperanças para além da terra. Esses homens são envenenadores, quer o saibam, quer não. (Nietzsche, 1983 b, p. 7)

Como já dissemos anteriormente, mais do que o ateísmo, o *antiteísmo* de Nietzsche, radical e indiscutido nos anos em que foi professor universitário, é o fio condutor de grande parte de suas idéias: crer em Deus significa permitir que Outro me guie, que me diga o que devo fazer, que dite as leis da minha vida, que marque o rumo dos meus passos. O pensador dirá que isto anula a pessoa humana, que a impede de viver a vida, de tomar as suas próprias decisões e de criar os seus próprios valores.

Segundo MacIntyre (2001), a importância histórica de Nietzsche foi entender mais claramente do que qualquer outro filósofo que o que se fazia passar por apelos à objetividade eram, de fato, expressões da vontade subjetiva.

Num trecho famoso de “A Gaia Ciência” (1983 a, aforismo 335), Nietzsche zomba da ideia de fundamentar a moralidade em sentimentos morais íntimos de consciência ou por meio de imperativos categóricos kantianos. Em cinco parágrafos curtos ele combate toda a filosofia iluminista e procura descobrir fundamentos racionais para uma moralidade objetiva. MacIntyre (2001), comentando esta tentativa de Nietzsche, afirma que o filósofo alemão acabou criando um problema com esse ato de destruição da moral iluminista. O problema poderia ser expresso assim: se a moralidade não for nada mais que expressões da vontade, minha moralidade só pode ser o que minha vontade criar. Não pode haver lugar para ficções como direitos naturais, ou o que for mais útil ou ainda o que for mais feliz para o maior número de pessoas. A solução está em eu mesmo criar “novas tabelas do que é bom”. Em “A Gaia Ciência” se afirma que “nós, porém, queremos nos tornar o que somos –seres humanos– que sejam novos, singulares, incomparáveis, que se outorgam leis, que criam a si mesmos” (NIETZSCHE, 1983, p. 266). O racional e o racionalmente justificado sujeito moral autônomo do século XVIII é para Nietzsche uma ficção, uma ilusão. Então decide que a vontade de poder substitua a razão e que nos tornemos sujeitos morais autônomos por meio de um gigantesco e heróico ato da vontade. E se cria um novo problema: como construir de maneira totalmente original, como inventar uma nova tabela do que é bom e uma lei para cada indivíduo? É um problema para o qual Nietzsche, dentro de suas pesquisas, nunca encontrou uma resposta satisfatória.

Argumento que a intuição filosófica de Nietzsche estava certa, num primeiro momento, ao identificar na ética kantiana uma ética rigorista, seca, e alheia aos sentimentos humanos: uma ética desumana. Ao substituir a razão pela vontade de poder, onde cada pessoa pudesse exercer a liberdade de ser e de se aperfeiçoar, também vislumbrava uma ética mais harmônica e alegre que uma vida moral sem um fim último de felicidade a alcançar, a qual se torna assim uma ética sem sentido e destinada à revolta e à tristeza. Porém, o que talvez tenha faltado precisar melhor foi quais seriam os limites dessa liberdade individual, pois sem eles, acaba-se perdendo a própria liberdade, e qual a sua razão de existir. A liberdade de um ser humano é a liberdade de um ser limitado e, portanto, é limitada ela mesma (Yepes Stork, 2005). Só podemos possuí-la como *liberdade compartilhada*, na comunhão das liberdades: a liberdade só pode desenvolver-se se vivemos, como devemos, uns com os outros e uns para os outros. Necessitamos dos demais, não só pelo que recebemos deles, mas sim também porque estamos feitos para dar. Não existe crescimento pessoal com independência das necessidades de quem nos rodeiam.

Um dos aspectos positivos de suas obras e que, de alguma maneira, também justifica sua forte influência, nasce de sua sinceridade: repugnavam-lhe a dissimulação, o faz-de-conta e as máscaras, que via como horrendas falsificações dos covardes. Preferia ser odiado a passar por omissos perante os problemas do seu tempo. A idéia que passava da moral ideal como a de um homem enérgico, de certo modo implacável, se contrapõe precisamente à moral da resignação, da passividade, da compaixão condescendente, tão espalhada na sua época e também nos dias de hoje.

A filosofia de Nietzsche atraiu muito nos anos que se sucederam à sua morte, e interessa até hoje, entre outras muitas razões, porque perante o descrédito das ideologias

que esmagaram o indivíduo, muitos homens levaram o pêndulo até o extremo oposto – como quase sempre acontece na história– e reivindicaram um *individualismo radical*, o que ele considerou a aspiração essencial de todo o homem.

É possível, porém, que se Nietzsche vivesse hoje, talvez se arrependesse de numerosos aforismos expressados nas suas obras e talvez entendesse o porquê de um grafite aparecido nos muros de Berlim, em meados dos anos 50 “*Gott ist tot–Nietzsche. Nietzsche ist tot– Gott*” (Deus morreu–Nietzsche. Nietzsche morreu–Deus). Hoje, já somos capazes de enxergar o século XX numa perspectiva razoavelmente abrangente para entender melhor as conseqüências da “morte de Deus”. Se cada homem se torna criador dos seus próprios valores, é inevitável a briga com o vizinho, que também quer criar os seus. O próximo já não é próximo, mas adversário, e então eclode uma necessária espiral de atos de violência, porque os valores de uma pessoa só podem prevalecer se esta pessoa eliminar os concorrentes. Este enaltecimento arbitrário e agressivo da superioridade individual, transportado ao terreno social, político e educacional, produziu as maiores convulsões da História, a ponto de muitas pessoas, contemplando a catástrofe das duas guerras mundiais e o perigo de uma hecatombe nuclear, se terem perguntado se a “morte de Deus” não teria provocado a “morte do homem”, perdido e angustiado, que se depara com um futuro sombrio ao mesmo tempo em que se vê mais e mais carente de um sentido para sua vida.

Notei nas gerações nascidas nas décadas de 1950 e 60, uma forte tendência a aderir a este espírito nietzscheano: o movimento político estudantil de 1968, a revolução sexual, algumas tendências do *rock'n roll*, certos movimentos artísticos e literários. Quando vemos em certas classes sociais de nossa sociedade uma busca desenfreada pelo prazer a qualquer custo, um esforço quase espartano em conseguir uma maior “visibilidade” (o

reconhecimento alheio), a corrupção nos costumes, na família, na política, tudo leva a crer que é muito perigoso para uma comunidade de seres humanos deixar-se conduzir por um certo subjetivismo radical, criador de seus próprios valores, desprezando a sabedoria e o amadurecimento do conhecimento que os séculos anteriores tentaram nos ensinar.

Um reflexo claro desta moda nietzscheana aparece na educação. Pais e professores acreditam que é melhor que seus filhos ou alunos aprendam sozinhos e criem seus próprios valores; que façam suas escolhas exclusivamente com base naquilo de que gostam e que sentem, no que é *autêntico* e espontâneo, e não no que é racional, e se deixem levar pelos seus impulsos, pois qualquer forma de limitá-los é tida como abominável *repressão* (Zaguri, 2001). Desta maneira, acreditam, torná-los-ão mais felizes, realizados e plenos. Entretanto, a realidade da nova geração tem demonstrado suspeitas nesse modelo nietzschiano: jovens desmotivados, imaturos e tristes; pessoas solitárias e sem perspectiva de vida, vivendo a “liberdade da indiferença” (Pinckaers, 2001); rapazes e moças que não sabem explicar sua subjetividade, afetividade e vazio interior, porque suas forças interiores estão desorientadas (Anatrella, 2003); famílias desestruturadas e em eterno conflito, no interior das quais se verificam não poucos gestos de violência tanto física como simbólica entre pais e filhos; amigos que passam a se odiar; enfim, uma sociedade cada vez mais tendente a estabelecer uma guerra de todos contra todos.

Concluindo esta seção, na qual procurei apresentar de forma sucinta três teorias rivais, explicáveis em seu processo e contexto histórico, cada uma com suas vantagens e desvantagens éticas, espero que tenha conseguido alcançar os dois objetivos propostos. O primeiro era entender o porquê histórico da possível visão negativa do aprendizado das virtudes que se encontra em alguns ambientes educacionais e como, de alguma forma, isto

em certa medida se justifica quando se conhece mais claramente o processo histórico que a causou. Um segundo objetivo foi tentar demonstrar ao leitor como é importante e premente resgatar na sociedade e na educação, conforme propõe o referencial teórico deste trabalho – MacIntyre, em “Depois da Virtude” (2001)– o aprendizado da ética das virtudes no seu sentido clássico aristotélico, pois, na minha visão, este é um modelo que poderá fornecer os elementos necessários para não só conseguir uma ética mais humana e equilibrada, como também gerar a motivação vital e educacional, foco deste trabalho.

3.3. O DESENVOLVIMENTO DAS VIRTUDES

Tomás de Aquino ensina que “toda virtude que fortalece a pessoa humana contra qualquer paixão se chamará fortaleza” (AQUINO, 1955) ³⁶. Para poder entender como é a natureza da virtude e como esta se desenvolve no ser humano durante os diversos estágios de desenvolvimento, necessitamos antes definir o que são sentimentos, emoções e paixões, sabendo que têm diversos significados na ciência e na literatura contemporânea.

Platão denominava a afetividade humana “uma parte da alma” (PLATÃO, 1993, 580d), diferente da sensibilidade e da razão. É uma zona intermediária na qual se unem o

³⁶ S.Th., 1-2, q. 61, a.3.

sensível e o intelectual, e na qual se comprova que o homem é verdadeiramente uma unidade de corpo e alma.

Para Yepes Stork (2005), na afetividade habitam os sentimentos, as emoções e as paixões. Para ele, alegando certo consenso da ciência psicológica ³⁷,

sentimentos estão constituídos por quatro elementos que se dão em seqüência necessária e constante, de efeito e causa, que ocorre na estrutura do desencadeamento de todo o sentimento: 1º) objeto desencadeante e suas circunstâncias; 2º) emoção ou perturbação anímica; 3º) alterações orgânicas ou sintomas físicos; 4º) conduta ou manifestação externa. Por exemplo, se virmos um leão solto pelo corredor de nossa casa (cf. 1º elemento), sentiremos medo (cf. 2º elemento), nosso coração ficará acelerado (3º elemento) e sairemos fugindo (4º elemento). (Yepes Stork, 2005, p. 59).

Em seguida, Yepes Stork (2005) especifica melhor afirmando que “emoção é uma perturbação mais momentânea e organicamente mais intensa que as paixões; as paixões são mais duradouras e podem ser mais controladas pelo homem” (Yepes Stork, 2005, p.60). Em Otero (2000), as definições de emoções e paixões coincidem com Yepes Stork.

Na definição de Tomás de Aquino (1955) as emoções e paixões –para ele não havia grandes diferenciações entre ambos– são movimentos da parte apetitiva inferior do homem. Assim, diante da presença de determinado objeto sensível ao sujeito, como no exemplo dado mais acima referente ao leão no corredor, a pessoa, por meio de seu apetite, tende a consegui-lo ou a evitá-lo, conforme o mesmo seja apreendido como bom ou mau, isto é, de acordo com que sua razão acredite ser boa ou má. Ele define apetite como *uma inclinação*

³⁷ Cf. J. VICENTE-J. CHOZA, *Filosofía del Hombre*, p. 224 e ss, 1993

da natureza para satisfazer uma necessidade que lhe exige. Segundo o autor, “a paixão é movimento do apetite sensitivo. É um movimento irracional da alma na presença de um bem ou de um mal”.³⁸

Diante de todas estas perspectivas e dificuldades de precisão psicológicas, neste trabalho, me inclinarei para a perspectiva de Yepes Stork (2005), conforme figura e explicação abaixo:

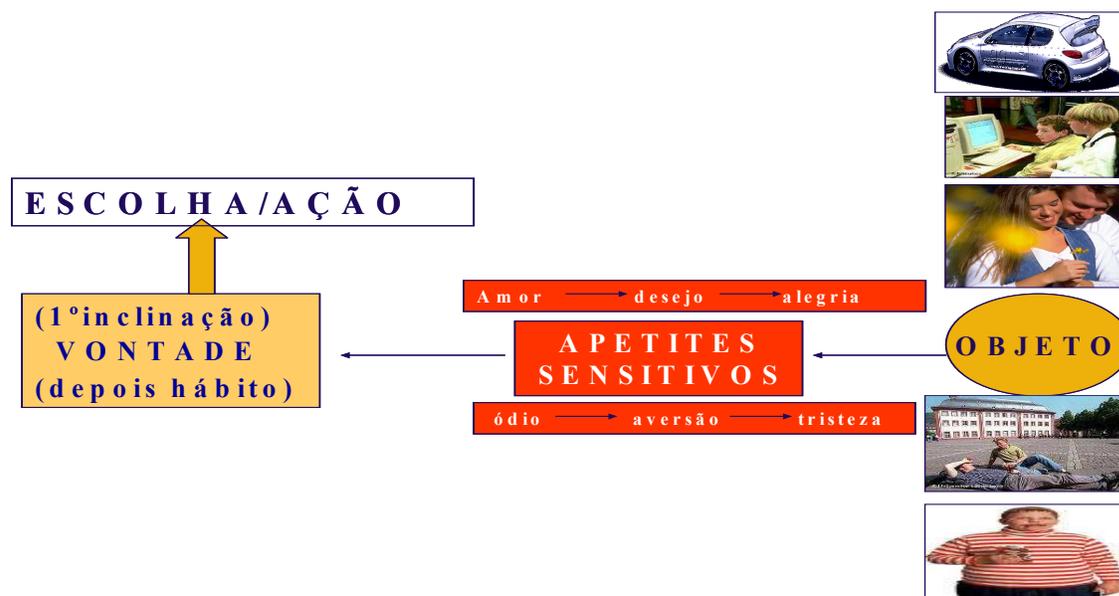


Figura 6 - Os sentimentos mais intensos emergem diante dos objetos prazerosos ou dolorosos –carros esportivos, tempo diante do computador, sexo oposto, moleza, comida, entre outros– provocando emoções ou paixões (conforme a intensidade no sujeito) no apetite sensitivo, que inclinará a vontade para escolher e agir ou não. Os sentimentos menos intensos são estados afetivos produzidos por diversos fenômenos da vida intelectual ou moral. São espécies de emoção mais suaves, delicadas, de maior duração e envolvem toda a personalidade.

Fonte: João Malheiro

Conforme podemos ver na Figura 6, as emoções ou paixões são movimentos que procedem do apetite sensitivo. De acordo com o que já foi dito, em função da intensidade

³⁸ S. Th., 1-2, q. 22, a. 3

destes afetos, que sempre dependem do temperamento das pessoas e da *liberdade pessoal*, os mesmos tendem a se manifestar em algum órgão corporal –rubor no rosto, suor nas mãos, dores de estômago, pulsações de coração, excitações–, entre outros. Pela diferenciação na apreensão de seu objeto, *dois apetites* distintos são acionados nos seres humanos, chamados por Aristóteles (2001) de *apetite concupiscível e irascível*.

Aquino (1955) os diferencia apontando que

O irascível e o concupiscível são duas potências que dividem o apetite sensitivo. O objeto da potência concupiscível é o bem ou mal sensível tomado como um bem absoluto, enquanto é deleitável ou doloroso. Mas, como é inevitável que a alma experimente às vezes dificuldade ou contrariedade na aquisição desses bens ou em afastar-se desses males sensíveis, a presença da potência irascível facilita essa busca ou fuga (Aquino, 1955, S. Th., 1-2, q. 26, a 1).

Roqueñi (2005) procura identificar o processo temporal do movimento afetivo no desenvolvimento evolutivo da pessoa. Ele ressalta que:

Conforme a já usual divisão psicológica dos estágios do desenvolvimento humano, nos primeiros *três estágios* (primeira infância: até os seis anos de idade; segunda infância: até os doze; adolescência inicial: até os quinze), se apresenta a *preponderância* de operações das potências afetivas. Neste sentido, se estabelece que do nascimento até os sete anos de idade, na criança se opera principalmente a potência concupiscível. Dos sete aos quatorze preponderantemente atua a potência irascível na atividade do adolescente. (Roqueñi, 2005, p. 50)

Roqueñi (2005) afirma que, sem querer dogmatizar essas fases, é importante aclarar que se fala somente de *predomínio da potência*, isto é, não há exclusão nem de outra potência afetiva e nem, muito menos, da inteligência e da vontade. Aponta ainda que, apesar de resultar muito complexo estabelecer fronteiras entre as operações das faculdades humanas dentro de ato específico do indivíduo, é possível distinguir certos intervalos temporais nos quais os primeiros princípios de determinadas operações se manifestam, tendo em vista principalmente o desenvolvimento mental da criança (Piaget, 1975), mesmo não sendo muito precisos esses limites.

Entrando agora mais especificamente no modo como as virtudes se desenvolvem a partir dos primeiros anos, Aquino (1955) afirma que o apetite (ou potência) concupiscível move o homem ao bem sensível como um bem absoluto. Por isso, é próprio dos afetos infantis, predominantes na criança entre 1 e 7 anos de idade, a absolutização do mais imediato. Nessas idades, suas tendências emocionais em geral se movem apenas de forma simples e contínua, sem conseguir transcender a outros estados emocionais mediatos ou futuros, pois o sujeito é incapaz de percebê-los pela ausência do raciocínio e pelo pouco desenvolvimento da capacidade imaginativa para perceber ações ou valores futuros. Tendo isto em vista, resulta claro ser um despropósito, por exemplo, propor a uma criança um bem difícil futuro, pois a mesma é incapaz de percebê-lo, motivo pelo qual abandona ou se cansa rapidamente de jogos mais complicados. Na medida em que se desenvolve, poderá imaginar objetos mais intrincados e planejar ações mais dificultosas –por exemplo, a ação de subir numa árvore para pegar uma fruta saborosa–, mas como ainda não pode enfrentar o temível –pela ausência da potência irascível– se entristece e desiste. Passa velozmente,

conforme figura 6, da paixão de amor ao desejo e deste ao deleite e gozo. Quando não consegue o que quer, também com rapidez, passa do ódio à aversão e desta à tristeza. Como ainda não tem a razão prática suficientemente desenvolvida, a ação educativa em prol dos hábitos de temperança é decisiva, pois os educadores substituem a fraca disposição da criança. Mais abaixo, veremos melhor o que podem e devem fazer.

Com a aparição do apetite irascível, “em torno dos sete anos” (ROQUEÑI, 2005, p. 56), sem que deixe de atuar o apetite concupiscível, a criança manifesta diferentes mudanças que se refletem em sua conduta global. O amor-paixão, que nasce na fase anterior, começa a dar prioridade a um novo amor, chamado amor racional, se existe uma adequada educação afetiva. Vejamos como se dá este processo.

Na fase anterior, o amor-paixão, definido como “uma paixão imutável do apetite pelo objeto apetecível” (ROQUEÑI, 2005, p. 43), na fase concupiscível, move a vontade a desejar as coisas, sem chegar ainda à razão prática. O amor sensível consegue muitas vezes que a vontade ame algo sem muito conhecimento racional. Com um processo educativo atento, nesta fase irascível, depois da repetição de atos mais ou menos deliberados, o jovem vai forjando por meio dos hábitos como que uma segunda natureza (Aristóteles, 2001), subjetiva e individual. Tomás de Aquino (1955), explicando melhor este processo, esclarece que as paixões dependem da razão e da vontade para ordená-las para uma *ação boa*. Depois que elas realizam isto no jovem, após toda a *boa operação* se segue uma boa concupiscência e um bom deleite. Conseqüentemente, cada vez que se impressa determinado amor sensível na sua subjetividade, através da potência cogitativa (a potência que distingue as percepções sensoriais), a *inclinação* do apetite o faz desejá-lo mais e gozar cada vez mais quando o possui. É então que começa a nascer o apetite racional e a

orientação da afetividade do sujeito, pois a vontade começa a exercer seu império sobre o mundo afetivo. Se uma pessoa sente desgosto ao mentir e satisfação quando é sincero isso será de uma grande ajuda em sua vida moral. Igualmente, se sente tristeza quando é desleal ou egoísta ou preguiçoso terá às vezes mais força que muitos argumentos. Se um jovem é bem educado em valorizar a conquista das virtudes que deseja adquirir e procura ter presente essa idéia na memória e na imaginação será muito mais fácil que chegue a possuí-las. Pelo contrário, se pensa constantemente no atrativo dos vícios que deveria evitar (um atrativo pobre e enganoso, mas que sempre existe e cuja força não deve ser desprezada) o mais provável é que o inegável encanto que sempre têm os erros lhe faça mais difícil se desprender deles.

Outro aspecto que ocorre neste período, é que, para o jovem, devido ao amadurecimento da razão prática e da apreensão cogitativa, o bem e o mal começam a se desenvolver no tempo e podem ter agora o caráter de futuro e de possível, nascendo dois movimentos fundamentais de aproximação ou de fuga: a esperança e o temor.

Ambos os movimentos pressupõem a experiência do prazer e da tristeza que nasce no apetite concupiscível, pois estas experiências de esperança e de temor, bem como o conhecimento das mesmas, servem de fundamento para lutar pelo bem difícil. Aqui é importante salientar que, juntamente com a noção de futuro, nascerão no apetite irascível também os conceitos de difícil e de possível, de início como uma contrariedade para a criança, a qual depois se enfraquece com a experiência dos resultados que os bens árdios costumam trazer. Vejamos abaixo duas figuras que ilustram melhor o processo que descrevi.

Inicialmente, a razão prática move o apetite irascível a buscar o bem difícil.

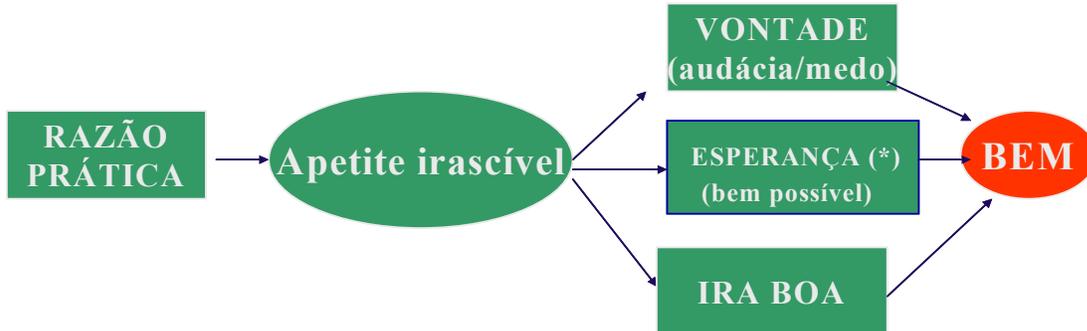


Figura 7 - A partir dos 7 anos, a razão prática deve incentivar o apetite irascível a buscar o bem difícil, mas possível. Depois, o apetite irascível deve estimular a vontade dando-lhe esperança e motivação ou audácia para enfrentar o mal, provocando a ira boa. Cf. Figura 8: Evidencia-se a importância da ação educativa.

Fonte: João Malheiro

Com a visão deste bem como algo prazeroso e freqüentemente mais recompensador que os bens que o apetite concupiscível apresenta –em geral, não difíceis, imediatos e efêmeros– o apetite racional vai sendo desenvolvido:

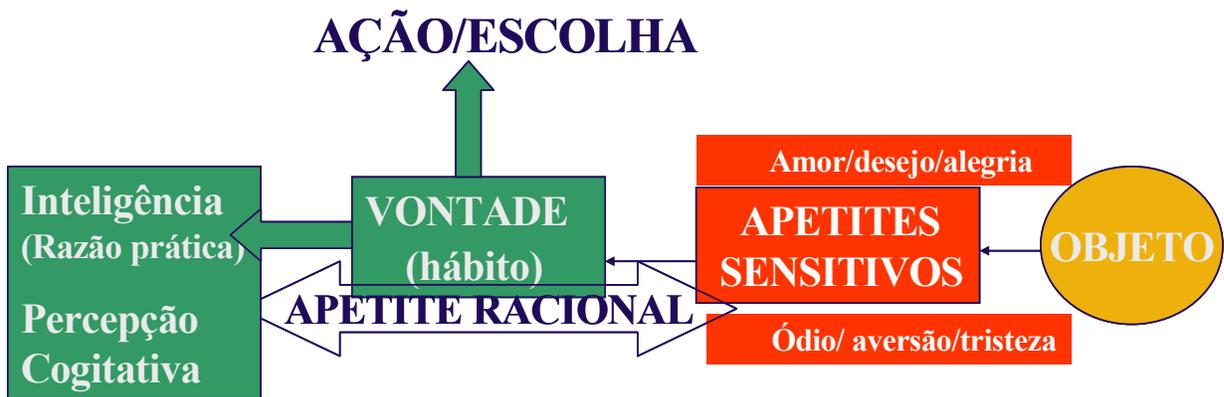


Figura 8 - Tomás de Aquino (1955) esclarece que as paixões dependem da razão e da vontade para ordená-las para uma *ação boa*. Após toda *boa operação* se segue uma boa concupiscência e um bom deleite. O mesmo se dá numa *ação má*, provocando um certo desgosto, apesar de que às vezes só experimentado posteriormente. Conseqüentemente, cada vez que se imprime determinado amor sensível na subjetividade, através da *percepção cogitativa*, a *inclinação* do apetite faz com que se deseje mais e goze cada vez mais quando se possui o objeto daquele amor. É então que começa a nascer o **apetite racional** e a orientação da afetividade do sujeito.

Fonte: João Malheiro

Para facilitar a aproximação ou fuga tanto do bem quanto do mal, em maior escala no período da predominância do apetite concupiscível, mas também no do apetite irascível, se torna necessário que desde a mais tenra idade, pais, professores e demais tutores, assumam com responsabilidade a educação das virtudes afetivas, intervindo para a sua construção. Algumas iniciativas tem aparecido nos últimos tempos neste sentido (Bennett, 1993). Conforme os exemplos expostos no início desta seção, se o indivíduo consegue ser firme diante de situações difíceis fica feliz com essas vitórias, então, essa pessoa torna-se com o tempo corajoso; mas se isto lhe provoca tristeza, então tenderá a se tornar com o tempo uma pessoa covarde, fugindo de tudo o que for desagradável. Se o indivíduo sente-se feliz na capacidade de resistir *aos excessos* de prazeres, usufruindo-os apenas com moderação, então podemos dizer que se tornará uma pessoa temperada. Se, pelo contrário, fica triste em refrear-se, achando que está limitando a sua liberdade, acabará se tornando rapidamente um intemperado. Afirmei, então, que o verdadeiro processo educativo é aquele que faz sentir prazer e dor nas *coisas certas*, criando hábitos afetivos sólidos. Enquanto a prudência não chegar à sua maturidade, as virtudes ainda não existem, e, conseqüentemente, o jovem não pode julgar bem e decidir acertadamente. Somente a virtude nos dá a capacidade de ver o que é bom. Argumento que a virtude capacita a pessoa para enxergar melhor a realidade. O vício, pelo contrário, lhe cega. Além de lhe obscurecer a verdadeira realidade, inclina-o para escolhas erradas. Se uma pessoa é preguiçosa, por exemplo, o vício dominará a razão e tenderá a decidir suas escolhas com um princípio falso. Terá como que uma conaturalidade para as escolhas erradas.

Neste processo educativo, um elemento chave é a amizade entre o educador e o educando, pois, sem esta não emerge a confiança necessária para dar passos que, inicialmente, não se acredita que sejam as melhores opções³⁹. A confiança é um pré-requisito indispensável para qualquer tarefa formativa bem sucedida. Formar alguém nos hábitos e virtudes não é uma questão somente de ensinar na teoria ou na prática uma lista de regras e princípios de atuação. O mais importante é que os alunos reflitam a partir do exemplo e do ensinamento do educador e de outros modelos positivos, para que descubram assim o prazer da virtude. A virtude não consiste só em mudar o comportamento, mas em mudar a forma de enxergar a realidade. No início, trata-se de repetir hábitos, mas em seguida, o importante é ensinar a cumprir atos deliberados de virtude em que a pessoa vê que o bem resultante é de fato o que mais a realiza. Isto é o apetite racional. Para que isto possa acontecer, só uma atmosfera de amizade poderá proporcionar. Podemos ir notando, portanto, que quando existe um processo educativo adequado, as virtudes vão se desenvolvendo com certa facilidade, e os vícios não determinam tanto o futuro das pessoas. r a alegria da descoberta.

Por outro lado, quando a ausência deste processo é marcante, podem ir se imprimindo na criança grandes tristezas, desmotivações e desânimos.

Reflitamos um pouco mais sobre isto no quadro abaixo:

³⁹ Defino a amizade como “uma relação social que inclui um afeto recíproco e desinteressado entre duas pessoas”. (Castillo, G.,1999, p.38).

Tipos de apetite	Condição do objeto que gera a paixão:	Qualidade moral do objeto	Paixão que gera no apetite sensitivo	Paixão que nasce com sua ausência	Paixão que resulta de sua posse
Concupiscível	Está presente ou próximo	É um Bem	Amor forte	Desejo	Gozo rápido, prazer
		É um Mal	Ódio	Aversão, fuga	Dor, tristeza
Iracível	É futuro, difícil e <u>possível</u> (não ultrapassa a capacidade)	É um Bem	Esperança	MOTIVAÇÃO (desejo mais forte)	Gozo mais profundo
		É um Mal	Audácia	Enfrentamento	Ira boa
	É futuro, difícil e <u>impossível</u> (ultrapassa a capacidade)	É um Bem	Desesperança	Desânimo	-----
		É um Mal	Temor	Paralisia	Depressão, Violência

Quadro 4 - Diferenciações entre os apetites concupiscíveis e irascíveis.

Fonte: João Malheiro

De acordo com o quadro 4, podemos afirmar que para muitos jovens, quando adequadamente incentivados ou bem orientados na prática dos apetites sensitivos, certos bens que talvez não fossem possíveis de serem obtidos provavelmente o serão quando os hábitos de temperança ou fortaleza forem bem desenvolvidos. Muitos bens que seriam impossíveis de serem conquistados, pela sua capacidade emotiva, se tornam possíveis pelo desenvolvimento conveniente dos hábitos afetivos. Começamos a perceber que a presença de certos hábitos desde a infância poderá ser fonte de motivação, pois dará à criança uma força desde dentro que lhe moverá inicialmente à descoberta dos verdadeiros valores e com o tempo à conquista dos mesmos. Por outro lado, é provável que a incapacidade para

alcançá-los – e por isso a desmotivação, desesperança e desânimo –talvez não existisse, se tais hábitos estivessem presentes.

Para examinar melhor esta questão, estudemos quais hábitos poderiam ser incentivados na educação.

3.3.1. ALGUNS HÁBITOS AFETIVOS NA EDUCAÇÃO EM GERAL

Roqueñi (2005) aponta que:

Tanto a criança como a concupiscência tendem a algo torpe. A beleza das ações depende de sua conformidade com a ordem da razão. Mas o menino e a concupiscência não escutam a ordem da inteligência, por isso, se ao jovem se lhe deixa realizar seus caprichos, crescem seus desejos e o mesmo sucede com a concupiscência: ao ver-se satisfeita exige sempre mais do que antes (Roqueñi, 2005, p. 128).

Conforme já frisamos anteriormente, a atividade dos pais é essencial no desenvolvimento dos primeiros hábitos afetivos. Neste período da vida, é a razão dos pais – guiada pela prudência– que causa os hábitos da temperança no interior da criança, porque sem a participação direta do entendimento, não se podem aperfeiçoar as potências afetivas, pois não pode existir a virtude moral sem o entendimento. O grande obstáculo para a

formação destes hábitos é a *passividade* ou omissão dos pais, que não só não percebem o mundo emocional do filho, mas também perdem muitas ocasiões preciosas de iniciá-los oportunamente na vida feliz. Outras vezes, e de forma mais perniciososa, é possível que alguns pais orientem erradamente seus filhos, em geral por não terem recebido informações corretas, ou ainda pela pressão de uma mídia perversa, que impõe, em geral, critérios e valores falsos.

Lins (2000), apoiada no pensamento de Piaget (1973), alerta para este cuidado:

Destacamos as conclusões que Piaget faz sobre a correlação entre a progressiva sucessão de estágios cognitivos e a evolução da moralidade, que inicialmente está praticamente ausente, num quadro de atitudes da criança que se caracterizam pela *anomia*, até chegar à plenitude da vivência moral, pela *autonomia*⁴⁰. Esta passagem não é de modo algum rápida ou simples, mas requer da criança uma vívida interação social, o que se destaca agora como o segundo ponto importante da contribuição piagetiana. Pelas trocas existentes com as outras crianças e adultos presentes em sua vida, cada criança irá construindo a moralidade, deixando para trás o estado de anomia e se iniciando numa vida social através da *heteronomia*, caracterizada por uma vida moral que vem do exterior, através de leis e regras fornecidas principalmente pelos adultos e também por crianças mais velhas. É no processo de heteronomia que a Educação Moral encontra seu maior campo de ação a partir da qual será possível a construção deste fundamental estágio que posteriormente deverá ser superado, passando o adolescente a viver plenamente a autonomia moral. Cabe aos educadores organizar sua ação de modo que a criança não venha a ficar abandonada, do ponto de vista de uma formação moral. Na realidade este é um dos pontos mais delicados da questão práticas da Educação Moral, na medida em que se vê muitas distorções do que deveria ser a atitude de educadores, tanto os pais como os professores. São todos aqueles que desconhecem as

⁴⁰ Biaggio (2002) explicando os estágios de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg (1981) afirma que no nível pré-convencional (estágios 1 e 2) não há ainda uma internalização de princípios morais. Um ato é julgado por suas conseqüências e não pelas intenções. No nível convencional (estágios 3 e 4) já existe uma internalização dos princípios morais. O indivíduo acredita no valor daquilo que julga certo tanto para ser aceito pelo grupo ou para respeitar a ordem estabelecida. Para um bom desenvolvimento destes estágios é decisivo o papel de um educador motivado para que haja uma boa internalização dos valores.

informações provenientes da psicologia do desenvolvimento e creditam a seus filhos ainda em muito tenra idade uma capacidade que estes de modo algum teria. São os pais e os professores que acreditam numa possibilidade de julgamento moral ainda muito longe da realidade destas crianças, deixadas sozinhas diante dos dilemas e situações que a vida impõe sem recursos apropriados para que encontrem a solução. Piaget demonstra claramente a necessidade de uma atuação da sociedade em relação à formação moral das crianças, ainda incapazes por si mesmas de um julgamento moral que lhes permita tomar decisões e que viesse a orientar as suas atitudes. Somente quando o adolescente já venceu todas estas etapas seqüenciais é que ele estará apto a discernir sobre as situações que irão lhe exigir um julgamento e um encaminhamento de sua vida a partir deste arbítrio (Lins, 2000, p.6).

MacIntyre já alertava para isto quando dizia que “estamos numa situação peculiar onde reina o *emotivismo*, em que se perdeu a racionalidade e se passou para uma ética vivida por meio da tomada de decisões segundo preferências e opiniões pessoais” (MACINTYRE, 2001, p.300). O emotivismo se caracteriza pela preocupação com a posição individual para definição de problemas e questões filosóficas, sempre a partir de elementos prazerosos. Por isso, definir o que seja hoje uma vida feliz para os jovens se torna uma tarefa difícil. Enquanto pais e educadores não repensarem seus conceitos de felicidade, dificilmente se motivarão para um encaminhamento efetivo do aprendizado das virtudes na educação. MacIntyre (2001), alinhando com Aristóteles (2001), identifica felicidade com o “exercício das virtudes que leva à conquista do *telos* humano” (MACINTYRE, 2001, p. 300), o que é a contemplação de um Ser Supremo que se basta por si mesmo. Daí a importância de voltarmos a aprofundar no aprendizado das virtudes afetivas.

Tomás de Aquino (1955)⁴¹ ressalta, quatro campos principais para o exercício dos hábitos da temperança. Inicialmente, faz sobressair a importância do *Ornato Exterior*: o hábito específico da temperança que modera o uso das coisas exteriores: roupas, móveis, bibelôs da casa, brinquedos. A exigência dos pais para a ordem do quarto, o cuidado com as coisas próprias e dos outros e o cuidado e moderação no uso da roupa são oportunidades singulares para esta educação. Um segundo campo que o autor evidencia é o cuidado nas relações pessoais. Chama isto de *Boa Ordem*⁴². É o modo correto dos próprios movimentos corporais externos, vistos com relação aos demais. Portanto, “moderar os próprios movimentos corporais, como forma de andar, correr, gesticular, cumprimentar, dando a cada pessoa, lugar e ocasião sua adequada importância, ajustando-os à variedade de circunstâncias, se torna de vital importância” (ROQUEÑI, 2005, p. 138). Evidentemente, mais uma vez a importância da Boa Ordem dos pais como ponto de referência dos filhos torna o exemplo e a consistência dos argumentos pontos essenciais. A falta de exemplos positivos e a inconsistência na exigência paterna de certos costumes viciam com mais ou menos gravidade a conduta infantil e esses fenômenos se gravam no interior subjetivo da criança, podendo afetar o desenvolvimento de sua capacidade social. Um terceiro exemplo específico neste campo tão primordial é a construção de hábitos afetivos. É ele o Ornato (diferente do Ornato Exterior) definido-o “como respeitar a beleza da vida que é conceder a cada sexo e pessoa o que lhe convém”⁴³. A este hábito se opõem a rigidez, próprios dos corpos inertes, e a torpeza do fingimento artificial. Exemplos práticos neste campo são a

⁴¹ S. Th., 2-2, q. 169.

⁴² S. Th., 2-2, q. 168, a. 1.

⁴³ S. Th., 2-2, q. 168, a. 1

forma correta de dormir, do vestir-se, do banhar-se, do caminhar, do exercitar-se, entre outros. Por fim, um quarto campo é composto pelo exercício da moderação na comida e na bebida, refreando-se as crianças nos seus prazeres a fim de conservá-las mais íntegras para a vida. Deve-se, primeiramente, potencializar o desenvolvimento do apetite para, em seguida, subtraí-lo ou refreá-lo, acostumando a criança a não comer tudo o que lhe apetece. Neste campo incluem-se o ensino da sensibilidade em relação à comida, aprendendo a usar bem os alimentos, da moderação dos excessos, da independência em relação aos caprichos, do evitar a voracidade e da disciplina nos horários.

Tomás de Aquino (1955) aponta que ensinar a abstinência –comer tudo aquilo quanto decidem oportunamente os pais, na forma e tempo que convenham– é a forma de moderação que mais profundamente incide sobre o apetite concupiscível. A razão disto é que os prazeres desta esfera são mais naturais ao homem e, conseqüentemente, sua abstenção e moderação são mais difíceis. Indica, nesta fase importante de criar hábitos afetivos na criança, a moderação no dormir.

Outros hábitos que se poderiam salientar são a luta contra o medo ou a vergonha, como o medo da censura paterna ou de perguntar as coisas quando se tem dúvida; a continência, que é o hábito de resistir às concupiscências desordenadas; o importante pudor físico e interior. Da mesma forma, incide aí a moderação da eutrapélia (que ordena os deleites próprios de toda a atividade lúdica), como reprimir as zombarias desrespeitosas aos demais, a perda de tempo em frente à televisão ou ao computador e a freqüência a festas sem medida. Os pais devem, neste campo, orientar pacientemente a finalidade da recreação, como meio de recuperar forças ou de distrair-se, e nunca como um fim em si mesmo. Se uma criança é ajudada a descobrir outras formas de divertir-se e descansar, talvez

inicialmente mais custosas, como ler, ir num museu, assistir uma apresentação de música erudita, mas depois mais enriquecedoras, é possível que adquira depois capacidades mais motivadoras.

Conforme a criança cresce, a magnificência –capacidade de realizar com grande magnitude todas as coisas, de fazer tudo com uma grande nobreza especial– deve estar presente em tudo o que realiza, em especial nas tarefas do lar e da escola.

Hábitos de paciência –resistir e tolerar os males, que contêm tristeza, pela esperança de bens futuros, que se desejam segundo a razão– e de coragem são essenciais para desenvolver adequadamente o apetite irascível, pois se deve provocar a conquista de bens futuros. Exemplos disto são iniciar o jovem na prática de alguma atividade musical, teatral, esportiva, literária, científica, entre outras. Relacionada aos hábitos de fortaleza, encontra-se a mansidão –qualidade habitual afetiva que modera o apetite de vingança ante os embates da ira e do ódio– procedente do apetite irascível, que deve brotar diante das correções dos pais ou das injúrias dos demais.

Como vimos anteriormente nesta seção, Aristóteles (2001) e Aquino (1955) propõem uma certa sistematização do desenvolvimento das virtudes, conforme o desenvolvimento psicológico e interior da criança. Sem serem rigorosos nas idades, sugerem uma atenção em um série de virtudes, conforme as idades e circunstâncias de cada um.

Para contrastar com estes autores, antes de terminar esta seção, gostaria de apresentar um outro modelo mais recente que propõe Isaac (1996), sobre o desenvolvimento das virtudes na criança. Conforme poderemos examinar no quadro 5, o autor diverge de Aristóteles e Aquino quanto à primeira e à terceira virtude que se deve

fomentar na criança, mas concorda com a segunda e a quarta. De todas as formas, penso que poderá ajudar a ilustrar o leitor para a importância de se fomentar na educação uma certa sistematização das virtudes, conforme as idades do jovem:

	Até aos 7 anos	8 – 12 anos	13-15 anos	16-18 anos
Virtudes Cardeal dominante	Justiça	Fortaleza	Temperança	Prudência
Virtudes humanas preferentes	Obediência Sinceridade Ordem	Perseverança Laboriosidade Paciência Responsabilidade Generosidade	Pudor Sobriedade Sociabilidade Amizade Respeito Simplicidade Patriotismo	Flexibilidade Compreensão Lealdade Audácia Humildade Otimismo
RESULTADO	Alegria e a maturidade natural da pessoa humana			

Quadro 5 - Possível Distribuição de Virtudes segundo as idades

Fonte: Isaac, D. *La Educación de las virtudes humanas*, Pamplona: EUNSA, p 463, 1996.

3.3.2. COMPENSAÇÃO⁴⁴ ÉTICA NA ESCOLA

Ao observar a triste situação de grande parte das famílias da sociedade atual – crianças sem pai ou sem mãe, ou sem ambos⁴⁵ tudo indica que as crianças de nossas escolas estão hoje sendo prejudicadas na sua formação afetiva. Sem o auxílio dos pais, as crianças crescem e chegam à escola totalmente prejudicadas nas dimensões física, psíquica, política e cultural. Obviamente, este despreparo traz conseqüências no aprendizado, pois sem estes hábitos, não só terão dificuldade para enfrentar as circunstâncias adversas da escola, como não conseguirão alcançar a virtude da esperança, nem ter motivação para almejar metas e objetivos difíceis de alcançar.

Na pesquisa-ação a que me referirei no próximo capítulo, intitulada “Formação de Professores de Ensino Fundamental e a prática da Educação Moral/Ética”, realizada pela Equipe do GPEE/UFRJ, coordenada pela Prof. Dr^a Maria Judith Sucupira da Costa Lins, na qual participei ativamente durante o ano de 2005/2006 com 11 professores e 21 alunos, como também na pesquisa qualitativa que desenvolvi para esta tese, com 50 professores de outras escolas, efetuada também em 2006, que descreverei no capítulo 5, pesquisei se os professores têm o desejo de compensar a falta de ensino das virtudes nos seus alunos,

⁴⁴ Segundo o Dicionário Aurélio, compensação é o ato ou efeito de compensar, de substituir algo que falta ou reparar um dano com um bem correspondente.

⁴⁵ A família tradicional, composta pelo casal com filhos, caiu de quase 60%, em 1992, para 55%, em 1999, ao mesmo tempo em que aumentou a proporção de outros tipos de composição familiar: de mulheres sem cônjuge e com filhos (de 15,1% para 17,1%). Fatores como a mudança de valores culturais do brasileiro e o ingresso maciço de mulheres no mercado de trabalho também influenciaram a redução da família ao núcleo conjugal com filhos. Cfr Dados do IBGE/informe de 4 de Abril de 2001 (<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/0404sintese.shtm>)

devido à passividade, omissão ou ausência de formação correta dos pais ou responsáveis. Conforme veremos adiante, de forma inesperada, os professores evidenciaram uma surpreendente unanimidade positiva.

Uma limitação para esta compensação ética por parte dos professores que é necessário destacar é a *demora* em construir estes valores e virtudes de forma geral, sem um apoio efetivo da família e da sociedade. A falência moral/ética das sociedades contemporâneas, apontada e amplamente discutida por MacIntyre (2001), tem profundas origens em núcleos sociais. Neste sentido, pode-se destacar a família, certamente o núcleo que exerce maior impacto, e depois a escola. Entretanto, não podemos aceitar a idéia de que a escola seja a substituta da família no complexo processo de formação do aluno. Ela deve *contribuir com esta formação*, e é nesta teoria que a educação moral/ética assume um papel fundamental. Argumento que escola tem atualmente a difícil missão de se aproximar mais das famílias dos seus alunos, para conseguirem desenvolver um trabalho conjunto. É preciso encontrar estratégias para que, de alguma maneira, estes dois núcleos voltem a se complementar, de forma que ambos assumam a tarefa educacional orientando-a na mesma direção. Um trabalho conjunto de formação ética poderá ser vislumbrado quando a escola oferecer recursos para que os genitores sejam capazes de educar seus filhos, enquanto que os pais tentem se aproximar daquela. Assim, será possível vencer as dissonâncias que nascem nos alunos quando família e escola não lhes mostram os mesmos valores, resultando depois em incredulidade frente aos valores transmitidos pelos professores.

Já lembramos no final do capítulo 2, com Maritain (1959) que

é principalmente através da instrumentalidade da inteligência e da verdade que a escola pode influir no desejo, na vontade e no amor dos jovens, ajudando-os a controlar seu dinamismo inato. A educação moral desempenha um papel importante na escola. E esse papel deve ser cada vez mais estimado. Mas é, essencialmente e sobretudo, *mediante a aprendizagem e o ensino, que a educação escolar realiza sua função moral*. Não pode exercitar e dar retidão à vontade, nem, simplesmente, por ilustrar e dar retidão à razão prática. O esquecimento das diferenças entre vontade e razão prática explica o fracasso da pedagogia escolar, ao pretender “educar a vontade”. (Maritain, 1959, p. 51, grifo meu)

Maritain (1959) lembra que a educação das virtudes morais é importante para se alcançar o equilíbrio e a harmonia das potências do homem. Mas, segundo o autor, o aprendizado destas virtudes é mais importante ainda na *exigência escolar* que tem a função de fortalecer a razão prática para, em seguida, como já vimos, orientar bem a vontade. Uma vontade robustecida, mas não acompanhada pela razão faz com que se caia em um voluntarismo e pragmatismo muito perigosos para a educação dos estudantes. Por isso, um verdadeiro aprendizado ético das virtudes deve ser realizado inicialmente pelos professores, por meio das exigências do ensino/aprendizagem do conteúdo da disciplina em si. Ademais, o mesmo também deve ser visto, na conformidade da exigência legal – cf. LDB 9394/96 –, como um tema transversal. E por fim, argumento que também deve haver uma disciplina específica, não distante da prática escolar, conforme aponta (Lins, 2003). Deve ser, justamente, nesta prática escolar cotidiana que, como também apontam Aristóteles (2001), MacIntyre (2001), se forjem as virtudes.

Muitos modelos e estratégias poderiam ser indicados para serem ensinados na escola. Conforme procurei demonstrar ao longo deste capítulo, infiro que o modelo de

Aristóteles, com as novas concretizações e especificações de Tomás de Aquino, vistos acima, pode construir uma fonte de motivação, merecendo então ser experimentado. Esta tentativa de demonstrar como as virtudes em Aristóteles podem ser fonte de motivação será o assunto que será tratado na próxima e última seção do presente capítulo, que também tenta integrar o capítulo precedente a este.

3.4. AS VIRTUDES COMO FONTE DE MOTIVAÇÃO

Resumindo algumas idéias sobre a natureza das virtudes expostas anteriormente, apoiados em Aristóteles e Aquino, afirmei que, na dimensão das operações das virtudes humanas, existe um estado de interdependência e complementaridade, não podendo estas ser vistas separadamente, uma vez que emergem e aperfeiçoam as potências humanas, que estão também em uma mútua dependência. Vimos ainda que existe uma hierarquia muito clara⁴⁶, na qual a prudência é mais importante do que a justiça, esta por sua vez mais do que a fortaleza, mais abaixo encontrando-se a temperança. Entretanto, no processo de sua formação, como a capacidade intelectual da criança ainda está em desenvolvimento, a hierarquia é precisamente *inversa*: primeiro se devem ir formando os hábitos de temperança; em seguida, mantendo os hábitos anteriores, devem ir emergindo os da

⁴⁶ S. Th., 1-2, q. 66, a. 4.

fortaleza; e, fundados nestes, na adolescência devem ser incentivados os hábitos da justiça –apesar de que já nos primeiros anos emergem os primeiros sentimentos de justiça de forma intermitente– até chegar-se ao início da solidificação das virtudes com o amadurecimento pleno das capacidades intelectivas e da virtude da prudência.

Lembrando a definição de motivação elaborada no capítulo 2, enunciei que a motivação é uma *força interior* que nasce do **desenvolvimento equilibrado** das potências do Homem –inteligência, vontade e afetividade– e o *move* para a descoberta e para a conquista dos *verdadeiros valores* da pessoa humana (valores futuros, que se alcançam com esforço, mas que são possíveis de alcançar).

Portanto, poderíamos dizer que, se desenvolvermos as virtudes morais de forma harmoniosa e consistente, de modo a que as potências humanas da inteligência, vontade e afetividade se desenvolvam equilibradamente, estaremos proporcionando a força motivacional que moverá à descoberta dos verdadeiros valores humanos.

De acordo com o que foi apresentado, se a motivação extrínseca nasce da afetividade, e os hábitos de temperança, que devem ser os primeiros a surgir, moderam exatamente os impulsos dessa mesma potência afetiva, parece evidente que uma pessoa educada desde o início para sentir prazer e dor nas *coisas certas* terá uma propensão a conquistar uma motivação de *excelência* (Aristóteles, 2001). Como já apontava o filósofo grego, levará a “experimentar os sentimentos nos momentos certos, em relação aos objetos certos, com relação às pessoas certas e de maneira certa” (ARISTÓTELES, 2001 – 1106 b). Tudo indica, conseqüentemente, que é esta motivação que deve ser temperada ou moderada primeiramente.

Além disso, se um jovem foi bem orientado quanto ao apetite *irascível*, que atrai e impulsiona o homem para a conquista de bens difíceis, que exigem esforço, num futuro próximo ou longínquo, porém são mais valiosos (produzem mais felicidade) que os bens concupiscíveis, sendo portanto bens maiores – exibirá uma tendência para ser uma pessoa mais motivada do que as que não foram tão bem educadas, e a enxergar como possíveis e almejavéis metas que, sem temperança, se tornariam impossíveis. E o que seria uma motivação de excelência? Apenas a motivação que nasce de uma afetividade bem desenvolvida?

Esta “motivação temperada/fortalecida” já seria uma imensa ajuda tanto para aqueles alunos nos quais, conforme apontamos na figura 2, devido às condições familiares e escolares desfavoráveis, o “eu” tende a ficar diminuído e totalmente sem forças com as emoções negativas, quanto para os alunos situados em contextos mais favoráveis, que tendem a direcionar suas forças motivacionais exclusivamente para objetivos egocêntricos.

Entretanto, defendo que, conforme aponta Aristóteles, se as virtudes da afetividade forem de fato bem desenvolvidas, a virtude da justiça emergirá com mais força, levando o jovem a compartilhar e dar ao outro aquilo que lhe é devido. Suas intenções transcenderão com mais conaturalidade e brotará nele uma motivação mais forte que a extrínseca ou intrínseca, a qual chamamos de motivação transcendental. Uma pessoa que desenvolveu a virtude da justiça conseguirá mais facilmente agir por motivos transcendentais, abrindo-se às necessidades alheias ou à melhora pessoal daqueles com quem interage na ação. Terá facilidade para alcançar uma maturidade humana e ética, tão ausente na juventude atual, pois será mais fácil, ao transcender, encontrar a sua verdadeira identidade (Erikson, 1976), que sempre tem uma referência ao meio social, e construir seu

projeto de vida fundamentada nos verdadeiros valores humanos. Podemos compreender, portanto, que a *qualidade da motivação transcendental* é superior às demais, porque não se centra tanto no que a pessoa *sente ou deixa de sentir*, mas principalmente no que a pessoa *quer* realizar com o seu projeto de vida (Rojas, 1996). Mas esta motivação só tenderá a emergir se previamente tiver havido uma educação afetiva adequada. Caso contrário, ficará mais preso a uma subjetividade limitadora.

Por fim, enquanto os hábitos da temperança, da fortaleza e da justiça foram sendo desenvolvidos, já afirmamos que a prudência foi também, desde o início do desenvolvimento do apetite concupiscível, crescendo, ditando a justa medida de cada ação. Ao chegar a juventude, na qual, em princípio, a prudência chega à sua maturidade, e os hábitos podem começar a se tornar virtudes, a motivação intrínseca de aprender mais é também auto-motivada, pois o jovem sente a necessidade de orientar com mais segurança as demais decisões. Além disso, estando as virtudes unidas, com o crescimento da temperança, a moderação que deve haver na busca do saber também aparecerá na prudência. Segundo Tomás (1955)⁴⁷, a virtude que refreia o desejo de saber sobre todas as coisas é a *estudiosidade* –oposta ao vício da curiosidade–; ela deve buscar, em algumas pessoas, frear a tendência a conhecer imoderadamente, e, em outras, a estimular veementemente a que enfrente a apatia e falta de vontade para o cultivo do pensamento.

Vejamos a figura abaixo que ilustra o apresentado:

⁴⁷ Cf .S.Th., 2-2, q. 166, a 2, ad 3

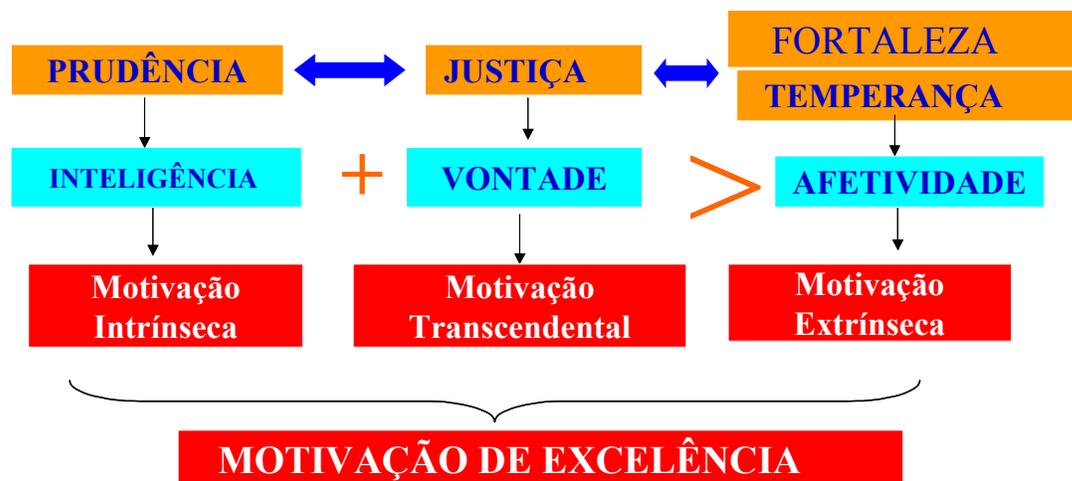


Figura 9 Quando as virtudes morais equilibram as potências humanas de forma que a inteligência e a vontade não deixem a afetividade suplantá-las, emerge mais facilmente no homem uma força motivacional mais completa: a motivação de excelência. **Fonte: João Malheiro**

Concluindo o capítulo, defendo que, se a criança desde cedo é educado nas virtudes morais, dentro da ordem estabelecida por Roqueñi, sabendo que elas estão todas em um estado de interdependência e complementaridade, as potências humanas da inteligência, da vontade e da afetividade originarão as motivações humanas extrínsecas, intrínsecas e transcendentais necessárias para as descobertas dos verdadeiros valores humanos. Estas motivações também viverão num estado de interdependência e complementaridade, de forma que uma possa ajudar as outras quando lhe falte forças e seja mais difícil mover o homem a superar as dificuldades da vida. Alcançar este grau de motivação é, sem dúvida, conquistar a *motivação de excelência* e a isso deverá se voltar a educação do futuro se é que pretende oferecer aos jovens estudantes um modelo mais promissor.

Termino com uma figura, que pretende resumir, de forma gráfica, tudo o que foi exposto:

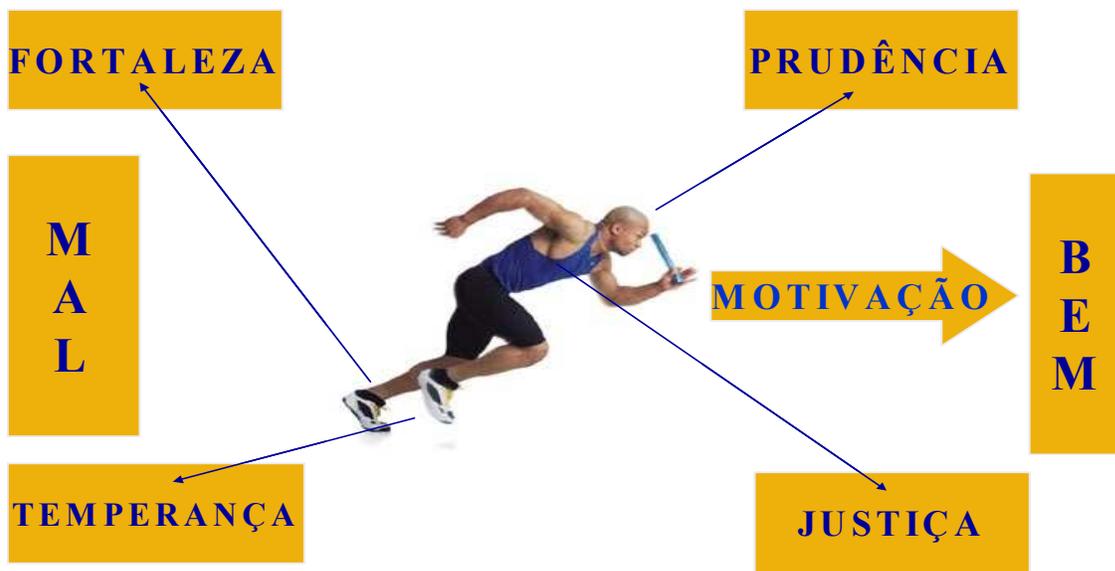


Figura 10 - Esta figura é uma forma clássica de expor de forma resumida as virtudes morais. A **prudência**, de olho no fim, escolhe os meios mais adequados para alcançar o bem e fugir do mal. A **justiça**, que emerge da vontade, busca alcançar este bem pensando sempre no *bem comum*. O pé firme no chão e impulsionando para a frente representa bem a **fortaleza** que tem que suportar e superar as dificuldades para alcançar este bem. O pé levantado significa que a **temperança** terá que moderar o prazer imediato para ir em busca de prazeres maiores que residem no bem. Quando fomentadas estas virtudes desde a juventude, a pessoa será uma pessoa motivada.

FONTE: João Malheiro

CAPÍTULO 4

“Experimentar os sentimentos nos momentos certos, em relação aos objetos certos, às pessoas certas e de maneira certa é o meio termo e o melhor, e isto é a excelência” Aristóteles (Ética a N.- 1106 b)

4. PESQUISANDO OS ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL

Depois de terem sido apresentados, nos dois capítulos anteriores, um estudo sobre a motivação e um outro sobre Ética e a prática das virtudes, chegou o momento de se refletir a respeito de como estas teorias estão sendo vivenciadas no ambiente escolar.

Conforme já foi dito em vários momentos e, inclusive, explicitado no capítulo 1, ao estabelecer a primeira hipótese, de que *para existir um bom ambiente motivacional em sala de aula, com um processo ensino/aprendizagem satisfatório, é necessário que tanto o*

professor quanto o aluno estejam motivados, a pesquisa de campo precisaria ser dividida em duas: uma com os alunos e outra com os professores. Se na quarta hipótese desta tese afirmo que “*os alunos se sentirão mais motivados a vencer as dificuldades externas e internas do ambiente escolar se aprenderem a viver as virtudes morais*”, precisava pesquisar se esta hipótese se verificava em alguma escola que tivesse em seu Projeto Político Pedagógico este objetivo. Infelizmente, depois de longa pesquisa, não encontrei nenhuma escola pública que contemplasse este desafio. É possível que talvez encontrasse esta meta educacional em alguma escola particular confessional, mas penso que essa escolha teria um viés à minha observação e à pesquisa, já que outros fatores socioeconômicos costumam influir decididamente na aprendizagem desse alunado.

Tendo em vista esta dificuldade, resolvi me integrar ao Grupo de Pesquisa sobre a Ética na Educação –GPEE/UFRJ–, coordenado pela Prof^a Maria Judith Sucupira da Costa Lins e formado por 3 pesquisadores de campo. Uma das linhas de pesquisa desse grupo era justamente estudar a relação da ética com a educação, utilizando MacIntyre (2001) como referencial teórico. Intitulada “Formação de Professores de Ensino Fundamental e a prática da Educação Moral/Ética”, a pesquisa objetivava conhecer uma determinada faceta da Formação de Professores, aquela que diz respeito ao aprendizado da futura prática da Educação Moral/Ética. Vejamos mais concretamente os seus objetivos:

- a. Discutir as questões teóricas fundamentais da Ética e a conseqüente prática da Educação Moral no Ensino Fundamental.
- b. Identificar, analisar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas de Educação Mora/Ética visando possibilitar aos alunos do Curso de Formação de

Professores de Ensino Fundamental a construção de programas de Educação Moral/Ética.

Ao aprofundar-me nos objetivos da pesquisa desenvolvida no âmbito deste grupo, pude constatar que, apesar de não serem exatamente os mesmos que os meus, poderiam me auxiliar muitíssimo em vários aspectos da minha própria pesquisa, como: a) compreender melhor os conceitos de ética anteriormente estudados, aplicados agora na prática escolar; b) estudar se as intervenções éticas que seriam realizadas pela metodologia escolhida, a *Escuta Sensível*, de René Barbier (1977) –uma modalidade da pesquisa-ação que objetiva uma intervenção no campo de pesquisa– provocariam resultados positivos nos alunos e se estes mostrariam abertura para estas intervenções; c) com um conhecimento mais próximo do ensino e da prática da ética, preparar de modo mais incisivo o meu instrumento de coleta de dados para a subsequente pesquisa de campo com os professores, a qual será tratada no próximo capítulo.

Portanto, na presente seção, iremos refletir sobre até que ponto é possível ensinar as virtudes aos alunos da escola pública no contexto atual. As grandes limitações familiares, sob as quais se encontra hoje a grande maioria deles, como também as limitações educacionais, com professores sobrecarregados, são obstáculos reais para o ensino e a prática das virtudes. Não obstante, se tal conteúdo for passível de ser transmitido, será razoável esperar, em alguns anos, alunos desenvolvendo uma motivação transcendental que os moverá a atingir metas educacionais mais consistentes e a driblar a falta de motivação extrínseca e intrínseca presentes hoje em um número considerável de estudantes.

4.1. UMA PESQUISA-AÇÃO NUMA ESCOLA ESTADUAL

A pesquisa em questão, iniciada no princípio do ano escolar de 2005 a partir de um projeto aprovado e registrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, tinha como objetivo conhecer uma determinada faceta da formação de professores, aquela que diz respeito ao aprendizado da futura prática da Educação Moral/Ética, já que este agora é uma das exigências legais ditadas pela LDB - Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação.

Na investigação, analisou-se o Ensino Médio direcionado à preparação de professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Sabendo-se que a educação escolar tem como fim a formação integral de crianças e jovens, é importante saber qual o preparo que estes alunos do curso de formação de professores recebiam para sua futura atuação, não só no campo da Ética, mas também nas diferentes áreas. A formação integral, aqui entendida, diz respeito à característica da Educação como atividade sócio-cultural, teleológica e guiada por valores. Deste modo, a Ética surge como o componente básico da formação destes futuros professores.

De acordo com a LDB, e segundo o que está determinado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Ética é um tema fundamental que deve ser ensinado e aprendido por meio da prática didática do “Tema Transversal”. Os temas transversais são estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e compreendem seis áreas: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Trabalho/Consumo.

Urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem, favorecendo a compreensão da realidade e participação social foram os critérios adotados para a eleição dos temas transversais. Fruto da LDB, os temas transversais são uma série de conteúdos que, não querendo menosprezar aqueles primeiramente fixados pelas disciplinas clássicas, se apresentam como comuns a todas as áreas e disciplinas, não como adendo, mas sim como novas dimensões do currículo, que englobam valores universais.

A pesquisa foi realizada numa escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, tendo sido iniciada com uma das turmas do primeiro ano do Ensino Médio do Curso de Formação de Professores, que ingressou em 2005. No ano de 2006, continuou-se com a pesquisa, com a mesma turma já em seu segundo ano escolar. O grupo de alunos sofreu algumas alterações, principalmente devido à presença de alguns alunos novos. No final, conseguiu-se acompanhar 21 alunos durante 1 ano e meio, além da prática diária de 11 professores desta escola no que diz respeito à ética ensinada como tema transversal.

Conforme disse anteriormente, a metodologia escolhida foi a pesquisa-ação através da “Escuta Sensível” de Renê Barbier, uma vez que o grupo tinha como objetivo fazer interferências éticas durante a pesquisa.

Os futuros professores (os 21 alunos) foram observados durante as aulas e também em situações extra-classes. Acompanhei suas atividades, interesses, preferências e rejeições, sempre por meio de conversas com os mesmos. Também o comportamento geral foi observado, em relação aos colegas, professores e pessoal administrativo da escola.

Foram solicitados a falar sobre o significado de Virtude e também responderam a questionários que lhes foram apresentados. Inspirados em Lins (2007b), conceitos de Família, Escola e País também foram pedidos, de tal forma que expressassem compreensão

destes fundamentos da vida social e moral. MacIntyre afirma que “para ingressar numa sociedade com um ou mais papéis a nós atribuídos, temos que aprender o que são, para poder entender como os outros reagem a nós e como nossas reações a eles poderão ser interpretadas” (MACINTYRE, 2001, p. 363).

Conversações livres com estes estudantes aconteceram continuamente, oferecendo ricos subsídios para as conclusões da pesquisa. Também a diretora, a assessora da direção, o coordenador e os professores da instituição foram entrevistados.

À medida que os estudantes tomavam contato com o vocabulário específico da Ética, tanto por meio dos professores, que incluíram paulatinamente este tema transversal em suas atividades, como pelas conversas do âmbito desta pesquisa, seu interesse pelo assunto aumentou.

Os alunos fizeram alguns trabalhos sobre Ética a pedido de seus professores, tais como painéis e cartazes, sendo que tal material foi aproveitado pelo grupo de pesquisa como fonte de discussão. Os pesquisados começaram a correlacionar elementos conceituais com o próprio comportamento e também com as possibilidades de ensino de Ética às crianças que no futuro serão os seus alunos na primeira etapa do Ensino Fundamental.

Exemplos concretos e situações da vida real foram utilizados para discussão e análise, de modo que os estudantes estivessem todo o tempo conferindo as questões propostas com as situações que vivem.

Os dados obtidos foram analisados segundo a proposta de L. Bardin (1977), e, depois da categorização, o GPEE fez as inferências que permitiram chegar aos resultados, os quais podem ser vistos em outras publicações recentes.⁴⁸

Entrevistas e conversas, realizadas individualmente ou em pequenos grupos, mostraram uma evolução do entendimento e comportamento destes alunos. Os mesmos não só demonstraram interesse, como um avanço na compreensão de conceitos e do papel da Educação Moral/Ética na vida de todas as pessoas. Principalmente entenderam a responsabilidade referente à exigência de um aprofundamento neste tema em função de seus futuros alunos.

4.2. ALGUMAS INTERVENÇÕES ÉTICAS

Depois de termos contextualizado a pesquisa do GPEE e a metodologia escolhida, apresentarei agora 4 intervenções que considerarei como as mais emblemáticas para que o leitor possa vivenciar a escuta sensível e consiga perceber como os alunos são suscetíveis ao aprendizado da ética quando bem direcionados. A identidade tanto dos alunos como dos pesquisadores ficaram ocultas por motivos éticos. Muitos outros casos poderiam ser

⁴⁸ cf. LINS, M.J.S.C., MALHEIRO, J. et al. Avaliação da aprendizagem da Ética na formação de professores de Ensino Fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro. V.15, nº 55, pg. 255-276, 2007a. Este trabalho foi apresentado na AME 2006, em Freiburg (Suíça), com o título “Moral Development in Brazilian training courses of future teachers”.

apresentados abaixo, mas acredito que os escolhidos já podem ajudar na compreensão da eficácia dessas intervenções.

Vejamos abaixo:

- **INTERVENÇÃO 1:**

Durante a primeira entrevista, num dado momento um estudante tinha que responder a um dos pesquisadores:

- Para quem você pede conselho habitualmente? - A quem você recorre quando está com problemas?

O estudante respondeu:

- **Às vezes, ao meu pai.**
- Por que somente às vezes? Por que não sempre?
- **Porque não podemos contar tudo para o pai.**
- Por que não?
- **Porque o meu irmão é um viciado em drogas e ele não sabe disso.**
- Se você ama de verdade seu irmão você não acha que deveria contar tudo para o seu pai?
- **É, acho que sim...**

Na semana seguinte, ao ver o entrevistador ao longe, veio correndo cheio de felicidade e disse-lhe:

- **Falei com o meu pai e ele falou com o meu irmão. No início gritou com ele, mas depois se abraçaram. Ele já está ajudando meu irmão!**

- Então valeu a pena?
- **Como valeu!!**

- INTERVENÇÃO 2:

Depois de uma longa conversa com um dos pesquisadores, uma aluna revela sua insatisfação com alguns aspectos das aulas.

- **Eu quero ser uma professora porque penso no futuro da educação. Eu não quero ser uma moralista.**
- O que é ser uma moralista para você?
- **Ah, é seguir todas as regras. Muitas pessoas me chamam de quadrada, eles gozam de mim quando não quero rir ou fazer piadas dos meus amigos. Enfim coisas destas...**
- Então, o melhor é fazer o que você não quer fazer? Primeiro, eu penso que nós deveríamos saber o que é moral. Depois, acho que você tem um senso muito negativo de moral. Será que é mesmo?

Depois daquela conversa o pesquisador fez com que ela pensasse no seu comportamento, dando-lhe importância para a sua crítica e ética. A estudante pareceu encontrar suporte para a sua forma de ser e de pensar. Ela conversou também sobre suas frustrações e como ela aprendeu com elas e o valor que acrescentam à vida.

Na semana seguinte, quando o pesquisador estava chegando à escola:

- **Você nunca sentiu seus ouvidos estarem queimando? Eu acabei de falar sobre você (ela abraçou o pesquisador).**
- **Minha amiga e eu estávamos conversando sobre o que é ser uma pessoa moral e moralista. Eu decidi assumir minha posição! - Eu estava explicando a diferença entre as duas e a importância de escolher a certa.**
- Parece que você aprofundou na nossa conversa que tivemos na semana passada!
- **Puxa, valeu mesmo. Agora me sinto outra pessoa!!!**

- **INTERVENÇÃO 3:**

Um pesquisador estava lanchando com um dos alunos durante o recreio de uma 2ª feira normal.

- Vejo você meio triste e desmotivado hoje. O que acontece com você? É por ser 2ª feira?
- **Ah não! Na verdade não sei explicar qual é a causa da minha “deprê”...**
- O que é que você fez neste fim de semana?
- **Ah cara, fui direto no baile *funk* (sábado e domingo).**
- E você não acha essas festas meio “baixaria”, meio deprimentes?
- **Ah cara, para mim o que importa é ter prazer, é soltar as energias...**
- E como você consegue isso num baile funk?
- **Eu consigo sendo “isca”: a primeira ou o primeiro que morder é dele!**
- E você não acha que isso é tornar meio animal o sexo? Você não acha que você foi feito para ser um Ser Humano com capacidade de pensar e de amar? Na minha opinião a sua tristeza é um reflexo de que você está contrariando sua dignidade de pessoa humana...
- **Ah cara, nunca ninguém me tinha dito algo parecido! Vou pensar sobre isso.**

Na semana seguinte, o pesquisador encontra no corredor o mesmo aluno e este está mudado, feliz, brincando com os colegas. O pesquisador não desperdiça o momento e lhe pergunta:

- Ué, que aconteceu com você? Está com outro sorriso hoje?
- **Cara, comecei a namorar uma garota a sério, com compromisso. Deixei de ir no baile funk. Você estava certo. Descobri um novo tipo de prazer muito mais profundo: o prazer do amor que você falava...**

- **INTERVENÇÃO 4:**

Um pesquisador observa que uma das alunas perturba de forma exagerada os colegas na disciplina de matemática, perguntando e intervindo de forma desmedida. Ele a escolhe para conversar no intervalo.

- Oi Fulana, tudo bem com você? Observei que você está “elétrica” hoje!
- **É, eu sou sempre muito agitada.**
- E o que você vai querer ser no final desta escola? Professora mesmo?
- **Ah não. Eu quero ser advogada.**
- Mas por quê? Não tem nada a ver...
- **É que quero deixar de ser autoritária! Sou muito mandona! Quero estudar para saber o que é certo e o que é errado.**
- E o que é ser autoritária?
- **É a que manda, mas não pode. A diretora da escola deve usar da autoridade porque ela pode, mas eu não posso.**
- E por que você é autoritária?
- **É a minha genética: ela me torna autoritária. Na amizade não existem regras e por isso posso ser autoritária!**

- E você acha certo que um amigo seu fale mal de você pelas costas, já que nas regras dele pode?
- **É, não acho certo... Na verdade é que sou muito orgulhosa...e não consigo mudar.**
- Ué: por que você é a única que está de calça comprida na sala?
- **Roubaram minha saia na educação física...**
- Mas quem iria se interessar por uma saia sua, logo você sendo super baixinha?
- **Não sei.**
- Não será que a roubaram para “descontar” em você que fica chateando a turma com perguntas impertinentes?
- **É: acho que você tem razão.**
- E você estaria disposta a diminuir esse orgulho?
- **Claro: ninguém gosta de ser orgulhoso.**
- Que meios você acha que seriam eficazes para você?
- **Ah, lavar a louça em casa (detesto serviços deste tipo), obedecer à minha mãe (brigo diariamente com ela porque não concordo com as suas broncas), ajudar minhas amigas (quero ser servida, não servir).**
- Puxa: acho que você irá por um bom caminho fazendo estas coisas.

4.3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTA PESQUISA-AÇÃO

Como se pôde observar, as intervenções éticas foram altamente positivas e fecundas nos alunos durante os 18 meses em que os pesquisadores puderam intervir. Segundo o criador da pesquisa-ação, Kurt Lewin (1946), esta metodologia supõe que o grupo

pesquisado passe por três fases de mudança: uma fase de descongelamento (*unfreezing*) que desbloqueia os hábitos, uma fase de mudança propriamente dita (*moving*) e uma fase de reforço e de congelamento de um novo equilíbrio (*freezing*). Conforme pudemos perceber nas intervenções anteriores, os pesquisados passaram por todas essas fases, sendo que até ao final da pesquisa estes alunos continuaram firmes em suas decisões. Muitas outras intervenções foram realizadas pelo do grupo de pesquisa GPEE-UFRJ, mas por não pertencerem ao objeto deste trabalho, apresentei apenas aquelas que ajudassem na compreensão do mesmo.

Além do grupo de pesquisa ter aprofundado no tema da ética, notou-se que a proposta da nova LDB nº 9394/96 ainda está longe de ser efetivada, e que talvez novos estudos devam ser feitos para melhorá-la. Uma possível proposta é examinar o retorno de uma disciplina específica na grade das escolas de preparação para os futuros professores, sobre o tema de ética e moral, onde se ensinaria de forma mais pormenorizada a prática das virtudes, sem prejuízo de que este tema da ética continue a ser trabalhado dentro do conteúdo das demais disciplinas.

Para efeito de ensino das virtudes, vimos como os estudantes são sensíveis a essas intervenções, reagem aos conselhos com rapidez e sentem necessidade de alguém que os escute, oriente, ajude, motive a serem melhores. Portanto, podemos desde já afirmar algo que é muito importante para esta tese: que, da parte dos alunos, se houver um ensino sistemático sobre virtudes no ambiente escolar, não de forma impositiva, mas explicando-lhes as vantagens destes hábitos bons, existirá uma possibilidade latente de aprendizado das mesmas. Conseqüentemente, pareceu-nos que existe também uma real possibilidade de desenvolvimento da motivação transcendental.

Uma limitação deste tipo de intervenção que gostaria de destacar é a *demora* em construir estes valores e virtudes de forma geral sem um apoio efetivo da família e da sociedade. A falência moral/ética das sociedades contemporâneas, apontada e amplamente discutido por MacIntyre (2001), tem profundas origens em núcleos sociais primários. Neste sentido, pode-se destacar a família, certamente o núcleo que exerce maior impacto, e depois a escola. Entretanto, não podemos aceitar a idéia de que a escola seja a substituta da família no complexo processo de formação do aluno. Ela deve contribuir com esta formação, e é neste aspecto que a educação moral/ética assume um papel fundamental. A escola tem atualmente a missão difícil de tentar se aproximar mais das famílias dos seus alunos e trazê-las para dentro do seu ambiente escolar. É preciso encontrar estratégias para que, de alguma maneira, estes dois núcleos voltem a se complementar num só e ambos assumam essa tarefa educacional na mesma direção.

Outros dois aspectos que saliento são os seguintes: primeiro, pude observar como os alunos trazem uma formação ética/moral inconsistente, pelo menos sob o ponto de vista conceitual, dificultando a compreensão e apreensão da ética, além de terem demonstrado atitudes muito imaturas e impróprias para idade; em segundo lugar, que a escola não está atualmente preparada para assumir efetivamente o papel educativo em ética e moral. Em uma época cuja falência moral (MacIntyre, 2001) provoca discussões sobre a necessidade de reacender o debate sobre o bem e o mal, a escola precisa adotar uma postura mais definida sobre o desafio de conduzir professores e alunos à discussão sobre moral/ética.

Sobre todos estes aspectos nos aprofundaremos no próximo capítulo, no qual descreverei a segunda parte da investigação, que é propriamente a minha pesquisa, agora com 50 professores de 4 escolas públicas.

CAPÍTULO 5

**“A temperança tem um sentido e uma finalidade que é colocar a ordem no interior do Homem e no próprio eu”.
(Pieper, 1960, p. 285)**

5. PESQUISANDO OS PROFESSORES EM ESCOLAS ESTADUAIS

Depois de termos visto, no capítulo anterior, uma possibilidade concreta dos alunos aprenderem a vivenciar a prática das virtudes na comunidade escolar, na medida em que forem criadas condições favoráveis para isso, no presente capítulo iremos descrever a pesquisa de campo realizada com 50 professores, que buscou averiguar, de forma prioritária, dois aspectos: 1º) qual o grau de comprometimento dos professores em exercício com o ensino dessas virtudes; 2º) verificar a segunda hipótese, que diz o seguinte: “existe mais motivação na ação do professor quando este tem como *ideal de vida* ensinar ética para os alunos juntamente com o conteúdo normal da disciplina”. Se estas duas

condições se evidenciarem na investigação, será fechado um “ciclo motivacional”, apontado na primeira hipótese.

Este ciclo motivacional poderia ser definido do seguinte modo :

- *CICLO MOTIVACIONAL: Um professor que, dentro de sua prática pedagógica, ensine virtudes para seus alunos, se sentirá mais motivado e realizado na sua missão de professor. Um aluno que aprenda do professor a prática das virtudes dentro do ambiente escolar terá maior facilidade para vencer as dificuldades externas e internas do ambiente escolar, alcançando uma maior motivação na aprendizagem.*

Um outro aspecto que procurei observar, durante a pesquisa, foi a procedência da terceira hipótese da tese: “o contexto sócio-educacional está *levando* os professores a uma maior valorização da aprendizagem e do ensino da ética”. Conforme se verificou nos resultados da pesquisa do GPEE⁴⁹, os professores se sentem hoje em dia extremamente despreparados para atender à exigência legal de ensinar ética como tema transversal. Isso parece compreensível, já que, em geral, não foram preparados para transmitir tal conteúdo, existindo por isso uma necessidade premente desse aprendizado. Além do mais, tendo em vista o aumento da desestruturação da família na sociedade atual e a ausência crescente dos pais na tarefa de educar, procurei pesquisar se os professores

⁴⁹ cf. LINS, M.J.S.C., MALHEIRO, J. et al. Avaliação da aprendizagem da Ética na formação de professores de Ensino Fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro. V.15, nº 55, pg. 255-276, 2007a

sentem algum desejo de *compensar* tal falta de formação, mesmo sabendo que não é sua missão substituir a família nessa tarefa.

Por fim, um último aspecto que achei importante estudar melhor nesta pesquisa de campo foi examinar quais são as dificuldades externas e internas que os professores estariam enfrentando no ensino da ética e, conseqüentemente, das virtudes.

5.1. A PESQUISA DE CAMPO

Depois da fase da pesquisa-ação na Escola Estadual de Preparação de futuros Professores, com 21 alunos e 11 professores, durante 18 meses, conforme descrevi no capítulo anterior, na qual o objetivo foi principalmente detectar a efetividade das intervenções éticas sobre os alunos –de fato, foi constatado que os alunos são sensíveis e interessados por tais intervenções– passo agora à pesquisa propriamente dita que buscou comprovar de forma mais aprofundada e extensa um outro objeto de estudo: a motivação dos professores para realizar estas intervenções.

A fim de enxergar melhor o problema em foco, além de respostas para as questões e hipóteses colocadas no 1º capítulo, entendi que a melhor metodologia a ser adotada teria natureza qualitativa, por meio de uma pesquisa empírica, fundamentada no paradigma pós-positivista. A pesquisa empírica foi escolhida porque defendo que para um professor

ensinar ética e as virtudes, antes terá que vivê-las ou procurar pelo menos tentar exercitá-las. Para que isto seja possível, é necessário aprender a sua teoria e sua prática durante a formação inicial. Tendo isto em conta, resolvi estudar como as escolas de preparação de professores do ensino fundamental do 1º ao 5º ano estavam vivenciando esse aprendizado.

Pesquisa empírica é a pesquisa dedicada ao tratamento da "face empírica e factual da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e factual" (Demo, 2000, p. 21). A valorização desse tipo de pesquisa é pela "possibilidade que oferece de maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base factual. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática" (Demo, 1994, p. 37).

Com relação ao instrumento de coleta de dados, escolhi a entrevista semi-estruturada –com perguntas abertas e semi-abertas, anotando as respostas durante as entrevistas– feitas a professores de quatro escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Tal instrumento era o mais adequado para poder captar, com um certo espírito investigativo, os melhores caminhos para o objeto principal deste estudo, além de facilitar o registro dos dados e sua posterior análise, segundo Bardin (1977). As perguntas –que veremos posteriormente– foram desenvolvidas a partir dos estudos realizados sobre motivação e ética.

Triviños (1995) menciona a entrevista semi-estruturada (distinguindo-a da estruturada ou fechada) como sendo um dos principais meios a ser utilizados pelo pesquisador para a coleta de dados quando o objeto de estudo é mais personalizado, como a motivação e a prática/ensino das virtudes.

Triviños (1995) assim a define:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (Triviños, 1995, p. 146).

Segundo Lakatos e Marconi (1991), devem estar presentes seis tipos de motivações e/ou dificuldades, os quais foram apontados por Selltitz et all (1969) para justificar o uso desta entrevista:

- a) averiguação de fatos;
- b) determinação das opiniões sobre os fatos;
- c) determinação de sentimentos;
- d) descoberta de planos de ação;
- e) conduta atual ou do passado;
- f) motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas.

Inicialmente, ao elaborar o primeiro rascunho da entrevista –confira-se o modelo final, no Anexo I– minha entrevista mais parecia um questionário –rígido, fechado, asfixiante– do que propriamente uma entrevista. Ao realizar o pré-teste, com dois professores de uma escola, logo percebi que o tema em foco precisava “deixar respirar” o entrevistado. Notei, de forma surpreendente, que os temas da motivação e da ética tinham muito mais ciência para ser aprendidos do que apenas aquele conteúdo provindo do referencial teórico ou da literatura consultada. Precisava aprender da “sabedoria popular”, que sempre esconde muita ciência...

Como diz Triviños (1995), conforme ia perguntando, ouvindo, instigando, observando, sentindo os informantes, estes iam participando na elaboração do conteúdo da pesquisa. Percebi, de forma evidente, que precisava criar então um novo roteiro de perguntas que pudesse aproveitar para canalizar todas as respostas, luzes e *insights* na direção do núcleo da pesquisa.

Depois de refeitas as perguntas e de novo pré-teste, com mais 3 professores –a fim de comprovar a descoberta anterior– reconheci que estava no caminho certo. Detectei que aquele era o instrumento através do qual iriam aflorar os sentimentos e as dificuldades procuradas.

Antes ainda de sua aplicação, procurei verificar se era incisivo, claro e abrangente em relação aos objetivos mostrando o instrumento a dois professores especialistas, que me aconselharam a ser um pouco mais suave nas indagações.

Depois de realizadas as 50 entrevistas, esse novo modelo realmente se mostrou adequado aos objetivos da pesquisa.

Em praticamente todos os entrevistados, pude escutar um grito guardado há anos. Um momento de desabafo misturado a um de entusiasmo um tanto descontrolado, incentivado pela esperança de conseguir, num futuro longínquo, tempos melhores. Enxerguei também, na quase totalidade das entrevistas, uma mistura de sentimentos de fracasso, impotência e desânimo encobertos por alguma vaidade por estarem os pesquisados sendo ouvidos e valorizados por um pesquisador da UFRJ.

Chamou a atenção o recado único que cada entrevistado, sem se aperceber, me passava. Era como se cada um deles fosse responsável por uma pincelada de um quadro que ainda está sendo pintado. Muitas coisas eram comuns a todos. Porém, muitas outras revelações eram exclusivas.

Uma preocupação que tive, antes de realizar as entrevistas, foi a definição de critérios segundo os quais seriam selecionados os sujeitos que iriam compor o universo de investigação. Esta questão é algo primordial, pois influencia diretamente a qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

Segundo Duarte (2002), a descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

O critério principal adotado em relação à escolha dos professores foi o fato de trabalharem em Escolas de Formação de Professores, antigamente chamadas de Escolas

Normais. Segundo minha visão, nenhum professor sem uma formação adequada poderá ensinar ética e virtudes aos seus alunos. Esta formação só será sólida se for adquirida durante seu próprio período de formação. Quando os temas transversais, entre eles a ética, foram determinados por medidas legais em 1997, partia-se do pressuposto de que todos os professores em exercício já haviam recebido anteriormente tal formação. Pesquisas recentes⁵⁰ comprovam que, infelizmente, isto não ocorreu para uma parte considerável do professorado, no qual o que reina é o bom senso e a superficialidade. De todas as formas, se este processo terá que se iniciar em algum momento, o mais sensato parece que o seja quando se preparem para ser futuros professores. Por isso, o campo de pesquisa mais adequado foi averiguar como os atuais professores destas escolas estavam vivendo tais exigências legais, ensinando ética para os futuros professores do ensino fundamental do 1º ao 5º ano⁵¹. A escolha dos professores dentro das escolas era aleatória, não importando a idade ou a disciplina. Eu abordava (para entrevistas imediatas ou para marcar algum horário) os que se encontravam na sala dos professores, seja no intervalo das aulas, seja na saída do período. Em todas as escolas onde foram realizadas as entrevistas, não houve resistência de algum dos professores.

Com relação à escolha das escolas, uma vez que o universo era pequeno –existem no Rio de Janeiro poucas escolas de preparação de professores– e os alunos dessas escolas não eram do bairro próximo –como acontece nas demais escolas de ensino público– mas oriundos de diversos bairros da cidade, observei que a escolha da escola não seria tão

⁵⁰ GONÇALVES, H.M.. *Movere, Docere, Delectere: Argumentos sobre Ética*. Tese de doutorado, UFRJ, 2005

⁵¹ Em 2007, os anos escolares do ensino fundamental básico começaram a chamar-se, ao invés de séries, de anos, e vão do 1º ano ao 9º ano.

decisiva como em outras pesquisas. De todas as formas, resolvi escolher 4 estabelecimentos espalhados pelo Rio de Janeiro: duas localizados na Zona Norte (região com maior densidade de alunos), um no Centro da cidade e outro na Zona Sul. Em todos, posso dizer que fui muito bem recebido, aproveitando o momento para elogiar o acolhimento e receptividade de todos os que trabalham nesses locais, havendo um verdadeiro interesse nos resultados da pesquisa. A Secretaria Estadual de Educação facilitou o meu ingresso numa das escolas. A Secretaria da Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ teve a gentileza de emitir cartas pedindo autorização das mesmas para a realização das entrevistas.

Com relação ao número de entrevistados, Duarte (2002) aponta o seguinte:

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori, tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo "dados" originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas.

À medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de "ponto de saturação", dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos.

No que diz respeito ao número de pessoas entrevistadas, o procedimento que se tem mostrado mais adequado é o de ir realizando entrevistas (a prática tem indicado um mínimo de 20, mas isso varia em razão do objeto e do universo de investigação), até que o material obtido permita uma análise mais ou menos densa das relações estabelecidas naquele meio e a compreensão de "significados, sistemas simbólicos e de classificação, códigos, práticas, valores, atitudes, idéias e sentimentos" (Dauster, 1999, p. 2). Eventualmente é necessário um retorno ao campo para esclarecer dúvidas, recolher documentos ou coletar novas informações sobre acontecimentos e circunstâncias relevantes que foram pouco explorados nas entrevistas. (DUARTE, 2002, p.55)

Refletindo sobre o que diz Duarte (2002), também achei difícil, no início da pesquisa, predeterminar um número de entrevistas. Coloquei uma meta, mas a própria experiência foi o que ditou se os meus desejos de pesquisador já estavam satisfeitos. Posso afirmar que quando cheguei às 50 entrevistas realizadas foi possível observar que o quadro de informações necessário ao entendimento dos objetivos do trabalho estava alcançado.

Conforme aconselham Cervo e Bervian (1983), é muito importante que o entrevistador tome alguns cuidados para conseguir com mais precisão informações dos pesquisados:

- a) obter e manter a confiança do entrevistado;
- b) evitar ser inoportuno, não interrompendo outras atividades de seu interesse, nem entrevistando-o no momento em que esteja irritado, fatigado ou impaciente;
- c) dispor-se a ouvir mais do que falar;
- d) dar o tempo necessário para que o entrevistado discorra satisfatoriamente sobre o assunto;
- e) não confiar em sua memória, fazer cuidadosamente o apontamento dos dados, registrando-os sumariamente durante a entrevista e completando suas anotações imediatamente após a mesma ou no espaço mais breve possível.

Tendo claro estes cuidados, procurei ater-me aos seguintes passos para realizar as entrevistas com os professores dos colégios estaduais:

1º) apresentar-me como pesquisador da UFRJ (isto sempre facilitava o acesso e o ganho de confiança) e pedir aos professores que escolhessem o melhor dia e horário para serem entrevistados. Não ser inoportuno é algo muito importante nas entrevistas com professores, pois estão sempre apressados com correção de provas ou correndo para outras escolas;

2º) chegar uns minutos antes nos dias marcados, para não demonstrar afobação. Em seguida, procurar um lugar adequado e privado, onde o professor pudesse falar com tranquilidade;

3º) quando possível, deixar a pessoa se preparar previamente para a entrevista, adiantando-lhe o tema e algumas idéias para refletir com calma em casa;

4º) anotar tudo com rapidez, para que não perdesse a condução das perguntas e nem as informações mais importantes.

Com relação ao cronograma de trabalho de campo desta parte da pesquisa, a elaboração da entrevista foi iniciada em março de 2006 e testada em maio. As entrevistas tiveram início em agosto desse mesmo ano e foram concluídas em dezembro. Com relação à duração das próprias entrevistas, estas levaram, em média, 45 min. cada uma.

As entrevistas foram condensadas estrategicamente nesse período de 5 meses, exigindo talvez um ritmo mais intenso, para que a influência das respostas dos 50 professores somadas à observação, vivência e reflexão feitas nas 4 escolas visitadas me ajudasse a alcançar com mais precisão os dados que procurava, para assim contemplar o

quadro que ia sendo pintado diariamente. A estratégia funcionou muito bem, e aconselho que seja seguida

5.2. ANÁLISE DOS DADOS

Apresento abaixo os dados obtidos por meio das entrevistas com os 50 professores, e a análises daqueles. A entrevista semi-estruturada consistia de 19 perguntas, divididas em 5 grupos temáticos. O 1º grupo, que compreendia as perguntas de 1 a 4, objetivava conhecer **quem era o professor entrevistado**: o gênero, em qual escola ensinava, que disciplina ministrava, qual era seu tempo de magistério e de exercício docente naquela escola. O 2º grupo, da pergunta 5 à 9, procurava saber qual o **nível de formação ética** que o professor tinha adquirido, seja no passado com a formação inicial, seja no presente, pela formação continuada, sistemática ou não. O 3º grupo, que consistia das perguntas 10 a 13, tentava detectar quais as possíveis **dificuldades que os professores enfrentam diariamente para o ensino da ética**. O 4º grupo, com as perguntas 14 a 17, era o foco principal da pesquisa, pois buscava enxergar se os professores teriam **disposições de intervenção ética**, se sentiam bem fazendo isso, se isso influía na motivação profissional e se os professores tinham conhecimento das principais virtudes morais. O último grupo, que

ia da pergunta 18 a 19, tentava **separar a motivação transcendental** (que estavam expressas nas perguntas 15 e 16) **da motivação extrínseca e intrínseca**, conforme vimos nos capítulos 2 e 3.

Vejamos abaixo as perguntas e suas categorizações, de acordo com a teoria de Bardin (1977):

1. Escola em que lecionam:

Júlia Kubitscheck (Centro da cidade)	Instituto Superior de Educação - Tijuca (Zona Norte)	Heitor Lira – Penha (Zona Norte)	Ignácio A. Amaral (Jardim Botânico) (Zona Sul)	TOTAL
17	18	6	9	50

2. Matérias que lecionam:

Conteúdos e práticas pedagógicos	10
Biologia	8
Matemática	5
Português	5
História	5
Química	3
Educação Física	3
Educação artística	2

Sociologia	2
Informática	1
Contabilidade de custos	1
Filosofia	1
Física	1
Geografia	1
Psicologia da Educação	1
Literatura	1
Total	50

3. Tempo de magistério e anos na escola:

Professor(a)	Magistério	Anos na Escola
1	15	1
2	30	8
3	18	15
4	21	7
5	34	12
6	37	26
7	25	3
8	37	16
9	25	10
10	27	10
11	13	3
12	15	1
13	42	17
14	27	18
15	24	6

16	12	1
17	25	25
18	20	4
19	41	22
20	34	22
21	9	1
22	20	8
23	10	2
24	35	3
25	22	7
26	23	1
27	30	1
28	9	7
29	24	12
30	22	7
31	33	3
32	25	8
33	22	6
34	32	28
35	40	8
36	28	28
37	32	15
38	38	8
39	30	19
40	19	17
41	12	8
42	10	2
43	21	11
44	22	14

45	13	2
46	15	10
47	43	19
48	29	29
49	30	15
50	43	6
MÉDIA	25,26	10,64

3.1. Faixas de idade no magistério e na escola:

	magistério	anos na escola
1-10 ANOS	8%	60%
11-20 ANOS	22%	26%
21-30 ANOS	42%	14%
31-40 ANOS	28%	-

4. Gênero:

MASCULINO	FEMININO
28%	72%

5. O que é ética?

Respeito	18	33%
Valores	9	17%
Certo e errado	8	15%
Coerência	5	9%
Comportamento	5	9%
Preocupação pelo outro	4	7%
Regras	3	5%
Leva à dignidade humana	2	3%
Cidadania	1	2%
Total	55 ⁵²	100%

6. Você aprendeu ética na formação inicial e/ou na continuada de professores?

	sim	não
Formação Inicial e continuada	21 (42%)	15 (30%)
Só na Família		14 (28%)
TOTAL	21 (42%)	29 (58%)

⁵² sempre que o total dos respondentes passar dos 50 indica que algum deu mais que uma resposta.

7. Você se considera uma pessoa preocupada em aprender ética formalmente?

	sim	não
Por leituras	32 (64%)	4 (8%)
Em cursos	5 (10%)	
Com os alunos	2 (4%)	
Com a vida	6 (12%)	
Por meio de filmes	1 (2%)	
TOTAL	46 (92%)	4 (8%)

8. Você passa essa formação que aprende para os alunos?

	sim	não
Simplesmente “sim”	12 (24%)	1
Com material didático	9 (18%)	
O tempo todo	7 (14%)	
Tento	6 (12%)	
Com a fala e o exemplo	5 (10%)	
Orientação direta	4 (8%)	
Com certeza	4 (8%)	
Tratando bem os alunos	2 (4%)	
TOTAL	49 (98%)	1 (2%)

9. Cite alguns exemplos recentes e concretos que tiveram como objetivo o ensino da ética para os seus alunos em sala de aula?

Trabalhos em grupo ligados ao conteúdo dentro de sala de aula	27	24%
Discussão aberta em sala	24	21%
Textos sobre valores para discussão	23	20%
Filmes comentados em sala de aula	18	16%
Com o bom ou mau o exemplo dos alunos em sala de aula	13	11%
Ética profissional	5	4%
Visitas culturais	3	2,5%
Outras	1	1,5%
TOTAL	114	100%

10. Quais seriam as principais dificuldades externas para passar conteúdos éticos para os alunos?

A família não apoiar com o exemplo e a palavra: incoerência e choque de idéias.	24	31%
A mídia (TV, Internet, jornal) destrói a ética que nós construímos.	13	16%
Incredulidade dos alunos em relação aos valores e falta de perspectiva de vida.	12	15,5%
Desvalorização social da ética.	12	15,5%

Incredulidade dos professores com os alunos.	8	10,5%
A mistura de várias culturas dificulta o ensino.	4	5%
Influência do tráfico.	4	5%
Má formação dos professores.	1	1,5%
TOTAL	78	100%

11. O que lhe custa mais pessoalmente na hora de formar os seus alunos eticamente?

Que aceitem os limites da vida.	19	26,5%
A disciplina em sala de aula.	14	19,5%
Choque de valores entre escola e ambiente em que vivem.	13	18%
Ser escutado(a) pelos alunos e que me respeitem.	8	11%
Conseguir que mudem o comportamento.	5	7%
Falta de preparo psicológico do professor.	3	4%
Ter que substituir os pais deles.	3	4%
Imaturidade e moleza dos alunos.	3	4%
Falta de tempo e paciência: muitas atividades.	2	3%
Não tenho dificuldades.	2	3%
TOTAL	72	100%

12. Você sabe o que são temas transversais?

Sim	Não	Mais ou menos
40 (80%)	5 (10%)	5 (10%)

13. O que acha dos meios de comunicação (TV/Internet/videogame/cinema) do ponto de vista ético?

Manipulação e deformação da informação: existem outros interesses por trás.	27	37%
São uma tragédia moral e um perigo para todos.	23	32%
Depende de como são usados.	11	15%
Estimulam o consumismo/hedonismo.	6	8%
Importantes para formar uma visão crítica.	6	8%
TOTAL	73	100%

14. Você se interessa em compensar a falta de ética dos alunos causada pela desestruturação familiar, influência da mídia, amigos ruins, diversões problemáticas?

	sim	não
com certeza/ a toda a hora	18 (35%)	
não perco uma oportunidade para o diálogo	12 (23%)	
é difícil, mas tento e me esforço	10 (19%)	

é o papel da escola	6 (11,5%)	
não posso impor, mas mostrar	5 (10%)	
me sinto impotente		1 (1,5%)
TOTAL	51 (98,5%)	1 (1,5%)

15. O que você sente quando numa aula e/ou conversa com um aluno você lhe ensina um valor positivo, uma atitude mais construtiva, o exercício de uma virtude?

Vale a pena viver/sentir-se útil/é recompensador	20	30%
Felicidade/realização existencial	17	24%
Um prazer e emoção enorme	16	23%
É o principal estímulo para ser professor	10	14,5%
Um orgulho “danado”	5	7%
Medo de influir negativamente	1	1,5%
TOTAL	69	100%

16. Você acha que uma preocupação habitual em ensinar e viver eticamente pode ajudar na motivação do ensino/aprendizagem?

	sim	não
Claro/evidente/lógico	28 (56%)	
É a unica coisa que me motiva	20 (40%)	
Já foi; atualmente não		1 (2%)
Depende de cada professor		1 (2%)
TOTAL	48 (96%)	2 (4%)

17. Diga quais seriam as três virtudes mais importantes na formação dos seus alunos para se tornarem uma pessoa ética.

respeito	38	25%
sinceridade	31	21%
prudência (reflexão)	16	11%
humildade	12	
amizade	11	
otimismo	9	
fidelidade	7	
pontualidade	5	
moderação	4	
alegria	4	
rijeza	3	
paciência	3	
caráter	1	
bem informado	1	
sensibilidade	1	
perseverança	1	
honestidade	1	
justiça	1	
responsabilidade	1	
TOTAL	150	

18. Você se considera uma pessoa motivada na sua profissão?

Sim	Não
46 (92%)	4 (8%)

19. Diga quais os fatores que mais lhe causam falta de motivação no exercício do magistério.

Governo que dá péssimas condições	16	13%
Salário baixo	16	13%
Professores que não se atualizam e nem se esforçam na profissão	15	12%
Indisciplina dos alunos	11	9,5%
Falta de material e de infraestrutura	10	8,5%
Desvalorização do professor dentro da escola do professor	9	7,5%
Incentivar os alunos a estudar	8	6,5%
Não conseguir encaminhar pais e alunos perdidos na vida	8	6,5%
Imaturidade dos alunos	8	6,5%
Alunos que não conseguem avançar educacionalmente	7	5,5%
Cansaço físico pelo desgaste de muitas aulas	6	5%
Não ter mais tempo para se dedicar aos alunos	5	4,%
Injustiças sofridas no trabalho dentro da escola	3	2,5%
TOTAL	122	100%

5.2.1. INFERÊNCIAS DA PESQUISA

As matérias que os professores lecionavam eram bastante variadas, assim, quase todas as disciplinas foram abrangidas. Como a pesquisa foi realizada em escolas de

preparação de futuros professores, os docentes que mais foram entrevistados foram os de *Conteúdos e práticas pedagógicas* (20%) e só encontramos apenas um professor de *Psicologia da educação*.

A média de anos de magistério é muito alta entre os professores. Analisando por faixas, vemos que muitos dos professores entrevistados tinham bastante experiência escolar: 42% lecionavam há 21-30 anos, 28%, entre 31 e 40 anos, totalizando 70%. Como se esperava 28% dos professores entrevistados eram do sexo masculino e 72% do sexo feminino.

Com relação à permanência na mesma escola, nota-se que a maioria estava há poucos anos –60% dos entrevistados, há de 1 a 10 anos– o que nos leva a inferir que existe uma grande rotatividade entre os professores.

Com relação ao conceito que os professores tinham sobre Ética, pode-se notar alguns termos recorrentes –respeito (33%) e preocupação pelo outro (7%); certo e errado (15%) e regras (5%); coerência (9%) e comportamento (9%) –. Parece-me, portanto, que, hoje em dia, o que está sendo usado para definir ética pertence mais ao senso comum do que ao uso de conceitos mais precisos e consensuais.

Apenas 42% dos pesquisados teve formação de ética filosófica durante os anos acadêmicos, sendo muitos destes os mais antigos na profissão. Pode-se concluir, portanto, que nos últimos anos a formação ética foi desvalorizada ou esquecida. Se

somarmos os que alegaram que tiveram formação ética na família (28%) ao grupo da formação acadêmica, totaliza-se 70% que disseram ter uma preparação ética. Por outro lado, é possível que essa formação ética recebida na família seja insuficiente para o pleno exercício do ensino da ética, pois uma formação mínima e apenas um certo *sentimento ético* não bastam para saber explicar com profundidade os principais conceitos e comportamentos éticos. O papel da escola sempre foi importante na construção ética dos alunos, e serviu de complementaridade à formação da família. Portanto, os que disseram ter recebido formação ética em casa devem ser vistos com um peso menor do que os que a receberam durante a formação acadêmica.

Chamou a atenção que a grande maioria (92%) sinta atualmente um desejo de aprender e atualizar-se eticamente, o que pode levar a colocar em dúvida o grau de profundidade da formação recebida no passado acadêmico e na família, ou então a deduzir uma necessidade de atualizar-se neste assunto, tendo em vista a desordem social do momento. Leituras (64%) e cursos específicos (10%) foram os veículos que mais sobressaíram nas respostas como fonte de atualização.

Chamou também a atenção o fato de que os professores, além de sentirem a necessidade de se formarem melhor eticamente, em sua imensa maioria sintam desejos de formar os seus alunos, seja por meio do material didático (18%), seja aproveitando todas as oportunidades (14%), ou com a fala e o exemplo (10%), entre outros. Isto sugere que a grande maioria dos professores (80%) conhecia a proposta da LDB de transmitir conteúdos éticos como tema transversal. Quando perguntados sobre formas

concretas de ensinar ética, a diversidade de meios – trabalhos em grupos, discussão em sala de aula, textos para debate, filmes comentados–, que os professores citaram, pode traduzir uma preocupação em adaptar-se aos alunos e aos recursos de infra-estrutura oferecidos pela escola.

Não está fácil ensinar ética aos alunos. A primeira dificuldade externa, segundo 31% das respostas dos professores, é o fato, crescente nos últimos anos, de que a família não apóia o trabalho docente, seja por meio do exemplo ou da palavra. A ausência da família nesse trabalho de construção ética com os alunos, descarregando na escola e nos professores uma responsabilidade que lhe pertence em primeiro lugar, acaba gerando um choque de conceitos entre os aprendizados em casa e na escola. Ao mesmo tempo, essas dissonâncias tornam os alunos incrédulos em relação aos valores transmitidos pelos professores, resultando na falta de referências para as suas escolhas, em baixas perspectivas na vida e incoerências no comportamento. A segunda dificuldade externa apontada (16%) como a grande vilã do ensino da ética são os meios de comunicação. Segundo os professores, os meios de comunicação (TV, Internet, jornal) destroem a ética que eles tentam construir. Aprofundando um pouco mais nesta questão, em 37% das respostas dos pesquisados sobre a influência da mídia na formação ética, segundo os professores esses veículos manipulam e deformam a informação. Por trás de outros interesses, quase sempre utilitaristas, os meios de comunicação apresentariam informações erradas, incompletas ou distorcidas. 32% das respostas mostram os veículos de mídia como uma tragédia moral e um perigo para todos, pois estão substituindo –para o mal– o papel dos pais e da escola.

Segundo Sodré e Paiva (2002) o grotesco se infiltrou nos diversos gêneros televisivos, dos programas de auditório ao telejornalismo espetacularizado. Na busca obsessiva pela audiência e, por extensão, pelas verbas publicitárias, as programações afastam-se de perspectivas críticas, substituindo valores éticos por emoções baratas e abjeções de toda ordem. Moraes (2002) comentando a obra desses autores –O Império do Grotesco– afirma que:

No riso estimulado pela exibição do lado cruel da realidade, “antigos objetos de indignação” (miséria, falta de solidariedade, descaso dos poderes públicos, etc.) recaem na indiferença generalizada”. Sodré e Paiva chamam a atenção para o fato de que a audiência não é vítima, mas cúmplice passivo de um *ethos* a que se habituou. Um “pacto simbólico” rege a relação de contratualidade entre as emissoras e a maioria dos telespectadores (notadamente os mais pobres e com pouca instrução). Estes aceitam como verdade tudo que lhes é apresentado, assegurando em troca fidelidade a programas que atendam às suas expectativas de divertimento fácil. Daí porque a proliferação de seqüências estapafúrdias e constrangedoras no chamado horário nobre (Moraes, 2002, p. 1)

Com relação às dificuldades internas na hora de ensinar ética, isto é, o que mais lhes custa, os professores apontaram três principais, que na prática estão inter-relacionadas e são consequência das dificuldades externas alegadas anteriormente (família e mídia): a dificuldade dos alunos em aceitar limites na vida (26,5%), a resistência para respeitar o professor e os colegas em sala de aula, provocando indisciplina e confusão no ambiente escolar (19,5%) e o choque de valores vivenciados no ensino/aprendizagem da ética, já comentados anteriormente.⁵³

⁵³ Pesquisa IBOPE, 11 de junho de 2007, com 1400 pessoas, das quais 723 tinham filhos na Escola, realizada de 4 a 9 de maio, publicada no O Globo, intitulada “O que assusta na escola” aponta que: 61% das pessoas entrevistadas não acha a escola segura; 34% acha segura; 4% não sabe ou não opinou. Outros dados

Um ponto bastante positivo que destaco na pesquisa foi o grande desejo que os professores apresentaram de suprir nos alunos a falta de ética causada pela desestruturação familiar, influência da mídia e ambientes problemáticos que estes freqüentam. Não só pelo índice alcançado, mas pela reação das suas respostas –“com certeza/ a toda a hora” (35%), “não perco uma oportunidade para o diálogo” (23%), “é difícil, mas tento e me esforço” (19%)– detectou-se que os professores querem enfrentar e superar as dificuldades externas e internas expostas acima, apesar do sacrifício que isso acarreta.

Talvez por isso, porque cada vez mais esteja difícil ensinar ética na escola e, ao mesmo tempo, seja mais urgente, os professores foram unânimes em transparecer altos índices de motivação para o ensino da ética e demonstraram muita felicidade quando conseguem os frutos pretendidos. É significativo como os 30% dos docentes ouvidos expressaram o que sentem quando conseguem passar um valor positivo para um aluno: “assim vale a pena viver/que bom sentir-se útil/me sinto recompensado”; outros 24% disseram que “extravasa de felicidade/realização existencial” quando consegue uma atitude mais construtiva nos alunos; e ainda, outros 23% disseram sentir “um prazer e emoção enorme” ao ensinar o exercício de uma virtude. Será que não poderíamos ficar,

interessantes: porcentagem de pais que ficaram sabendo dos seguintes casos de violência na escola de seus filhos (aqui só Escola Pública): estudantes com armas de fogo dentro da escola: 16%; professores que agrediram alunos: 20%; alunos com facas ou outras armas “brancas”: 23%; venda de drogas dentro da escola: 27%; assalto ou roubo a alunos dentro da escola: 32%; alunos que agrediram professores: 35%; roubo ou assalto à escola: 37%; Estudantes que agrediram colegas: 72%. Margem de erro: 3 pontos percentuais para mais ou para menos.

portanto, otimistas com relação ao futuro do ensino da ética no futuro? Destacaria a resposta de apenas um professor que afirmou que “sentia medo de influir negativamente”: parece-me que uma postura destas não condiz com a verdadeira vocação docente, pois faz parte da profissão a responsabilidade de ser ponto de referência e ajudar os seus alunos a que eles próprios descubram o próprio caminho da sua realização.

Estes sentimentos, sem dúvida, podem explicar porque a imensa maioria dos professores entrevistados (96%) alegou que ensinar e viver eticamente pode ajudar na motivação do ensino/aprendizagem. Esta inferência era o objeto principal da entrevista realizada, e que responde também a uma das hipóteses deste trabalho. As respostas “claro/evidente/lógico”, referindo-se à motivação, em 56% delas, e “é a única coisa que motiva o professor”, em 40 % de outras respostas, corroboram o dito anteriormente.

As três principais virtudes que os professores apontaram como as mais importantes a ensinar de forma a que os alunos se tornem pessoas éticas –respeito (25%), sinceridade (21%) e prudência (11%)– fizeram-me pensar que os professores estão sensíveis às necessidades éticas primordiais. Ou então, tais respostas podem estar refletindo as principais necessidades que os professores sentem no ambiente escolar. De fato, sem reflexão, sem prudência, dificilmente se consegue descobrir os meios mais adequados para a própria realização pessoal. Sem sinceridade as pessoas não se importarão com a ética, com o certo e o errado, e entrarão pelos caminhos tortuosos da mentira e da desonestidade, ou cairão no emotivismo (MacIntyre, 2001). O respeito é

uma das principais virtudes da ética, pois denota limites, consideração pelo próximo, olhar multicultural não preconceituoso, liberdade. Alguns autores, como MacIntyre (2001), afirmam que o objeto da justiça é o respeito e o bem comum. É possível que muitos docentes, quando responderam que a principal virtude era o respeito, estivessem querendo responder que era a justiça, pois se relaciona com a definição desta virtude “dar ao outro aquilo que lhe é devido” (cf. capítulo 3), a qual, para minha admiração, recebeu apenas uma indicação com esse nome. Outra pessoa respondeu caráter⁵⁴ como virtude, mas este termo significa antes um conjunto de virtudes que mudam um comportamento adquirido. Chamou também a atenção que os professores tenham colocado a humildade em quarto lugar, o que pode significar que o jovem de hoje esteja demonstrando pouca consciência de suas limitações ou, pior ainda, sendo incentivado pela sociedade a buscar um enaltecimento do eu de forma desmedida.

Por fim, chamou a atenção a afirmação da imensa maioria dos profissionais de que se sentiam motivados (92%) na sua profissão, para logo em seguida apontar uma enorme lista de fatores de desmotivação. Isto pode ter uma possível explicação multifacetada. Primeiro, que os professores possam ter um certo receio de serem mais desvalorizados socialmente se demonstrarem falta de motivação. Outra faceta, é que não tenham entendido o conceito mais profundo de motivação –a satisfação dos verdadeiros valores humanos– e somente um outro, mais superficial, que o move apenas

⁵⁴ Caráter é um termo que etimologicamente significa “**gravar**”. Caráter significa padrão de valores morais e sociais da personalidade. Adquiri-se o caráter na família, na escola e na sociedade em geral. ALLPORT (1966) define caráter como a personalidade valorizada. Nesse sentido o caráter é um aspecto da personalidade. Quando se diz que uma pessoa tem uma personalidade sem caráter, está se referindo à sua aceitabilidade moral e social. Portanto, o caráter se origina a partir de fatores como: integridade, fidedignidade e honestidade.

a buscar a satisfação de alguns poucos valores, o que não me pareceu, pois demonstraram felicidade em ensinar e compensar a educação ética, e as respostas à seguinte pergunta evidenciaram mais as insatisfações extrínsecas e intrínsecas. Na minha concepção, isto pode expressar que os professores estão motivados transcendentalmente, mas não extrinsecamente e/ou intrinsecamente. Segundo as respostas obtidas, os três principais motivos que alimentam a desmotivação dos professores estão inter-ligados: o governo, que não oferece condições adequadas para exercer o magistério (13%), os salários baixos (13%), e os colegas que não conseguem vencer as dificuldades anteriormente citadas e desanimam (12%). Na verdade, os três motivos são um único só (totalizando assim 38%): são reflexo de políticas educacionais pouco consistentes nas últimas décadas e da pouca valorização do magistério, apesar de constantes promessas políticas em sentido contrário. O quarto motivo que vemos nessa tabela, indisciplina (9,5%), apesar de já ter sido bastante debatido anteriormente, pode-se afirmar também que representa uma parte do professorado que não está mais motivado a substituir a família na tarefa árdua de educar. Eu destacaria ainda uma hipótese que precisaria ser mais aprofundada, mas que me chamou a atenção durante as entrevistas: será possível que um professor que esteja motivado para ensinar ética, virtudes, valores, como parte inerente de sua vocação, pode estar ao mesmo tempo desmotivado com relação à sua profissão, do ponto de vista de reconhecimento social, econômico e político? Será que esta desmotivação profissional não será suficiente para diminuir a motivação no ensino da ética? À primeira vista, pareceu-me que sim, mas isto exigiria outras pesquisas mais aprofundadas.

5.3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A partir de tudo o que foi apresentado –a análise dos dados da pesquisa com os 50 professores, somada às inferências feitas– tentarei fazer algumas interpretações, que sempre são suscetíveis de reformulação, e assim tentar responder algumas das questões que foram surgindo ao longo deste trabalho, sem pretender fechá-las definitivamente. Utilizarei, para auxiliar nessas interpretações, algumas falas de alguns professores, que, por motivos éticos, serão identificados pela letra “p” e um número de identificação.

Talvez como consequência da violência moral que os alunos estão sofrendo diariamente, observou-se que 92% dos professores entrevistados demonstraram sincero interesse em aprofundar-se nos conceitos de ética. Apesar de eles não terem muito tempo para realizar todos os deveres familiares e profissionais, notei que sempre encontravam tempo para uma leitura de fim de semana, ou para algum pequeno curso de extensão aos sábados. Este resultado se mostrou muito interessante para o objetivo desta pesquisa, pois provou que os professores estão abertos a novos conhecimentos éticos, e, portanto, poderiam aprender conteúdos necessários para ensinar as virtudes morais. Isto me ocorreu pensar quando p8 afirmou que:

“Causa um grande impacto entre os teus pares (professores) quando você mostra, hoje em dia, que você está preocupada em aprender coisas que ninguém está preocupado: os valores, as virtudes.” (p8)

Percebi em p8 uma mistura de otimismo e de esperança quando demonstrava que é possível influir positivamente num ambiente escolar quando tanto a direção quanto alguns docentes favorecem este aprendizado ético. É sabido que nem sempre o ambiente escolar é favorável a este tipo de preocupação como muito bem disse p9:

“Para mim os professores poderiam ser divididos em 3 grupos: os burocratas (40%), os que não querem nada (35%) e os dedicados (25%).” (p9)

Por trás do pensamento de p9 esconde-se uma certa decepção, ao ver 75% dos companheiros de trabalho mais ou menos descomprometidos. Assim também pensava p18 quando afirmava que:

“Um professor influencia na auto-confiança profissional do aluno. Um aluno não te dá atenção se não te vê comprometido.” (p18)

Acredito que, como dizia p9, numa escola na qual exista pelo menos 25% de docentes comprometidos com sua missão de educar, é possível paulatinamente ir mudando o resto dos companheiros de profissão.

Quando se consegue vencer este primeiro inimigo da ética (o ambiente escolar de indiferentismo e descrença), é preciso enfrentar um outro também difícil e já muito comentado neste trabalho: a ausência da família (31% dos entrevistados). É compreensível quando p3 e p34 falam:

“A família quer que a Escola faça o que eles não conseguem mais fazer.” (p3)

“Não admito que me chamem mais educadora e sim professora. Educadora sou dos meus filhos. A família transferiu toda a responsabilidade para a escola: assim não dá.” (p34 - tinha 32 anos de magistério)

De fato, esta transferência ocorreu ao longo dos anos 80, quando houve a universalização do ensino no Brasil, no início da década 70. Até essa data, as famílias mais abastadas eram as únicas que tinham acesso à educação –portanto, não transferiam o peso da educação para a escola, pois tinham recursos próprios– e a maioria dos mais pobres simplesmente, por não terem acesso à escola, não afetavam tanto o ambiente escolar, e acabavam ficando (semi)analfabetos. Com a possibilidade de acesso, este último grupo teve esperanças de que seus filhos recebessem aquela educação que talvez eles não tivessem recebido, e por isso a escola teve que assumir um peso que antes não tinha. É significativo o que diz p35:

“Eu conto histórias para os meus alunos para lhes ensinar ética. São as mães que me pedem que as ajude na educação dos seus filhos. Vemos mudanças nos alunos depois.” (p35)

A solução pode estar no pensamento acima, quando família e escola voltam a se aproximar. Se a escola oferecer recursos educacionais para que os pais sejam capazes de educar seus filhos, argumento que os pais poderão se aproximar da escola. Somente assim será possível vencer essas dissonâncias que nascem quando família e escola não têm os mesmos valores, resultando depois em alunos incrédulos em relação aos valores transmitidos pelos professores.

Outro inimigo externo, tão ou mais decisivo que a ausência da família, e que se refletiu na opinião de 16% dos professores, é a influência nociva dos meios de comunicação. Destacaria o pensamento de p12 e p24:

“A mídia é muito mais poderosa e bonita que a escola e o professor.” (p12)

Se em 300 horas-aula eu construo um valor, um princípio, a TV em 3 minutos o destrói! (p24)

É compreensível que desses 16%, 37% tenham sido um pouco violentos aos manifestar seus sentimentos sobre os meios de comunicação – “só manipulam e deformam” – como também os 32% que afirmaram que são uma autêntica tragédia moral. Muitas vezes, esta tragédia é fomentada pelo próprio ambiente familiar que não se manifesta a respeito.

Conforme dissemos no capítulo 3, a falta de exemplos positivos e a inconsistência na exigência paterna de certos costumes viciam com mais ou menos gravidade a conduta infantil, sendo que estes fenômenos se gravam no interior subjetivo da criança, podendo prejudicar o desenvolvimento de sua capacidade social. Outras vezes os pais não aceitam essa violência moral, mas fogem de suas responsabilidades de educadores, como diz p8:

“Os pais que não aceitam a violência moral da mídia sentem-se impotentes e acabam ficando acuados.” (p8)

Quando os jovens crescem neste ambiente mais ou menos permissivo, é natural que lhes custem aceitar certos limites, principalmente quando um professor tenta ajudá-los. Foi por isso que os entrevistados afirmaram que as grandes dificuldades internas para ensinar ética seriam dar limites, exigir respeito para com eles e para com os alunos e controlar a violência que emerge sempre quando alunos vivem sem limites. Ouçamos a angústia de p4, p41 e p48:

“O aluno tem sempre mais razão que o professor.” (p4)

“Os alunos vêem que as pessoas com sucesso não têm escolaridade. Seus referenciais são pobres.” (p41)

“Os alunos pensam que podem se dar bem sem ética, sem formação. Se eles vivem na mentira, se a sociedade é uma mentira, se os políticos dão exemplo deste modo de viver, é

lógico que eles não queiram aprender nada de valor. Existe uma desvalorização da escola.” (p48)

Depois de ter mostrado várias dificuldades externas e internas que os professores enfrentam diariamente em sala de aula, era de se esperar que o ânimo, a disposição e a motivação fossem muito baixos. Entretanto, este foi um dos *insights* que mais me surpreendeu nesta tese. O fato de que 35% manifestasse desejo de enfrentar essas dificuldades e essa violência moral, e ainda quisesse compensar a falta de ética causada pela ausência da família ou pela deformação dos meios de comunicação, com imperativos da ordem de “com certeza/ a toda a hora” foi inusitado. Também aconteceu o mesmo com os outros 24% quando afirmaram que “não perco uma oportunidade para o diálogo” ou ainda com os restantes 39% que manifestaram desejos de luta. Vejamos a opinião de p1, p6, p9, p28 e p30:

“O professor tem que aprender a fazer do limão uma boa limonada.” (p1)

“Eu não quero perder ninguém. É a minha vida. O ganho é muito grande.” (p6)

“A mola propulsora da educação é a ética. O conteúdo é apenas o veículo.” (p9)

“Ensinar ética aos meus alunos me torna um ‘guerrilheiro educacional’ pacífico.” (p28)

“Não se pode subestimar os jovens. Eles estão sedentos. Eu vejo nos olhos deles quando abro um tema novo. Eu vejo quando eles aprovam ou não.” (p30)

Por fim, um último fato que também surpreendeu na análise dos dados foi a discordância entre a baixa motivação extrínseca (salário, reconhecimento social da profissão, prestígio entre os pares), a baixa motivação intrínseca (querer investir na formação acadêmica, reciclar-se, estar sempre aprendendo) com a alta motivação transcendental de ajudar os alunos a aprenderem valores e virtudes. As frases de p11, p20, p23 e p42 confirmam isto:

“Eu trato meus alunos com amor, com carinho. Gente não pode nunca ser objeto. Eu consigo tudo com o diálogo franco.” (p11)

“Se eu viesse à escola só para ensinar o conteúdo eu não teria chegado até aqui.” (p20)

“O caminho mais fácil é a repressão. O mais difícil, mas o mais eficaz, é ajudar o aluno na conscientização do erro.” (p23)

“A falta de maturidade dos alunos não os deixa ver o quanto eu lhes quero bem!” (p42)

É possível que esta discordância esteja demonstrando que a motivação transcendental é a que oferece uma maior qualidade motivacional, pois esta parece não depender tanto de quanto a pessoa se sente motivada afetivamente, mas de quanto ela se sente responsável em realizar a sua missão de professor. As motivações extrínsecas e intrínsecas são importantes, mas não realizam completamente nenhuma profissão, conforme apontamos no capítulo 2. Por isso, é preciso encontrar estratégias que valorizem mais esta motivação transcendental, sem nunca cair no engano de desprezar políticas educacionais que favoreçam também as motivações extrínsecas e intrínsecas. Mas esta discussão, juntamente com outras idéias, será o objeto do próximo e último capítulo, que concluirá este trabalho.

CAPÍTULO 6

**“Professores Motivados + Pais engajados + Recursos suficientes ÷ Alunos envolvidos = Aprendizado.”
(O Estado de S. Paulo, 29/04/07, Caderno Especial)**

6. CONCLUSÕES

A presente investigação originou-se de uma inquietação expressa em minha dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da UFRJ, quando diagnostiquei que uma das grandes vilãs da baixa qualidade do ensino/aprendizagem na escola pública, nos dias atuais, é a desmotivação. Nela ficou claro que a falta de ânimo, tanto dos professores para ensinar quanto dos alunos para aprender, está permeando o ambiente escolar de forma assustadoramente progressiva.

Diante deste fato, iniciei novos estudos, mais amplos e profundos, sobre a motivação no ensino/aprendizagem, com o intuito de identificar suas possíveis causas. Durante esse percurso, foram vindo à tona vários fatores que, direta ou indiretamente, influenciavam tanto os professores quanto os alunos a atingir uma maior motivação, tais como mudanças nas avaliações, novas estratégias de aprendizagem, novos objetivos educacionais, maior profundidade e compreensão da idiossincrasia da comunidade escolar e da família, crenças na possibilidade de êxito com a aplicação de novos esforços e energias

educacionais, medidas que influenciam as condições psicossomáticas dos alunos e melhorias na disciplina e no relacionamento professor-aluno, entre outros.

Em paralelo a esse estudo, fui realizando outro na área da ética, talvez por certa intuição filosófica de que poderia haver alguma relação entre esta e a motivação. Especificamente, debrucei-me sobre a teoria filosófica de MacIntyre (2001). Tal autor desenvolve uma importante investigação histórica acerca do contexto sócio-político da modernidade, partindo do iluminismo (sécs. XVII/XVIII) e conduzindo-a até aos dias atuais, denunciando que as idéias de várias correntes filosóficas desse período, como a utilitarista, a pragmatista, a positivista, a emotivista, entre outras, são as principais responsáveis pela grave desordem moral que o mundo atual sofre. A partir desta pista, comecei a refletir acerca de se esta desordem moral não poderia estar afetando também o mundo escolar, uma vez que a escola está imersa na sociedade, sendo construída a partir desta.

Apoiado em MacIntyre (2001, 1999, 1991, 1990), eleito para referencial teórico desta minha nova investigação, comecei a identificar em sua obra as possíveis causas que levaram a essa desordem moral, bem como a vislumbrar a influência desta confusão moral na educação. Como solução para enfrentar esta desordem, MacIntyre (2001) sugere a *virtude* como caminho, exercício e prática da Ética. Apoiado no pensamento aristotélico, o autor apresenta uma linha própria de pensamento, original e fortemente inserida nos problemas e características do séc. XXI.

Nesta perspectiva, observei que minha pesquisa sobre motivação no ensino/aprendizagem precisava enfrentar um estudo teórico extenso e profundo, primeiro sobre a própria natureza da motivação e, em seguida, sobre a natureza das virtudes,

tentando descobrir a possível relação entre estas. Empolgado com essa hipótese, nasceu o objetivo deste trabalho, que poderia ser dividido em dois: primeiramente, verificar a existência de uma relação entre motivação e ética, isto é, entre motivação e a prática das virtudes; em seguida, averiguar se a (des)motivação no processo de ensino/aprendizagem dentro do contexto educacional atual poderia estar relacionada ao ensino/aprendizagem da ética (ou à falta deste). Haveria, portanto, uma fase teórica e outra empírica na investigação.

A primeira fase se iniciou em março de 2004, correndo por um longo caminho de diversos autores, como Ausubel (1980), Frankl (1986), Otero (2000, 1999), Maslow (1964), Bruner (1972), Rojas (1998, 1996), Tapia (2003), Fita (2003), Maritain (1973,1959) e Pérez-Lopez (1996). Com base nos teóricos citados, propus uma definição de motivação como uma *força interior* que nasce do **desenvolvimento equilibrado** das potências do Homem –inteligência, vontade e afetividade– e o *move* à descoberta e à conquista dos **verdadeiros valores** da pessoa humana. Portanto, descobri que, para existir uma real e verdadeira força motivacional, deve haver a intervenção das três potências humanas – inteligência, vontade e afetividade– as quais devem mover à descoberta e à conquista do que realmente valha a pena. Não basta apenas a descoberta racional dos valores, como fruto da reflexão e do aprendizado; não é suficiente a descoberta voluntarista do que é valioso pela experiência prática; não satisfaz simplesmente a descoberta sentimental, já que a espontaneidade afetiva ainda não está purificada. É necessário, portanto, que as três potências atuem em um processo de interdependência e complementaridade para que seja alcançada a *maturidade ética* que promoverá uma melhor percepção dos verdadeiros valores humanos.

Partindo dessa premissa, me propus examinar se estas três potências estavam sendo fomentadas na educação, pois só assim as pessoas poderiam desenvolvê-las equilibradamente. Constatei na minha pesquisa de campo que o *emotivismo* denunciado por MacIntyre –“a doutrina para a qual todos os julgamentos avaliativos e mais especificamente todos os julgamentos morais *não passam de* expressões de preferência, expressões de atitude ou sentimento, na medida em que são morais ou avaliativos em caráter” (MACINTYRE, 2001, p.30, grifo do Autor)– de fato se encontra presente em *parte* da sociedade atual, não só pelo interesse relativo em leitura e formação éticas, mas também pelo comportamento de alguns professores e alunos na comunidade escolar. É possível que este desinteresse tenha sua origem no que MacIntyre afirmava ser já um consenso: “Cada tentativa, passada ou presente, de prover de justificação racional a moral objetiva fracassou de fato” (MACINTYRE, 2001, p. 43). Disso decorreu a “crença de que se perdeu a racionalidade e se passou para uma ética vivida por meio da tomada de decisões segundo preferências e opiniões pessoais” (MACINTYRE, 2001, p.300). Neste momento, o fortalecimento intelectual foi sendo desvalorizado no ensino/aprendizagem, dando-se prioridade e importância apenas ao *processo* educacional (Maritain, 1959), tornando o que é meio em fim.

Dando continuidade à investigação do desenvolvimento das potências humanas, pude observar como a denúncia de Rojas (1998, 1996) tinha fundamento ao afirmar que a educação devia valorizar mais a formação e fortalecimento da vontade. Maritain (1959), ao tratar da educação da vontade, mostra claramente que esta última é uma decorrência da educação da inteligência. O autor afirma que “é, essencialmente e sobretudo, *mediante a aprendizagem e o ensino, que a educação escolar realiza sua função moral*. Não pode

exercitar e dar retidão à vontade, nem, simplesmente, por ilustrar e dar retidão à razão prática. O esquecimento das diferenças entre vontade e razão prática explica o fracasso da pedagogia escolar, ao pretender ‘educar a vontade’” (Maritain, 1959, p. 51, grifo meu). Fica evidente, portanto, que educação da inteligência e da vontade devem complementar-se mutuamente; quando uma falta, a outra tende a se enfraquecer. Tendo em vista a diminuição na exigência escolar nos últimos anos – via promoção automática, aceleração, entre outros –, é bem possível que se esteja contribuindo para o enfraquecimento da vontade dos estudantes.

Pude tirar então uma primeira conclusão: a base para haver uma motivação sólida no ambiente escolar está enfraquecida. Nota-se na comunidade escolar uma hipertrofia da afetividade e uma atrofia das potências intelectivas e volitivas. Estas duas tendências estão enfraquecendo as forças motivacionais da pessoa humana, muitas vezes de forma inconsciente. Corroborarei de forma mais contundente ainda esta primeira conclusão, quando apresentei, no capítulo 3, a discussão histórica entre as teorias éticas de Aristóteles, Kant e Nietzsche, as quais MacIntyre chama de rivais. Parece que as idéias de Nietzsche favoreceram a proliferação das idéias emotivistas da sociedade atual, bem como contribuíram para o desequilíbrio do desenvolvimento das potências humanas. Esta instabilidade é uma das geradoras da imaturidade ética em grande parte da juventude atual e, conseqüentemente, da desmotivação reinante.

Estudando os diversos tipos de motivação na aprendizagem, apresentados por Ausubel (1980), descobri através de sua teoria também a presença de um *desequilíbrio motivacional*. O autor identifica dois tipos de motivação: a motivação extrínseca e a intrínseca. Aquela é subdividida em três: a motivação de impulso afiliativo, a de

engrandecimento do ego e a de punição; enquanto que a motivação intrínseca é composta pelo impulso cognitivo. Quando examinei pormenorizadamente cada uma delas, durante o capítulo 2, fui percebendo que as extrínsecas emergiam das potências afetivas e as intrínsecas, da parte racional. Observei que faltava alguma motivação que emergisse da vontade. Foi quando descobri, com Pérez-Lopez (1996), que poderia trazer também para a educação a *motivação transcendental* que ele aponta como uma motivação fundamental para um bom desempenho no mundo empresarial. O autor a define como “a satisfação que o resultado de uma ação produz em outras pessoas diferentes de quem executa a ação” (Pérez-Lopez, 1996, p. 58). São exemplos a ajuda que se dá a um companheiro de turma com alguma dificuldade; a organização de uma festa para auxiliar uma comunidade carente; ou ainda, a luta pela sobrevivência da própria família sacrificando tempo e descanso, entre muitas outras experiências.

Quando aprofundi nesta motivação transcendental, levantei a hipótese que esta seria uma força muito útil para colaborar efetivamente quando as outras motivações faltassem, ou quando estivessem sendo fomentadas de forma incorreta. Efetivamente, após iniciar o segundo estudo teórico, em agosto de 2004, sobre a natureza das virtudes e sobre como elas se desenvolviam na pessoa humana, pude comprovar como essa hipótese se verificava. De acordo com as teorias de Aquino (1955) e Roqueñi (2005), além de existir uma unidade intrínseca entre as virtudes morais (prudência, justiça, fortaleza e temperança), também na dimensão das operações das virtudes humanas existe uma hierarquia muito clara entre elas, graduando-se antes a prudência e depois respectivamente a justiça, a fortaleza e a temperança. Entretanto, no processo de sua *formação e desenvolvimento*, igualmente se dá uma hierarquia, apenas precisamente *inversa*, ainda que não se deixe de contar com a

presença da inteligência prática, cujo uso é cada vez mais profundo conforme a etapa evolutiva do indivíduo.

Passei a enxergar que, se existe um processo educativo atento e esmerado desde a infância, ajudando a criança a colocar em prática uma série de medidas que ajudem efetivamente na educação da afetividade, o hábito da temperança vai levando o jovem a sentir prazer e dor nas *coisas certas*. Conseqüentemente, não se motivará ou fugirá por qualquer coisa, mas apenas pelas coisas que valem a pena. Em seguida, sem que deixe de atuar o hábito anterior, se o educador estimula a criança a praticar uma série de hábitos de fortaleza, a partir dos sete anos de idade, ela vai descobrindo o valor do bem que é difícil alcançar, daquele que exige tempo, espera, esforço e constância, mas que a realizará em muito maior medida. Estas duas virtudes afetivas vão promovendo aos poucos a aquisição de uma qualidade motivacional muito maior pelo jovem. A força do apetite sensitivo que emerge da criança, nos primeiros anos, de forma dominadora, vai sendo enfraquecida e direcionada pela força do apetite racional insuflada pela prudência. Neste momento, o jovem começa a conseguir as energias necessárias para furar a barreira da subjetividade que o deixava preso, como numa bolha, e cego para os outros, e adquire forças para iniciar o último degrau antes da fase da maturidade, com hábitos de justiça, de compartilhar os próprios bens, de dar aos outros aquilo que lhes é devido. Portanto, com hábitos e motivações transcendentais.

Pude então chegar a uma segunda conclusão importante: que, se quisermos obter uma motivação que possa superar grande parte das dificuldades vitais e educacionais, é preciso que aquela seja *correta e completa*. Uma **motivação correta** proporciona ao homem a lucidez para buscar primordialmente os verdadeiros valores, que o realizem ao

invés de frustrá-lo com o passar do tempo. E uma **motivação completa** leva a pessoa humana a se mover sempre por motivações extrínsecas, intrínsecas e transcendentais sem exclusão de nenhuma. Estas motivações só são obtidas com o desenvolvimento harmônico de todas as virtudes morais. Conforme aponta Aquino (1955), sabendo que essas virtudes estão todas em um estado de interdependência e complementaridade, uma vez que emergem das potências humanas que atuam nestas condições, e que estas potências originam as motivações humanas extrínsecas, intrínsecas e transcendentais necessárias para as descobertas dos verdadeiros valores humanos, então, de alguma maneira, estas motivações também viverão num estado de interdependência e complementaridade, de forma que uma poderá compensar a eventual falta de forças das outras, sendo assim mais fácil mover o homem a superar as dificuldades da vida. O alcance deste grau de motivação foi por mim chamado de *motivação de excelência*.

Exemplificando as vantagens desta motivação de excelência, apontei no capítulo 2 para dois exemplos muito comuns no mundo educacional. O primeiro, referente àqueles alunos nos quais, conforme demonstrado na figura 2, devido às condições familiares e escolares desfavoráveis, o “eu” tende a ficar diminuído e totalmente sem forças com as emoções negativas que geram uma baixa motivação extrínseca (conquistas escolares são pouco valorizadas por família, escola e amigos) e intrínseca (por aprenderem pouco). Argumento que, se esses alunos tiverem uma base afetiva sólida que lhes dê uma motivação temperada/forte, além de conseguirem suportar melhor as emoções negativas da desmotivação, conseguirão atuar impelidos por causas transcendentais suprindo assim a falta de motivação extrínseca e intrínseca. Isto se vê em alguns poucos alunos que conseguem vencer no estudo apesar das péssimas condições educacionais. O segundo

exemplo refere-se a alunos situados em contexto mais favorável, que tendem a direcionar suas forças motivacionais exclusivamente para objetivos egocêntricos. Com a motivação de excelência, estes saberão não só moderar tal desejo de sobressair de forma desordenada, mas também vislumbrar motivações transcendentais, que não só os sustentarão em momentos de dificuldade, mas tornarão seus objetivos educacionais mais valiosos, ao situá-los na busca do bem comum, exercendo a verdadeira cidadania.

É grande a contenda de ensinar estas virtudes aos jovens estudantes, muitos deles em uma situação familiar complicada. Grande parte das crianças das escolas estão atualmente sendo prejudicadas na sua formação afetiva, pois sem o auxílio dos pais, as crianças crescem e chegam à escola totalmente diminuídas nas dimensões física, psíquica, política e cultural. Este despreparo traz conseqüências no aprendizado, pois sem estes hábitos, os estudantes não só terão dificuldades para enfrentar as circunstâncias adversas na escola, como não conseguirão alcançar a virtude da esperança, tampouco motivação para almejar metas e objetivos difíceis de alcançar. Diante deste triste quadro, quis averiguar se os professores têm o desejo de compensar a falta de ensino das virtudes nos seus alunos, devido à passividade, omissão ou ausência de formação correta pelos pais ou responsáveis.

Verifiquei unanimidade positiva dos professores (98,5% disseram que sim). Defendo que a escola não pode ser a substituta da família no complexo processo de formação do aluno. Ela deve sim *contribuir com esta formação*, e é nesta teoria que a educação moral/ética na escola assume um papel fundamental. A escola tem atualmente a difícil missão de se aproximar mais das famílias dos seus alunos, a fim de trazê-las para dentro do ambiente escolar. É preciso encontrar estratégias para que, de alguma maneira, estes dois núcleos voltem a se complementar, de forma que ambos assumam a tarefa

educacional, orientando-a na mesma direção. Um trabalho de formação ética poderá ser vislumbrado quando a escola oferecer recursos para que os genitores sejam capazes de educar seus filhos, ao passo que os pais tentem se aproximar daquela verificando o aprendizado da criança e colaborando com os docentes naquilo que estiver ao seu alcance. Cursos de fim de semana de Educação dos Filhos para os pais, incentivos governamentais em Projetos Educacionais, como o bem sucedido “A Família na Escola”, estímulos financeiros para que os professores possam dedicar tempo às famílias dos alunos entre as aulas, são estratégias que poderão funcionar. Assim, será possível vencer as dissonâncias que nascem nos alunos quando família e escola não lhes mostram os mesmos valores, resultando depois em incredulidade frente àqueles transmitidos pelos professores.

Estas incongruências foi o que pude verificar nos professores entrevistados. Segundo eles, não é fácil ensinar ética aos alunos hoje. A primeira dificuldade externa, apontada em 31% das respostas dos professores, é o fato, crescente nos últimos anos, de que a família não apóia o trabalho docente, nem por meio do exemplo nem da palavra. A ausência da família neste trabalho de construção ética com os alunos, descarregando na escola e nos professores uma responsabilidade que lhe pertence em primeiro lugar, acaba gerando um choque de conceitos entre os aprendizados em casa e na escola. Ao mesmo tempo, essas dissonâncias levam a que os alunos fiquem incrédulos em relação aos valores transmitidos pelos professores, desembocando na falta de referências para suas escolhas, em baixas perspectivas na vida e em incoerências no comportamento. A segunda dificuldade externa apontada (16%) como grande vilã do ensino da ética é composta pelos meios de comunicação. Segundo os professores, esses meios (TV, Internet, jornal) destroem a ética que eles tentam construir. Aprofundando um pouco mais nesta questão,

37% dos pesquisados, ao serem questionados sobre a influência da mídia na formação ética, afirmaram que tais veículos manipulam e deformam a informação. Por trás de outros interesses, quase sempre utilitaristas, os meios de comunicação apresentariam informações erradas, incompletas ou distorcidas. 32% das respostas mostram os veículos de mídia como uma tragédia moral e um perigo para todos, pois estariam substituindo –para o mal– o papel dos pais e da escola.

Com relação às dificuldades internas na hora de ensinar ética, isto é, o que mais lhes custa, os professores ressaltaram 3 dificuldades principais, inter-relacionadas na prática, e que são conseqüência das dificuldades externas anteriormente alegadas (família e mídia): a dificuldade dos alunos em aceitar limites na vida (26,5%), a resistência a respeitar o professor e os colegas em sala de aula, provocando indisciplina e confusão no ambiente escolar (19,5%) e o choque de valores vivenciados no ensino/aprendizagem da ética, já anteriormente comentado.

Consegui observar as dificuldades apresentadas pelos professores entrevistados ao iniciar a terceira fase desta pesquisa, em março de 2005, integrando-me ao Grupo de Pesquisa sobre a Ética na Educação –GPEE/UFRJ–, coordenado pela Prof^a Maria Judith Sucupira da Costa Lins. Uma das linhas de pesquisa desse grupo era justamente a relação da ética com a educação, utilizando MacIntyre (2001) como referencial teórico. Intitulada “Formação de Professores de Ensino Fundamental e a prática da Educação Moral/Ética”, a pesquisa objetivava conhecer uma determinada faceta da Formação de Professores, aquela que diz respeito ao aprendizado da futura prática da Educação Moral/Ética. Ao aprofundar-me nos objetivos da pesquisa desenvolvida no âmbito deste grupo, pude constatar que, apesar de não serem os mesmos que os meus, poderiam me auxiliar muitíssimo em vários

aspectos da minha própria pesquisa, como: a) compreender melhor os conceitos de ética anteriormente estudados, aplicados agora na prática escolar; b) verificar se as *intervenções éticas* a serem realizadas pela metodologia escolhida, consistente em uma modalidade de pesquisa-ação, a *Escuta Sensível* de René Barbier (1977), provocariam resultados positivos nos alunos, bem como se estes mostrariam abertura para estas intervenções. A pesquisa foi realizada numa escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, tendo sido iniciada com uma das turmas do primeiro ano do Ensino Médio do Curso de Formação de Professores, a qual ingressou em 2005. No ano de 2006, continuou-se com a pesquisa, com a mesma turma já em seu segundo ano escolar. O grupo de alunos sofreu algumas alterações, principalmente devido à presença de alunos novos. No final, conseguiu-se acompanhar 21 alunos durante 1 ano e meio, além da prática diária de 11 professores desta escola no que diz respeito à ética ensinada como tema transversal. Os futuros professores (os 21 alunos) foram observados durante as aulas e também em situações extra-classes. Acompanhei suas atividades, interesses, preferências e rejeições, sempre por meio de conversas com os mesmos. Também o comportamento geral foi observado, em relação aos colegas, professores e pessoal administrativo da escola.

Foram solicitados a falar sobre o significado de Virtude e também responderam a entrevistas, por meio de entrevistas semi-estruturadas. Conceitos de Família, Escola e País também foram pedidos, de tal forma que expressassem compreensão destes fundamentos da vida social e moral. À medida que os estudantes tomavam contato com o vocabulário específico da Ética, tanto por meio dos professores, que ocasionalmente incluíram este tema transversal em suas atividades, como pelas conversas no âmbito desta pesquisa, seu interesse pelo assunto aumentou.

Os alunos fizeram alguns trabalhos sobre Ética a pedido de seus professores, tais como painéis e cartazes, sendo que tal material foi aproveitado pelo grupo de pesquisa como fonte de discussão. Os pesquisados começaram a correlacionar elementos conceituais com o próprio comportamento e também com as possibilidades de ensino de Ética às crianças que no futuro serão seus alunos na primeira etapa do Ensino Fundamental.

Para efeito de ensino das virtudes, vimos no capítulo 4 como os estudantes são sensíveis a estas intervenções, como reagem aos conselhos com rapidez e como sentem necessidade de alguém que os escute, oriente, ajude e incentive a serem melhores. Portanto, posso concluir que, da parte dos alunos, se houver um ensino sistemático sobre virtudes no ambiente escolar, não de forma impositiva, mas explicando-lhes as vantagens desses hábitos bons, existirá uma possibilidade latente de aprendizado das mesmas. Conseqüentemente, pareceu-nos que existe também uma real possibilidade de desenvolvimento da motivação transcendental.

Uma sugestão que gostaria de propor para um trabalho futuro seria desenvolver um modelo de avaliação do desenvolvimento das virtudes, inspirado no modelo de Isaacs (1996), e tentar relacioná-lo com o desenvolvimento da motivação do estudante. O autor sugere, na sua obra, um *sistema de avaliação das virtudes* por meio de perguntas, de forma que pais e professores possam avaliar o crescimento das virtudes no início e ao fim de cada ano.

No início do primeiro semestre de 2006, iniciei a última fase da minha pesquisa propriamente dita, com 50 professores de quatro escolas estaduais do Rio de Janeiro. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, juntamente com algumas observações do ambiente escolar feitas por mim, pesquisei seis aspectos que se inter-relacionavam a respeito de ética

e motivação: como os professores tinham sido preparados para ensinar ética na escola; como estavam se formando atualmente nesse campo; se existia uma preocupação real em ensinar ética para os alunos; quais suas dificuldades externas e internas nessa missão difícil; se havia desejos de compensar a ausência de ensinamentos éticos da família e da mídia; e, por fim, se poderia existir uma maior motivação na sua prática diária caso esta estivesse permeada do ensino das virtudes.

Os cinco primeiros aspectos já foram comentados anteriormente, e, por isso gostaria de sobressair este último, que evidencia a existência da motivação transcendental nos professores.

Quando perguntei aos professores se estavam motivados na sua profissão, note-se que esta é uma pergunta incorreta, à primeira vista. Motivados com quê? Motivados extrinsecamente, intrinsecamente ou transcendentalmente? O fato de eu não ter especificado, intencionalmente, buscava descobrir qual destes tipos de motivação os dominava mais. Para minha surpresa, após a seqüência das perguntas 14 a 17 sobre o ensino da ética, quando lhes perguntei, na pergunta 18, se eram motivados na sua profissão, 92% respondeu afirmativamente. Quando, em seguida, os questionei, na pergunta 19, sobre quais os fatores que às vezes os desmotivava, pude perceber quase que uma forte explosão em seu comportamento, e um enorme descontentamento pelo tom das respostas, conseguindo categorizá-las em *13 fatores negativos*. Segundo as respostas obtidas, os 3 principais motivos que alimentam a desmotivação dos professores estão inter-ligados: o governo, que não oferece condições adequadas para exercer o magistério (13%), os salários baixos (13%), e os colegas que não conseguem vencer as dificuldades anteriormente citadas e desanimam (12%). Na verdade, os três motivos formam um único (totalizando assim

38%): são reflexo de políticas educacionais pouco consistentes nas últimas décadas e da pouca valorização do magistério, apesar de constantes promessas políticas em sentido contrário. O quarto motivo que mais desmotivava era a indisciplina (9,5%), representando talvez uma parte do professorado desgastada por ter que substituir a família na tarefa difícil de educar.

Esta aparente incoerência nas respostas pode ter uma possível explicação multifacetada. Primeiro, que os professores talvez sintam receio de serem menos valorizados socialmente caso demonstrem falta de motivação. Outra faceta se dá por não entenderem o conceito mais profundo de motivação – a satisfação dos verdadeiros valores humanos – confundindo-o com outro sentido, mais superficial, que move a pessoa apenas a buscar a satisfação de alguns poucos valores, sendo portanto uma *motivação incorreta*. Mas isto não me pareceu ter sido o caso, pois os entrevistados demonstravam felicidade em ensinar e valorizavam a tarefa de compensar a educação ética. Pude então observar que as respostas à pergunta 19, que pedia os fatores de desmotivação, evidenciavam as insatisfações extrínsecas e intrínsecas. Na minha concepção, isto pode manifestar que os professores estão atualmente motivados apenas transcendentemente, mas não extrinsecamente e/ou intrinsecamente. Conforme apontei anteriormente, é muito provável que os professores estejam sendo sustentados apenas por esta motivação transcendental, compensando assim o enfraquecimento das outras duas.

A partir de tudo o que foi concluído até agora, acredito que consegui, pelo menos em parte, alcançar os objetivos deste trabalho e responder às suas questões e hipóteses.

Desde quando me propus estudar uma possível relação entre a motivação e a ética, ficou claramente evidenciado que as virtudes são uma das fontes principais da motivação.

Que o desenvolvimento equilibrado das potências humanas –inteligência, vontade e afetividade– por meio do crescimento harmônico das virtudes da temperança, fortaleza, justiça e prudência gerará a maturidade ética favorecendo a *motivação correta* –a que busca os verdadeiros valores e não os desvalores ou antivalores– e a *motivação completa*: abarcando a extrínseca, intrínseca e transcendental.

Acerca da averiguação proposta sobre se existe uma relação entre a (des)motivação no ensino/aprendizagem no contexto educacional atual com a (falta de) prática e o ensino das virtudes, posso concluir que tal relação efetivamente existe.

Em primeiro lugar, posso afirmar que grande parte dos professores está sendo movida e sustentada apenas por motivos transcendentais –ajudar seus alunos a adquirir uma melhor condição de vida e a desenvolver virtudes e valores–, apresentando uma baixa motivação extrínseca e intrínseca. Por isso, tem uma motivação correta, mas incompleta. Logo, está longe de alcançar a motivação de excelência na prática escolar. Pode-se inferir ainda que exercer a profissão desta forma incompleta, ao longo de um grande período de tempo, vem provocando índices de sacrifício humano muito elevados e não sustentáveis. Novas políticas públicas devem surgir com urgência, para que não se chegue ao caos educacional no país. A aprovação do FUNDEB, sancionado pelo governo federal em 20 de junho de 2007, já oferece esperanças de um aumento salarial, essencial para alcançar níveis de motivação extrínseca mais confortáveis. Mas políticas que ofereçam um plano de carreira que restitua o prestígio social e o reconhecimento governamental da profissão ainda se fazem prementes para que se possa elevar o nível da motivação intrínseca dos professores.

Em segundo lugar, posso alegar que os estudantes de uma parcela não pequena de nossa sociedade, os quais apresentam condições desfavoráveis de educação, estão com uma *motivação incorreta* quando vão para a escola apenas para passar o tempo, se alimentar ou buscar a socialização (Malheiro, 2003a). Todos estes aspectos são importantes, mas são incorretos se a aprendizagem não se efetiva. É uma forma disfarçada de enganá-los, e quando as exigências educacionais e profissionais futuras lhes exigirem uma base sólida e adequada da sua formação, a frustração será inevitável, provocando-lhes, conforme mostrou o quadro 4, temor, paralisia e depressão. Estes alunos também apresentam uma motivação bastante incompleta, pois possuem níveis baixos nas três motivações.

Já os alunos com condições favoráveis de ensino, que constituem parte bem pequena do corpo discente da comunidade escolar, podem estar *motivados corretamente* – pela busca de uma posição profissional digna e justa–, mas estarem com a *motivação incompleta*, por não estarem buscando esses recursos para os outros, mas *principalmente* para si mesmos. Já faz muito tempo que se difundiu a idéia (Rojas, 1996) de que o coeficiente intelectual é essencial para o sucesso, mas, cada vez mais, tem se comprovado que com ele só se consegue o sucesso acadêmico. Não é garantia de realização profissional nem existencial. Nota-se que existem capacidades muito mais importantes do que parece à primeira vista: conhecimento próprio, autocontrole, equilíbrio emocional, capacidade para reconhecer e compreender os sentimentos dos demais. Isto só se consegue com uma boa educação afetiva que gerará a motivação transcendental.

Para conseguir uma motivação educacional de excelência –uma motivação correta e completa– em todos os alunos, defendo neste trabalho a necessidade de se desenvolver nas escolas, complementando e apoiando a família, *três frentes* que se complementam e

convirjam para um *único objetivo*: o desenvolvimento harmonioso das virtudes da temperança, fortaleza, justiça e prudência. A primeira frente consiste numa maior exigência escolar no conteúdo específico de cada disciplina, pois, sem uma efetiva aprendizagem, a prudência, que modera as demais virtudes e aumenta a percepção dos valores, fica debilitada. A segunda se refere em colocar na prática a exigência legal, indicada na LDB – Lei nº 9394/96–, referente a ensinar os princípios éticos como um tema transversal, na qual o professor deve aproveitar todos os momentos e oportunidades que o conteúdo ou o comportamento dos alunos lhe proporcionar para ensinar virtudes e valores. E, por fim, a última frente consistiria, como parte da disciplina de filosofia, aprovada atualmente pelo Ministério da Educação, no ensino das virtudes, segundo o modelo de Aristóteles, Tomás de Aquino e Roqueñi, apresentado neste trabalho.

Naturalmente, este modelo não pretende ser o único modelo do aprendizado das virtudes, nem a última solução para o aumento da capacidade motivacional dos alunos. Pretende somente oferecer uma nova alternativa que, conforme foi provado ao longo deste trabalho, parece proporcionar uma possibilidade real de mudança motivacional no ensino/aprendizagem. Muitos outros conceitos de virtude existiram na história, desde os gregos clássicos até os dias atuais, mas o espaço e objeto deste trabalho não permitiram uma maior discussão. Procurei escolher aqueles que, na minha concepção, ajudariam o leitor a formar uma opinião da consistência do modelo escolhido.

Respondendo à primeira hipótese, colocada no início deste trabalho, e aproveitando para justificar o título desta tese, já podemos também concluir que, de fato, se os professores tiverem uma *motivação ética* para ensinar as virtudes aos alunos e estes tiverem também a *motivação ética* de aprendê-las, surgirá um ciclo *motivacional* que ajudará a

ambos. Já constatamos, referindo à segunda hipótese, que os professores têm mais motivação –motivação transcendental, que compensa a ausência das outras duas– quando têm como ideal de vida ensinar ética juntamente com o conteúdo de sua disciplina. Sabendo disto, algumas políticas públicas poderiam ser promovidas de modo a favorecer esta motivação. Um exemplo promissor poderia ser, por exemplo, oferecer uma remuneração especial a aqueles professores que dedicassem um tempo semanal à tutoria e orientação dos alunos que o desejassem, como já acontece em algumas escolas européias; outro exemplo interessante seria estipular prêmios financeiros ou medalhas de reconhecimento social para os professores considerados pelos pais e alunos como mais éticos –uma espécie de “Oscar” dos professores– como forma de incentivá-los a dar bom exemplo. Com relação à terceira hipótese, notamos também que estava correta, pois percebemos que 92% dos professores entrevistados disse estar buscando leituras (64%) e cursos específicos (10%) para aprender ética, o que comprova a valorização dessa formação. Naturalmente, a busca de um consenso nessa formação para que se possa construir um caminho ético e coerente deve ser uma das prioridades do Projeto Político Pedagógico. Com relação à quarta e última hipótese, verificamos, em vários momentos deste trabalho, que, se houver efetivamente um aprendizado harmônico das virtudes morais, os alunos alcançarão uma motivação correta e completa, chamada por mim de motivação de excelência.

Sem ter a pretensão de generalizar os resultados e conclusões deste trabalho, espero que eles possam contribuir para que muitos autores da educação percebam que está em nossas mãos, em parte, fazer com que o ambiente escolar possa vislumbrar dias melhores, e que a busca da motivação de excelência é um dos caminhos para proporcionar a todos os

professores e alunos a força necessária para superar as dificuldades educacionais e existenciais.

Gostaria de terminar com um pensamento de MacIntyre (1991) que, de alguma maneira, resume esta conclusão: “os jovens podem raciocinar mal por falta de experiência, e mesmo quando raciocinam podem ainda ser guiados por *paixões não disciplinadas*; isso, porém, aplica-se igualmente àqueles que, não sendo mais jovens, nunca chegaram a desenvolver a maturidade da inteligência e do caráter” (MACINTYRE, 1991, p. 142, grifo meu).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBÁ, G. *Quale impostazione per la filosofia morale?* . Roma : LAS, 1996.

ADAR,L. *A theoretical framework for the study of motivation*. Jerusalém: The Hebrew University, 1975.

ADELMAN, H.S., TAYLOR, L. Enhancing motivation for overcoming learning and behavior problems. *Journal of Learning Disabilities*, v. 16, n.7, p. 384-92, 1983.

ADORNO, Th. W. *Introduzione alla sociologia della musica. Dodici lezioni teoriche*, Torino: Einaudi, 1971.

ALEXANDER, P.A., GRAHAM, S., HARRIS, K.R. A perspective on strategy research: progress and prospects. *Educational Psychology Review*, v.10, n.2, p. 129-54, 1998.

ALLPORT, Gordon. *Personalidade, padrões e desenvolvimento*. S. Paulo: Editora Ender, 1966.

ALVES-MAZZOTTI, A. & GEWANDSZNAJDEE, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Ed. Pioneira,1998.

AMABILE, T.M., HENNESSEY, B.A. The motivation for criativity in children. In: BOGGIANO, Ann K.& PITTMAN, Thane S. (eds.). *Achievement and motivation: a social-deleopmental perspective*. New York: Cambridge University Press, p. 54-74, 1992.

AMES, C. AMES, R. Systems of student and teacher motivation: toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, v. 76, n. 4, p. 535-56, 1984.

AMES, C. Classrooms:goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, v. 84,n.3, p. 261-71, 1992.

_____. Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, v.90, n.3, p. 409-21,1990.

AQUINO, T. *Suma Teológica*, Madrid: Editora BAC,1955

ANATRELLA, Tony. *El mundo de los jóvenes: ¿quiénes son? ¿Qué buscan?* , in Conferencia pronunciada en el congreso celebrado en Roma del 10 al 13 de abril de 2003, organizado por el Consejo Pontificio para los Laicos. Disponível em www.vatican.va/roman_curialpontifical-councili/laity/, dentro do link "Congreso internacional sobre las Jornadas Mundiales de la Juventud-Colonia 2005", 2003.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Trad. Mário da Gama Kury. 4 ed.. Brasília: Editora da UNB, 2001.

AUSUBEL, D., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. 1978 . *Educational Psychology, a Cognitive View*, Holt,Reinhart & Wiston, 2nd ed. 1st ed 1968 - (em português: *Psicologia Educacional* . Ed.Interamericana), 1980.

AZEVEDO, Nyrma S. N. de. *Imaginário Social e Escola: Um Estudo sobre emoção e subjetividade sob a ótica de Wallon*. Tese de doutorado, p. 117, UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

BANDURA, A. Perceived Sel-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, v. 28, n.2, p. 117-48, 1993.

BARBIER, R. *A Pesquisa-ação*. Tradução: Lucie Dídio.Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

_____. *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris:Gauthier-Villars, 1977.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1977.

BELL, J. *Como Realizar um Projecto de Investigação - Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva, 1993.

BENNETT, W. *O livro das Virtudes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BERTA, R. Juventude desiludida. O GLOBO, Rio de Janeiro, 16 de setembro de 2006, Rio, p. 17.

BIAGGIO, A.M.B. *Ética e Educação moral*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.]

BISQUERA, R. *Métodos de Investigação Educativa: Guia Prática*. Barcelona: Ediciones CEAC, S. A, 1989.

BLASCO, P.G. Cinema para o estudante de medicina: um recurso afetivo/efetivo na Educação Humanística. *Revista Brasileira de Educação Médica*. Rio de Janeiro, v. 29, n.2, p.119-128, maio-agosto, 2005.

BORUCHOVITCH, E. , BZUNECK, J.A. (orgs.). *A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

BRITO, A. X. de; LEONARDOS; A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 113, p. 7-38, jul. 2001.

BROPHY, J. Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, v.18, n.3, p. 200-15, 1983.

_____. Synthesis of research on Strategies for motivation students to learn. *Educational Leadership*, V. 44, p. 4048, 1987.

- BRUNER, Jerome. *O Processo da Educação*: Ed. Nacional, São Paulo, 1972.
- BZUNECK, J. A. A Psicologia Educacional e a Formação de Professores: Tendências Contemporâneas. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 3, n.1, p. 41-52, 1999.
- CANEN, A., ANDRADE, L. Discursos, Cultura, Currículo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 30, n.1, p. 50-65, jan./jul. 2005.
- CANEN, A., XAVIER, G. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. *Ensaio: avaliação de políticas públicas*. Rio de Janeiro, v.13, nº 48, p.307-332, jul-set, 2005.
- CASTILLO, G. *Educar para a Amizade*. São Paulo: Ed. Quadrante, 1999.
- CIFUENTES, R.L. *Deus e o Sentido da Vida*. São Paulo: Ed. Marques Saraiva, 2001.
- CINTRA, L.F. *O Sentimentalismo*. São Paulo: Ed. Quadrante, 1994.
- COLLINS, J. *El pensamiento de Kierkegaard*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE), 1958.
- COMTE, A. *Reorganizar a Sociedade*. Guimarães Editores, Lisboa, 1977.
- COOK, T.D. & REICHARDT, C.S. Hacia la superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos e cuantitativos. In: COOK, T.D. & REICHARDT, C.S. (orgs.), *Métodos cualitativos e cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1986.
- CORTESÃO, Luiza. *A Avaliação Formativa: que desafios?* Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Ed. Asa., 1993.
- CRASKE, M.L. Learnend helplessness, self-worth motivation and attribution retraining for primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, v. 58, p. 152-64, 1988.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. *Ironias da Educação: mudanças e contos sobre mudança*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Collier Macmillan, 1938.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. *Diretrizes e Bases de Educação Nacional*, Lei 9.394, Ano CXXXIV, nº 248, Seção I, p. 27833/27841, 23/12/96, Imprensa Nacional, Brasília, DF.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Rosália. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. *Cad. Pesquisa.*, mar., no.115, p.139-154. ISSN 0100-1574, 2002.

ELLIOT, J. *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

ERIKSON, E. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1976.

ESTEVE, J.M. *El profesor ante la enseñanza como actividade profesional*. Barcelona: SM/Cruilla, 1994.

FAITANIN, P. S. Educar: A arte de formar o intelecto na verdade, a vontade no Bem e a Escolha na liberdade, segundo São Tomás de Aquino. Disponível em: <<http://www.aquinate.net/estudos>>, nº 5, p.196-220, 2007. Acesso em 20-IX-07.

FALCÃO FILHO, J. L.M. Escola: Ambiente, Estruturas, Variáveis e competências. . *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro. e. 8, nº 28 pg. 283-312, jul./ set., 2000.

FIRESTONE, W.A. Accomodation: toward a paradigm-praxis dialetic. In: GUBA, E.G. (org.). *The paradigm dialog*. Londres: Sage Publications, 1990.

FIRESTONE, W.A., PENNELL, J.R., Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educatinal Research*, v. 63, n. 4, p. 489-525, 1993.

FITA, E. C. O Professor e a motivação dos alunos. In: : TAPIA, J. A , FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

FRANCO, M.L.P.B. Por que o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 66, p.75-80, 1988.

FRANKL, V. *El hombre en busca de sentido*. Barceloma: Ed. Herder, 1986.

_____. *Sede de Sentido*. São Paulo: Quadrante, 2003.

FREUD, S. O Ego e o Id. In: Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIX. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, (1923) , pp. 23-76, 1976.

FRYMIER, J.R. *Motivation: the mainspring and gyroscope of learning. Theory into practice*. vol. IX. Ohio: Ohio State University, 1970.

GOIS, A., CONSTANTINO, L. Desmotivação é o que mais tira os jovens da escola. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 7 de Janeiro de 2007, Cotidiano, C1.

GONÇALVES, H.M.de. *Movere, Docere, Delectere: Argumentos sobre Ética*. Tese de doutorado, p. 255, UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

GUBA, E. *The paradigm dialog*. Newbury Park (California): Sage Publica- tions, 1990.

_____. Foreword. In: GUBA, E.G. (org.). *The paradigm dialog*. Londres: Sage Publications, 1990.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HADJI, Charles. *A avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HANUSHEK, E. Lições para a escola. [nov.2005]. Entrevistador: Maria Helena Passos. *Conjuntura Econômica*, Rio de Janeiro, p. 16-19, Novembro de 2005.

HEMBREE, R. Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, v. 58, n.1, p. 47-77, 1988.

HIDI, S., ANDERSON, V. Situation interest and its impact on reading and expository writing. In: RENNINGER, S., HIDI, S., KRAPP, A. (eds.), *The Role of interest in learning and development*. Erlbaum: Hilldale, Lawrence, 1992.

ISAACS, D. *La Educación de las virtudes humanas*, Pamplona: EUNSA, 1996.

JUVONEN, J., NISHINA, A. Social motivation in the classroom: attributional accounts and developmental analysis. In: MAEHR, Martin L. & PINTRICH, Paul R. (eds). *Advances in Motivation and Achievement*. Greewiel CT: JAI, Inc., Vol. 4, p. 181-211, 1997.

KANT, I *Fondements de la Métaphysique des Moeurs*, Paris, Delagrave, 1950.

KEMMIS, S. Action research. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. (orgs.) *International encyclopedia of education: research and studies*. Oxford: Pergamon, 1985.

KOHLBERG, L. *Essays on Moral Development – v. 1 – The Philosophy of Moral Development* – Harper & Row Publisher, 1981.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e laboratório; publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas, 1998.

LEHNINGER, A. *Bioquímica*. Madrid: Editora Omega, 1972 .

LEWIN, K. Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2, 1946.

LINCOLN, Y.S. Qualitative research: a response to Atkinson, Delamont and Hammersley. *Review of Educational Research*, v. 59, n.2, p. 237-239, 1989.

LINS, M.J.S.C., MALHEIRO, J. et al. Avaliação da aprendizagem da Ética na formação de professores de Ensino Fundamental. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro. V.15, nº 55, pg.255-276, 2007a.

LINS, M.J.S.C. *Educação Moral na Perspectiva de Alasdair MacIntyre*. Rio de Janeiro: Editora Access, 2007b.

_____. Virtude x Emotivismo: uma proposta para a Ética. in *Revista Crítica – Estudos filosóficos* – CEFIL - v 12, abril , n 35 , p. 07-27 – Londrina, 2007c.

_____. Avaliando o Processo de Aprendizagem. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro. V.12, nº 42, pg.623-636, jan./ mar.2004.

_____. Temas Transversais e a aprendizagem da Ética. *Revista Univille*, Vol. 7, fasc. 2 , p. 31-38, 2003.

_____. Educação moral na Encruzilhada, in *Educação e Contemporaneidade, Revista da FAAEBA* – ano 8 – n.12 –jul/dez, 2000.

_____. Uma Nova Forma de Avaliação para 1º o Grau. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro. nº 9, pg. , jan./ mar.1985.

LUCKESI. C.C. . *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M. A Pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor?. In: Candau, Vera Maria (Org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, p. 101-114, 2000.

LUNA, S.V. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 66, p. 70-74, 1988.

MACINTYRE, A. *Depois da Virtude*. Tradução de Jussara Simões, Bauru (SP): EDUSC, 2001, After Virtue- A study in Moral Theory - 2nd Edition - University of Notre Dame Press – Indiana, 1984.

_____. *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*, The Paul Carus Lectures – 20 – 2nd printing. Illinois: Open Court Ed., 1999.

_____. Whose Justice? Which rationality? University Notre Dame Press – Indiana, 1988. trad. Marcelo Pimenta Marques *Justiça de quem ? Qual racionalidade ?*. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

_____. *Three Rival Versions of Moral Inquiry: Encyclopaedia, Genealogy and Tradition: being Gifford lectures delivered in the University of Edinburgh in 1988 - University of Notre Dame Press- Indiana, 1990.*

MAEHR, M.L., MEYER, H.A. Understanding motivation and schoolin: we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, v.9, p. 371-409, 1997.

MALHEIRO, João. Projeto Político Pedagógico: Utopia ou Realidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro. V.11, nº46, pg.79-104, Janeiro/Março 2005.

_____. Projeto Político Pedagógico: experiências e caminhos para a autonomia de gestão escolar. Dissertação de Mestrado, p. 107, UFRJ, Rio de Janeiro, 2003a.

_____. Avaliação Educacional: em busca da Individualização. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro. V.11, nº 39, pg.222-231, junho,

2003b.

MARITAIN, J. *Filosofia Moral*. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

_____. *Rumos da Educação*. São Paulo: Editora Agir, 5ª. Edição, 1959.

MARTINS FILHO, I.G. *Manual Esquemático de História da Filosofia*. São Paulo: Ed. Ltda, 2000.

MASLOW, A H. *Introdução à Psicologia do Ser*: Ed. Eldorado. Rio de Janeiro, 1964.

_____. H. *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Ed. Kairóz, 1979.

McCOMBS, B.L., POPE, J.E. *Motivation hard to reach students*, Washington, DC: American Psychological Association, 1994.

MENEZES, M. Desinteresse é a maior causa de evasão escolar. *O GLOBO*, Rio de Janeiro, 4 de abril de 2007, O País, p. 13.

MIDGLEY, C., ARUNKUMAR, R., URDAN, T.C. “If don’t do well tomorrow, there’s a reason”: predictors of adolescents use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, v. 88, n.33, p. 423-33, 1996.

MILL, S. *Sobre a Liberdade Humana*. Madrid: Ed. Negro, 1991.

MILLÁN-PUELLES, A. *Ética e realismo*. Madrid: Ediciones Rialp, 1996.

_____. *La Libre afirmation de nuestro ser*. Madrid: Ediciones Rialp, 1994.

MOEBUS, M. Aristóteles: a *Phronesis* como núcleo conceitual de uma ética de fundamentação a posteriori. *Unimontes Científica*, v. 2, n. 2 - Setembro de 2001.

MORAES, D. *A hegemonia do grotesco no imaginário da mídia*. Disponível em: <http://www.uff.br/mestcii/denis9.htm>, Ciberlegenda, nº 9,. Acesso em 21-XI-07, 2002.

NIETO, José Lino C. *A vontade de poder. Nietzsche*. São Paulo: Quadrante, 2004.

NIETZSCHE, F.W . *Assim falou Zaratustra*. São Paulo. Editora Abril, 1983b.

NIETZSCHE, F.W. *A Gaia Ciência* . São Paulo. Editora Abril, 1983a.

_____. *A genealogia da moral* . Lisboa: Publicações Europa-América, 1978b.

_____. *Aurora*. Lisboa : Publicações Europa-América, 1978a.

OTERO, O. *Educar la voluntad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 1999.

_____. *La educación del corazón*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2000.

PARIS, S.G., TURNER, J.C. Situated motivation. In: PINTRICH, Paul R.; BROWN, D. R. & WEINSTEIN, C. E, (Eds.), *Student Motivation, Cognition, ad Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publ., p. 213-37, 1994.

PENNA FIRME Thereza. Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. 5ª ed. Bruxelles: Ed. de l'Université de Bruxelles, 1992.

PÉREZ-LOPEZ. *Fundamentos da Direcção de Empresas*. Lisboa: Edições AESE, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PHILLIPS, D. Postpositivistic science. Myths and realities. In GUBA, E.G. (org.). *The Paradigm dialog*. Sage : Sage Publications, 1990a.

PIAGET, J. *L'Équilibration des Structures cognitives-Problème central du développement*. Paris: PUF, 1975.

_____. *Le jugement moral chez l'enfant* - PUF – Paris, 1973.

PIEPER, Joseph. *Virtudes fundamentais*. Lisboa: ASTER, 1960.

PINCKAERS, S.T. *La moral católica*, Madrid: Ediciones Rialp, 2001.

PINTRICH, P.R., MARX, R.W. e BOYLE, R.A. Beyond cold conceptual change: the role of beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, v. 63, n. 2, p. 167-99, 1993.

PINTRICH, P.R., SCHUNK, D.H. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1996.

PLATÃO. *A República*. Trad. M. H. R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

POLAINO, A., Temperamento. In: “*Gran Enciclopèdia Rialp*”, t. XXII, 169. Madrid: Ed. Rialp, 1979.

PÓLO, L. *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*. Madrid: Unión Editorial, 1996.

QUEIRÓZ, C. A Ciência em debate. In: *Ética e o futuro da democracia*. Lisboa: Edições Colibri, p. 451-458, 1998.

- RETEGUI, R.A. *Pulchrum: reflexiones sobre la Belleza desde la Antropologia Cristiana*. Madrid: Ediciones Rialp, 1999.
- REYNOLDS, A. What is a competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, v. 62, n.1, p. 1-35, 1992.
- RIBEIRO, Darcy. *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, CARTA 1/16*. Centro Gráfico do Senado Federal., Brasília, 1996.
- RODRIGO PORRAS, J.M. *El Factor humano en la empresa*. Madrid: Deusto, 1988.
- ROJAS, E. *A educação da Vontade*, Madrid : Ed. Temas de Hoy, 1996.
- _____. O homem Light: uma vida sem valores. Tradução portuguesa de Pe. Virgilio Miranda Neves. Madrid: Ed. Temas de Hoy, 1998.
- ROQUEÑI, J.M. *Educación de la Afectividad: Una propuesta desde el Pensamiento de Tomás de Aquino*. España: Editora EUNSA, 2005
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. *Pigmalione in classe*. In: BARBAGLI, M. (ed.). *Istruzione, legittimazione, conflitto*. Bologna: Il Mulino, 1997
- SCHUTZ, A. *The Phenomenology of the social world*. Illinois: North Western University Press, 1967.
- SELLTIZ, C. et al. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: Herder, 1967.
- SERRANO, Maria da Glória P. *Investigación- acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson, 1994.
- SKINNER, B. F. *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SKRTIC, T.M. Social accommodation: towards a dialogical discourse in educational inquiry. In: GUBA, E.G. (org.) *The paradigm dialog*. Londres: Sage Publications, 1990.

SMITH, J.K. & HESHUSIUS, L. Closing down the conversation: The end of the qualitative-quantitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, v. 15, n. 1, p. 4-12, 1986.

SODRÉ, M., PAIVA, R. *Império do Grotesco*. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2002.

STEVENSON, C.L. *Ethics and Language*, Yale University Press, New Haven, CT, 1945.

STIPEK, D.J. Motivation and Instruction, In: BERLINER, Donald C. & CALFE, Robert C. (eds), *Handbook of Educational Psychology*, New York: Simon & Schuster Macmillan, p.85-113, 1996.

_____. *Motivation to Learn: from theory to Practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1993.

SUCUPIRA, N.L.B. Ética e Educação. *Presença Filosófica*, Rio de Janeiro, v.6, n. 4, p. 28-42, out/dez 1980.

TABACHNICK, R.. Useful educational research in a transforming Society. *Journal of Education for Teaching*, v. 24, n.2, p. 101-108, 1998.

TAPIA, J. A. Contexto, Motivação e aprendizagem. In: TAPIA, J. A , FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Ed. Atlas, 4a ed., 1995.

VICENTE, J., CHOZA, J. *Filosofia del Hombre*. 3ª edic..Madrid: Ediciones Rialp, 1992.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WIGFIELD, A., GUTHRIE, J.T. Motivation for reading: an overview. *Educational Psychologist*, v.32, n. 2, p. 57-58, 1997.

WILSON, J. Preconditions for educational research. *Educational Reserach*, v. 40, n.2, p. 161-168, 1998.

YEPES STORK, R.. *Fundamentos de Antropologia: Um Ideal de Excelência Humana*. Tradução de Patrícia Carol Dwyer. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Llull, 2005.

ZAGURY, T. *Limites sem trauma*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ANEXO I

ENTREVISTA PARA TESE DE DOUTORADO – UFRJ - 2006

TEMA: A MOTIVAÇÃO ÉTICA NO ENSINO/APRENDIZAGEM
NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL



1. Professor (a) : _____
2. Escola: _____
3. Matéria que leciona: _____
4. Anos de magistério: _____ Tempo na Escola: _____
5. O que é ética para você?
6. Você aprendeu ética na formação inicial de professores ou na continuada?
7. Você se considera uma pessoa preocupada em aprender ética formalmente?
8. Você passa essa formação que aprende para os seus alunos?
9. Cite alguns exemplos recentes e concretos que tiveram como objetivo o ensino da ética para os seus alunos em sala de aula?
10. Quais seriam as principais dificuldades externas para passar conteúdos éticos para os alunos?
11. O que lhe custa mais pessoalmente na hora de formar os seus alunos eticamente?

12. Você sabe o que são e quais são os temas transversais?

13. O que você acha, hoje em dia, dos meios de comunicação (televisão/internet/videogames/cinema) do ponto de vista ético?

14. Você se interessa em compensar a falta de ética dos alunos causada pela desestruturação familiar, influência da mídia, amigos ruins, diversões problemáticas?

15. O que youê sente quando numa aula e/ou conversa com um aluno youê lhe ensina um valor positivo, uma atitude mais construtiva, o exercício de uma virtude?

16. Você acha que uma preocupação habitual em ensinar e viver eticamente pode ajudar na motivação do ensino/aprendizagem?

17. Diga quais seriam as três virtudes mais importantes na formação dos seus alunos para se tornarem uma pessoa ética.

- | | | |
|--|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> sinceridade | <input type="checkbox"/> amizade | <input type="checkbox"/> otimismo |
| <input type="checkbox"/> pontualidade | <input type="checkbox"/> humildade | <input type="checkbox"/> paciência |
| <input type="checkbox"/> ordem material | <input type="checkbox"/> respeito | <input type="checkbox"/> fidelidade |
| <input type="checkbox"/> rijeza (não preguiça) | <input type="checkbox"/> prudência (reflexão) | <input type="checkbox"/> alegria |
| <input type="checkbox"/> castidade | <input type="checkbox"/> moderação | <input type="checkbox"/> _____ |

18. Você se considera uma pessoa motivada na sua profissão?

19. Diga quais os fatores que mais lhe causam FALTA de motivação no exercício do magistério:

Rio de Janeiro, ___ de _____ de 2006