

PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE – UFRJ

DOUTORADO

TEMA:

Educação Moral e Personalidade: Exercitando as Virtudes na Infância.

Aluna: Carla Cristina Silveira de Souza

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como um dos pré-requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Rio de Janeiro  
Setembro de 2016.

### CIP - Catalogação na Publicação

S719e SILVEIRA DE SOUZA, CARLA CRISTINA  
EDUCAÇÃO MORAL E PERSONALIDADE: EXERCITANDO AS  
VIRTUDES NA INFÂNCIA / CARLA CRISTINA SILVEIRA  
DE SOUZA. -- Rio de Janeiro, 2016.  
215 f.

Orientadora: MARIA JUDITH SUCUPIRA DA COSTA  
LINS.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2016.

1. EDUCAÇÃO MORAL. 2. PERSONALIDADE. 3.  
VIRTUDES. 4. INFÂNCIA. I. SUCUPIRA DA COSTA LINS,  
MARIA JUDITH , orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “Educação Moral e Personalidade: Exercitando as Virtudes na Infância “

Doutorando(a): **Carla Cristina Silveira de Souza**

Orientador(a) pelo(a): **Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins (UFRJ)**

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


**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

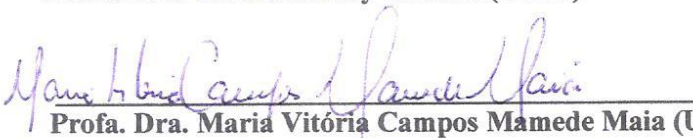
Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2016.

**Banca Examinadora:**


Presidente:

  
Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins (UFRJ)

  
Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

  
Profa. Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia (UFRJ)

  
Profa. Dra. Lúcia Regina Goulart Vilafinho (CESGRANRIO)

  
Profa. Dra. Wânia Regina Coutinho Gonzalez (UERJ)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às crianças que Deus me confiou para educar e formar, meus três filhos, Victor Arthur, Nathalie e Liz. Também a todos os alunos que tive e aos alunos com quem ainda terei a oportunidade de conviver. Desejo que a ética seja uma premissa básica na formação de suas *psiques* e no caminhar de suas vidas.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma virtude nobre e necessária à vida e hoje meu coração está cheio de reconhecimento a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para que eu concluísse esta etapa profissional. Um título acadêmico não reflete somente o grau conferido ao estudante, mas toda a sua trajetória de vida e os caminhos percorridos para que fosse possível alcançá-lo.

Pensando na lista interminável de pessoas as quais desejo não só agradecer, mas também reconhecer apoio, amizade e carinho, lembro-me que, ainda menina, com dezoito anos, na graduação do curso de Pedagogia, almejava um dia adentrar as portas do tão sonhado Mestrado e Doutorado em Educação. Nunca desisti desse sonho e hoje me sinto realizada com esta importante conquista que consegui atingir graças a todos os que mencionarei.

Primeiramente agradeço a Deus que sempre está presente em minha vida e nunca me desamparou nos momentos de alegria e tristeza. Na comunhão com Deus aprendi que a espiritualidade é necessária à vida e se traduz em nossa ação no mundo. Sem a fé em Jesus e o amor de Maria não seria possível prosseguir.

Agradeço imensamente ao companheiro que escolhi para ficar ao meu lado, meu marido Arthur. Você é um presente de Deus em minha vida. Amigo, paciente e disposto a me apoiar em todos os projetos que tracei. Sempre me estimulando a continuar e nunca desistir, seja com palavras ou gestos carinhosos. Ao longo desses vinte anos, no decorrer de minha trajetória profissional, cuidou carinhosamente de nossos filhos nos momentos em que estive ausente, exprimindo amor nos mínimos detalhes. Em seus ombros muitas vezes chorei durante esses três anos de doutorado achando que não conseguiria terminar. Também em sua companhia li e reli meus escritos, troquei ideias e recebi as mais valiosas sugestões. Essa conquista é nossa! Sem você eu não chegaria até aqui. Obrigada por tudo, tudo, tudo!!! Amo muito você!

Agradeço a paciência e compreensão de meus filhos Victor Arthur, Nathalie e Liz. Vocês fizeram o doutorado junto com a mamãe. Vocês me acompanharam nas aulas, grupo de pesquisa e orientações. Cederam generosamente muitos momentos de convivência para que eu pudesse estudar e escrever. Aceitaram que, mesmo durante as brincadeiras, eu estivesse lendo ou grifando livros. Vocês, Tesouro, Nat e Lizoca, são os

bens mais preciosos que tenho. Ser mãe de vocês três é a melhor coisa da vida e meu amor por cada um, de forma especial, é único e maior que o universo!!! Desejo lhes recompensar agora com muitos momentos juntos, grudados, ainda mais agarradinhos. Obrigada filhos!

Agradeço ao meu pai pelas oportunidades proporcionadas para minha formação inicial e toda minha família paterna, que muito contribuiu para que hoje eu seja quem sou. Em especial, agradeço aos meus avós Maria e Herculano (*in memoriam*). Graças a vocês cheguei até aqui. Sei que meu avô está muito orgulhoso em ver a neta que ele criou com tanto amor recebendo o título de doutora. Com vocês dois aprendi na prática as virtudes na infância e tento transmiti-las a meus filhos. Muito obrigada!

Agradeço aos meus sogros Jorge e Marly por todo apoio e carinho. Sou grata por todas as vezes que incansavelmente cuidam das crianças para que eu possa estudar. Sempre disponíveis e prontos ajudar, vocês são anjos da guarda que a vida me proporcionou. Obrigada por tudo!

Agradeço a tia Lucy pela ajuda em todos os momentos em que precisei de livros, referências, indicações e sugestões. Sempre pronta a ajudar, não cansou de ouvir a leitura da tese, encantando-se com tudo, vibrando e me motivando a prosseguir. Seus olhos atentos e sua escuta paciente ajudaram nesse percurso que percorri. Obrigada!

Obrigada querida professora e orientadora Maria Judith. Seu compromisso ético nos motiva enquanto alunos e indivíduos. Como retribuir sua disponibilidade, generosidade e profissionalismo? Se hoje chego ao fim é graças a sua ajuda, apoio e amizade. Sua missão educativa é viva e se encontra presente em cada correção, explicação e orientações. Transformei minha escrita, ampliei minhas concepções teóricas e cresci como pessoa com sua mediação. Muito obrigada!

Agradeço à minha amiga Josiane, ilustradora das imagens produzidas para o material da pesquisa. Preocupada com cada detalhe das ilustrações, você conseguiu entender todo o conceito proposto para as pranchas e produziu lindos desenhos com muito carinho e dedicação. Obrigada por sua amizade e doação.

Agradeço à minha amiga Magali, incansável nas traduções que precisei fazer ao longo do curso. Preparou-me para apresentar parte da pesquisa fora do país e muitas vezes me ouviu falar e explicar os pressupostos da tese com interesse e atenção. Obrigada amiga por toda a disponibilidade e carinho!

Agradeço à Fundação Osorio por autorizar a aplicação da pesquisa em suas dependências e em especial às professoras Sandra Arruda e Fernanda Lutz que com tanto

empenho, dedicação e profissionalismo aplicaram o material *ETHOS*. Também agradeço aos responsáveis dos alunos pesquisados que autorizaram a participação das crianças na pesquisa.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Duque de Caxias por me proporcionar a licença para estudos para que eu pudesse dedicar-me integralmente ao curso de doutorado. Dedico um agradecimento especial à minha diretora Mirela, da escola municipal Joaquim da Silva Peçanha, que sempre esteve pronta ajudar no que fosse preciso no decorrer de minhas formações acadêmicas.

Obrigada à professora Nyrma Azevedo, que foi minha orientadora do Mestrado e recomendou-me a professora Maria Judith. Jamais esquecerei seu carinho e ajuda.

Agradeço aos professores da UFRJ pelos ensinamentos nas aulas do curso, em especial às professoras Ana Ivenicki e Maria Vitória Maia, presentes na minha banca de qualificação. Obrigada à Solange responsável pelo PPGE, que desde o Mestrado não nos desampara nas mais variadas solicitações que fazemos.

Agradeço aos professores que aceitaram o convite para participar dessa banca: Ana Ivenicki, Maria Vitória Maia, Celeste Azulay Kelman, Lucia Vilarinho, Wania Gonçalves e Ligia Leite.

Obrigada às colegas do grupo de pesquisa pela convivência, e-mails, textos, indicações, lembretes e recomendações.

Obrigada Valéria, minha psicóloga, que nesses dois últimos anos ajudou-me com sua escuta terapêutica e preciosas intervenções.

Agradeço aos amigos da vida inteira (Toinha e Stanley, Gaby e Fabiano, Paulinha e Kelyn) pela torcida e felicidade compartilhada.

Espero não ter esquecido ninguém. Fecho um ciclo de vida com esta defesa sincronicamente no ano em que completo 40. Estou muito feliz, cheguei onde queria e sinto-me realizada! Sou grata por tudo.

## RESUMO

O momento em que vivemos é propício e necessário a um estudo que se direciona à formação ética de crianças. A questão central desta tese se formula na pergunta: Como desenvolver a personalidade na infância por meio das virtudes morais aristotélicas, mediante um processo educativo? A justificativa para a pesquisa encontra fundamentação teórica na afirmativa de Alasdair MacIntyre (2001) que denuncia a profunda “Desordem Moral” na qual estamos inseridos socialmente. O presente trabalho objetivou elaborar e aplicar um material didático de Educação Moral, que por meio das virtudes aristotélicas contribuísse para a formação da personalidade na infância. Levantou-se a hipótese de que é possível, a partir das estruturas básicas da personalidade formadas na infância, construir um trabalho educativo que desenvolva as potências humanas (inteligência, vontade e afetividade) contribuindo para a formação do caráter. Para responder à questão apontada, esta tese busca relacionar três áreas de conhecimento: a Psicologia, a Filosofia e a Educação. No campo da Psicologia, examinou-se a constituição psíquica do ser humano, a formação da personalidade, os mecanismos neuropsicológicos e a reverberação da estrutura interna do indivíduo na vida prática, especificamente na infância. A Filosofia contribui com discussões sobre Ética, Moral e Virtudes. A Educação contribui com a fundamentação da prática em seu significado teleológico, enfatizando as questões da formação do caráter da criança. Situamos o termo personalidade nas definições propostas por Jung (1984), Allport (1970) e Erikson (1971). A compreensão do sistema nervoso, as relações entre cérebro, estados corpóreos, funções mentais, movimentos e sentidos foram embasadas por Lent (2013) e Damásio (1999). Para as concepções de infância, foi utilizada a teoria de Jean Piaget (1977). A formação Ética pretendida neste processo de estruturação da personalidade na infância se reporta à Ética aristotélica. A filosofia exposta por Alasdair MacIntyre (2001) e os conceitos de Educação Moral, virtudes e valores pesquisados por Sucupira Lins (2013b) refletem uma releitura contextualizada e contemporânea dos pressupostos firmados por Aristóteles. Os estágios de desenvolvimento da Moral e os dilemas morais, pesquisados por Lawrence Kohlberg (1977), são conceitos importantes que sustentaram a pesquisa de campo elaborada nesta tese. O referencial teórico de Sucupira Lins (2007) embasa as proposições sobre a necessidade de processos que envolvam a Educação Moral. A reflexão filosófica necessária a esta prática se vê refletida na concretude das ações do indivíduo, por meio da formação do caráter. O material *ETHOS: Vivendo as Virtudes* foi aplicado em crianças do estágio pré-operatório (PIAGET, 1989) durante seis meses. O material *ETHOS* é composto por pranchas de histórias inéditas sobre as virtudes morais elencadas: amizade, temperança, perseverança e justiça. Faz parte desse material ainda um Guia do Professor que auxilia o mesmo na aplicação das histórias e Fichas. Os dados apresentados na pesquisa de campo confirmaram a hipótese levantada, pois segundo as fichas e relatos colhidos, as virtudes foram aprendidas, vivenciadas e conceituadas de modo que os conflitos morais puderam ser ressignificados pelas crianças. É possível desenvolver a personalidade moral por meio das virtudes. O material *ETHOS* despertou e promoveu discussões a respeito das virtudes e como elas podem ser vivenciadas. Conclui-se que as virtudes inscritas num projeto de Educação Moral podem ser ensinadas e contribuem para a formação da personalidade na infância.

Palavras-chave: Educação Moral, Personalidade, Virtudes, Infância.



## ABSTRACT

The time in which we live is propitious and necessary for a study that is aimed at the ethical formation of children. The central question of this thesis is: How to develop personality during childhood by means of the Aristotelian moral virtues in the educational process? The justification for this research lies in the theoretical foundations of Alasdair MacIntyre's assumptions (2001) that denounce the deep "Moral Disorder" in which we are socially inserted. This work has the purpose of elaborating and applying a didactic material of Moral Education, which makes use of the Aristotelian virtues contributing to the formation of personality during childhood. The hypothesis raised was that it is possible, using the basic personality structures formed in childhood, to build an educational program which develops the human potentialities (intelligence, will and affection) providing the character formation. To answer the questions raised, this thesis tries to relate three areas of knowledge: Psychology, Philosophy and Education. In the Psychological area, the psychic constitution of the human being, the personality formation, the neuropsychological mechanisms and the reverberation of the subject's internal structure in the practical life, mainly in childhood were examined. Philosophy has contributed with discussions about Ethics, Morals and Virtues. Education has contributed with its teleological meaning, highlighting questions about children's character formation. We situated the term personality in the definitions proposed by Jung (1984), Allport (1970) e Erikson (1971). The understanding of the nervous system, the relationship between the brain, incorporeal states, mental functions, movements and senses were based on Lent (2013) and Damásio (1999). For the concepts of childhood, Jean Piaget's theories (1977) were used. The Ethical formation intended in this personality structure process in childhood reports to Aristotelian Ethics. The Philosophy exposed by Alasdair MacIntyre (2001), Moral education concepts, virtues and values researched by Sucupira Lins (2013b) reflect a contextualized and contemporary rereading of Aristotle's assumptions. The development stages of Moral and the moral dilemmas researched by Lawrence Kohlberg (1977), are important concepts which support the field researched elaborated by this thesis. Sucupira Lins's theoretical referential (2007) is the basis of the assumptions about the necessity of processes that involve Moral Education. The necessary philosophical reflection for this practice is mirrored in the subject's concrete actions by means of character formation. The material called *ETHOS: Experiencing Virtues* was applied in children at pre-operational stage (Piaget, 1989) during six months. *ETHOS* is composed of unrivaled storyboards about elected moral virtues: friendship, temperance, perseverance and justice. As part of this material there is a Teacher's Guide that helps the teacher use the material. The data shown in the field research has confirmed the raised hypothesis for, according to the files and reports collected, the virtues were learned, experienced and assessed by means of moral conflicts which have been given another meaning by the children in question. It is possible to develop moral personality by means of virtues. The material called *ETHOS* arose and promoted discussions about virtues and how they can be experienced. It has been concluded that the virtues included in a Moral Education Project can be taught and contribute to the formation of personality during childhood.

Key-words: Moral Education, Personality, Virtues, Childhood

## RESUMEN

El momento que vivimos es favorable y necesario a un estudio que apunte a la formación ética de los niños. La cuestión central de esta tesis doctoral apuntó a la pregunta: ¿Cómo desarrollar la personalidad en la niñez a través de las virtudes morales aristotélicas, mediante un proceso educativo? La justificativa para la investigación encuentra fundamentación teórica en los presupuestos de Alasdair MacIntyre (2001) que denuncia la profunda “Desorden Moral” en la que estamos inseridos socialmente. Esta investigación objetivó elaborar y aplicar un material didáctico de Educación Moral, que a través de las virtudes aristotélicas contribuyera para la formación de la personalidad en la niñez. Se pensó en la hipótesis de que sea posible, a partir de las estructuras básicas de la personalidad formada durante la niñez, que se construya un trabajo educativo que desarrolle las potencialidades humanas (inteligencia, voluntad y afectividad) contribuyendo para la formación del carácter. Para contestar a las cuestiones apuntadas, esta tesis busca relacionar tres áreas de conocimiento: La Psicología, la Filosofía y la Educación, En el área de la Psicología, se investigó la constitución síquica del ser humano, la formación de la personalidad, los mecanismos neurosicológicos y la reverberación de la estructura interna del individuo en la vida práctica, específicamente durante la niñez. La Filosofía volvió a las discusiones sobre Ética, Moral y Virtudes. La Educación, a su vez, contribuye con su significado teleológico, dando énfasis a las cuestiones de la formación del carácter, especialmente en el niño. Situamos el término personalidad en las definiciones propuestas por Jung (1984), Allport (1970) y Erikson (1971). La comprensión del sistema nervioso, las relaciones entre cerebro, estados corpóreo, funciones mentales, movimientos y sentidos fueron basados en Lent (2013) y Damásio (1999). Para las concepciones de niñez, fue utilizada la obra y teoría de Jean Piaget (1977). La formación Ética que se espera en este proceso de estructuración de la personalidad en la niñez se conecta a la Ética aristotélica. La filosofía expuesta por Alasdair MacIntyre (2001), conceptos de Educación Moral, virtudes y valores investigados por Sucupira Lins reflejan un lectura contextualizada y contemporánea de los presupuestos firmados por Aristóteles. Los estadios de desarrollo de la Moral y los dilemas morales, investigados por Lawrence Kohlberg (1977), son conceptos importantes que basaron la investigación elaborada en esta tesis. El referencial teórico de Sucupira Lins (2007) basa las proposiciones sobre la necesidad de procesos que envuelvan la Educación Moral. La reflexión filosófica necesaria a esta práctica se percibe reflejada en las acciones del individuo, a través de la formación del carácter. El material *ETHOS: vivendo as virtudes* fue trabajado en niños del estadio Piagetiano pré-operatorio en el periodo de seis meses. El material *ETHOS* es compuesto por tiritas de historias inéditas sobre las virtudes morales: amistad, templanza, perseverancia y justicia. En este material hay también una Guía para el Profesor que lo ayuda en la aplicación de las historias y Fichas. Los datos presentados en la investigación confirman la hipótesis presentada pues según las fichas y relatos, las virtudes fueron vividas y conceptuadas y los conflictos morales pudieron tomar nuevos significados por los niños. Es posible desarrollar la personalidad moral a través de las virtudes. El material *ETHOS* despertó y promovió discusiones acerca de las virtudes y como pueden ser vividas. Es posible concluir que las virtudes inscritas en un proyecto de Educación Moral contribuyen para la formación de la personalidad en la niñez.

Palabras clave: Educación Moral, Personalidad, Virtudes, Niñez, Infancia.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problema e Justificativa.....	7
1.2 Objetivos e Hipótese.....	14
1.3 Fundamentação Teórica.....	15
1.4 Fundamentação Metodológica.....	21
1.5 Estrutura da Tese.....	24
<b>2. ESTRUTURA DA PERSONALIDADE.....</b>	<b>26</b>
2.1 Motivação e Afetividade.....	28
2.2 As Contribuições da Neurociência.....	36
2.3 Potências humanas e Formação do Caráter.....	39
2.4 Questões Fundamentais no Desenvolvimento da Personalidade.....	43
2.4.1 Psicologia Analítica.....	46
2.4.2 Teoria Psicossocial.....	53
<b>3. ÉTICA, EDUCAÇÃO MORAL E VIRTUDES NA INFÂNCIA.....</b>	<b>59</b>
3.1 Concepções sobre Ética e Moral.....	60
3.1.1 As Virtudes Aristotélicas.....	67
3.2 A Ética e as Virtudes na Perspectiva de Alasdair MacIntyre.....	72
3.3 O Desenvolvimento Moral na Infância.....	77
3.3.1 Educação Moral e Dilemas.....	86
<b>4. PESQUISANDO</b>	
4.1 O Campo e a Pesquisa.....	93
4.2 Análise dos Dados e Interpretação dos Dados.....	155
<b>5. CONCLUSÕES</b>	
5.1 Personalidade Moral.....	175
5.2 A Educação do Ser Humano Integral.....	177
5.3 Reflexões Finais.....	179
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>205</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Busca de banca de teses e dissertações.	12
---	----

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Classificação das necessidades segundo Murray.	29
Quadro 2. Emoções Primárias. Fonte: BASTOS, 2000.	33
Quadro 3. Emoções Secundárias. Fonte: BASTOS, 2000.	34
Quadro 4. Sentimentos. Fonte: BASTOS, 2000.	34
Quadro 5: Funções Executivas. Fonte: LENT, 2010.	38
Quadro 6. Estágios Eriksonianos. Fonte: ERIKSON, 1967.	57
Quadro 7. Virtudes Cardeais. Fonte: ARISTÓTELES, 1991.	69
Quadro 8. Prática das Regras. Fonte: PIAGET, 1977.	79
Quadro 9. Consciência das Regras. Fonte: PIAGET, 1977.	79
Quadro 10. Sentimentos Morais. Fonte: TOGNETTA, 2009.	85
Quadro 11. Práticas Morais. Fonte: PUIG, 2004.	88
Quadro 12. Estágios de Kohlberg. Fonte: KOHLBERG, 1977.	90
Quadro 13. Respostas dos Responsáveis.	172
Quadros 14 ao 17. Respostas das Professoras.	173-174

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Funções Psicológicas. Fonte: JUNG, 2012.	48
Figura 2. A Psique. Fonte: Carla Cristina Silveira de Souza.	49

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Ficha Investigativa Virtude Amizade.	156
Gráfico 2. Ficha de Cenas Conflitivas “Deveres de Escola”.	158
Gráfico 3. Ficha de Cenas Conflitivas “Brincando Juntas”.	159
Gráfico 4. Ficha Investigativa Virtude Temperança.	160
Gráfico 5. Ficha de Cenas Conflitivas “A Caixa de Bombom”.	161
Gráfico 6. Ficha de Cenas Conflitivas “Desenho na TV”.	162
Gráfico 7. Ficha Investigativa Virtude Justiça.	163
Gráfico 8. Ficha de Cenas Conflitivas “Parque de Diversões”.	164
Gráfico 9. Ficha de Cenas Conflitivas “Fazendo Compras”.	165
Gráfico 10. Ficha Investigativa Virtude Perseverança.	167
Gráfico 11. Ficha de Cenas Conflitivas “A Bike”.	168
Gráfico 12. Ficha de Cenas Conflitivas “Pontinha do Pé”.	169
Gráficos 13 ao 16. Respostas dos Responsáveis.	170-172

### 1. INTRODUÇÃO

A formação da personalidade, ao longo da história da humanidade, sempre despertou interesse e curiosidade. O homem tem uma insaciável necessidade de compreender a si próprio, o mundo e o infinito (ARISTÓTELES, 1984, séc. IV a.C). Já na Grécia antiga, por meio dos filósofos surgiu a primeira tentativa de sistematizar uma psicologia (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 1999). Pelo do estudo da alma, Sócrates, Platão e Aristóteles preocuparam-se em definir a parte imaterial do ser humano a qual pode ser entendida como contendo pensamento, sentimentos, desejo, sensação e percepção.

Por psicologia podemos definir o campo científico que estuda a subjetividade humana, ou seja, o homem em suas variadas expressões, visíveis, invisíveis, singulares e genéricas (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 1999). À medida que uma pessoa é inserida em um contexto sociocultural, vai-se formando o mundo interno. Nesse sentido, a psicologia nos ajuda a compreender a totalidade da vida humana. Entendemos que a definição da psicologia nos dias atuais, deriva da evolução dos estudos sobre a mesma e

seu respectivo objeto ao longo da história. Do mesmo modo, a forma de lidar com a subjetividade também depende da concepção de homem adotada pelas variadas correntes da psicologia.

A individualidade é uma característica fundamental da natureza humana e gerou estudos profundos que deram origem ao que chamamos hoje de psicologia. Entendemos que “a natureza de uma coisa é o que faz com que esta coisa seja o que é, ao mesmo tempo em que a distingue de todas as outras coisas” (SUCUPIRA LINS, 2013, p.31). Porém, ao sistematizar-se como ciência, os estudos psicológicos não podem se ocupar apenas de idiosincrasias.

Para que a psicologia seja aceita como saber científico, há a imposição de um método de pesquisa, como é descrito na 6ª tese do livro “A lógica das ciências sociais” (POPPER, 2004). Qualquer método científico consiste em tentativas experimentais de resolução de problemas, questões que nos afligem e na organização e sistematização dos fatos, apresentando resultados que possam ser refutados ou repetidos.

Desta forma, a psicologia da personalidade é a ciência que retoma as investigações sobre a singularidade do ser humano, intermediando aspectos universais e grupais, bem como individuais (ALLPORT, 1973). O termo personalidade comporta uma visão integradora do ser e revela a essência do homem, essência esta que se completa com a existência formando um todo integrado (GILSON, 1967).

Para a maioria dos estudiosos do campo da psicologia (Wallon, Baldwin), a infância se apresenta como etapa estruturante da constituição psíquica. Observamos em Freud (1996), no livro O Ego e o Id, ao descrever suas tópicas, que as três instâncias que compõem a personalidade (ID, EGO e SUPERGO) se estruturam nos primeiros anos de vida. A concepção da tópica Freudiana, entende que o aparelho psíquico é formado por sistemas energéticos de fluxo orientado, para um determinado sentido (GARCIA-ROZA, 2001).

Também em estudos subsequentes ao modelo estabelecido por Freud, encontramos reafirmada a ideia de que, nos primeiros anos de vida, se estrutura a personalidade como em Adler (1870-1937), Jung (1875-1961), Klein (1882-1960) e Spitz (1887-1974). Erikson (1902-1994) discípulo de Freud, ampliou o conceito de infância ao focar a criança na sociedade a qual pertence, desenvolvendo uma teoria psicossocial. Piaget (1896-1980), conforme seus estudos epistemológicos, observou que é na infância que se constroem as primeiras estruturas da inteligência e que estas só podem se desenvolver em interação com o ambiente, considerando aspectos afetivos. É inegável,

nestes e em demais autores a importância da etapa do desenvolvimento humano designada como infância, na formação da psique.

Há a corrente da “nova sociologia da infância”, Corsaro (2011), Sarmento e Gouvea (2009) e Kohan (2003), na qual a infância é uma etapa que deve ser analisada como categoria sociológica, não como fase transitória no desenvolvimento, mas permanente. Ainda nesta perspectiva, estes autores afirmam que as teorias psicológicas do desenvolvimento não consideram a criança como construtoras de realidades sociais e denunciam uma hierarquia nas condutas humanas que retiram da criança sua ontologia social. No entanto, não nos esqueçamos das perspectivas que reforçam a intenção da criança em seu progresso para o amadurecimento.

Ficamos, nesta tese, com o argumento inicialmente apresentado, na qual a infância possui uma configuração psíquica específica bem diferente da do adulto, estando em processo de formação e estruturação (SPITZ, 1979). A visão construtiva do psiquismo humano (COLL, 2004), eixo epistemológico piagetiano, a ser aprofundado no corpo da tese, estabelece que o indivíduo se desenvolve, por meio de sua atividade mental e das interações que realiza progressivamente desde o seu nascimento.

Na primeira infância, ocorre no indivíduo a evolução do sentido do Eu. Segundo Allport (1973), o Eu é uma espécie de núcleo no ser. Para Freud e os psicanalistas que vieram depois, o Eu é similar ao conceito de Ego. Entendemos que EGO para Freud se apresenta como a parte racional da personalidade, responsável por controlar os instintos. É o sistema executivo que intermedia as exigências instintivas do ID e as demandas do SUPERGO. A estruturação do Ego, é uma aquisição que se forma gradativamente ao longo do desenvolvimento da criança e que tal como será discutido mais adiante, tem papel fundamental na construção de uma vida ética (LA TAILLE, 2006).

O sentido do eu corporal, da auto identidade e da autoestima, são construções substanciais pertinentes à primeira infância (de zero a três anos). Já na segunda infância (de três a seis anos), há o aparecimento de outros dois aspectos de igual importância: a ampliação do eu e a construção da autoimagem (ALLPORT, 1973). Há em um primeiro momento, uma indiferenciação de si próprio com o ambiente, de modo que o infante ainda não consegue perceber, nem mesmo, seu próprio corpo. No nascimento o recém-nascido se apresenta como um organismo psicológico indiferenciado, de posse de um equipamento biológico congênito e algumas tendências (SPITZ, 1979). Aos poucos, observa-se que a criança evolui gradualmente, saindo de um estágio de ausência de

autoconsciência, rumo à descentração cognitiva, no termo Piagetiano e também, de modo mais amplo, referente ao todo de sua personalidade.

O direcionamento da formação da personalidade<sup>1</sup>, que se inicia rudimentarmente na primeira infância e aos poucos vai adquirindo complexidade nos anos subsequentes, possui alguma intencionalidade de ação. A essa intenção de vida, que também podemos chamar de objetivo, esta tese propõe uma orientação Ética.

Allport (1973) chama de Consciência Moral os indicadores que sinalizam aspectos importantes de nossa autoimagem. Para este autor, a Consciência Moral serve como um termômetro e evolui juntamente com as etapas do desenvolvimento, quando há um processo educativo.

O investimento educativo pertinente às diversas instituições sociais pressupõe que “a consciência não desce sobre nós do alto” (COLES, 1998, p.69), esta é construída a partir do substrato interno em interação com o meio externo. Há um árduo trabalho de formação, conforme destaca Sucupira Lins (2007), dizendo que esta formação exige a ação de processos educacionais. Consta para a autora, que a educação é uma atividade necessária a todos os seres humanos, para que se desenvolvam integralmente. Ressaltar a importância da infância como etapa essencial na estruturação da personalidade, se faz necessário para educadores. A valorização de ações que ajudem no desenvolvimento da Consciência Moral na infância é tarefa do professor e pressupõe que este se debruce sobre o tema da Ética e da Moral.

Entende-se que as experiências formativas na infância dependem da construção de um ambiente sócio moral (DEVRIES,1998) que comporta toda a rede de relações e interações que a criança estabelece, nas instâncias sociais por onde circula. Mais do que aprender conceitos e conteúdos, a escola, implicitamente ou de forma intencional, incute normas e valores de sua estrutura e da sociedade como um todo, movimento que naturalmente nos leva a refletir sobre a Ética.

Discute-se sobre Ética cotidianamente em muitas sociedades. As pessoas manifestam desejo de apresentar uma postura Ética, embora nem sempre tenham construído uma reta Consciência Moral (AQUINO, 2015). No Brasil, desde 1997, as instituições de ensino devem formalizar o ensino da Ética como Tema Transversal seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme está indicado nos documentos legais específicos (BRASIL, 1997)

---

<sup>1</sup> A noção de personalidade será melhor desenvolvida no capítulo 2.



Cada categoria profissional formula e valida códigos de Ética de acordo com suas funções, mas sempre subjugados uma lei maior, como observamos nos códigos de ética de médicos, psicólogos, advogados e demais categorias. As famílias procuram educar seus filhos dentro da Ética. Também as religiões apresentam princípios Éticos complementares à doutrina, entendendo-se que ética não é religião, nem tão pouco, religião se reduz a Ética. As discussões em torno da Ética e da Moral sempre estiveram presentes nas sociedades ao longo da história e assim permanecem na contemporaneidade.

Para a filosofia clássica, a Ética representava a harmonia na sociedade e fazia parte de uma construção pessoal vivenciada na *polis*<sup>2</sup>. Ainda no pensamento clássico, o comportamento moral, que é um termo posterior, estaria relacionado às ações do cotidiano, à prática, às regras.

A filosofia grega apresenta o *Ethos* como a base essencial de vida cultural de um povo. Trata-se de uma totalidade das características fundamentais da experiência de vida da coletividade, gerando comportamentos, os quais não necessitariam propriamente de uma regulamentação dos costumes e das práticas morais externas. De certo modo podemos considerar que o *Ethos* já se apresenta como uma construção de pensamento suficiente para o que hoje pode ser entendido como Moral. (SUCUPIRA LINS, 2007, p.14)

Nesse sentido, para os filósofos gregos, Ética é um conceito que fazia referência aos costumes e à vida social. Consta em Aristóteles (séc. IV a.C), que o *Ethos* estaria ligado à construção de uma vida boa, expressa na máxima de se viver o bem, com excelência, por meio das virtudes visando a felicidade. A busca da *eudaimonia* aristotélica, que é a felicidade, expressa uma meta universal, o bem supremo, que se pretende com a vida humana virtuosa. (MARITAIN, 1973)

Usualmente, distingue-se Ética de Moral, fazendo-se referência à primeira como um movimento de reflexão filosófica e à segunda, como um fenômeno social expresso pelas regras (LA TAILLE, 2006). A Ética estaria vinculada aos princípios e valores universais e a moral às regras, ou seja, a prática das máximas postuladas, no cerne do convívio social.

É de extrema importância que se entenda a que conceitos os termos Ética e Moral fazem referência. Conforme Sucupira Lins (2009), existem duas grandes correntes de pensamento na filosofia, sendo uma a que distingue as definições de ambos os termos e a outra, que considera os dois vocábulos indistintamente. Nesta tese adotaremos a

---

<sup>2</sup> *Polis* – significa cidade-estado em grego.

perspectiva de que ambos os termos são complementares, mas possuem definições específicas. Entendemos que a Ética faz referência ao conjunto de parâmetros norteadores que emergem de reflexão filosófica e influenciarão na tomada de decisão, e a Moral se relaciona com a aplicação desses parâmetros na vida. A construção da Ética é um trabalho interior, embora os parâmetros que a definam sejam exteriores. A Ética pressupõe questões subjetivas, contudo também apresenta questões sociológicas, pois ela sempre está situada no tempo e no espaço por meio das interações sociais. (MACINTYRE, 2001). Observa-se que o conceito de Ética apresentado é social, delimitado por atitudes que se concretizam na vida prática por meio da Moral.

A aplicação de tais pressupostos direciona a ação para a Educação Moral. Fundamentada por princípios éticos. A Educação Moral é um processo pedagógico que objetiva proporcionar nos alunos o desenvolvimento da Consciência Moral e a vida Ética.

A vida boa explicitada por Aristóteles (séc. IV a.C) é a vida Ética. Deste modo, um programa educativo direcionado para a vivência das virtudes faz-se necessário, visto que o conceito de virtude, assume ponto central para o filósofo, na construção de sua Ética. Neste sentido, a virtude é um meio para que se alcance a felicidade.

As virtudes não nascem conosco, elas são adquiridas nas interações e nos atos repetidos e aos poucos vão se tornando hábitos. Elas são, por natureza, *habitus*, disposições estáveis que fortalecem o bom uso da liberdade, segundo Maritain (1973), em sua análise da obra aristotélica. Tanto os vícios, quanto as virtudes, são adquiridos pela prática e vivência constante das mesmas ações. A vida virtuosa para Aristóteles (1991, séc. IV a.C) é a busca pelo bem que é o *telos* incitador.

Reafirmar que, de acordo com os fundamentos da psicologia, a infância é a etapa da vida humana que compõe a estrutura e o alicerce de todas as fases subsequentes, nas esferas psicofisiológicas e socioafetivas, é um aporte necessário às práticas educativas. No âmbito dos aspectos psicofisiológicos encontram-se a organização das estruturas sensoriais, as funções cerebrais e os processos motores (STERN, 1971). As esferas socioafetivas fazem referência aos fenômenos psicológicos e às relações sociais. Para Spitz (1979), todos os fenômenos psicológicos são resultado da influência mútua e das interações dos fatores inatos com as vivências interativas no primeiro ano de vida. As experiências que a pessoa vive nos primeiros anos de vida estabelecem e compõem o que chamamos nesse estudo de personalidade.

As escolhas conscientes no futuro, só serão possíveis se, quando criança, ainda no desenvolvimento de seus esquemas mentais, o indivíduo interagiu com situações que

possibilitassem a prática das virtudes. No entanto, é possível que as escolhas dos indivíduos estejam direcionadas à múltiplos fins, muitas vezes não condizentes com a vivência das virtudes. A prática virtuosa é “uma disposição voluntária” (Marques, 2001, p.35) que se faz pelo hábito e pela educação Ética, pressupondo o domínio da razão e o querer na busca do justo meio aristotélico.

Autores como Lipovetsky (2005) relatam que vivemos em uma época de metamorfose das virtudes. A prática do bem universal é sobrepujada pelas ações individualistas de amor a si próprio em primeira instância. Observa-se que, nas novas democracias, há o arrefecimento do conceito de dever, externando um “individualismo-hedonista democrático” (Lipovetsky, 2005, p.105). Na era pós-moral, expressão deste autor, não há espaço para a observância das virtudes morais. Este momento é descrito por diversos fatores que o compõem, dentre eles, a vivência de uma Ética minimalista, na qual virtudes como a generosidade e a tolerância caracterizam um “altruísmo indolor de massa” (LIPOVETSKY, 2005, p.105). Na concepção de virtudes adotada nesta tese, que é de origem aristotélica, entende-se que as virtudes são valores Éticos que devem ser observados também, do ponto de vista psicológico. Por meio da ação virtuosa, há que se promover a tomada de consciência e posterior integração do conceito de valor à identidade do indivíduo.

Encontramos na infância terreno fértil para o trabalho de Educação Moral nas escolas, objetivando a estruturação da personalidade Ética. Para DeVries E Zan (1998), salas de aula morais promovem o desenvolvimento infantil e almejam a formação de crianças morais, segundo suas experiências na pré-escola. A autora descreve algumas características de crianças morais, dentre as quais, salientam-se que não são aquelas que seguem as regras somente por obediência à autoridade, ou que seguem todos os bons hábitos da educação e também exibem um conjunto de comportamentos morais. Ao contrário, são crianças que enfrentam questões interpessoais como parte da vida.

As relações interpessoais são o contexto para a construção do self pela criança, com sua consciência de si mesmo e autoconhecimento complexo. Na verdade, o ambiente sócio moral colore cada aspecto do desenvolvimento da criança. Ela é o contexto no qual as crianças constroem suas ideias e sentimentos sobre si mesmas, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objetos. Dependendo da natureza do ambiente sócio moral geral da vida de uma criança, ela aprende de que forma o mundo das pessoas é seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercitivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório. (DEVRIES e ZAN, 1998, p.51)

Por meio da cooperação, a criança internaliza valores éticos, estabelecendo trocas recíprocas com os demais e ampliando a sua consciência para uma reta formação. Este é um processo abrangente que envolve integralmente todas as faculdades do indivíduo. A consequência desse investimento teleológico, ou seja, de um processo intencional de formação integral com vistas para um fim, se revela na formação do caráter.

### **1.1 Problema e justificativa**

A necessidade de uma formação ética é uma reflexão que se impõe diante dos desafios contemporâneos devido à emergência de preceitos relativizados sobre as pessoas e a sociedade. Analisando os contextos e práticas experienciadas nas instituições educativas, especificamente nas salas de aula, observamos o difícil momento em que nos encontramos. Torna-se rotineiro nos ambientes escolares, o cotidiano permeado por conflitos, no qual alunos desrespeitam professores, colegas e família. Sabemos que tais divergências que ocorrem na escola, retratam um momento social que existe mundialmente em grande escala. MacIntyre (2001) entende que a cultura moral e política do Ocidente são influenciadas pela confusão vigente, explícita no desacordo moral em voga. A falta de critérios fundamentais, princípios ou normas, refletem um “eu sem continuidades” (MACINTYRE, 2001, p. 67) na qual há uma definição social própria, os personagens encarnados na dinâmica social.

Em suas obras, o filósofo Bauman (2006) relata que os tempos atuais se caracterizam pela escassez de princípios fixos, presente no pluralismo de normas e na ambiguidade moral, o que repercute em uma crise Moral e Ética. Não há um conjunto de normas para se seguir ou transgredir, há escolhas individuais e ambivalentes que desembocam, quase sempre, em situações antiéticas.

A Ética no momento atual se fundamenta numa teoria que tem suas raízes no Emotivismo (STEVENSON, 1945) e é bastante espalhada, ainda que nem sempre identificada sob este título. Nesta teoria, há a explicação do abandono de uma Ética universalista, fundada na natureza humana, na qual todas as prescrições fazem referência a qualquer criatura. Prescrição é uma palavra oposta à perspectiva emotivista, mas que é fundamental em ética (HARE, 1952). Em contrapartida se adota uma Ética relativista, evidenciando preferências individuais. Para MacIntyre (2001) o Emotivismo é um termo que se refere à vivência de uma pseudoética, assinalada pela perda de parâmetros

racionais indicativos do comportamento. Esta é uma teoria que não valoriza preceitos, mas sim uma ética do humor, baseada no volitivo. Para o autor, de acordo com o Emotivismo “tudo, seja o que for, pode ser permitido sob certas circunstâncias” (MACINTYRE, 2001, p.34). Esta linha de pensamento elucida que o Emotivismo organiza todos os juízos valorativos como expressões de preferência, expressões de sentimentos e de atitudes, ou seja, juízos particulares.

É importante ressaltar o pensamento de Sucupira (1980) sobre as questões da Ética e da educação. O autor, na década de 80, já nos alertava para a necessidade de se trabalhar a Educação Moral como meio de formação Ética. Para este filósofo, há trinta anos, já vivíamos uma crise moral denunciada pelo relativismo de todos os princípios morais.

Com o avanço das tecnologias da informação e da ciência, vemos o quanto este tema se torna mais urgente, visto que nos encontramos imersos numa sociedade caracterizada pela dissolução do sistema tradicional de convenções. Para alguns autores como Marques (2001) e Rojas (1996) há uma profunda crise de valores que naturaliza o relativismo. As regras passam a serem presididas pela subjetividade, fato que origina o descontrole de responsabilidade.

Sucupira Lins (1999) afirma que o momento sócio histórico no qual nos situamos não é mais aquele previsto pelos enciclopedistas do século XIX, onde as regras de comportamento moral funcionavam como código Ético inabalável. Os tempos atuais se caracterizam, pela fragmentação em todos os sentidos, explícita num cenário de crise moral. Segundo a autora, a ausência de uma vida moral, faz com que não haja um sistema de referências válido, restando apenas estilhaços dos mesmos. Observamos a emergência de uma Ética consequencialista, onde não há o comprometimento com valores universais.

La Taille (2009) descreve o momento atual como aquele em que se valoriza a *Cultura do Tédio*, em que todos os princípios universais, construídos ao longo dos anos e repassados de geração a geração, são colocados em dúvida, embora se saiba que o tédio é incompatível com a dúvida, pois se refere a indiferença. O autor estabelece um debate teórico com outros pesquisadores (TOGNETTA, VINHA, 2009) questionando se o que vivemos hoje é uma crise de valores ou se são valores em crise. São levantadas reflexões acerca destas duas possibilidades, e segundo o autor, conceitua a crise de valores expressa uma possível doença dos valores morais, enquanto os valores em crise exprimem o fato dos mesmos não terem desaparecido, mas se encontrarem em processo de reconceitualização. O paradoxo considerado por este autor da crise de valores e valores em crise, retrata a difícil conceituação e delimitação dos mesmos nos tempos

contemporâneos. Muitas questões surgem neste confronto. O que são valores? Eles estão adoecidos? Eles desapareceram? O que seria reconceituá-los? Estes questionamentos são profundos e serão debatidos ao longo da tese.

Assim como La Taille (2009), Rojas (1996), Sucupira Lins (1999) e MacIntyre (2001) acreditam que vivemos em um momento de crise. No entanto, cada um desses autores, de modo próprio, trazem concepções que se distanciam da posição apresentada por La Taille (2009). Para Rojas (1996), o panorama descrito por La Taille, manifesta a crise moral. Rojas entende que a crise é denunciada por três aspectos muito peculiares: hedonismo, permissividade e materialismo, os quais fazem emergir o que denomina “homem light”. O autor compara o “homem light” aos produtos *light*, que carregam a mensagem implícita de serem leves, suaves, fracos, aéreos e de baixo conteúdo calórico. O termo corresponde, na visão do psiquiatra espanhol, à construção de um novo tipo de ser humano, cujos parâmetros Éticos expressam superficialidade e supressão de essência das ações humanas.

Sucupira Lins (1999) define os tempos atuais como de alta complexidade no qual opiniões divergentes e intolerâncias, além de separar as pessoas, levam a caminhos desconhecidos, deixando-as quase sempre em encruzilhadas. O indivíduo se encontra diante de um confuso cenário, tendo que fazer escolhas, porém sem referências éticas. Para MacIntyre (2001), a crise se configura num declínio moral, no qual não poderiam existir justificativas racionais que validassem os padrões morais objetivos e impessoais. Assim sendo, “desordem moral” deriva do princípio do relativismo reinante na sociedade.

Bauman (2001), já citado nesta tese, concebe a estrutura da “modernidade líquida” e com essa ideia busca analisar a crise. Esta expressão foi criada pelo autor para designar um tempo no qual a fluidez, qualidade observada nos líquidos e gases, parece estar presente nas situações e nas pessoas. Os líquidos se modificam com facilidade e quando colocados em variados recipientes tomam a forma destes. Do mesmo modo, os indivíduos vivem tempos de constantes mudanças, impostas pela velocidade da informação e pela transitoriedade dos valores. A desintegração social descrita por Bauman, funciona como efeito colateral da fluidez existente e se manifesta no que é representado como liberdade no mundo contemporâneo. Assim sendo, o indivíduo se afasta de parâmetros, elimina as barreiras sociais e obstáculos que obstruam o fluir de sua vida.

Para Marques (2001), nos últimos cinquenta anos, em certas zonas mundiais, instaurou-se uma regressão moral sem precedentes, envoltas num “caldo de cultura constituído pelo comercio de morte” (MARQUES, 2001, p.17)) observado nas guerras e

no uso de substâncias tóxicas. Para o autor, as instituições que mais sofreram desgastes nas últimas décadas foram a família e a escola. Em muitas dessas instâncias, observamos uma educação sem parâmetros. Igualmente ao que Bauman (2001) pensa, o presente autor chama a atenção para o consumismo desenfreado, a busca pelo prazer e a entrega do indivíduo às paixões que evidenciam um outro momento social definido por alguns autores como pós-moderno ou pós-moral.

Os indivíduos em formação se encontram em constante processo de interação com o meio no qual estão inseridos e por isso sofrem a pressão acima descrita. Assim como em todos os tempos, o contexto sócio cultural exerce primordial influência nas gerações que surgem, produzindo formas de pensar e agir. É necessária uma profunda reflexão sobre que indivíduo queremos formar, quais são os parâmetros que norteiam as concepções educativas das instituições e para que educamos.

Para Lipovetsky (2005) o que denomina nas sociedades o “Crepúsculo do Dever”, engendra uma moral sem obrigações e sem sanções. Nesta agenda pós-moral se enfatiza uma Ética sem sacrifícios ou renúncias, na qual a felicidade a qualquer preço, é o fim último do indivíduo. Em conformidade com os autores já citados, Lipovetsky evidencia na dinâmica social, a eclosão de um “imperativo narcisista” que a premissa da “felicidade *light*” impõe aos indivíduos. O bem-estar e busca de prazeres são enunciados exaltados na era pós-dever.

Passemos a uma reflexão sobre todas essas questões no contexto da educação na infância. Ao situarmos os argumentos da desordem moral nos parágrafos anteriores, notamos que no contexto da educação na infância é impossível trabalhá-los. A falsa ideia de liberdade, tal como é sugerida pelos tempos atuais, pode retirar das crianças, ainda muito pequenas, todo o significado social em relação a regras, normas e conduta Ética. Esta perspectiva foi fortemente pesquisada por Piaget (1977). Este autor descreve exaustivamente o desenvolvimento da moralidade infantil, organizado em estádios que se iniciam na anomia (ausência de regras), evoluem para heteronomia (a regra é externa ao indivíduo) e avançam para a autonomia (consciência da regra). Tais conceitos serão aprofundados no capítulo 3. Na infância, as crianças internalizam a vida moral por meio de processos heterônomos. As referências do meio social, representadas pelas figuras de autoridade, refletem para o infante as normas que deverão orientar seu comportamento.

Nesta tese, o trabalho com virtudes na educação, principalmente na infância, é um meio de formação da personalidade e moral. As virtudes são as qualidades que permitem ao indivíduo atingir a *eudaimonia*, como lembra Aristóteles (1991, séc. IV a.C). Elas se

referem à vida humana vivida da melhor maneira possível e implicam escolhas virtuosas. A Educação Moral tem como objetivo possibilitar a instrução das virtudes, de forma que o indivíduo não fique preso às suas expressões emocionais e possa agir eticamente. A Educação Moral é ampla e por meio desta se concretiza a educação da vontade que faz parte da formação do caráter. Para que um dia o adulto tenha discernimento nas escolhas, sabendo julgar as situações de modo a se posicionar eticamente, a prática das virtudes deve estar presente nas instituições família e escola de formação integral.

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 uma “éducation sentimentale”. (MACINTYRE, 2001, p.255)

Muito rapidamente a pequena criança cresce, podendo na vida adulta, aplicar os valores ou antivalores que, em sua trajetória de crescimento, aprendeu e engendrou. Daí a importância do *habitus*. A maneira habitual de agir imprime em nosso caráter um padrão de comportamento. Sendo assim, “o hábito constitui uma autêntica segunda natureza que, uma vez fixada, é quase impossível de alterar” (MARQUES, 2001, p.74). A primeira natureza corresponderia ao equipamento humano congênito (SPITZ, 1979), estando a segunda natureza relacionada a formação do caráter. Uma criança que se habitua a viver moralmente, nas situações de decisão, tenderá a escolher pelo que é virtuoso.

A relevância do tema descrito se justifica devido à crise moral explicitada. A escassa bibliografia encontrada conjugando os conceitos de personalidade, infância, virtudes e Educação Moral, reafirmam a necessidade de pesquisas sobre o tema.

Para comprovar a importância e ineditismo da pesquisa, verificamos nas plataformas de busca, tais como (1) o Banco de Teses da Capes, (2) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), (3) Banco de Teses e Dissertações da UFRJ, (4) Banco de Teses da Unicamp quais são os estudos existentes. As expressões de busca aplicadas foram (a) Educação Moral e Personalidade, (b) Virtudes e Personalidade na Infância, (c) Educação Moral e Virtudes na Infância, (d) Formação da Personalidade e Virtudes, (e) Educação Moral, Personalidade e Virtudes na Infância. A busca dos itens listados foi feita em artigos, teses e dissertações, nos idiomas: português, espanhol e inglês, no período de 2004 a 2016. Observemos a tabela que mostra o resultado da pesquisa nas plataformas de busca de teses, organizada conforme os índices apontados acima.



	Educação Moral e Personalidade	Virtudes e Personalidade na Infância	Educação Moral e Virtudes na Infância	Formação da Personalidade e Virtudes	Educação Moral, Personalidade e Virtudes na Infância
<b>1</b>	7	0	1	0	0
<b>2</b>	27	0	2	5	0
<b>3</b>	3	0	0	0	0
<b>4</b>	0	0	0	0	0

Tabela 1: Busca de Teses e Dissertações

Foram encontrados 7 trabalhos no Banco de Teses da Capes quando foram adicionadas à busca as palavras Educação Moral e Personalidade, porém nenhuma deles refere-se à formação da personalidade na infância por meio de virtudes. Nesta busca, a dissertação de Maira Appe, intitulada “As práticas morais como meio de experiência formativa em Joseph Maria Puig”, é a que mais se aproxima do tema em questão, tomando, no entanto, um caminho bem diverso. Adicionando as palavras Educação Moral e Virtudes na Infância, aparece 1 dissertação intitulada “A Ética do Cuidado na Educação Infantil: um olhar diferenciado para a formação educacional integral da criança” de Marilan Negrão Borges Luz Gomes. Também essa dissertação tem outro enfoque.

As buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), quando inseridas as palavras “Educação Moral e Personalidade”, apontam 27 teses e dissertações, dentre as quais somente 2 trabalhos apresentam relevância ao tema proposto nesta tese, “Formação de personalidade ética: as contribuições de Kohlberg e Van Hiele” de Sonia Maria Pereira Vidigal e “Educação moral e virtudes aristotélicas: a formação do educador para a autonomia” de Talita Carneiro Gader. Nota-se que essas dissertações têm objetivo diferente e enfoque específico. Ao realizar a busca com as palavras “Educação Moral e Virtudes na Infância” aparecem duas dissertações que nenhuma relação apresentam com o tema proposto. A busca pelas palavras “Formação da Personalidade e Virtudes” mostra 5 trabalhos, dentre os quais, um já citado, da autora Talita Carneiro Gader e o outro de Andrea Cristina Felix Dias intitulado “Território da personalidade ética: ações morais, valores e virtudes na escola. Apesar desses dois terem relevância, não coincidem com o problema dessa nossa tese.

O Banco de Teses da UFRJ apresenta 3 trabalhos quando são inseridas as palavras “Educação Moral e Personalidade”, porém nenhum deles está ligado à área da educação. Nas demais buscas realizadas não apareceu nenhum trabalho que conjugasse as palavras-chave digitadas. O Banco de Teses da Unicamp não apresentou nenhuma tese nas buscas realizadas.

Observa-se algumas produções que envolvem o tema das virtudes na infância, mas voltam-se exclusivamente para o desenvolvimento da personalidade ética, como os livros e artigos de Luciene Regina Paulino Tognetta. A formação da personalidade pretendida nesta tese corresponde a uma dimensão integral do indivíduo e não somente à formação Ética.

A partir do posicionamento teórico de que a Educação Moral na infância contribui para o desenvolvimento da personalidade moral do indivíduo, coloca-se a questão fundamental que norteia essa tese: como desenvolver a personalidade moral na infância por meio das virtudes morais aristotélicas, mediante um processo educativo?

Delimitado o problema central de investigação e suas justificativas, seguem os objetivos que essa tese pretende alcançar.

## **1.2 Objetivos e Hipóteses**

Em minha prática profissional, como professora da Rede Pública, deparo-me constantemente com a ausência de padrões morais familiares, refletidos nas crianças e jovens, dentro das relações pedagógicas. A dificuldade de se cumprir regras simples, como o uso adequado do uniforme escolar junta-se a outras mais complexas como respeitar professores e amigos em sala. Nas escolas particulares, chegamos à máxima de ouvir dos alunos que nossos salários são pagos por eles. A sensação de impotência parece envolver o corpo docente em relação à disciplina, limites e enfim, à formação Ética.

Sabemos que um programa de Educação Moral pleno, deveria envolver diretamente, todos os alunos, a família e o corpo escolar. Porém, nesse trabalho, o foco estará voltado às crianças, pela necessidade de se formar o caráter na primeira infância, objetivando a construção de um indivíduo temperante e equilibrado que busca o bem comum.

A pesquisa realizada estipulou três objetivos centrais:

- Desenvolver um programa de Educação Moral voltado para a Infância (estágio Pré-operatório);
- Aplicar o programa de Educação Moral que possibilite a construção de estruturas psíquicas que favoreçam o processo de escolhas virtuosas, objetivando o desenvolvimento integral da personalidade;
- Contribuir para o desenvolvimento moral das crianças, por meio da resolução dos conflitos cognitivos, retirando-as do egocentrismo, para que façam escolhas em que busquem o bem comum.

Diante desses objetivos gerais, desdobram-se os objetivos específicos a serem atingidos:

- Trabalhar com dilemas morais como forma de discussão, reflexão e exposição à conflitos cognitivos éticos;
- Investigar como crianças no estágio pré-operatório pensam e conceituam as virtudes da amizade, perseverança, temperança e justiça;
- Integrar as virtudes trabalhadas na formação da psique como forma de desenvolvimento integral da personalidade e formação do caráter na infância;
- Melhorar as relações interpessoais no cotidiano escolar, criando um ambiente sócio-moral.

O mundo vivido por cada um de nós, antes de existir corporificado em objetos e ações, ganha vida em nossos conteúdos internos, através das imagens (JUNG, 1987) que construímos individual e coletivamente. O universo subjetivo encontra-se refletido na objetividade das trocas interpessoais e nas relações segundo este autor. Portanto, só existirá equilíbrio nas potências humanas que são a inteligência, vontade e afetividade, que são integrantes da vida ética, se o indivíduo for educado para se voltar para fora de sua subjetividade, descobrindo o outro. Para Aristóteles (séc. IV a.c. 1991), estas potências humanas são componentes centrais que caracterizam o ser humano.

A partir de tudo o que foi até aqui apresentado, emerge a hipótese:

-É possível, a partir das estruturas básicas da personalidade formadas na infância, construir um trabalho educativo que desenvolva as potências humanas (inteligência, vontade e afetividade) contribuindo para a formação do caráter.

Supõe-se com esta hipótese que a intervenção pedagógica fundamentada nas virtudes, possibilita a formação da personalidade. Adiante, veremos os referenciais teóricos que embasam esta tese.

### **1.3 Fundamentação Teórica**

Para responder às questões apontadas, esta tese busca relacionar três áreas de conhecimento: a Psicologia, a Filosofia e a Educação. No campo da Psicologia se faz necessário examinar a constituição psíquica do ser humano, a formação da personalidade, os mecanismos neuropsicológicos e a reverberação da estrutura interna do indivíduo na vida prática, especificamente na infância. A Filosofia fundamenta as discussões sobre Ética, Moral e Virtudes. Já a Educação contribui com seu significado teleológico, enfatizando-se as questões da formação do caráter, com especialmente na criança.

Ressaltando a importância da psicologia, desde os primórdios, já se percebia o quanto era necessário conhecer e lidar adequadamente com o universo psíquico. As questões relacionadas ao desenvolvimento, comportamento e relacionamento humano se colocavam, mesmo nas sociedades primitivas, como fundamentais para o bom convívio social e harmonia interpessoal. Ao longo da evolução da sociedade, a psicologia como ciência não se tornou um campo unificado. Há um grande número de correntes teóricas que definirão o que são pensamentos, sentimentos, emoções, percepções, vontade, personalidade. A polissemia de definições, para esses e outros constructos, decorre das variadas epistemologias sobre o ser humano.

Situamos o termo personalidade nas definições propostas por Jung (1875-1961), Allport (1897-1967) e Erikson (1902-1994). Para Jung (1972) a personalidade consiste na totalidade humana, que na criança pode se comparar a uma potencialidade, o qual irá se desenvolver, aos poucos, no decurso da vida. Não há como desenvolvê-la se o indivíduo não aprender a escolher os caminhos pelos quais seguirá, fazendo escolhas conscientes e morais.

Observamos em Allport (1973) que a personalidade se configura como uma organização dinâmica dos sistemas psicofísicos, que determinam o comportamento e pensamento do indivíduo. Conforme esse autor, a organização dinâmica faz referência à formação de padrões, hierarquia de ideias e hábitos que dirigem as atividades. O termo psicofísico está relacionado à condição indissociável entre mente e corpo. A palavra sistema designa um conjunto de elementos em interação mútua. Esta definição complexa de personalidade amplia-se ainda mais, na definição dos aspectos do que o referido autor denomina *proprium*. O *proprium* compreende o eu como objeto de conhecimento e sentimento.

Seguindo nas definições de personalidade, de acordo com Erikson (1972), a mesma se estrutura em estágios, que seguem um princípio epigenético e se organizam, no decorrer dos anos, e constituindo a psique do adulto. É de suma importância no corpo teórico descrito por Erikson, a ênfase que o autor dá às qualidades do ego que emergem em cada estágio.

Tendo rapidamente enunciado a fundamentação de personalidade, continuamos neste assunto. O indivíduo, no qual reside a personalidade, se direciona a uma definição ampla que requer esclarecimento sobre os fatores congênitos, os termos caráter e temperamento e também sobre processos básicos da psique (potências e estruturas psicofisiológicas). Todos esses conceitos e termos ganharão consistência nos capítulos que seguirão. Porém, neste momento é de suma importância ressaltar os avanços da neurociência em relação a diversas áreas do conhecimento, inclusive a educação.

A compreensão do sistema nervoso, as relações entre cérebro, estados corpóreos, funções mentais, movimentos e sentidos, ganham profundidade nas pesquisas contemporâneas. A neurociência é relativamente recente e se refere ao estudo de cinco disciplinas: molecular, celular, sistêmica, comportamental e cognitiva (LENT, 2010). Esta nova área de estudos e pesquisas busca explicar como a mente e o cérebro encontram-se relacionados, de que forma a cognição e a consciência têm suas origens na atividade cerebral e como o corpo e o cérebro interagem. Com o avanço das pesquisas e técnicas de imagem do funcionamento cerebral, já é possível fazer relações assertivas entre as ativações de determinadas áreas cerebrais e o comportamento. Desenvolveremos mais adiante os conceitos de cognição e consciência, de modo que possamos trabalhar com estes nessa tese.

A importância de se ressaltar os saberes da neurociência numa perspectiva de formação da personalidade, se inscreve no que Damásio (1999) chamou de origens

biológicas do self e da consciência. O referido autor evidencia a importância das emoções e a produção da consciência pelo cérebro, configurando uma estreita relação entre ambas. Segundo seu pensamento, existem três níveis de consciências que são a central, a ampliada e a moral, nesta introdução apenas citadas, e se constroem a partir da imagem que o cérebro tem do corpo.

No campo da educação e da psicologia, a neurociência oferece contribuições significativas para a compreensão do indivíduo em seu ambiente. Formar a personalidade na infância significa oferecer estruturas básicas a partir do conhecimento da neurociência, para que a criança possa se desenvolver conjugando suas disposições inatas e as aprendizagens, fruto das interações que estabelece.

Fundamentando as concepções de infância, faremos referência à obra e teoria de Jean Piaget. Elaborando estudos que resultaram na Epistemologia Genética, o autor pesquisou o desenvolvimento lógico, moral e a evolução mental da criança. Observando-as em suas ações e construções no ambiente, descreveu estádios de desenvolvimento, que mostram as etapas da construção do conhecimento na infância.

Compreender o que este autor define como inteligência é importante para que se entenda a criança e sua respectiva relação com o meio social. Segundo Piaget (1982), a inteligência não aparece repentinamente na vida do indivíduo de forma estruturada e organizada. Ela se desenvolve paulatinamente, mediante processos adquiridos e inatos (PIAGET, 1991), de acordo com as interações que a criança realiza. A inteligência é um processo adaptativo, no qual o indivíduo organiza e estrutura o universo, sendo seu desenvolvimento psíquico comparável ao orgânico, ou seja, orientado para o equilíbrio. Desta forma, o desenvolvimento é entendido como passagens sucessivas de estados de menor equilíbrio para estados de equilíbrio superior, num movimento de contínua construção. A criança pequena não possui o mesmo equipamento biológico e mental de um adulto, embora para Piaget, existam funções do organismo constantes em todas as idades. Os estádios descritos pelo autor, constata as peculiaridades pertinentes a cada etapa da vida e consolidam a ideia de que a criança não é um adulto em miniatura, mas explicam em parte, a vida do mesmo.

Nesta tese, partimos da premissa de que as construções efetivadas na infância, influenciam toda a vida do indivíduo, seja no plano intelectual, afetivo ou social. Desde o nascimento e nos estádios subsequentes, a criança vai assimilando e acomodando o mundo. A forma como esse progresso da inteligência e da afetividade acontece intervém

em todo o desenvolvimento psíquico do indivíduo. A partir desse conhecimento, podemos dizer que a infância necessita de um processo de formação Ética.

A formação Ética pretendida neste processo de estruturação da personalidade na infância se reporta à Ética aristotélica. A filosofia exposta por Alasdair MacIntyre (2001), conceitos de Educação Moral, virtudes e valores pesquisados por Sucupira Lins (2007) refletem uma releitura contextualizada e contemporânea dos pressupostos firmados por Aristóteles. Os estágios de desenvolvimento da Moral e os dilemas morais, pesquisados por Lawrence Kohlberg (1958), são conceitos importantes que sustentarão a pesquisa de campo elaborada nesta tese.

Conforme consta, as virtudes aristotélicas são de duas espécies: dianoéticas e éticas (ARISTÓTELES, 2015, séc. IV a.C). As virtudes dianoéticas provém do ensinamento, enquanto as éticas são constituídas mediante o *habitus*. *Habitus*, segundo o filósofo, é algo que deriva de atos de igual natureza e faz relação ao modo como a pessoa se comporta e mostra virtudes incorporadas à sua natureza. Assim sendo, as virtudes em potência, transformam-se em atos mediante o *habitus*. As virtudes, enquanto constituintes da perfeição do ato humano, buscam ser o meio termo entre dois extremos, excesso e a falta, e estão ordenadas teleologicamente para a excelência.

O melhor conselho que se pode dar é o de estudar as inclinações que nos arrastam mais fortemente para um extremo oposto: não sendo nós outros levados a este, mais facilmente alcançaremos o meio. Assim fazem aquela que buscam o equilíbrio. (ARISTÓTELES, 2005, séc. IV a.C, livro II, 6, 10)

O exercício da virtude exige um trabalho árduo de formação, de modo que tais excelências sejam refletidas nas práticas sociais. Neste ponto, contamos com a contribuição de MacIntyre (2001), que em sua obra “Depois da Virtude” identifica a *desordem moral* contemporânea e propõe uma reconstrução fundamentada no conceito de práticas da virtude. É importante ressaltar que a concepção de prática para o autor contém um significado próprio e fundamental na elaboração de sua teoria. As práticas convocam os indivíduos ao exercício da virtude, pois fazem referência a qualquer “atividade humana cooperativa, socialmente estabelecida, por meio da qual os bens internos a essa forma de atividade são realizados durante a tentativa de alcançar os padrões de excelência apropriados para tal forma de atividade...tendo como consequência

a ampliação sistemática dos poderes humanos para alcançar tal excelência” (MACINTYRE, 2001, p.316). Deste modo, as metas internas às práticas, modos específicos de ação, tornam-se virtudes, permitindo a concretude da excelência, por meio dos papéis sociais que o indivíduo desempenha.

Os conceitos de bens internos e externos às práticas serão aprofundados no corpo da tese, porém neste momento, é necessário explicitar a fundamental afirmação de MacIntyre (2001), ao ressaltar a importância do *telos* transcendente aos bens limitados nas práticas. Para o referido filósofo, a presença do *telos* que direciona as práticas a bens superiores, impedem que as arbitrariedades invadam a vida moral. As realizações humanas inscritas na prática, ganham sentido quando inseridas em um contexto maior e universal. Assim sendo, a vida moral referenda um ato de responsabilidade humana.

Encontramos na teoria de Lawrence Kohlberg (1956) um importante referencial que sustenta a importância da formação interna do indivíduo, pois o autor entende que a moralidade se constrói gradualmente, mediante as interações sociais. Partindo dos pressupostos de Piaget (1977), Kohlberg estabeleceu estágios de desenvolvimento da moral. Para avaliar o estágio moral predominante nos indivíduos que pesquisava, utilizou os dilemas morais como instrumento de investigação. O conflito cognitivo gerado por meio dos dilemas e a forma de raciocínio sobre os conteúdos morais abordados refletem as construções de pensamento moral.

A emergência de uma vida moral pressupõe um trabalho educativo e formador, que se inicia na infância e perdura por toda a vida. Entende-se que este trabalho formador compete à Educação Moral. O referencial teórico de Sucupira Lins (2007) embasa as proposições sobre a necessidade de processos que envolvam a Educação Moral. A reflexão filosófica necessária a esta prática se vê refletida na concretude das ações do indivíduo, por meio da formação do caráter. O termo caráter será amplamente explorado e explicado no desenvolvimento da tese.

Um “processo de construção plena da pessoa” (SUCUPIRA LINS, 2007, p.13) requer uma ampla formação, na qual a dimensão moral não poderia ficar excluída, pois se inscreve na organização integral do indivíduo. A moral evocada neste sentido tem relação as práticas que direcionam a um projeto de vida ideal, voltado para a universalidade à qual pertence o ser humano. A perspectiva universal nos permite valorizar o pertencimento de todos os indivíduos a categoria humanidade.

Segundo Sucupira Lins (2007), a Educação Moral objetiva oferecer uma formação integral, de modo que o indivíduo, no pleno exercício de sua vontade e liberdade, possa



agir eticamente. A vivência ética na vida adulta requer um trabalho anterior que cria estruturas básicas que serão desenvolvidas e aprimoradas ao longo da vida, por meio das interações sociais.

Não se pode simplesmente esperar que aconteça, algum dia, o aparecimento de um comportamento moral que revele uma maturidade ética do sujeito. Há que se realizar um processo, muitas vezes longo e difícil, de transformação da pessoa com base em pressupostos éticos, ao qual se dá o nome de Educação Moral. (SUCUPIRA LINS, 2007, p.7)

A Educação Moral aqui proposta é um processo que transcende o saber disciplinar e perpassa toda a ação educativa. Conforme consta em Sucupira Lins (2007), o pensar filosófico sobre as questões que nos circundam, além de ser indispensável à prática educativa, nos fazem refletir sobre o significado absoluto da vida. A vida significativa é aquela em que as atitudes do indivíduo buscam a excelência alcançada na prática das virtudes.

De acordo com os referencias citados acima, elaborou-se uma pesquisa de campo com o objetivo de investigar a formação da personalidade na infância por meio de um processo de Educação Moral, cuja metodologia será descrita no próximo item.

### **1.3 Fundamentação Metodológica**

A fundamentação metodológica em qualquer pesquisa é de suma importância, pois por meio dela, apresenta-se um conjunto de técnicas e métodos que ajudam a conhecer e analisar os contextos, bem como a produzir novos conhecimentos. Para as investigações propostas por esta tese, realizou-se uma pesquisa-ação qualitativa participativa. Aplicou-se o método da Escuta Sensível de René Barbier (2002) e o método Sucupira Lins de investigação (2015).

Segundo Alves Mazzotti (1991), não é tarefa fácil caracterizar a pesquisa-ação qualitativa, pois a mesma inclui uma enorme variedade de vertentes com definições diversas. Para a autora, o termo qualitativo não faz oposição à pesquisa quantitativa, tratando-se apenas de ênfase das metodologias empregadas. A tradição hermenêutica, ideográfica, construtivista, etnográfica e antropológica da pesquisa-ação participativa, considera que as pessoas agem conforme suas crenças e valores. O comportamento do

indivíduo possui significado singular e para ser compreendido em sua totalidade, necessita ser desvelado. Desta forma, o pesquisador adquire importante papel, necessitando permanecer no campo por um período prolongado para ter um contato direto com os participantes (ALVES MAZZOTTI, 1991). A imersão do pesquisador no contexto estudado, media e interage com os diversos fenômenos em questão, de modo que as observações feitas possam ser, posteriormente, expressas em palavras.

O paradigma metodológico de Barbier (1985), parte do princípio de que a pesquisa-ação faz referência a atividades de “compreensão e de explicação da *práxis* dos grupos sociais por ele mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar essa *práxis*” (BARBIER, 1985, p. 156). Conforme exposto pelo referido autor, a pesquisa-ação é uma prática concreta de análise sociológica no qual os grupos se tornam sujeitos da ação e não somente objetos de investigação. Enquanto agentes ativos, os indivíduos pertencentes aos grupos de análise vão tomando consciência de suas atitudes mediante as situações desencadeadas pelo pesquisador, mas sem a interferência deste.

Por se tratar de uma pesquisa sobre Ética, entendemos que a intervenção em determinados momentos, além de importante é necessária ao processo formador do indivíduo. Desta forma, o método Sucupira Lins (2015) pressupõe “o intenso comprometimento do pesquisador com a construção do sujeito ético e, além da empatia estabelecida, o empenho para que os alunos se desenvolvam cada vez mais plenamente” (SUCUPIRA LINS, 2015, p.3). Uma pesquisa educacional deve ir além do relato de fatos observados ou descrição dos comportamentos dos grupos ou indivíduos. Há um *comprometimento ético* dos pesquisadores envolvidos, no qual eles não podem se eximir de intervenções necessárias e indispensáveis à formação ética. O método Sucupira Lins propõe a ação direta do pesquisador e diz que todas as oportunidades de formação devem ser exploradas e ampliadas com vistas ao bem comum. A ação do educador é legítima, necessária e possível (SUCUPIRA LINS, 2007), por isso deve-se trabalhar com intenção.

Como forma de observação da realidade pesquisada, utilizou-se o instrumento metodológico da “Escuta Sensível” (BARBIER: 2002). A “Escuta Sensível” se encontra fundamentada no conceito de empatia, ou seja, conhecer a realidade do outro para então, entendê-la. A observação empática procura compreender os fatos e não emite julgamentos ou valorações. Seu foco inicial não é a interpretação, mas o estabelecimento da relação empática na busca do entendimento das realidades observadas.

Os pressupostos metodológicos descritos foram aplicados na pesquisa de campo. Depois da aprovação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil e a autorização da instituição pesquisada, foi iniciado o estudo de campo na escola Fundação Osorio, com crianças na faixa etária de 6-7 anos. Foi observada uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, contendo 21 alunos.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionadas quatro virtudes: amizade, temperança, perseverança e justiça. As virtudes morais Aristotélicas listadas, embasaram um projeto de trabalho denominado *ETHOS- Vivendo as Virtudes*, já registrado na Fundação Biblioteca Nacional com o número 660.803, livro 1272, folha 392. O projeto é composto de oito histórias inéditas, criadas e roteirizadas por esta autora e ilustradas por Josiane Luzia Marques. Para cada virtude há duas histórias específicas. As histórias foram elaboradas sob a forma de pranchas de cenas, de forma que as crianças têm acesso às imagens primeiramente. A narração das histórias é feita pela professora.

As histórias são compostas por cinco pranchas ilustradas, que terminam sempre em um contexto moralmente conflitivo. Por meio de histórias simples e curtas que retratam o cotidiano infantil, são levantadas questões de reflexão moral, conduzidas por um dilema. As motivações para a criação das histórias e seus respectivos dilemas vieram das experiências que possuo em minha prática como professora e também das ricas vivências que possuo com meus três filhos. Ao elaborar o roteiro das ilustrações lembrei-me de inúmeras situações que experimento todos os dias com eles e de que forma poderia aproveitá-las com intencionalidade educativa.

A teoria de Kohlberg (1927-1987) é utilizada para embasar o conceito de dilemas morais, também chamados de conflito cognitivo. Segundo Biaggio (1997), o autor utilizava histórias conflitantes para classificar os indivíduos de acordo com o estágio predominante nas etapas de desenvolvimento do julgamento moral. Kohlberg (1977), levantava questionamentos de forma que os participantes pudessem suas expor opiniões, fazendo escolhas e justificando as decisões tomadas.

As histórias são lidas e dinamizadas pelo professor regente da turma. O conflito cognitivo vira objeto de discussão e reflexão coletiva, mediado pelo professor, objetivando que os alunos expressem suas opiniões, debatendo ideias, ouvindo opiniões diferente. Ao final no processo reflexivo elabora-se uma moral para a história e os alunos preenchem duas fichas, a Ficha Investigativa das Virtudes e a Ficha de Cenas Conflitivas. A Ficha Investigativa pretende registrar o entendimento da criança sobre o conceito da

virtude em questão. A Ficha de Cenas é muito importante, pois registra a ressignificação ou não do dilema por parte da criança, sob a forma de desenho e escrita.

Para que o professor possa entender o trabalho a ser desenvolvido, foi elaborado um “Guia do Professor” buscando explicitar os passos de aplicação do projeto *ETHOS*. Segundo o manual, a ordem de execução deve seguir o roteiro de trabalho abaixo:

- 1- Leitura da história;
- 2- Debate em grupo;
- 3- Elaboração da Moral da História;
- 4- Ficha Investigativa das Virtudes;
- 5- Ficha de Cenas Conflitivas.

Além do projeto *ETHOS*, questionários serão utilizados como instrumento de pesquisa. Os questionários para a professora e as famílias que constam nos Apêndices foram aplicados na fase final da pesquisa e objetivaram investigar as impressões e considerações desses participantes sobre o tema em questão, bem como a implicação de suas concepções na vida das crianças.

Na fase inicial da pesquisa de campo realizou-se uma reunião com os responsáveis dos alunos, na qual os objetivos da pesquisa foram expostos e houve o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Num segundo momento, iniciou-se a atividade direcionada com os alunos e os temas propostos pelo projeto *ETHOS*. Os encontros duraram uma hora, uma vez por semana, por seis meses de trabalho. O terceiro e último momento da pesquisa compreende o encerramento do trabalho com as crianças e o preenchimento do questionário de investigação ética para as famílias e professora.

Todos os dados coletados serão analisados de acordo com a metodologia proposta por Bardin (2011), que se intitula “Análise de Conteúdo”. Conforme a autora, este método consiste na aplicação de instrumentos que visam a análise de discursos, “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência” (BARDIN, 2011, p.15). Trata-se de uma análise de significantes e significados organizada em três eixos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, interpretação (BARDIN, 2011). Na tarefa de interpretar os dados obtidos pelo discurso, a “Análise de Conteúdo” procura respeitar o rigor da ciência, sem esquecer o potencial das palavras não-ditas, subentendidas num discurso muitas vezes velado. Os processos de codificação, categorização e inferências serão expostos no capítulo 4, no qual a pesquisa de campo é

descrita de forma aprofundada. Também neste capítulo, será exposto o material inédito confeccionado e aplicado nesta pesquisa.

#### **1.4 Estrutura da Tese**

Após expor os pressupostos iniciais que objetivaram introduzir esta tese, segue um ordenamento dos tópicos que serão aprofundados nos capítulos posteriores a este.

O capítulo 2, denominado Estrutura da Personalidade, pretende ressaltar a importância da formação psíquica na infância, evidenciando a organização interna da mente, tanto no aspecto neuropsicológico como sua reverberação nas interações que estabelece com o mundo. Os processos básicos motivação e emoção, bem como a estruturação da afetividade, serão explorados de forma a estabelecer relação com a formação da personalidade do indivíduo. A definição do conceito de potências humanas (inteligência, vontade e afetividade) e os termos temperamento, traço e caráter, ganharão contorno teórico e estão direcionados aos processos de escolha. O posicionamento teórico sobre a definição do constructo personalidade, encontrará fundamento nas teorias de Jung, Erikson e Allport.

No capítulo 3, Ética, Educação Moral e Virtudes na Infância, será apresentado o referencial filosófico que embasa a tese. As concepções sobre Ética e Moral, assim como a definição das virtudes Aristotélicas, pretendem expor a importância desses pressupostos, suscitando um confronto com a realidade vivida no mundo contemporâneo. A teoria de Alasdair MacIntyre é vislumbrada como uma rota, na qual a importância da vida ética baseada nas virtudes, é possível e necessária. O desenvolvimento da moralidade na infância, de acordo com a teoria de Piaget e Kohlberg, também será tópico aprofundado, direcionando-se para a importância da aquisição e conscientização das regras e do trabalho educativo com dilemas morais. Os pressupostos de Sucupira Lins sobre a Educação Moral fundamentarão a importância das práticas que estimulem à construção de valores positivos na infância.

O capítulo 4 contém todo o relato sobre a pesquisa de campo, bem como o campo e seus atores. Nesta seção também será exposto o material utilizado na pesquisa e as motivações pessoais para a confecção do mesmo. A descrição dos passos de coleta de dados, análise, interpretação dos dados e inferências são tópicos que comporão o detalhamento do trabalho, exposto nesse capítulo.

No capítulo 5 se encontra a conclusão, fracionada em três olhares: a Personalidade Moral, a Educação do Ser Humano Integral e as considerações finais. Nesse capítulo objetiva-se ressaltar a relevância da Educação Moral na formação da personalidade na infância e também a importância da formação integral da pessoa. Por meio de um trabalho educativo fundamentado nas virtudes, é possível a formação do caráter, o desenvolvimento da consciência moral, o fortalecimento da vontade e a estruturação da psique.

Por fim, seguem as referências e anexos.

## 2. ESTRUTURA DA PERSONALIDADE

Estudar a personalidade é, sem dúvida, mergulhar num campo repleto de significações e concepções teóricas. Partimos do princípio de que o estudo da personalidade é uma ramificação da ciência psicológica. Num sentido lato, a psicologia científica pode ser definida como as “convicções, conhecimentos e modalidade de conduta que se referem à essência e à vida da alma” (STERN, 1971, p. 31). Sendo assim, o objeto da psicologia é a essência e a vida da alma. A compreensão da vida psíquica, de nosso universo interior, irá se desdobrar em muitos estudos interligados, como os de desenvolvimento, aprendizagem e comportamento. A pessoa humana, o indivíduo, de forma integrada, individual e singular, construirá suas vivências, articulando as dimensões biopsicossociais de sua constituição.

Conforme observado em Stern (1971), a psicologia é a ciência da pessoa que possui vivências. A vida do indivíduo deriva de três modalidades pessoais intrasferíveis: a biológica, a humana e a introcepção. A modalidade biológica diz respeito as funções vitais que nos põem em contato com as leis da natureza, presente também na vida animal e vegetal, como a auto conservação, o crescimento, a maturação e a reprodução. A esfera humana relaciona-se com a singularidade de cada indivíduo e sua ação no mundo, de modo que a vida de cada pessoa, é dotada de valores e princípios próprios. Por introcepção, entende-se a modalidade em que todas as assimilações realizadas por meio das interações, bem como, o significado intrínseco de cada um, são incorporados e tornam a personalidade uma categoria exclusivamente humana (STERN, 1971). A pessoa humana reflete uma totalidade consonante entre mundo e indivíduo, expressa por meio das vivências, vida revelada em atos.

Historicamente, os estudos sobre a personalidade tiveram sua gênese na clínica e na prática médica, contrapondo-se a Psicologia Experimental que se encontrava fundamentada nas ciências naturais (HALL; LINDZEY, 1973). Os estudiosos sobre personalidade foram dissidentes de ambas as correntes, pois objetivaram estruturar um novo campo investigativo. Para eles, o estudo da personalidade permitia a compreensão do comportamento humano.

Mas, de modo geral, o que é a personalidade? Allport (1962) afirma que as variadas definições sobre o construto personalidade, organizam-se sobre duas ideias fundamentais: a tradição Lockeana e a tradição Leibniziana. A tradição Lockeana agrupa

as teorias que acreditam, assim como John Locke (1632-1704), que a mente do indivíduo ao nascer, é semelhante a uma tábula rasa. Assim sendo, para que o organismo possa reagir, precisa ser estimulado. A personalidade, neste sentido, é definida como uma sucessão de reflexos e hábitos, de forma que as primeiras impressões gravadas na mente humana, são de extrema relevância para todo o desenvolvimento. A tradição Leibniziana defende que o indivíduo é a fonte de seus atos, ou seja, o organismo é auto impulsionado. Inspirado por Aristóteles, Leibniz (1646-1716) entendia que a mente humana não é um receptor passivo, visto que participa ativamente das construções que realiza, de forma espontânea. Para Allport (1962), essa dupla orientação de Locke e Leibniz não significa uma transcrição total dos pressupostos destes filósofos, mas uma orientação baseada nos conceitos-chave de ambas as teorias. Partimos nesta tese, das concepções interacionistas, na qual a personalidade não nasce pronta, e também não vem sem nenhum arcabouço. Ela se forma a partir das interações que o indivíduo estabelece, mesmo antes de nascer.

A personalidade tem relação estreita com a individualidade de cada um, pois nos define enquanto pessoas únicas (SPITZ, 1979). No desenvolvimento da mesma, há que se considerar muitos aspectos, dentre os quais, os fatores congênitos não podem ser desprezados, visto que funcionam como conteúdo primário na formação da psique. Spitz (1979) divide o equipamento congênito do recém-nascido em três partes: equipamento hereditário, influências intrauterinas e influências durante o parto. Allport (1962) chama de disposições, a matéria prima sobre a qual a personalidade irá se desenvolver. Para o autor, os reflexos, impulsos, processos homeostáticos, de modo geral, os instintos e componentes hereditários, além de assegurar a sobrevivência, “dão origem a estágios característicos no desenvolvimento do homem” (ALLPORT, 1962, p. 44). Todo o material produzido por meio do entrelaçamento dessas experiências, associados posteriormente, as primeiras relações objetivas entre mãe e filho, constituem a estrutura arcaica fundamental das subseqüentes fases do desenvolvimento.

Os processos básicos de estruturação da mente, motivação e emoção fazem parte da estrutura instintiva relacionada intimamente com os primeiros meses e que perdura toda a vida humana. Os constructos motivação e afetividade são fundamentais para o estudo psicológico da personalidade e serão aprofundados a seguir.



## 2.1 Motivação e Afetividade.

Motivação e afetividade são constructos importantes quando estudados a formação da personalidade, pois ambos fazem parte dos processos intrínsecos do desenvolvimento humano e muitas vezes encontram-se interligados. Algumas correntes de pensamento irão definir a motivação como uma condição interna que promove ação ou pensamento (ALLPORT, 1973). Nesta mesma linha de pensamento, a neurociência explica que a motivação corresponde aos impulsos internos responsáveis por realizar ajustes corpóreos e comportamentais, responsáveis pelos mecanismos homeostáticos (LENT, 2010). Do ponto de vista biológico, esses ajustes fisiológicos são essenciais para a sobrevivência do indivíduo e podem ajustar não só o corpo como a psique, pois também podem estar relacionados ao equilíbrio psicológico.

Ao analisar os diversos comportamentos que os seres humanos executam em seus cotidianos, percebemos que nem sempre, as ações possuem um direcionamento explícito. Lent (2010), explica, de forma ordenada, o que ele define como impulso interior ou motivação. Para o autor, o mecanismo motivacional do homem se encontra estruturado em estados motivacionais e comportamentos motivados. Os estados motivacionais equivalem ao impulso, criando uma tensão interna, um desconforto no organismo. Os comportamentos motivacionais são as ações derivadas do desconforto em busca da redução do estado de tensão e do equilíbrio interno.

Ainda segundo os pressupostos expostos por Lent (2010), os estados motivacionais podem ser de três ordens: motivações elementares, reguladoras e complexas. As motivações elementares são provocadas pela fisiologia com o objetivo de garantir a sobrevivência, como podemos observar nos mecanismos de regulação da temperatura corporal e os estados de sede e fome. As motivações reguladoras encontram-se relacionadas aos movimentos de busca de prazer, ou seja, motivos não tão explícitos como os elementares. Finalmente, as motivações complexas não são de ordem biológica, mas estão relacionadas ao desejo despertado na vida social. São comportamentos afiliativos relacionados à subjetividade.

Grande parte dos estudos sobre a motivação classifica os motivos em níveis de maior ou menor elaboração quanto ao direcionamento dos estímulos. Penna (2001) divide os motivos em duas espécies: específicos e inespecíficos. Os motivos específicos possuem uma reta direção em relação a satisfação da necessidade, como podemos observar nos impulsos de fome, sede, sexo e sono. Já os motivos inespecíficos exercem

influência orientadora no comportamento e encontram-se representados nos estados emocionais e no sono profundo (PENNA, 2001).

Assim como Penna (2001), observamos em Lent (2010), uma arqueologia dos motivos humanos na qual duas forças fundamentais orquestram esses estados de tensão: a homeostasia e a busca do prazer. As ações ou comportamentos motivados podem ser apetitivas ou consumatórias (LENT, 2010). Ambas as ações visam a satisfação das necessidades. Os comportamentos apetitivos preparam o organismo para a satisfação, enquanto o comportamento consumatório refere-se à efetiva concretude da ação. Observamos tais mecanismos, por exemplo, no ato de sentir sede. Procurar água na geladeira é um ato apetitivo e beber a água é um ato consumatório. Discriminar a natureza destes motivos é importante, pois uns são aprendidos e outros automáticos e reflexos.

Há correntes teóricas que relacionam a motivação com o conceito de necessidade. Henry Murray (1893-1988) foi um dos primeiros a estabelecer esse tipo de relação, vinculando as necessidades a emoções e sentimentos que tinham por objetivo a satisfação das mesmas. As necessidades representam uma força em determinada região cerebral, com o objetivo de organizar a percepção, o intelecto, a afetividade e o comportamento em prol da satisfação do organismo (MURRAY, 1967). O autor enumera vinte necessidades básicas e as classifica segundo cinco critérios. As necessidades seriam:

1. de humilhação, 2. de realização, 3. de afiliação, 4. de agressão, 5. de autonomia, 6. de contra-reação, 7. de defesa, 8. de deferência, 9. de dominação, 10. de exibição, 11. de autodefesa física, 12. de autodefesa psíquica, 13. de altruísmo, 14. de ordem, 15. de entretenimento, 16. de rejeição, 17. de sensibilidade, 18. de sexo, 19. de apoio, 20. de compreensão.

<b>CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES</b>							
Primárias e Secundárias	e	Conhecidas e Desconhecidas	e	Focais e Difusas	Proativas e Reativas	e	Naturais, Modais e de Efeito
Fisiológicas e psicogênicas.	e	Manifestas e latentes.	e	Situadas no meio ambiente e generalizadas.	Origem no sujeito e resposta as demandas do meio.	e	Realização de ações pelo prazer.

Quadro 1. Classificação das necessidades segundo Murray. Fonte: MURRAY, 1967.

A necessidade é objetiva e direta. Quanto mais intensa ela é, mais intensa também será a ação correspondente. Podemos observar que uma necessidade nunca se manifesta isoladamente. Há sempre uma inter-relação entre as várias necessidades, expressas no comportamento do indivíduo (MURRAY, 1967). Conforme os conceitos expostos pelo autor, a maneira como as necessidades influenciam e gerenciam as pessoas irá diferenciá-las no curso do desenvolvimento da personalidade.

Uma outra importante teoria sobre a motivação é a descrita por Maslow (1954) na obra “Motivação e Personalidade”. O autor estabelece uma hierarquia de necessidades que irão influenciar a motivação, quando satisfeitas. Nesta teoria, as necessidades fisiológicas se encontram na base de sustentação de todas as subsequentes. Seguindo o critério hierárquico de importância das necessidades, elas se encontram organizadas da seguinte forma: 1. Necessidades de segurança, 2. Necessidades de participação, 3. Necessidades de autoestima, 4. Necessidades de auto atualização, 5. Necessidades de conhecimento. Para Maslow (1962), as necessidades se configuram como “buracos vazios que devem ser preenchidos de fora para dentro” (MASLOW, 1962, p.48), e geram, algumas vezes quando há falta, a motivação de deficiência. Para as pessoas saudáveis, em que as necessidades foram preenchidas, a força motivacional não se destina a fechar buracos, mas sim ao crescimento contínuo. A motivação de crescimento direciona o indivíduo ao processo de plenitude do ser, designado por Maslow (1962) como individuação.

Para os autores citados, percebe-se que as necessidades e os motivos são de extrema importância para o desenvolvimento, principalmente na infância, visto que a não satisfação de algumas necessidades básicas pode comprometer todo o desenvolvimento psíquico do indivíduo. Allport (1973) define a motivação como o impulso da personalidade e a relaciona intimamente com as emoções. Ambas, motivação e emoção, possuem a mesma raiz etimológica, *movere*, por em movimento. Segundo o autor, “a emoção é o colorido subjetivo dos motivos” (ALLPORT, 1973, p. 252).

A polissemia das palavras emoções, sentimentos, afetos, instintos, desejos etc, dificulta a compreensão desses processos e suas peculiaridades. São conceitos de definição difícil, por se tratarem de uma complexa função que interliga aspectos do comportamento e psicofisiológicos. A abrangência conceitual é ampla e diversificada. Apesar das muitas visões, um aspecto comum a todas é a estreita relação entre motivação

e emoção. A fertilidade deste campo de pesquisa gerou inúmeras definições, que nem sempre coincidem conceitualmente.

O termo afetividade será nesta tese empregado para designar toda a gama de expressões afetivas pertencentes a subjetividade do indivíduo. Wallon (2007), considera a afetividade um campo funcional amplo que vem a abarcar um conjunto de manifestações específicas, englobando as emoções (de ordem biológica, estado fisiológico efêmero), os sentimentos (de ordem psicológica, ideativo e mais duradouro) e as paixões (busca conjugar os anteriores por meio do raciocínio e de concretização). Os afetos são compostos pela síntese das relações afetivas mencionadas, mediadas pelo caráter, que o autor destaca como o componente afetivo de ordem simultaneamente psicológica e biológica. Bastos (2000) afirma que os estudos sobre a afetividade abrangem as emoções, os sentimentos, o humor ou estado de ânimo e suas representações no psiquismo como um todo.

A fertilidade deste campo de pesquisa gerou inúmeras definições para os termos que compõem a afetividade. Para compreendermos as muitas teorias expostas é necessário entender o que cada autor define como emoção e sentimento.

Murray (1967) categoriza as emoções como reações fisiológicas e psicológicas que influenciam na percepção, aprendizagem e desempenho. Para Hebb (1971), as emoções correspondem a um estado especial de vigilância acompanhado de processos de meditação que tendem a excitar o comportamento.

Sabe-se que durante longos anos, via-se no coração a fonte das emoções, devido às reações fisiológicas. Essas reações, sudorese, aceleração cardíaca, choro, riso, tremor, etc, são importantes descargas de tensão do organismo emocionado, já que podemos definir as emoções como momentos de tensão em um organismo. (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 1999, p. 196)

Para esses autores, as emoções são expressões afetivas acompanhadas de reações intensas e breves do organismo, em resposta a um acontecimento inesperado ou a um acontecimento muito aguardado. Nas emoções é possível observar uma relação entre os afetos, a organização corporal e as reações orgânicas. Cada tipo de emoção que vivenciamos nos predispõe para uma ação imediata. A emoção como um estado agudo e transitório e o sentimento um estado mais atenuado e durável (BOCK, TEIXEIRA, FURTADO, 1999). Caracterizam amor e ódio como os afetos básicos que, além de se manifestarem como emoções, podem expressar-se como sentimentos. Uma experiência

emocional não é um fenômeno unitário, varia de pessoa para pessoa e é o resultado de vários eventos. Emoção é a manifestação de reações psicomotoras, geralmente acompanhadas de alterações neurovegetativas em resposta a um estímulo ambiental (BRANDÃO, 2002).

Ao longo dos anos, os diferentes pesquisadores desenvolveram algumas correntes teóricas da emoção como as descritas por Murray (1967):

- A teoria periférica de JAMES-LANGE (1884) – Desenvolvida pelos psicólogos William James e Carl Lange, esta teoria defende que a emoção é uma alteração fisiológica provocada por estímulos do ambiente, transmitida pela percepção sensorial. Nesta matriz a emoção é a consciência de perturbações fisiológicas. Para exemplificar, os autores apresentam a seguinte dinâmica: percebo um urso, corro e porque corro tenho medo.

- A teoria talâmica de CANNON-BARD (1927) – William Cannon e Phillip Bard afirmam que as alterações fisiológicas que levam a emoção ocorrem simultaneamente à percepção de estímulos do meio ambiente. A emoção mobilizaria mecanismos para a homeostase orgânica. Entendem a experiência e o comportamento emocional como mecanismos originados no tálamo.

- A teoria da ativação de LINDSLEY (1951) – Lindsley deu ênfase ao papel do sistema reticular no substrato das emoções. Para ele o hipotálamo seria a sede primária da organização da expressão emocional e o sistema reticular responsável pelo reconhecimento e regulação dos impulsos geradores das emoções. Desse modo, o organismo ficaria em estado de alerta e pronto para a expressão emocional.

- A teoria de PAPEZ- MCLEAN (1937/ 45) – Papez levantou a hipótese de que as estruturas do lobo límbico seriam cerne neural das emoções. Suas ideias foram enriquecidas por McLean que introduziu o termo sistema límbico, conjunto de estruturas em forma de anel, localizado no meio dos dois hemisférios cerebrais. McLean afirmou que a natureza humana era dotada de três cérebros diferentes, mas interligados:

1- Reptiliano: Responsável por comportamentos estereotipados com base em memórias e aprendizagem ancestrais. Estruturas: medula espinhal, tronco encefálico, diencéfalo e gânglios da base.

2- Mesocórtex: Responsável pelos mecanismos básicos de do autoconhecimento e das condições internas do corpo. Estruturas: Sistema Límbico.

3- Neocórtex: Responsável pelas funções cognitivas e análise do meio externo. Estruturas: Córtex cerebral.

Penna (2001) expõe mais três teorias, além das já citadas: Janet (emoção como forma desadaptada de conduta), Lewin-Dembo (emoção seria a resposta à resolução de conflitos) e Freud (emoção é traduzida por afeto, energia pulsional). Para Wallon (2007), as emoções estão intimamente ligadas às manifestações orgânicas. Situada na região subcortical, a expressão emotiva transforma a subjetividade em sociabilidade. A emoção tem seu efeito reverberado no mundo, por meio de formas socialmente construídas. Algumas características sociais são percebidas na expressão emocional como: a contagiosidade (capacidade de contaminar o outro), a plasticidade (refletindo no corpo seus sinais), a regressividade (fazendo regredir atividades cognitivas) e a labilidade (transformando-se em outros tipos de emoção) (WALLON, 2007).

As pesquisas recentes da neurociência posicionam os estudos sobre a afetividade humana em um lugar de destaque (DAMASIO, 1996) devido à importância da mesma e suas manifestações no comportamento. Entender o que são as emoções e como funcionam orgânica e socialmente é relevante para então identificá-las e, conscientemente, integrá-las em nossas vidas. A utilidade das expressões emocionais é percebida primeiramente em termos de sobrevivência do indivíduo e da espécie (LENT, 2010), visto que são provenientes de processos inatos e homeostáticos. Posteriormente, observamos a importância das emoções na comunicação social como forma de linguagem que orienta os indivíduos nas suas ações.

As emoções humanas e sentimentos podem ser classificados de muitas formas, dependendo da teoria que a descreve. Bastos (2000) divide as emoções em primárias e secundárias. As primárias são emoções inatas e instintivas e estão relacionadas às estruturas diencefálicas. As secundárias são originadas do desenvolvimento das primárias e estão relacionadas às estruturas neurofisiológicas mais elevadas, o sistema límbico.

<b>EMOÇÕES PRIMÁRIAS</b>	
<b>CHOQUE</b>	☞ reação catastrófica, atitude regressiva.
<b>CÓLERA</b>	☞ reação agressiva.
<b>AFETO</b>	☞ reação de satisfação, relaxamento.

Quadro 2. Emoções Primárias. Fonte: BASTOS, 2000.

<b>EMOÇÕES SECUNDÁRIAS</b>	
<b>CHOQUE</b>	☞ espanto, susto, pânico, terror.
<b>CÓLERA</b>	☞ raiva, irritação, agressividade.
<b>AFETO</b>	☞ prazer, simpatia, auto-estima.
<b>DESPRAZER</b>	☞ insatisfação, mal-estar, frustração.

Quadro 3. Emoções Secundárias. Fonte: BASTOS, 2000.

Os sentimentos correspondem aos estados afetivos mais profundos, duradouros, complexos, elaborados e menos instintivos. Psicofisiologicamente, são elaborados nas estruturas superiores do neocórtex. São eles:

<b>SENTIMENTOS</b>	
	Apreensão, insegurança, desconfiança, preocupação.
	Ódio, rancor, crueldade, vingança, inimizade.
	Amor, amizade, compaixão, alegria, felicidade.
	Tristeza, inveja, ciúme, desprezo, infelicidade, culpa.

Quadro 4. Sentimentos. Fonte: BASTOS, 2000.

De modo geral, a grande variedade de emoções pode ser classificada de acordo com muitos princípios de caráter organizador ou desorganizador, agradáveis ou desagradáveis, aproximação ou evitação, intensidade, dentre outras. Porém, percebe-se que a reação emocional generalizada no nascimento, vai tornando-se diferenciada de acordo com o desenvolvimento humano. A importância de conhecermos os processos neurobiológicos e psíquicos da emoção remete à retomada de uma visão de homem integral. Na perspectiva holística apontada, os processos socioculturais e de

aprendizagem são fundamentais, à medida que conferem aos processos inatos, novas ressignificações e formas de se manifestarem.

Damásio (1996) relaciona as emoções aos processos de tomada de decisão e raciocínio, estando ambos indissociáveis. Desenvolve a hipótese do Marcador Somático, mecanismo interno, na qual os processos emocionais que se dão corporificados disparam um sinal interno que favorece no processo de escolha e tomada de decisão. A simbiose entre razão/cognição e emoção torna-se evidente nesta matriz.

Em suma, os marcadores somáticos são um caso especial do uso de sentimentos gerados a partir de emoções secundárias. Essas emoções e sentimentos foram ligados, pela aprendizagem, a resultados futuros previstos de determinados cenários. (DAMÁSIO, 1996, p. 206)

Os marcadores somáticos baseiam-se nas emoções secundárias e são adquiridos por meio da experiência. Eles reforçam a ideia de que os sistemas cerebrais necessários à emoção se encontram interligados aos sistemas racionais e ambos às estruturas que regulam o corpo.

A importância dos afetos na aprendizagem e educação nos impulsiona ao conhecimento dos processos psicofisiológicos, cognitivos e sociais. Considerando o sujeito como indivisível, levamos em conta que todos os processos mentais dependem de estruturas primárias, que lhe ajudam a configurar operações complexas. Aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento e importância da afetividade nos fornece ferramentas indispensáveis à prática pedagógica. Acreditando que o comportamento e a aprendizagem humana, vistos tradicionalmente como cognitivos, pressupõem a interferência afetiva, reconfiguramos nosso olhar e fazer sobre os processos educativos.

Não há três naturezas humanas (bio, psico, social), há um organismo determinado pelas características herdadas, pela ontogênese e um conjunto de condutas humanas, em graus diversos, que abarca aspectos mentais e sociais (PIAGET, 1973). Poderíamos afirmar que, pensar o ser humano além do homo sapiens, é enxergá-lo como sujeito, autor de sua própria história. Essa história é escrita a partir de suas vivências, mediadas pelos mecanismos biopsicofisiológicos, na qual o corpo, as emoções e a cognição fazem parte de um único processo, o da vida.



## 2.2 As Contribuições da Neurociência

Os mistérios sobre nosso cérebro e mente, suscitaram ao longo da evolução, muitas pesquisas sobre a estrutura e funcionamento de nosso sistema nervoso. Observamos o avanço do conhecimento científico, pertinente a esta área de investigação e usufruímos de seus benefícios no campo da saúde e em demais esferas da vida social. O que chamamos de Neurociência poderia ser intitulado no plural, pois hoje, a abrangência das disciplinas pertinentes a este saber convocam a uma postura multidisciplinar (LENT, 2010). As duas principais divisões do sistema nervoso humano, central e periférico, reúnem estruturas variadas que irão delinear os estudos moleculares, celulares, comportamentais, sistêmicos, cognitivos. De modo resumido, conhecer as funções que essas estruturas desempenham e a forma como atuam fisiologicamente, possibilitará a compreensão dos fenômenos entre corpo e mente.

Adotaremos a definição de Neurociência empregada por Herculano-Houzel (2013), como um conjunto de disciplinas que abordam o sistema nervoso e tentam explicar as relações entre a atividade cerebral, a cognição e a consciência humana. As variadas disciplinas que compõem o saber neurocientífico, por meio da aplicação de diferentes métodos, tentam estabelecer alternativas de entendimento entre as funções cerebrais e mentais.

As contribuições da Neurociência adotadas nesta tese estarão centradas na dimensão das funções neurais abstratas, que compõem as características humanas subjetivas, embora não sejam descartados os conhecimentos relativos aos níveis fisiológico, bioquímico e microfisiológico. Desta forma, conceituar a consciência se faz necessário para que se estabeleça as futuras relações com a prática educativa que será proposta.

Consciência e cognição são processos mentais que se encontram imbricados e suscitam outras funções cerebrais como o pensamento, a atenção, as sensações, a vontade, a deliberação, a aprendizagem, a percepção e os afetos (HERCULANO-HOUZEL, 2013). Sabemos que os constructos apresentados possuem muitas definições diferentes no campo psicológico. Nesta seção eles serão definidos sob o olhar neurocientífico.

A definição de consciência que encontramos nos dicionários a define como capacidade do organismo em perceber a si próprio e ao ambiente. A consciência nos permite perceber reações afetivas, sociais e corpóreas. Damásio (2015), ressaltou a importância de três fenômenos distintos e interligados, que nos ajudam a compreender o

funcionamento de algumas funções superiores da mente: “ter uma emoção, sentir essa emoção e tomar conhecimento de que estamos sentindo essa emoção” (DAMASIO, 2015, p. 19). A forma como o processo consciente nasce no cérebro, ou seja, suas bases neurais, permitem o entendimento da formação dos padrões mentais.

Os padrões neurais se convertem em padrões mentais por meio da formação de imagens. Correlacionada às imagens estão as qualidades que cada indivíduo atribui a esses objetos e que evocam um campo de ação mental (DAMASIO, 2015). Ao visualizarmos uma paisagem, além de enxergarmos o cenário, percebemos as características sensoriais que surgem como, a tonalidade das cores, o som do ambiente, o cheiro dos objetos. Indo além dos sentidos, nosso cérebro nos convoca ao “sentido de presença” (DAMASIO, 2015, p. 21) denotado no sentimento de estar presente e perceber as mudanças em nosso corpo e no ambiente.

É preciso diferenciar consciência de estado de vigília. O estado de vigília faz parte do conjunto de atividades cíclicas que o organismo executa diariamente de forma ritmada. As atividades motoras, a percepção sensorial e outros fenômenos biológicos são universais e repetidos todos os dias na vigília (LENT, 2010). Não é incomum encontrar situações onde pessoas estejam acordadas, porém sem ter consciência de seu corpo e presença no ambiente.

Damásio (2015) divide a consciência no ser humano em duas, a central e a ampliada, ambas importantes no entendimento da psique. A consciência central é um fenômeno biológico que percebe eventos no instante presente. A consciência ampliada permite que o indivíduo identifique situações passadas e futuras relacionando-as. Uma não existe sem a outra. A verdadeira consciência é aquela que se direciona a busca do self, expressão que o autor define como integração entre a identidade e a individualidade, ou seja, plenitude da mente.

A cognição compreende um conjunto de funções executivas, ou seja, capacidades de pensamento aplicada (OLIVEIRA-SOUZA; MOOL; IGNÁCIO; TAVAR-MOLL, 2013). São operações mentais que conduzem o indivíduo nas ações cotidianas por meio das funções da percepção, da atenção, da memória, da aprendizagem e da linguagem. Por meio desses executivos, a mente planeja e coordena e executa as atividades cerebrais.

Segue um quadro resumido, elaborado segundo concepções de Lent (2010), que descreve brevemente essas funções.

<b>Funções Executivas</b>	<b>Definição</b>
Percepção	Capacidade de agregar informações sensoriais à cognição e a memória, formando conceitos sobre o mundo e direcionando comportamentos.
Atenção	Concentrar os processos mentais em uma tarefa, por meio da atividade consciente. A atenção influencia a percepção.
Memória	Capacidade de armazenamento de informações, de forma a utilizá-las posteriormente. A memória está intimamente ligada à aprendizagem.
Aprendizagem	Aquisição de informações novas retidas na memória. A aprendizagem favorece a orientação do pensamento e do comportamento.
Linguagem	Forma de comunicação que envolve a fala e a escrita, exclusiva dos seres humanos.

Quadro 5: Funções Executivas. Fonte: LENT, 2010.

As funções listadas diferenciam o ser humano dos demais animais e conferem singularidade aos indivíduos. Elas trabalham de forma interligada, orientando comportamentos e realizando objetivos.

Os estudos da neurociência confirmam o fato de que, para o desenvolvimento pleno do indivíduo, há que se haver a maturação das estruturas nervosas correspondentes. O comportamento complexo encontra-se refletido na maturação neural (UZIEL, 2013). Não se pode desprezar a sucessão evolutiva imposta pelo processo de crescimento fisiológico. Tal característica é observada no início da vida humana, quando vemos o bebê executar uma sequência inata de comportamentos, como por exemplo, o piscar dos olhos e o movimento involuntário das mãos. “As sequências e progressões vêm de dentro do próprio organismo e são moduladas pelo ambiente” (UZIEL, 2013, p. 107). Desta forma, os processos educativos assumem posição de destaque, pois por meio deles não só tornamos conscientes muitos mecanismos inatos, como ampliamos a consciência.

### 2.3 Potências Humanas e Formação do Caráter

Nos domínios psicológicos da mente humana se situam as potências, definidas no passado como faculdades. Desde Platão, muitos teóricos concordaram que as principais faculdades ou potências são a inteligência, a vontade e a afetividade. Essas três forças internas se manifestam de forma agregada e representam a subjetividade humana. A tríade inteligência (pensamento e cognição), vontade (ação) e afetividade (emoções e sentimentos) compõe a personalidade humana de forma integrada, coordenando o modo como o indivíduo se posiciona no mundo. O sentir, o entender e o apetecer atuam indiscriminadamente em todos os seres.

“No homem, além da carne e osso, existe a alma” (MARITAIN, 1963, p.23). Na filosofia aristotélica é importante entender o conceito de alma, para que então, possamos definir as potências da mesma. Segundo Aristóteles (2013, séc. IV a.C), a alma representa o ato do corpo, externando a vida em potência. A vida se encontra revelada no ciclo ao qual o corpo, matéria, está condicionado. A alma, assim sendo, é a substância que confere vida ao corpo, o princípio inteiro da vida. Em todos os seres, para o autor, existem faculdades que impelem os indivíduos a viver, como princípio natural.

Podemos dizer que um ser humano completo para Aristóteles é composto pelas partes da alma: vegetativa, apetitiva, deliberativa e contemplativa (HOFF, 2006). O nível vegetativo corresponde ao funcionamento biológico do corpo. A parte apetitiva se encontra alicerçada nos desejos e motivações, fontes interiores de energia. O lado deliberativo se refere a capacidade da mente em raciocinar e refletir. Por último, o nível contemplativo nos direciona a pensar sobre as coisas eternas e imutáveis, direcionando-nos para o bem da natureza humana.

As paixões, faculdades e disposições (ARISTÓTELES, 1991, séc. IV a.C.) se encontram na alma. Enquanto partes constituintes da alma, as paixões são os apetites, as faculdades representam a potência para, capacidade de, e as disposições referem-se à posição que assumimos mediante as paixões, se boas ou más. Para o filósofo, as disposições do caráter conduzem o ser humano a vida boa e a excelência, praticada na vida virtuosa.

As paixões merecem definição filosófica referendada por Aristóteles, pois possuem posição relevante em seus escritos e na forma como atuam sobre o indivíduo. Todos os sentimentos que causam mudança nas pessoas, alterando a capacidade de julgar das mesmas, podem ser definidos como paixão (ARISTÓTELES, 1991 séc. IV, a.C.).

Para Aquino (2013), as paixões são movimentos naturais da alma. As paixões também podem ser conceituadas como movimento fundamentado no desejo do bem (concupiscível) ou movimento violento para se conseguir um bem ou evitar um mal (irascível). A desordem das paixões gera o vício. O vício é tudo o que caminha na direção contrária à natureza humana.

Enquanto potência da alma, a dimensão desiderativa na qual se encontram os apetites, inclui os impulsos e a vontade. O apetite significa inclinação para algo desejado (AQUINO, 2015), movimento da alma em direção a um objetivo. No homem o apetite corresponde a um movimento natural da parte racional da alma, ou seja, a vontade. A vontade designa o apetite de forma racional e livre. Ela move o indivíduo de modo integral, por meio da liberdade inclusa no ato da escolha. A liberdade da vontade se inscreve de três formas: no fato de se poder querer ou não, de se escolher o objeto do querer e em relação da finalidade boa ou má do querer. “Vontade e inteligência não são atos da mesma natureza” (AQUINO, 2015, p.125), porém a inteligência deve estar a serviço da vontade.

A vontade é tão importante quanto a inteligência. Educar num sentido *lato* deve compreender a formação e aperfeiçoamento da inteligência e da vontade (MARITAIN, 1963). Orientar a vontade é uma função fundamental à formação integral. A vontade educada direciona o indivíduo a se tornar um homem superior (ROJAS, 1994). Por estar apoiada na conservação do sistema de valores do indivíduo, o ato voluntarioso referencia as escalas valorativas solidificadas ao longo do processo de desenvolvimento (PIAGET, 1973). Os indivíduos organizarão suas prioridades e escolhas, de acordo com as escalas de valores que foram construídas subjetivamente. O valor, desta forma, é um conceito importante, pois relaciona-se à forma como atribuímos significado as experiências vividas.

O ato voluntarioso envolve o ato de querer, objeto de escolha. Para haver escolha, é necessário a presença das escalas de valores, pois sem elas não pode existir uma lista de prioridades elencadas. A vontade designa um ato de preferência, opção por um determinado caminho e não por outro. Rojas (1994) descreve a vontade como um ato intencional dotado de três ingredientes: a tendência, a determinação e a ação. Na arqueologia da vontade, enquanto a tendência descobre o objeto do querer, a determinação efetiva o que a ação operacionaliza. Assim sendo, a vontade consiste em escolhas, em preferir algo mediante outras opções. Somos donos de nossos atos pelo

exercício da vontade (AQUINO, 2015). A tomada de decisão reflete a vitória de um determinado motivo perante outros.

Orientar a vontade do homem (MARITAIN, 1963) faz parte de um processo de formação da pessoa rumo ao caminho da liberdade. A educação da vontade compreende a formação do caráter. Mas o que é caráter? Como formá-lo? Quem é o indivíduo que reside na personalidade? É necessário expor algumas definições que comungam com o pensamento defendido nesta tese. Etimologicamente a palavra caráter vem do grego e significa gravar, cunhar, entalhar. Assim como o cunho valora moedas, o caráter retrata a pessoa humana. O padrão de traços e o estilo de vida do homem revelam marcas nítidas de individualidade.

É necessário diferenciar os componentes da personalidade para entender o que são e como funcionam. Numa perspectiva interacionista e universalista, o termo personalidade é aqui entendido como uma estrutura interna psíquica que se forma através das interações e da marca biológica que cada indivíduo traz. A personalidade com um constructo que abrange outras dimensões: o temperamento, os afetos (emoções, sentimentos, paixões), traços, disposições e o caráter.

O caráter para Wallon (1971), distingue os indivíduos à medida que lhes confere um índice individual que se desenvolve paulatinamente nas etapas do desenvolvimento. O caráter comporta uma constância nas ações e por isso, para o autor, dificilmente encontramos caráter definido na criança. Nos infantes o caráter se encontra em processo de formação.

Nossa maneira habitual de ação no mundo compõe o caráter. O caráter exprime qualidades próprias do indivíduo e manifestam sua forma de agir, pensar, enfim, de viver (COLES, 1998). Podemos defini-lo como uma unidade que possui, além de traços fixos, uma justaposição de traços volitivos, estruturados hierarquicamente (STERN, 1971). Isso significa dizer, que o modo como o indivíduo estrutura e posiciona internamente seus valores ao longo do desenvolvimento, é que formarão uma unidade estrutural que resultará no caráter.

Para Allport (1973), o caráter corresponde a personalidade valorizada, ou seja, não compõe uma região específica da personalidade, mas faz parte dela. Nas designações pertencentes a personalidade humana (caráter, temperamento, natureza, constituição), o caráter se encontra associado ao ato voluntário (STERN, 1971). O caráter enquanto qualidade humana, habilita o indivíduo para o exercício da vontade, expressa nas ações

que executa no ambiente. Assim sendo, o caráter não só é influenciado e formado pelo ambiente, como também o inverso é verdadeiro.

Os traços são forças psíquicas constantes e diretivas que determinam o comportamento. Eles podem ser comuns ou individualizados (ALLPORT, 1973) e representam uma parte da personalidade. Stern (1971) denomina os traços de “sistema de fins da pessoa” cujos fins permanentes se inscrevem no caráter. Não é possível observar diretamente os traços de um indivíduo. Percebemos sua existência no estilo e modo de viver de cada um.

Já as disposições são “estruturas neuropsíquica generalizada (peculiar ao indivíduo), com capacidade para tornar funcionalmente equivalentes muitos estímulos e iniciar e orientar formas consistentes de comportamento adaptativo” (ALLPORT, 1973, p. 463). As disposições englobam as tendências comuns à espécie (reflexos, impulsos, processos homeostáticos), a hereditariedade (características referentes aos genes familiares) e a capacidade para o aprendizado. A personalidade, neste enfoque, não é direcionada unicamente por impulsos e componentes comuns à espécie, mas também por uma disposição para a realização humana (ALLPORT, 1962). Saber da presença das disposições em nossa constituição não diminui e nem invalida a importância das interações sociais na edificação das condutas.

Sobre o temperamento, podemos citar as origens etimológicas da palavra ou suas bases filosóficas. Oriundo do verbo temperar, significa combinar proporções. Baseando-nos na filosofia, Empedocles afirmava que a realidade era formada a partir dos quatro elementos da natureza (terra, fogo, água e ar) que correspondiam as características seco, úmido, quente e frio. Hipócrates ao falar sobre o corpo humano, utiliza a mesma classificação para definir quatro tipos de temperamento. Galeno, observou os quatro humores fisiológicos (sangue, bílis, atrabilis, pituita e linfa) e os combinou com as qualidades seco, úmido, quente e frio, originando os temperamentos melancólico, sanguíneo, bilioso e linfático (STERN, 1971).

Para Allport (1973), a química do corpo e seus padrões de funcionamento foram aproveitados na teoria de Hipócrates para designar os temperamentos colérico (irascível), sanguíneo (esperançoso), melancólico (triste) e fleumático (apático).

De modo geral, o temperamento se encontra associado as secreções glandulares, ou como são habitualmente definidas, os humores. O temperamento se refere ao ambiente químico corpóreo em que se estrutura a personalidade (ALLPORT, 1973) e se encontra próximo do inatismo. Ele faz parte da constituição da pessoa.

O temperamento refere-se aos fenômenos característicos da natureza emocional de um indivíduo, na qual se incluem sua suscetibilidade à estimulação, a intensidade e a rapidez usuais de resposta, a qualidade de sua disposição predominante, e todas as peculiaridades de flutuação e intensidade de disposição, sendo que tais fenômenos são vistos como dependentes da organização constitucional, e, portanto, como em grande parte originários da hereditariedade. (ALLPORT, 1973, p. 57)

As constituições químicas, metabólicas e neurais conferem ao indivíduo características singulares. Assim como a inteligência e o físico pode ser alterado durante o desenvolvimento da personalidade, também é possível modificar o temperamento por meio das interações sociais e da aprendizagem. A formação do caráter possibilita a promoção de mudanças em nossas disposições inatas. Podemos dizer que o temperamento é nosso caráter inato.

A formação do caráter faz parte de um processo de educação da vontade. O processo educativo e a influência que ele exerce no indivíduo possibilita a formação de hábitos. A educação da vontade representa a afetividade dirigida e consciente.

O complexo funcionamento de nossa mente engloba uma vasta gama de constructos que foram abordados até aqui. Todos esses conceitos, quando inseridos na dinâmica da vida externam o psiquismo do indivíduo que se expressa na personalidade. Desta forma, o que confere sentido de vida à personalidade são as vivências, as relações.

## **2.4 Questões Fundamentais no Desenvolvimento da Personalidade**

É importante clarificar que serão apresentadas nesta tese duas correntes de personalidade que são oriundas da psicanálise: a Teoria Analítica de Carl Gustav Jung (1875-1961) e a Teoria Psicossocial de Erik Erikson (1902-1994). Embora cada autor citado tenha seguido linhas de pensamento e investigação diversas, ambos possuem fortes aproximações com a teoria freudiana, a Psicanálise. Sendo assim, se faz necessária uma breve exposição sobre os principais conceitos psicanalíticos e os pontos de distanciamento entre os três eixos teóricos apresentados.

Sigmund Freud (1856-1939), médico nascido na Áustria, também conhecido como pai da Psicanálise, desenvolveu um método investigativo baseando-se nas análises



clínicas, que questionava os pressupostos da Psicologia Científica, na qual somente os processos conscientes eram considerados. A crítica freudiana à psicologia tradicional se estruturava na emergência do conceito de inconsciente. A mente para Freud, descrita em sua primeira grande obra “A interpretação dos sonhos”, é formada por três instâncias psíquicas que definem o comportamento humano.

A personalidade, deriva do aparelho psíquico estruturado em três sistemas, na primeira tópica freudiana: inconsciente, pré-consciente e consciente. O inconsciente se refere a um território específico da mente, organizado por leis e princípios próprios, constituído por conteúdos reprimidos. A repressão, juntamente com a projeção, a formação reativa, a fixação e a regressão, compõem o que Freud denominou mecanismos de defesa do ego. Os mecanismos de defesa do ego são medidas que o organismo utiliza para aliviar a tensão. A repressão é um dos primeiros conceitos psicanalíticos e se refere às escolhas objetais expulsas da consciência.

O pré-consciente é um sistema situado entre o inconsciente e o consciente e sua função consiste em impedir que alguns conteúdos do inconsciente emergjam e interfiram no funcionamento psíquico. Observa-se a presença da censura que gera o recalçamento. O consciente se refere a região que gerencia as percepções externas provenientes do mundo social e os conteúdos do mundo interno do indivíduo.

A personalidade para Freud (1914-1916) possui um aspecto tópico, dinâmico e econômico. Isso significa dizer que a personalidade para Freud é estruturada por espaços distintos, processos específicos e distribuição de energia diversa. Esse complexo funcionamento se constrói por meio dos desejos e instintos.

Em 1923, Freud elaborou uma nova estrutura de personalidade, conhecida como a segunda tópica. Baseada na primeira, a segunda tópica dividiu a personalidade em Id, Ego e Superego. O Id é uma região obscura que o Ego não consegue controlar e funciona pelo princípio do prazer. O id possui dois processos importantes na dinâmica da personalidade: o processo primário e a ação reflexa. A ação reflexa corresponde aos automatismos do organismo e o processo primário refere-se à formação de imagens que buscarão reduzir a tensão do organismo por meio da satisfação dos desejos, ou escolha objetual.

O Ego é a instância que obedece ao princípio da realidade, estabelecendo relações com o mundo exterior. Sendo o executivo da personalidade, o ego funciona mediante o processo secundário, ou seja, perceber o que é real e o que não é, integrando os três sistemas. O Superego corresponde a moral internalizada, aos valores e normas

apreendidos ao longo da socialização que se encarregam de inibir os impulsos do inconsciente.

Quando Freud (1914-1916) descreve a dinâmica da personalidade ele afirma que a energia psíquica pode transformar-se em fisiológica e vice-versa, por meio do instinto. O instinto é um propulsor da personalidade à medida que estimulam e determinam comportamentos. Os instintos são expressos pelo desejo e pelas necessidades. Para Freud (1914-1916) há dois grupos de instintos, os de vida e os de morte. A libido é a forma energética pela qual os instintos de vida se realizam.

A personalidade para Freud, se desenvolve a partir de quatro fontes de tensão: o crescimento, as frustrações, os conflitos e os perigos. A identificação e o deslocamento são mecanismos que ajudam o indivíduo a vencer as fontes de tensão. Na identificação o indivíduo assume modelos externos e os incorpora à personalidade. O deslocamento corresponde a movimentação de energia pela substituição do objeto de desejo.

Os primeiros anos de vida do indivíduo organizam a estrutura básica da personalidade. A infância e as fases subsequentes estão organizadas em estágios de desenvolvimento que representam a dinâmica da teoria instintiva freudiana. Os estágios foram organizados de acordo com as zonas erógenas e revelam a estreita relação entre a sexualidade e o desenvolvimento da personalidade na teoria freudiana.

A teoria freudiana é densa e complexa, sendo aqui exposto de forma resumida, alguns conceitos que sustentam a referência. A estrutura de personalidade desenvolvida por Freud embasou muitos outros pesquisadores na estruturação da maior parte das teorias psicológicas que conhecemos. Assim também se inscreve o corpo teórico de Jung e Erikson. Ambos consideram que a personalidade é estruturada nas instâncias do ID, EGO e SUPEREGO, porém cada autor, por meio de suas investigações, tenha desenvolvido conceitos complementares à Psicanálise, de forma a constituir novas correntes de pensamento.

Talvez o ponto de maior distanciamento entre Jung e Freud seja a respeito da energia psíquica, que para Freud é a libido. Para Jung ela é uma energia valorativa que compreende toda a energia vital (JUNG, 2002). Outro ponto de diferença aparece no conceito de inconsciente. Para Jung (1988) nosso inconsciente pessoal emerge do inconsciente coletivo. Freud não considera o inconsciente coletivo como uma instância do aparelho psíquico. As aproximações de Freud e Erikson são maiores do que as distâncias. Das muitas contribuições da teoria eriksoniana para a Psicanálise, considero que o a concepção ampliada de ego, exposta por sua epigênese é fundamental, pois

segundo esta interpretação, o inconsciente não é dotado de poder ilimitado, pois podemos, por meio da vontade, tomar decisões conscientes.

Segundo Hall e Lindzey (1984), “o aspecto mais importante e característico da concepção de Jung sobre o homem seja o de combinar teleologia com causalidade. O comportamento humano é condicionado não somente pela sua história individual e racial (causalidade), mas também pelos seus alvos e aspirações (teleologia)” (HALL-LINDZEY, 1984, p.87). Jung considera que tanto os fatos passados, quanto os que estão por vir, potencializam e dirigem o comportamento presente. Para Jung (1972) o termo personalidade significa a expressão da totalidade do homem. Totalidade que se torna o ideal do adulto através do processo de individuação.

Em Erikson saliento a importância do processo epigenético do desenvolvimento da personalidade. Sua teoria psicossocial explicita que “todo o desenvolvimento do indivíduo é determinado por influências sociais que interagem com um organismo em amadurecimento físico e psicológico”. (HALL-LINDZEY, 1984, p.65). Os processos subjetivos que se encontram imbricados a formação do caráter: vontade e a influência das emoções nas escolhas que fazemos.

#### **2.4.1 A Psicologia Analítica**

Carl Gustav Jung (1875-1961) nasceu na Suíça, formou-se na faculdade de medicina e abraçou a carreira psiquiátrica. Foi um dos discípulos mais queridos de Freud, porém as divergências teóricas e individuais entre ambos foram responsáveis pelo rompimento da amizade e do eixo teórico que comungavam.

Ao estruturar sua abordagem psicológica Jung (1984) definiu o conceito de energia psíquica, fato primordial para o entendimento de seus pressupostos. Para o autor, a alma humana é uma unidade indissociável de seu corpo e os fatores psíquicos são os órgãos responsáveis pela causalidade psíquica. O comportamento da pessoa humana é motivado pelos fatores psíquicos. A psique é um sistema energético de valores psicológicos que incluem toda a estrutura da personalidade (JUNG, 2002). A energia psíquica corresponde a uma energia vital.

A energia psíquica se encontra em fluxo na dinâmica da personalidade, ocorrendo constantes trocas entre os sistemas da consciência e do inconsciente. Por meio dos sonhos, fantasias e símbolos, conteúdos inconscientes são representados na consciência como

forma de equilibrar os valores subjetivos no organismo. Os princípios da equivalência e a compensação da energia psíquica funcionam como mecanismos internos de equilíbrio de energia.

Conforme considerações de Hall e Lindzey (1984) “a teoria de Jung se distingue de todas as outras abordagens da personalidade pela forte ênfase que dá aos fundamentos filogenéticos” (HALL-LINDZEY, 1984, p.87). Há uma personalidade coletiva<sup>3</sup> que se forma por meio das experiências ancestrais, atuando seletivamente na vida do indivíduo e também sendo modificada nas interações com o mundo. Como resultado dessa interação de forças emerge a personalidade individual.

Jung (1935-1985) em conferências proferidas em Londres, define a psicologia como ciência que se relaciona num primeiro plano, com a consciência e em seguida com o inconsciente. Para ele “a consciência é como uma superfície ou película cobrindo a vasta área inconsciente, cuja extensão é desconhecida”. (JUNG, 1985, p.4). A consciência para ele deriva dos sentidos, sendo produto da percepção e orientação no mundo. Jung inverte a lógica Freudiana, de onde o inconsciente advém da consciência. Ele considera que a consciência brotaria do inconsciente e conclui que a consciência é a relação dos fatos psíquicos com o ego. “O que seria o ego? É um dado complexo formado primeiramente por uma percepção geral de nosso corpo e existência e, a seguir, pelos registros de nossa memória” (JUNG, 1985, p.7). O ego para a Psicologia Analítica possui uma poderosa força, atraindo para si os conteúdos inconscientes. Na linguagem Junguiana, o ego é uma espécie de complexo<sup>4</sup>, cerne da nossa consciência.

Ao estruturar sua psicologia, Jung constatou que a consciência era dotada de funções que a orienta: ectopsíquicas e endopsíquicas. A função ectopsíquica está relacionada a fatos e dados originados no meio ambiente através das funções sensoriais. A função endopsíquica relaciona-se com os conteúdos inconscientes. A sensação (percepções advindas dos sentidos), o pensamento (perceber e julgar), o sentimento (o valor das coisas) e a intuição (percepção que não passa pelos sentidos, a nível inconsciente), compõem no quadro teórico da Psicologia Analítica o que Jung chama de Funções Psicológicas.

---

<sup>3</sup> Essa personalidade coletiva para Jung é o inconsciente coletivo. Uma camada impessoal da alma. “É como o funcionamento de uma estrutura herdada do cérebro, a qual, em seus traços gerais é a mesma em todos os seres humanos...é o resultado da vida de nossos antepassados.” (JUNG: 1972, p.168)

<sup>4</sup> Para Jung um complexo é um aglomerado de associações de caráter traumático ou doloroso. Podem ser dotados de tensão ou energia própria, formando por conta própria uma personalidade parcial. Os complexos habitam em nosso inconsciente, tanto pessoal, quanto coletivo.

## Funções Psicológicas

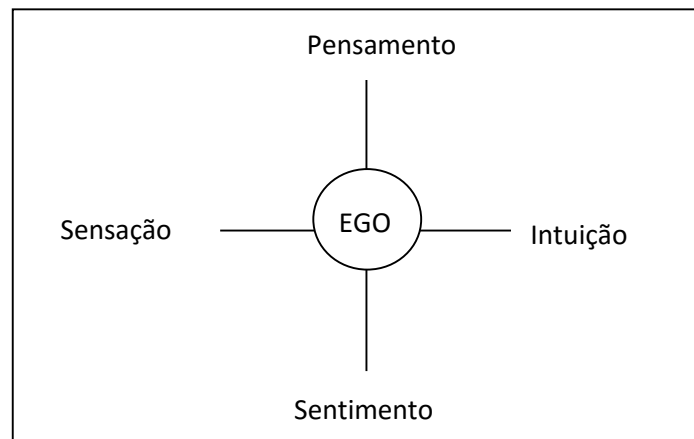


Figura 1. Funções Psicológicas. Fonte: JUNG, 2012.

As funções psicológicas deveriam ser controladas pela vontade. Jung considera que quando elas se movem por conta própria, agindo autonomamente, escapam do controle. Elas possuem energia própria, porém cada indivíduo mantém suas preferências, fato que dimensiona as quatro funções em condição de superior ou inferior. É importante ressaltar que quando Jung fala da função sentimento, o considera como uma função racional. Os sentimentos exprimem um valor. Valores possuem uma função psicológica. “Se quisermos ter uma visão profunda do mundo, é fundamental que nela consideremos o papel desempenhado pelos valores, caso contrário cairemos em dificuldades” (JUNG, 1985, p.9).

As funções ectopsíquicas dominam ou auxiliam a orientação consciente nas interações que estabelecemos. Jung acreditava que abaixo do ego encontravam-se as funções endopsíquicas. Para ele “nesse lado sombrio há uma camada de dados psíquicos que formam uma espécie de moldura de consciência em volta do ego” (JUNG, 1985, p.17).

Há quatro funções do lado endopsíquico da consciência: memória de reprodução, componentes subjetivos das funções conscientes, emoções e afetos e invasão. A memória de reprodução nos permitiria entrar em contato com conteúdos que se tornaram subliminares ou que foram reprimidos. Componentes subjetivos dizem respeito à tendência que temos a reagir de uma determinada forma. Emoções e afetos não seriam propriamente uma função para Jung, mas acontecimentos que podem nos fazer perder o autocontrole. A invasão aconteceria quando o inconsciente domina completamente a consciência, ficando o indivíduo alterado.

As funções endopsíquicas não se encontram sob o domínio da vontade. “São o veículo através do qual os conteúdos inconscientes atingem a superfície da consciência” (JUNG, 1985, p.33).

A estrutura da personalidade para a Psicologia Analítica é composta pela consciência, pelo inconsciente pessoal e pelo inconsciente coletivo. Segundo Jung (1985) seria como se essa camada da mente pertencesse à humanidade em geral. Ela tem um caráter mítico e impessoal.

Dei o nome de arquétipos a esses padrões, valendo-me de uma expressão de Santo Agostinho: arquétipo significa um “*Typos*” (impressão, marca-impressão), um agrupamento definido de caracteres arcaicos, que, em forma e significado, encerra motivos mitológicos, os quais surgem em forma pura nos contos de fadas, nos mitos, nas lendas e no folclore. (JUNG, 1985, p.33)

Na dinâmica da personalidade desenvolvida por Jung (1985), nossa consciência pessoal compara-se a um prédio edificado sobre o inconsciente coletivo primeiramente e posteriormente pelo inconsciente individual.

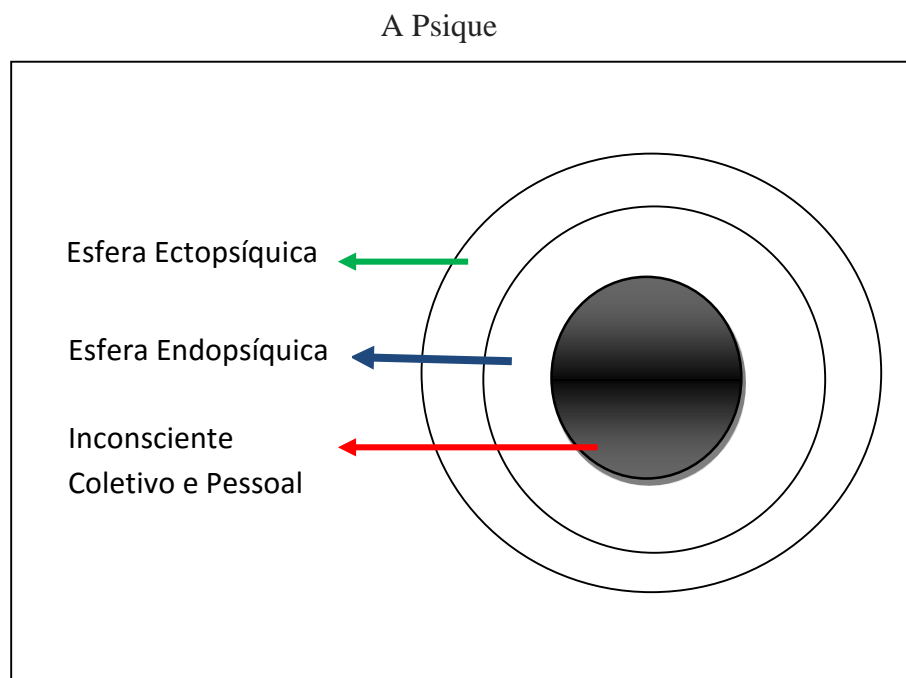


Figura 2. A Psique. Fonte: Carla Cristina Silveira de Souza.

Cabe ressaltar que o inconsciente coletivo não deve ser considerado em crianças, pois o fundamental na infância é a acomodação ao ambiente, fazendo emergir a consciência. Porém para Jung, toda a árvore genealógica determina a individualidade da criança.

A criança se encontra de tal modo ligada e unida à atitude psíquica dos pais, que não é de causar espanto se a maioria das perturbações nervosas verificadas na infância devam sua origem a algo de perturbado na atmosfera psíquica dos pais...Neste sentido o que importa não são palavras boas e sábias, mas tão-somente o agir e a vida real dos pais. (JUNG, 1972, p.61)

É na infância que se desenvolve a consciência. Nos primeiros anos de vida existem processos psíquicos, porém quase não há consciência, não estão relacionados a nenhum eu. Conforme Jung (1972), aos poucos a consciência vai se formando a partir de agrupamento de fragmentos. A escola para ele é um meio que tem a incumbência de apoiar, de modo apropriado, o processo de formação da consciência.

Sendo a escola muitas vezes o primeiro ambiente em que a criança se relaciona, além da família, Jung (1972) expõe que o professor precisa estar consciente de seu papel. Uma função que extrapola a mera exposição acadêmica de conteúdos. Ao professor cabe também “influir sobre as crianças, em favor de sua personalidade total” (JUNG, 1972, p.82). Nesse processo de influir, a educação poderia utilizar-se de muitas estratégias para tal. Em suas exposições teóricas, Jung (1972) distingue três espécies de educação: pelo exemplo, coletiva consciente e individual.

A educação pelo exemplo ocorre por meio do contágio espontâneo ou inconsciente que acontece automaticamente ao observarmos e interagirmos com os exemplos dos outros. Ela é uma das propriedades que mais se destaca na psique primitiva e, por meio dela, herdamos a participação mística. “O educador deve sempre ter em mente que pouco adianta falar e dar ordens; o importante é o exemplo” (JUNG, 1972, p.191).

A educação coletiva consciente está centrada nas regras, princípios e métodos. Espera-se que os indivíduos sejam formados a partir de parâmetros válidos e aplicáveis, resultando na uniformidade. Mais uma vez, encontramos nessa modalidade de educação a importância do contágio psíquico enquanto agente formador moral.

Quanto maior for o número de indivíduos semelhantes, ou formado de modo semelhante, tanto maior será a força coercitiva do exemplo que atua inconscientemente sobre outros indivíduos que até então haviam resistido eficazmente ao método coletivo, quer tivesse razão ou não. Como o exemplo de massa exerce essa influência coercitiva por meio do contágio psíquico inconsciente, com o tempo isso forçara a extinção ou pelo menos

a sujeição de todos aqueles indivíduos que possuem a média normal de força do caráter individual. Se for sadia a qualidade dessa educação, pode-se esperar bons resultados no tocante à acomodação coletiva do educando. Mas, mesmo que se trate da formação coletiva do caráter, a mais ideal possível, ainda assim pode haver danos gravíssimos para a índole individual. (JUNG, 1972, p.214)

A educação coletiva é indispensável e há que se cuidar para que os valores coletivos não sejam alcançados à custa da índole individual, ultrapassando o nível adequado de uniformidade. Necessitemos de regras e princípios comuns, porém precisamos estar seguros em todas as situações que necessitam de decisão individual.

A educação individual ocupa-se da formação da índole individual. Para Jung (1972), a criança se desenvolve lentamente do estado inconsciente para o consciente. As primeiras experiências são as mais fortes e ricas em consequência, mesmo permanecendo inconscientes. Porém, somente na consciência podemos corrigir fatos, impressões ou acontecimentos.

Muitas vezes faz-se necessário trazer à consciência conteúdos inconscientes, trabalho direcionado aos psicólogos. Contudo, para Jung (1972) “enquanto os outros métodos educacionais forem eficientes e úteis, não precisaremos recorrer ao inconsciente”. (JUNG, 1972, p.233)

Há mais de quatro décadas atrás, Jung (1972) já denunciava o modismo do ideal pedagógico de educar para a personalidade, termo aqui entendido como a totalidade do ser humano. Uma educação que consiste na formação do indivíduo pleno, contrapondo-se a ideia de homem coletivizado promovido pelos processos de massificação.

A personalidade se desenvolve no decorrer da vida, a partir de germes, cuja interpretação é difícil ou até impossível; somente pela nossa ação é que se torna manifesto quem somos de verdade...De início não sabemos o que está contido em nós que feitos sublimes ou que crimes, que espécie de bem ou mal. Somente o outono revela o que a primavera produziu e somente a tarde manifesta o que a manhã iniciou. (JUNG, 1972, p.243)

Nos pressupostos levantados por Jung (1972), ninguém pode educar para a personalidade se não tiver personalidade. E esse é um empreendimento que se inicia na criança objetivando o melhor desenvolvimento possível de sua totalidade ao longo de sua existência.



OBS: Por ser a Psicologia Analítica uma teoria densa e permeada de muitos conceitos específicos, nas linhas abaixo farei uma breve explicitação dos principais termos construídos por Jung em seu corpo teórico.

EGO- Mente consciente.

INCONSCIENTE INDIVIDUAL- Região adjacente ao ego, composta de conteúdos reprimidos, suprimidos ou ignorados.

COMPLEXOS- Constelação de sentimentos, pensamentos, percepções e memórias que existem no inconsciente individual.

ARQUÉTIPOS- Material psíquico que habita no inconsciente coletivo. Forma de pensamento universal construída por meio de experiências repetidamente vividas por muitas gerações.

INCONSCIENTE COLETIVO- Resíduo psíquico da evolução do homem, composto pelo nosso passado ancestral.

PERSONA- Máscara usada pelo indivíduo em resposta às convenções sociais. Papel que a sociedade atribui ao indivíduo.

ANIMA E ANIMUS- Características femininas presentes nos homens e masculinas presente nas mulheres, que ajudam ambos os sexos a compreenderem o seu oposto.

SOMBRA- Instintos animais herdados de formas primitivas de vida, responsável pelo aparecimento na consciência e no comportamento de conteúdos desagradáveis e socialmente reprováveis.

SELF- Ponto central da personalidade, aproximação entre o consciente e o inconsciente.

ENERGIA PSÍQUICA- Manifestação da energia vital direcionada ao trabalho da personalidade.

SINCRONICIDADE- Princípio que se aplica a fatos que ocorrem ao mesmo tempo, mas que não são causa um do outro. São de natureza arquetípica.

INDIVIDUAÇÃO- Pleno desenvolvimento dos sistemas da personalidade.

SIMBOLIZAÇÃO- Processo pelo qual a personalidade personifica um material arquetípico ou satisfaz um impulso instintivo. Símbolos são representações da psique.

SONHOS- Manifestações não falsificadas da atividade criadora inconsciente de função compensatória.

### 2.4.2 A Teoria Psicossocial

Após a morte de Freud muitos de seus seguidores escolheram variados caminhos para dar continuidade a sua teoria. Alguns mantiveram os pressupostos iniciais da Psicanálise, outros reformularam conceitos e ampliaram os aspectos da teoria Freudiana.

Erik Erikson (1902-1994) nascido na Alemanha, inicialmente lecionou para crianças pequenas e posteriormente, devido ao seu interesse pela Educação Infantil, formou-se em psicanalista. Trabalhou imensamente na reformulação dos princípios da psicanálise, de forma que os mesmos fossem compreendidos pelo mundo moderno (HALL E LINDZLEY, 1984).

As contribuições Eriksonianas encontram-se na estruturação de uma Teoria Psicossocial do Desenvolvimento e nos estudos psicossocial da vida de homens famosos. Para Erikson (1972), o desenvolvimento avança em estágio e cada um deles contribui para a formação da personalidade total. Sua teoria da personalidade parte de um princípio epigenético, ou seja, os estágios da vida de uma pessoa são determinados por influências sociais que interagem com organismo em amadurecimento físico e psicológico. O crescimento humano que se observa no processo de amadurecer pressupõe a vivência de conflitos internos e externos, os quais vão formando a personalidade

O desenvolvimento da personalidade se organiza mediante as etapas de vida do indivíduo, sendo cada uma delas uma nova configuração que media passado e futuro, uma nova combinação entre impulso e defesa (ERIKSON, 1967). Cada etapa inaugura novas capacidades, novas formas de relação e habilitam o indivíduo à novas tarefas.

Na epigênese de Erikson (1971), o ego emerge como fundamental na estruturação da personalidade do indivíduo. Por meio do ego é possível ao homem unificar suas experiências. A organização das experiências no ego individual corresponde a um segundo processo de organização, inerente ao organismo, sendo o primeiro os mecanismos homeostáticos. O surgimento dos papéis sociais originam um terceiro princípio de organização, o social. Esses três processos, somático, do ego e social, originam uma tricotomia (ERIKSON, 1971) que busca integrar três disciplinas científicas, a Biologia, a Psicologia e as Ciências Sociais, designando uma visão integradora do ser.

A formação e consciência da identidade se inicia nas primeiras relações entre o bebê e a mãe. A identidade do ego começa a se estabelecer quando a criança consegue afastar-se da mãe de forma equilibrada, fato que Erikson (1971) chamou de “*trust*” ou

confiança. O autor diferencia a confiança da segurança. A confiança representa o confiar em si próprio e nos demais. Eis a primeira tarefa do ego, “estabelecer padrões duráveis para a solução do conflito nuclear da confiança básica *versus* desconfiança básica, na simples existência” (ERIKSON, 1971, p. 229).

O desenvolvimento humano permanece rodeado de crises, que caberá a cada indivíduo resolver. A formação do ego, após o primeiro estágio de confiança x desconfiança, ainda no bebê, se estrutura por meio de duas formas de interação social: agarrar e soltar. A diferenciação entre o eu e o ambiente, necessária ao crescimento vai sendo refinada a cada nova etapa da evolução da psique. O processo de diferenciação pertinente a primeira fase do desenvolvimento infantil, dá origem a padrões de comportamento e essa é uma das primeiras tarefas do ego. Os sentidos de ter e conservar x soltar configuram o segundo estágio epigenético, denominado autonomia *versus* vergonha e dúvida (ERIKSON, 1971). É um estágio fundamental na estruturação dos sentimentos de amor e ódio, autoestima e vergonha e outros da mesma ordem e importância.

Seguindo a ordem epigênica de Erikson, aparece o terceiro estágio, iniciativa *versus* culpa. Comparando com os estágios freudianos, é a etapa que corresponde ao complexo de castração. Percebe-se a sexualidade infantil e o superego unidos para dar início a um processo de transformação, onde os pais não são a única possibilidade de relação. A possibilidade da conquista é atraente para a criança e a autonomia junta-se com a segurança para empreender e planejar ações.

Aos poucos a criança vai se preparando para a vida internamente. E mais ou menos, no período freudiano do desenvolvimento de latência, o infante desenvolve uma compreensão das leis e formas de organização do mundo das ferramentas. Emerge um saber operacional sistematizado que Erikson (1971) chama de indústria. A contradição deste estágio é a indústria *versus* inferioridade. A entrada na vida escolar ajuda a criança a perceber a grandiosidade do mundo ao qual está inserida por meio da compreensão das funções importantes desse universo. A desorganização pertinente a esse período ocorre se a família não conseguiu preparar a criança para os desafios da vida escolar, originado um sentimento de inferioridade.

O indivíduo chega a adolescência, etapa que Erikson (1972) dedicou numerosos estudos. A contradição identidade *versus* confusão de papel se coloca mediante a busca de um novo sentido de identidade. A crise pertinente a esse estágio se configura na

reestruturação das identificações egóicas adquiridas na infância e integração do ego aos novos papéis assumidos socialmente.

Os próximos três estágios correspondem a vida adulta. A chegada a vida adulta desperta um novo momento de crise, intimidade *versus* isolamento. Transcender a própria individualidade e entender os deveres do adulto indica a presença do senso ético, marca fundamental do adulto. O sétimo estágio, generatividade *versus* estagnação faz referência a maturidade do ser humano externada no ato de cuidar e formar novas gerações. E por último, o oitavo estágio, integridade *versus* desesperança, corresponde a etapa final do desenvolvimento, a velhice. A integridade é o nosso último valor, pois “o estilo de integridade desenvolvido por sua cultura ou civilização se torna assim “patrimônio de sua alma”, o selo de sua paternidade de si mesmo” (ERIKSON, 1971, p. 247).

Os pressupostos eriksonianos valorizam as qualidades do ego que emergem de cada estágio, bem como a ritualização pertinente a cada um deles. Ao total, ele estrutura oito estágios do desenvolvimento psicossocial, que formam a personalidade total. Em cada estágio emerge uma qualidade básica do ego, valores e forças. A ritualização para Erikson é um processo importante pois, reflete a repetição de hábitos diários padronizados (ERIKSON, 1971). Erikson diferencia ritualização de ritualismo. A ritualização é um processo sadio que transforma o indivíduo em um membro da sociedade. Quando as ritualizações se desvirtuam, tornam-se rígidas e transformam-se em ritualismos.

Para ERIKSON (1971), o ciclo de vida exige um olhar sistemático, ou seja, “uma sequência normativa das aquisições psicossociais efetuadas à medida que em cada etapa um novo conflito nuclear soma uma nova qualidade do ego, um novo critério de fortaleza humana acumulada” (ERIKSON, 1971, p. 248). As etapas psicossociais são estruturadas sob a forma de um diagrama epigenético que descreve as fases do desenvolvimento humano. Neste sentido, a personalidade se desenvolve mediante as crises impostas ao indivíduo e modo como agem diante dos conflitos. O indivíduo poderá progredir ou regredir, integrar ou subjugar. As etapas do desenvolvimento são dependentes umas das outras e representam o enfrentamento da pessoa humana com os perigos da existência.

Os estágios do diagrama epigenético dão origem a fortalezas essenciais a vida humana para lidar com as crises pertinentes ao desenvolvimento. Essas fortalezas são chamadas por Erikson (1967) de virtudes básicas e indicam nobreza e retidão dos comportamentos. As virtudes correspondem, para o autor, as qualidades humanas básicas de fortaleza inerente, a sistemas de valor. São guias que os seres humanos utilizam no decorrer de suas vidas.

Segundo Erikson (1967), as virtudes na infância se desenvolvem rudimentarmente, servindo como estrutura para as demais que virão. A esperança, a vontade, o propósito e a eficácia, são as virtudes da infância. A fidelidade é a virtude pertinente a adolescência e o amor, cuidado e sabedoria, as virtudes centrais da vida adulta. Esse corpo de virtudes se encontra ancorado a três sistemas importantes: a epigênese do desenvolvimento do indivíduo, a sequência das gerações e o desenvolvimento de si mesmo. Há uma unidade funcional, uma força que estrutura cada etapa do desenvolvimento e conseqüentemente a personalidade como um todo. Essa é uma lei universal, fisiológica. Em conjunto com nossas características biológicas, existe a história evolutiva do indivíduo, a cultura e a sociedade em que está inserido. E por fim, a busca de si mesmo configura-se num processo que regula a sequência das gerações e a estrutura da sociedade. Assim sendo, o indivíduo se torna forte por meio das virtudes que emergem nos ciclos de vida que se inter-relacionam.

A seguir exponho a descrição dos estágios para Erikson.

#### ESTAGIOS DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DE ERIKSON

<b>ESTÁGIO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>VALOR</b>	<b>RITUALIZAÇÃO</b>	<b>RITUALISMO</b>
Confiança Básica x Desconfiança Básica	Primeira aquisição social do bebê advinda da figura materna.	Esperança (pais maternalmente dignos de confiança que respondem às suas necessidades)	Numinosa (percepção da presença consagrada da mãe)	Sensação de separação e abandono.
	<b>SENSÓRIO-ORAL</b>			
Autonomia x Vergonha e Dúvida	A criança descobre que há limitações, privilégios e obrigações estabelecidos para ela.	Vontade	Críteriosa (a criança começa a julgar a si mesma e as demais, diferenciando certo e errado)	Legalismo, que significa a vitória dos instrumentos da Lei sobre o espírito.
Estágio Freudiano correspondente	<b>ANAL-MUSCULAR</b>			
Iniciativa x Culpa	A criança está ávida para aprender e se esforça para assumir obrigações.	Intenção (ao brincar aprende sobre a finalidade das coisas e entende um pouco o funcionamento)	Dramática (a criança participa ativamente das dramatizações)	Impersonalização, o adulto age conforme os papéis que não representam sua personalidade.

Estágio Freudiano correspondente	GENITAL-LOCOMOTOR	do mundo adulto)		
Indústria x Inferioridade	A criança prepara-se para a educação formal. Desenvolve o sentido da destreza e descobre a recompensa.  PERÍODO DE LATÊNCIA	Competência (instruções sobre métodos e técnicas que preparam a criança para o mundo do trabalho)	Formal (Observa e aprende trabalhos formais)	Formalismo (repetição das formalidades sem sentido)
Identidade x Confusão de Identidade	A pessoa torna-se consciente das características pessoais que lhe são próprias. Há uma crise de identidade comum aos adolescentes.	Fidelidade (capacidade para manter valores livremente assumidos)	Ideologia (união de convicções que incorpora ritualizações dos estágios anteriores)	Confusão de Identidade, resultado da falta de integração da ideologia.
Intimidade x Isolamento	Necessidade em unir-se a outros, formando uma vida comum.	Amor (dedicação recíproca superior às diferenças e antagonismos)	Associativa (usufruir do trabalho, amizades e amor)	Elitismo, expresso pela formação de grupos exclusivos.
Produtividade x Estagnação	Transmissão de valores sociais de uma geração para outra.	Consideração (interesse pelos demais, desejo de cuidar e repartir conhecimento)	Generativa (paternidade da produção, do ensino, e de outros papéis que o adulto desempenha)	Autoritarismo, abuso de autoridade.
Integridade x Desesperança	Se atinge depois de ter cuidado, produzido e se adaptado às experiências vividas.	Sabedoria	Integral (sabedoria das idades)	Sapientismo (achar que é sábio)

Quadro 6. Estágios Eriksonianos. Fonte: ERIKSON, 1967.

Os estágios descritos acima ressaltam a importância dos valores do ego, que aparecem ao longo do desenvolvimento dos indivíduos. Conforme Hall e Lindzley (1984), Erikson os escolheu “porque significam, em uma variada linguagem, valores humanos universais que em culturas primitivas e antigas, bem como na vida moderna, consolidam três esferas essenciais umas às outras: o ciclo vital individual, a sequência de gerações e a estrutura social básica”. (HALL e LINDZLEY, 1984, p.75)

O ego redefinido na Teoria Psicossocial de Erikson pode ser chamado de criativo, pois aproveita conflitos e crises para enriquecimento, tornando-se senhor e não escravo do id, do superego e do mundo externo. Os valores que emergem do desenvolvimento, quando não aprimorados, cristalizam-se em ritualismos na vida adulta. Destaco que as contribuições das pesquisas de Erikson validam e consolidam a importância da formação da vontade na criança, no contexto da Educação Moral.

A vontade como força que nos guia nas escolhas criteriosas que fazemos, nos permitem emitir juízo de valor sobre caminhos que devemos seguir. E essa autonomia só será alcançada na vida adulta, se quando criança, ritualizações pertinentes forem experienciadas.

### 3. ÉTICA, EDUCAÇÃO MORAL E VIRTUDES NA INFÂNCIA

Introduzimos neste capítulo a questão da ética que será detalhada em itens posteriores. A ética é uma ação na sociedade e não pode ser desconsiderada, principalmente na contemporaneidade, na qual muito se tem falado sobre condutas que ferem a ética. Toda ética é social, pois acontece na *polis* (ARISTÓTELES, 2007, séc. IV a.C) e racional, sendo deste modo exclusiva ao ser humano (MACINTYRE, 1999). Ninguém tem uma ética a priori, ela vai se impondo pela vivência cotidiana em nossas escalas valorativas. Segundo Sucupira Lins (2009), a palavra ética é usada muitas vezes sem estar vinculada ao seu sentido original aristotélico, mas em diversas outras concepções. A ética aqui descrita faz referência a busca da felicidade plena, segundo Aristóteles (1991, séc. IV a.C), alcançada por meio da vivência do *habitus* de excelência, que são as virtudes.

Aristóteles em “A ética a Nicômaco” diferencia as virtudes morais das intelectuais, sendo as primeiras adquiridas por meio do *habitus*, e as seguintes adquiridas por meio da cognição e compreensão do mundo. A experiência moral e a vivência das virtudes formam subjetivamente os indivíduos. Os processos sociais podem ser formadores ou deformadores na estruturação da personalidade, daí a importância da construção de escalas de valores que considerem as regras e normas que possibilitem à consciência pessoal, a vida social na direção de escolhas éticas (PIAGET, 1973). A Educação Moral, enquanto processo formador do caráter, é necessária à construção da personalidade. Compreender como as crianças adquirem e internalizam crenças e valores pessoais para Coles (1998) é um processo que ajuda a entender o pensamento moral na infância.

O trabalho de virtudes na escola, para Tognetta (2007), possibilita o resgate das capacidades humanas do pensar e do sentir. Por meio da tomada de consciência das próprias ações, a vivência das virtudes amplia o conhecimento dos valores universais. Também para Sucupira Lins (2007), o desenvolvimento do ser humano integral não é uma abstração, mas sim a busca da formação de indivíduos que venham a atingir a autoconsciência, norteados pela ética e agindo conforme a moral decorrente dos mesmos princípios.

Neste contexto de possibilidades reais, a formação moral da criança se impõe como necessidade para a vida adulta ética. A prática de virtudes na primeira infância leva à concretização dos juízos morais na direção da formação do caráter. Não se trata



simplesmente de ensinar virtudes, mas favorecer a vivência das mesmas nos contextos educativos, de forma que o desenvolvimento da moralidade ultrapasse a dimensão heterônoma e o indivíduo alcance a autonomia.

Encontramos na educação da criança terreno fértil para o trabalho de Educação Moral nas escolas. O conhecimento de mundo, a dinâmica das relações e a construção do conhecimento propostos para essa faixa etária, explicitam uma pergunta constante que deve permear o fazer pedagógico: como agir?

Nos pressupostos de Coles (1998), “a inteligência moral não é adquirida apenas com a memorização de regras e regulamentos, por meio de discussões abstratas nas aulas ou na obediência às normas da casa” (COLES, 1998, p.5). Para o autor, crescer moralmente implica na ação adequada diante das situações cotidianas. A Educação Moral na infância influi na formação do caráter do indivíduo objetivando o agir ético. O exercício das virtudes na infância é fundamental e necessário, não como etapa preparatória para a vida, mas como forma de se viver a vida boa.

Vejamos a frente algumas definições sobre o tema da ética, sua relevância e aplicação em contextos educativos escolares.

### **3.1 Concepções sobre Ética e Moral**

Início as reflexões a respeito da ética e da moral citando uma questão central levantada no livro “Uma ética para quantos?” (CHANGEUX, 1999), obra que reuniu as reflexões apresentadas nas Jornadas Anuais de Ética em Paris, no ano de 1997. O objetivo das Jornadas se direcionou à afirmação: “Uma ética para todos, universalismo ético, diversidade cultural e educação”. A obra explicita o tema em questão de forma necessária e possível à sociedade contemporânea, mesmo diante dos desafios que se impõem. A ética se amplia, neste sentido, de uma discussão apenas filosófica entre especialistas, ganhando importância para todos os cidadãos e nações (CHANGEUX, 1999), para uma perspectiva macro. Porém, o destaque à tônica da ética ganha maior consistência a nível micro, nas situações cotidianas entre indivíduos e instituições sociais, e principalmente na formação da personalidade da criança.

As Jornadas citadas acima evidenciaram o embate epistemológico entre concepções éticas universalistas e relativistas, debates sobre bioética, diversidade cultural, tolerância e religiosidade. Esses e outros assuntos que envolvem o tema da ética

vêm sendo pensados e discutidos nas instâncias da academia e do senso comum. No entanto, é preciso deixar claro que a ética se coloca uma questão indispensável na atualidade.

A análise filosófica da ética e da moral permite que haja um posicionamento epistêmico a respeito de tais juízos e consequente aplicação dos mesmos na sociedade, em especial na educação, área de interesse desta tese. Diferenciar e definir a abrangência entre os termos ética e moral é essencial, embora muitas correntes teóricas admitam que ambos são indissociáveis. Há autores como Tugendhat (1996) que admitem os termos como intercambiáveis. Aqui adotaremos a perspectiva de que a “ética se refere a um campo da filosofia e se caracteriza por se constituir em uma reflexão a partir da qual a moral, que é um conjunto de regras práticas, vai se organizar” (SUCUPIRA LINS, 2009, p. 116).

A referência filosófica sobre a ética é feita a Aristóteles (1991, séc. IV a.C.) e seus escritos em *Ética a Nicômaco* e os neo-aristotélicos. O *Ethos* grego se manifesta como fundamento da *polis*, de modo que seu conceito traduz a harmonia perfeita e o bom convívio social em busca do bem comum (SUCUPIRA LINS, 2007). A ética aristotélica, ou seja, o *Ethos*, significa não só os costumes, mas também propriedades do caráter, dependendo da modificação do termo (TUGENDHAT, 1996). O sentido grego do *Ethos* já englobava o que hoje chamamos de moral.

A questão fundamental para Aristóteles é o bem supremo e a felicidade, *eudaimonia*. O bem é a tendência para o qual todas as coisas se dirigem e a felicidade representa o sumo bem, o *telos* incitador da natureza humana. A palavra natureza, neste sentido, tem uma conotação metafísica, referindo-se à essência, ou seja, estrutura inteligível que constitui a espécie, tendências e inclinações típicas segundo Maritain (1960). Há nos homens, atividades que são especificamente humanas, como o uso da razão e a ética (MACINTYRE, 1999). Voltando ao filósofo francês, observemos a explicação que há para a perspectiva aristotélica.

*A eudemonia é o estado de um homem no qual a natureza humana e suas plenas aspirações se realizam plenamente e em conformidade com a verdade hierárquica dos fins dessa natureza... Para determinar o que é a felicidade, é mister determinar quais sejam os fins de nossa natureza (qual é o sentido da vida, é a primeira questão em nós despertada pela angústia moral) e descobrir essa espécie de bem para o qual, antes de tudo, é feito o homem, o bem pela qual um ente racional se realiza e que lhe é propriamente conveniente . (MARITAIN, 1960, p.52)*

Aristóteles (1991, séc. IV a.C.) dimensiona o bem como algo imanente à vida boa, principal finalidade da vida humana, o bem soberano. A felicidade se compõe de três elementos, hierarquicamente organizados, de acordo com a importância de cada um: a sabedoria, a virtude e o prazer (MARITAIN, 1960). A sabedoria corresponde a contemplação, a virtude à ação e o prazer representa a recompensa da vida virtuosa. Esses três bens são interiores à alma do homem e, no entanto, da maior importância na manifestação externa social.

Na busca da felicidade está a razão da vida do ser humano e para que esta seja alcançada, Aristóteles propõe as virtudes como hábitos de excelência cuja a prática vai constituir a Ética. (SUCUPIRA LINS, 2009, p.117)

A vida feliz aristotélica se constitui no livre exercício da virtude, representada na mediania, ou seja, no justo meio como lembra Marques (2001) ao analisar a obra aristotélica. A busca do bem traduz-se na busca pela perfeição, na medida em que o indivíduo age de acordo com a razão. A ética de Aristóteles pretende um equilíbrio entre a finalidade e o valor, ou seja, a natureza e o grau de importância das ações. Para tal, Aristóteles elege as virtudes como ponto central de sua reflexão acerca da ética. As virtudes são o *habitus* que podem ser entendidos como, “uma disposição estável que fortalece e integra as virtualidades da alma em relação ao bom uso da liberdade” (MARITAIN, 1960, p. 56). Sendo as virtudes morais a mediania produzida pela razão, é preciso a prática destas desde a infância. O ato moral exercido por meio das virtudes, tende para a finalidade do bem comum da existência humana. A felicidade é uma aspiração de vida, a qual é alcançada por meio das virtudes.

...para Aristóteles, um ato moralmente bom é um ato que, não apenas foi trabalhado, manejado, preparado, ajustado, afinado, cozinhado, digerido, formado, medido pela razão, mas, de modo ainda mais preciso, que foi medido pela razão enquanto esta tende diretamente para o fim último da existência humana, para a felicidade, para a vida boa e bela. (MARITAIN, 1960, p.57)

A noção de justo meio explicita uma difícil definição ética. As virtudes expressam os hábitos de excelência (*aretê*) que buscam a justa medida. A mediania representa o justo meio entre dois extremos, o excesso e a falta, ambos (MACINTYRE, 2006). O conhecimento do justo meio não se reduz à aplicação de uma fórmula matemática, mas deve traduzir a capacidade de como aplicar as regras à vida prática. O meio-termo não é um princípio genuíno, natural, pois exige julgamento prático sobre os já referidos

conceitos de excesso e a falta, num *continuum* das dimensões afetivas, intelectivas e práticas (TUGENDHAT, 1996).

Por meio da inteligência, é possível ao homem julgar e deliberar sobre as situações vividas, de modo que se possa posicionar virtuosamente. O exercício das virtudes não é um fim em si mesmo, mas é indispensável para o desenvolvimento da personalidade moral da criança. A virtude é uma disposição intencional determinada por julgamentos racionais. Há uma seção específica nesta tese, na qual as virtudes serão abordadas de forma aprofundada, analisadas e relacionadas ao problema central aqui pesquisado.

Tendo delimitado a definição sobre a ética aristotélica, coloca-se a questão: o que significa moral? Usualmente as pessoas costumam definir a moral como conjunto de prescrições normativas e regras impostas pela sociedade, tal como Hare (2003) explica “é a lógica prescritiva...que torna possível a racionalidade no pensamento moral” (HARE, 2003, p. 177). A partir do exposto, é necessário analisar algumas descrições que confluem para um mesmo sentido. MacIntyre (2001), define a moral como parte constituinte da vida em sociedade, indicando ações práticas do indivíduo, comportamentos que podem levar o bem ou o mal. Para Sucupira Lins (2007), a moral se organiza como meta do cidadão, projeto de vida ideal, exigindo responsabilidade individual de cada um e deriva de princípios éticos já compreendidos. Comte-Sponville (2002) explicita a moral vinculada ao conceito de liberdade, direcionada à pergunta “o que devo fazer?”.

As pessoas se enganam sobre a moral. Em primeiro lugar, ela não existe para punir, para reprimir, para condenar. Para isso há os tribunais, os policiais, as prisões, que ninguém confundiria com uma moral.... É aí que a moral começa, para cada um, e sempre recomeça: onde nenhuma punição é possível, onde nenhuma repressão é eficaz, onde nenhuma condenação, em todo caso nenhuma condenação exterior, é necessária. A moral começa onde somos livres: ela é essa liberdade mesma, quando ela se julga e se comanda. (COMTE-SPONVILLE, 2007, p.17)

Há alguma forma de moral em todas as organizações sociais. A moral pressupõe a liberdade pessoal sobre uma lei universal, embasada na ética. Esta linha de raciocínio pode ser também entendida face à existência psicológica de um plano moral. La Taille (2006), situa a moralidade como uma realidade psicológica e afirma a presença nos indivíduos de um sentimento de obrigatoriedade que não é contrário à liberdade. Os sentimentos morais se constroem baseados nos juízos morais, de forma objetiva. Os juízos morais são expressos nos enunciados nos quais aparecem o sentido de obrigação (ter de) ou a expressão valorativa (bom ou mau) e se referem ao conteúdo da fala e não ao que fala (TUGENDHAT, 1996). O plano moral teleológico (LA TAILLE, 2006), é aquele

que faz referência à dimensão psicológica, avaliando o valor moral das ações, nas relações concretas que se vive, prospectando o futuro.

O sentimento de obrigatoriedade, determinismo dos *a priori*, contido nas teorias deontológicas da moral, como a kantiana, não está presente nas teorias teleológicas, pois para Aristóteles (1991) o fim orienta a liberdade inicial. Para La Taille (2006), o sentimento de obrigatoriedade moral é um traço psíquico frequente, ou seja, faz parte da constituição psíquica do indivíduo. Quando a vontade moral prevalece dentre outras vontades, pode-se dizer que certos valores morais são mais relevantes. Maritain (1963), distingue os termos voluntarismo de vontade, afirmando que a educação compreende o aperfeiçoamento da inteligência e a orientação da vontade. A relevância de determinadas escolhas nos impele a entender que “o plano ético engloba o plano moral” (LA TAILLE, 2006, p. 51), de forma que toda escolha pressupõe um direcionamento ético e moral.

Há uma profunda relação entre as partes afetiva e cognitiva do indivíduo na formação de seus juízos morais (TUGENDHAT, 1996; NUCCI, 2003; LA TAILLE, 2006). Os juízos morais compõem a consciência moral e esta “não se sustenta, portanto, em um fundamento absoluto, mas sobre um tecido complexo de fundamentos e motivos” (TUGENDHAT, 1996, p. 28). Ao longo de seu desenvolvimento, enquanto sistema vivo inteligente, o ser humano integra as dimensões afetivas e intelectivas, de forma que o valor afetivo se constitui parte do juízo moral, implicando diretamente no processo de decisão (NUCCI, 2003). Conforme Nucci (2003) expõe, “as questões da moralidade fazem referência às relações humanas e à coordenação de seus desejos, vontades e necessidades” (NUCCI, 2003, p. 164). Observamos nas crianças, de forma bem definida, que gradativamente, nas situações sociais em que vive, se formam “concepções globais de normas morais e sociais” (NUCCI, 2003, p. 173) que guiam a moralidade na infância.

O filósofo contemporâneo inglês Hare (2003) aprofunda em sua obra, as indagações sobre ética, moral e suas relações, com um direcionamento filosófico analítico e racional. Como ponto de partida, o autor equipara a filosofia moral à ética e utiliza-se da filosofia da linguagem para analisar enunciados e sentenças morais e, conseqüentemente, posicionamentos éticos sobre as mesmas. Neste sentido, a filosofia da linguagem, estudo do conceito de significado da palavra, proporciona uma investigação lógica a respeito do que é dito ou escrito, analisando argumentos no sentido da moralidade.

No corpo teórico desse filósofo, surgem duas objeções importantes e necessárias à construção de sua teoria ética: questões específicas de cada língua são contingentes e

não podem postular verdades para a ética; o raciocínio moral ocupa-se de fatos e valores morais no mundo. Por meio da lógica, Hare (2003) diz que é possível garantir de que forma as pessoas proferem as palavras em seus discursos, ou seja, as verdades que estão contidas na fala por meio da análise do significado. Discutir problemas morais se refere a refletir se determinados juízos morais são aceitos ou não e perguntar em que sentido uma palavra foi usada nos permite a análise lógica dos argumentos, pois “perguntar em que sentido ela estava sendo usada é perguntar quais são as regras” (HARE, 2003, p. 26). Sobre a segunda objeção, o autor defende que os conceitos estudados pela ética são formais e não é necessário haver fatos morais para que se estruture uma teoria moral. Pode-se fazer uma analogia com o pensamento de MacIntyre (2001) que reflete sobre a ética sem propor uma teoria moral.

Por meio da “anatomização da linguagem”, Hare (2003) analisa de que forma os juízos morais se posicionam na estrutura da fala, chegando a dois gêneros conceituais: o descritivo (enunciados ordinários) e o prescritivo (atos de fala no imperativo). Os juízos morais não são imperativos comuns, pois exigem justificativa racional, levando em consideração fatos. Os juízos morais são prescritivos e similares aos imperativos, porém sem perder a racionalidade necessária à lógica.

Surge, então, o componente central na elaboração teórica de Hare (2003), a prescritividade. A prescritividade, para Hare (2003), confere aos juízos morais os imperativos lógicos, na qual as ações são praticadas embasadas em motivos racionais. Quando o indivíduo confirma o significado de um ato de fala, age de acordo com este enunciado. Daí a importância da prescritividade na construção do raciocínio moral, pois “a prescrição é universal” (HARE, 2003, p. 41).

Visto que padrões ou critérios para recomendações variam de sociedade para sociedade e de século para século, quer estejamos falando de recomendações morais ou de outra espécie de recomendação, pode-se confiar no significado descritivo de palavras como “bom”, “certo”, “errado” e “deve” somente dentro de certo âmbito, mas dentro desse âmbito ele é confiável o suficiente. Outras palavras valorativas e normativas têm seu significado descritivo tão fortemente ligado a elas que é difícil usá-las na comunicação entre sociedades diferentes, de forma que, se estivéssemos restritos à última classe de palavras (por exemplo, “blasfemo” e “cruel”), poderíamos não ser capazes de falar sobre valores àquelas pessoas que não compartilhassem substancialmente nossos próprios valores. Teríamos de lutar um contra o outro. É a existência de palavras valorativas compartilhadas, como “dever”, que torna possível uma discussão pacífica entre culturas. (HARE, 2003, p.44)

A universalidade contida nas prescrições nos permite aplicar máximas a todos os indivíduos, sem precisar mencionar nenhum em especial, pois se estende a qualquer cultura, cidade ou nação. As prescrições morais pressupõem a execução da mesma, independentemente do papel social desempenhado pelo indivíduo. Os principais elementos que embasam a teoria ética de Hare (2003) são: “a prescritividade dos juízos morais; segundo, sua universalidade; e terceiro, a tese de que para representar inteiramente a situação de outra pessoa para si mesma, uma pessoa deve chegar a ter uma vontade semelhante à dele (ou dela) para uma situação na qual a pessoa ocupa seu lugar” (HARE, 2003, p. 52). Os enunciados morais são construídos sobre ações que se referem a propriedades universais. O princípio da universalidade contrasta como o da particularidade e em se tratando de “uma ética para todos” há que haver premissas que sirvam para a humanidade.

Questões sobre o significado das palavras são de suma importância para a estruturação de uma teoria ética consistente. Hare (2003) chega a afirmar que a ética é o estudo lógico da linguagem da moral, tamanha é a relevância da filosofia da linguagem. As questões substanciais de ordem prática implicam na reflexão sobre as questões verbais. Esta é uma condição fundamental em Hare (2003), para que se construa uma teoria ética consistente, coerente e adequada. Assim sendo, o autor enumera uma lista de seis características primordiais aos enunciados morais e conseqüentemente à teoria ética que postula. Estabelecemos abaixo os pontos básicos da teoria de Hare (2003) ao mesmo tempo em que apresentamos suas relações com Aristóteles (1991, séc. IV a.C.) e MacIntyre (2001).

1. Neutralidade: equanimidade perante os argumentos morais.

Não cair no Emotivismo, é a premissa das teorias éticas descritas por Hare (2003) e por MacIntyre (2001). Esta teoria afirma que os enunciados morais expressam uma atitude pessoal, calcada no prazer e na emoção próprios. Devido a essas condições, o relativismo se encontra fortemente presente.

2. Praticidade: aplicabilidade dos enunciados e compromisso social.

As práticas sociais convidam à vivência das virtudes (MACINTYRE, 2001). As excelências do caráter habilitam o indivíduo a viver da melhor forma seus papéis sociais.

3. Incompatibilidade: garantia que os desacordos morais realmente são posições diferentes.

É indispensável distinguir racionalmente o certo e o errado, avaliando os enunciados de forma lógica.

4. Logicidade: admitir relações lógicas, de forma que se perceba que alguns enunciados morais são incompatíveis com outros.

A lógica do discurso é exigência nos três autores.

5. Arguibilidade: resolver desacordos morais pelo uso de argumentos.

Aristóteles (2005, séc. IV a.C), em “A retórica”, expõe a importância do uso de argumentos na arte de comunicar pensamentos. A retórica aristotélica é composta de saberes técnicos, artísticos, científicos e teóricos, expressos na lógica dos argumentos.

6. Conciliação: o discurso e o pensamento moral devem cumprir seu propósito social reconciliando interesses conflitantes, de modo que a prática confirme a teoria, o que não significa relativismo.

A vida em comunidade naturalmente engendra dificuldades provenientes das relações entre os indivíduos, ocasionadas pelos conflitos de interesses, já que cada ser humano possui desejos e necessidades que muitas vezes não confluem aos de seu próximo. Entendemos que “a moralidade e a linguagem moral são uma invenção para lidar com essa situação” (HARE, 2003, p. 170), pois por meio da lógica, auxiliam o ser humano a posicionar-se de forma ética. O posicionamento ético almejado, enquanto bem universal já foi explicado por Aristóteles (1991 séc. IV, a.C.), subentende nesta tese, um direcionamento moral e premissas que se tornam concretas na vida virtuosa. A vida boa e a *eudaimonia*, se encontram na boa ação que se inscreve na prática das virtudes em função do bem comum.



### 3.1.1 Virtudes aristotélicas

Os escritos de Aristóteles são tão atuais que parecem ter sido escritos na contemporaneidade. Em “A política” (ARISTÓTELES, 2012 séc. IV, a.C.), o filósofo além de definir o que é a sociedade, situa as virtudes como o alicerce da mesma. Para o estagirita, a sociedade foi criada pela necessidade de se viver uma vida feliz, integrada à natureza e com a finalidade da boa convivência entre os cidadãos. O homem é o animal político e sociável em grau mais elevado, que além do dom da palavra, constitui família e se organiza em grupos sociais. A *eudaimonia* consiste no livre exercício das virtudes, de forma teleológica, isto é, entendida em função de uma meta a ser alcançada. No século XX, MacIntyre (2001) se debruçou sobre esse tema, enfatizando a necessidade da ética nos nossos dias.

Aristóteles (1991, séc. IV, a.C.), conceitua as virtudes como de dois tipos: as intelectuais e as morais. As virtudes intelectuais provêm do ensino e do exercício da racionalidade, enquanto as virtudes morais ou do caráter correspondem ao *habitus* decorrente de práticas e são adquiridas por meio do exercício. É por meio da prática e vivência das virtudes que a pessoa se torna virtuosa ou não e também um cidadão.

As virtudes não são sentimentos ou faculdades, mas sim disposições intencionais que se tornaram realidade. Essas disposições se encontram relacionadas à parte apetitiva de nossa alma (ARISTÓTELES, 2013 séc. IV, a.C.), como já foi explicado. Lembremos que prazer ou dor são expressões afetivas na linguagem aristotélica que acompanham as atitudes humanas e fazem parte das disposições morais. As virtudes estão conectadas a prazeres e sofrimentos e buscam a mediania entre extremos.

Na procura do justo meio, segundo Aristóteles (ARISTÓTELES, 1991 séc. IV, a.C.), o indivíduo encontra três opções de escolha e de rejeição em suas ações: o nobre, o vantajoso e o agradável e seus respectivos contrários; o vil, o prejudicial e o doloroso. É interessante a posição do filósofo ao ressaltar que o agradável e o doloroso são paixões que acompanham o indivíduo desde a infância e por isso são tão difíceis de serem contidas e educadas. Lembramos que para o filósofo, as paixões são os apetites e sentimentos que acompanham o prazer e a dor. No ato da escolha, o ser humano encontra três espécies de disposições: o excesso, a carência e o meio-termo, sendo este último a virtude. O ato da escolha é voluntário e racional e não se move segundo os apetites. Explicamos

anteriormente que a vontade é filosoficamente conceituada como uma prática baseada na razão, para não cair no voluntarismo.

Toda escolha presume uma deliberação. Faz-se necessário decidir quais são os meios eficazes para alcançar os fins estabelecidos. Há na deliberação uma análise das situações e uma investigação das mesmas, em função do objeto de escolha. Desta forma, para Aristóteles (1991, séc. IV a.C), cada homem é responsável por sua disposição moral, pois cada indivíduo é livre para deliberar e fazer escolhas. Esta é uma tarefa nada fácil, e para tal, necessitamos de autoconhecimento profundo, ou seja, estudar as inclinações a que estamos mais sensíveis, buscando o equilíbrio de nossas ações. Daí a imensa importância de formação do caráter e fortalecimento da vontade desde a infância. Nesta tese propomos um trabalho educativo formador, alicerçado nas virtudes, visando à formação da personalidade por meio da Educação Moral.

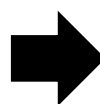
Tomás de Aquino (2012), nas questões disputadas 1 e 5, escreve sobre as virtudes morais, definindo-as e refletindo sobre argumentos sobre as mesmas. Para Aquino (2012), há virtudes chamadas de cardeais, no sentido de fundamento da vida humana, pois há pontos cardeais que exercem funções determinantes. A palavra cardeal, etimologicamente segundo André (1994) significa pivô, polo ou ponto principal. As virtudes cardeais são as principais, sustentam a vida moral e alicerçam as demais virtudes. Para Tomás de Aquino (2012), são quatro as virtudes cardeais: prudência, justiça, temperança e fortaleza, as quais segundo Aristóteles (1991, séc. IV a.C), são conceituadas da seguinte forma:

**PRUDÊNCIA:** é a reta razão do agir;

**JUSTIÇA:** é a retidão que ajusta os atos humanos;

**TEMPERANÇA:** é moderação que controla os apetites;

**FORTALEZA:** é firmeza da alma.



**VIRTUDES  
CARDEAIS**

Quadro 7. Virtudes Cardeais. Fonte: ARISTÓTELES, 1991, séc. IV a.C

Nos escritos intitulados “A ética a Nicômaco”, Aristóteles (1991, séc IV a.C) cita uma lista de virtudes, assim como exemplifica seus respectivos extremos. Nesta seção far-se-á destaque para as virtudes morais que são trabalhadas na pesquisa de campo: amizade, temperança, perseverança e justiça. Acredita-se que um trabalho educativo pleno e integral deve estar voltado à prática de todas as virtudes, porém é necessário haver um recorte para a pesquisa de tese. Desse modo, restringiu-se à investigação às quatro

virtudes aqui citadas. Baseando-nos nas definições aristotélicas, segue resumo conceitual das quatro virtudes em foco.

**AMIZADE:** É a virtude necessária e nobre que estimula a prática de boas ações voltadas para a pessoa do outro. Reflete a afinidade e a afeição entre as pessoas. Na amizade há reciprocidade de afeto e conhecimento mútuo, de forma que ambas as pessoas desejem o bem de outrem. Para Aristóteles há amizades acidentais que buscam no outro somente sua utilidade ou prazer, distorcendo o conceito próprio dessa virtude. A amizade por excelência é aquela na qual os indivíduos são bons mutuamente na virtude, agindo desta forma segundo sua própria natureza aprendida, ou seja, o *habitus*, não estando vinculados a interesses. A amizade virtuosa exige tempo para sua construção e intimidade entre as pessoas, de modo a tornar invulnerável e leal a relação. A amizade é uma disposição do caráter na qual o amor, enquanto sentimento, se encontra presente no ato de ser bom. Aqueles que amam na justa medida são amigos permanentes. A amizade comporta a virtude da justiça e as demais. A amizade consiste em mais amar que ser amado e por tal motivo, é possível que haja amizade entre pessoas diferentes. Ama-se o seu próximo como ele é, de acordo com seu caráter, sem restrições. Para ser feliz, é necessário que o homem viva amizades virtuosas, já que a felicidade é uma atividade do homem bom.

**JUSTIÇA:** É a disposição que nos leva agir em busca do bem na *polis* sendo o bem, a excelência humana. As leis objetivam o bem comum e deste modo, o homem justo procura agir virtuosamente, preservando a felicidade dos membros de sua comunidade. Para Aristóteles a justiça é a maior de todas as virtudes, uma virtude completa em relação ao outro, pois resume todas as demais. A justiça é uma virtude que busca o bem do próximo, praticada na vida social. Há diferentes formas de justiça. A justiça é proporcional, pois busca a igualdade entre termos. Ela também é corretiva, à medida que reestabelece a igualdade entre indivíduos. No ato injusto está contida a máxima deficiência moral do ser humano.

**TEMPERANÇA:** É a virtude que busca o meio-termo em relação aos prazeres. Para Aristóteles há prazeres do corpo e da alma e a temperança se relaciona aos prazeres do corpo, ou seja, os apetites. Temperante é o homem que procura evitar o excesso em relação aos prazeres, buscando a moderação. A virtude da temperança impulsiona o indivíduo a ter poucos apetites, por meio da disciplina e da obediência. É uma virtude

extremamente importante na infância, visto que nesta fase as crianças são movidas pelo prazer. Os apetites inatos, se não forem educados, tomam uma proporção extrema, tornando o desejo de prazer insaciável, ao longo do desenvolvimento humano. O lado humano apetitivo deve estar harmonizado a racionalidade das ações, para que se busque prazeres moderados, dominando os excessos.

**PERSERVERANÇA:** A virtude da perseverança é definida pela persistência e está presente em todas as outras. Perseverar consiste em permanecer agindo segundo uma prática. É a virtude na qual o indivíduo se caracteriza pela manutenção de um determinado foco. A prática dessa virtude leva a pessoa a suportar as dificuldades. A marca dessa virtude é a insistência naquilo que, muitas vezes, é difícil de suportar. A perseverança é a virtude que permite ao ser humano alcançar o *telos*, o fim, não sucumbindo às paixões.

Tendo esclarecido o conceito de cada uma dessas virtudes, voltamos à análise já iniciada. As virtudes do caráter, diferentemente das intelectuais, estão relacionadas às ações e se manifestam por meio dessas. Elas impulsionam o indivíduo a agir de acordo com a reta razão, buscando o meio termo entre o excessivo e o deficiente (MARQUES, 2001) na perspectiva aristotélica. Todas as virtudes se encontram vinculadas às ações voluntárias, pois o ato voluntário sempre é acompanhado de razão, pensamento e consentimento. A deliberação virtuosa torna-se *habitus* e submete os desejos e as paixões à racionalidade. As virtudes adquirem força na constituição humana, quando há uma educação do caráter, voltada para o fortalecimento da vontade. “Não se nasce virtuoso. É preciso fazer-se virtuoso” (MARQUES, 2001, p. 104). As ações virtuosas são deliberadamente escolhidas e para que isso aconteça é preciso que haja um processo educativo voltado para o desenvolvimento da personalidade moral.

Formar a personalidade na infância é um empreendimento de vida voltado à formação do caráter da criança. Lickona (2004) afirma que a formação do caráter está ancorada no desenvolvimento das virtudes, boas qualidades humanas que objetivam o bem comum. Para o autor a formação do caráter é um processo que acompanha todas as fases da vida escolar dos indivíduos, de forma que tudo o que acontece na escola pode formar ou deformar o caráter de uma criança.

O direcionamento da criança para o bem comum exige uma ação educativa que ultrapasse o ensino exclusivo de virtudes em si mesmas. É necessário que os infantes percebam, progressivamente, o entrelaçamento que existe entre todas as virtudes e a

importância da prática das mesmas para que se alcance a *eudaimonia*. Segundo Marques (2001), uma educação que privilegie a formação do caráter deve conter três estratégias de ação essenciais: a exortação, o exemplo e o envolvimento. Para o autor, o trabalho integrado das virtudes além de criar o *habitus*, valoriza também os domínios humanos, inteligência, vontade e afetividade de forma integral, segundo a tradição dos pressupostos aristotélicos.

A vivência das virtudes da amizade, da temperança, da perseverança e da justiça na infância, além de auxiliar na formação do caráter, contribui para as relações de boa convivência mútua. A criança, aos poucos, tem a possibilidade de internalizar valores importantes à construção da cidadania, à medida que aprende a agir conforme o bem comum. Esse é um projeto de educação integral (SUCUPIRA LINS, 2014), pois “educar para a virtude implica o controle, a disciplina e a transformação dos desejos e sentimentos” (MACINTYRE, 2010, p.124). Formar a personalidade, conforme explicitado nos capítulos anteriores, requer um investimento especial na infância, no sentido de fortalecer a vontade, formar o caráter e desenvolver a psique, unindo as contribuições de Jung aos ensinamentos filosóficos que destacaram o papel fundamental das virtudes na educação.

### **3.2 A ética e as virtudes na perspectiva de Alasdair MacIntyre**

O filósofo escocês MacIntyre debruçou-se sobre os estudos relacionados à ética em obras como “História de la ética” (2006), “Depois da virtude” (2001), “Justiça de quem Qual racionalidade?” (2010) e “Animales racionales y dependientes” (2013). Em suas reflexões são reconhecidos fortemente os princípios aristotélicos, como eixo epistemológico que embasa questões relativas à ética.

MacIntyre (2006) reconhece a importância filosófica da história da ética ao longo da história da humanidade. O estudo dos filósofos do passado permite o entendimento das concepções ética atuais. Para o autor a ética faz referência a “um conjunto de conceitos e juízos morais elegidos de forma não sistemática” (MACINTYRE, 2006, p. 13) estando os conceitos morais encarnados na sociedade em função de um *telos*.

Sucupira Lins (2007) destaca dois aspectos fundamentais na filosofia de MacIntyre: a Desordem Moral e o Emotivismo. “MacIntyre parte da análise da confusão

e da decadência que, em sua opinião, afligem a cultura moral e política do Ocidente” (PUIG, 2004, p. 29). Para MacIntyre, Desordem Moral e Emotivismo configuram uma cultura na qual tudo está relativizado. O relativismo se encontra fortemente presente numa teoria de preferências individuais, em que a exclusiva opinião e interpretação dos indivíduos retira a racionalidade necessária à moralidade.

Conforme estrutura Hare (2003) em sua taxonomia das teorias éticas, o Emotivismo se encontra classificado na categoria das teorias não-descritivas. Isso significa dizer “os enunciados morais não são inteiramente determinados pela sintaxe e condições de verdade” (HARE, 2003, p. 67). Esta classificação designa que no Emotivismo não há a presença da lógica. Para Hare (2003), Charles Stevenson, em 1945, produziu a obra Emotivista mais completa. MacIntyre também analisa o Emotivismo descrito por Stevenson e relaciona suas implicações com a vida ética.

Emotivismo é a doutrina segundo a qual todos os juízos valorativos e, mais especificamente, todos os juízos morais, não passam de expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes, na medida que são de caráter moral ou valorativo. (MACINTYRE, 2001, p.30)

Ao analisar o Emotivismo, MacIntyre (2001) ressalta que segundo essa teoria, os juízos de valor expressam o sentimento favorável do indivíduo. Hare (2003) elabora uma importante consideração sobre este fato quando afirma a diferença existente entre a elaboração de um enunciado moral e a expressão de uma atitude. Ter uma atitude é diferente de enunciar uma atitude. Outro ponto importante da elaboração Emotivista diz respeito à visão de que os enunciados morais induzem e influenciam condutas. Nesta perspectiva os juízos morais expressam as atitudes dos indivíduos e influenciam o comportamento dos demais.

O pensamento emotivista afirma que fracassaram as tentativas da humanidade de conferir racionalidade à moral. MacIntyre (2001) parte da visão aristotélica ao declarar a universalidade dos princípios morais e evidencia na atualidade, a inconsistência do Emotivismo, em que as expressões de preferência da vontade dos indivíduos não possuem autoridade sobre quem não as concebeu. Para o filósofo, o Emotivismo se encontra fortemente impregnado em nossa cultura, fato que contribuiu para o desaparecimento da moralidade.

A Desordem Moral denunciada por MacIntyre (2001) e presente na sociedade contemporânea é resultado do Emotivismo impregnado nas culturas. O eu emotivista emite opiniões, críticas e variados juízos de acordo com suas particularidades e

singularidades, sem nenhum comprometimento com a racionalidade. A pessoa funde seu papel social e personalidade, de modo que a sua atuação na sociedade vira um jogo de personagens sem fundamento moral. Para MacIntyre (2001), o fracasso do projeto Iluminista, que ressalta como absoluta a ação da razão e desconsiderou os pressupostos aristotélicos diluindo a dimensão teleológica da natureza humana, favoreceu a edificação da teoria moral emotivista como oposição.

Segundo Puig (2004), MacIntyre propõe uma reconstrução moral baseada em critério racionais e objetivos. O resgate das virtudes e a concepção teleológica presentes em Aristóteles, são o fundamento da ética defendida pelo filósofo escocês. Tugendhat (1996) destaca MacIntyre como um dos principais representantes da ética moderna. MacIntyre entende que o ser humano pleno vive os papéis sociais em função de um *telos* por meio das virtudes. As virtudes são a concretude da teleologia humana que nos permitem realizar o bem no interior das práticas sociais.

MacIntyre não define as virtudes, tal qual Aristóteles e toda a tradição posterior, como aquelas disposições que nos tornam aptos a bem realizar o ser homem como tal no convívio de uns com os outros, mas como as disposições que nos tornam aptos a bem realizar *determinadas atividades*, que ele chama de *practices*. Por *practices* ele entende uma atividade cooperativa, não voltada instrumentalmente para um bem exterior a ela, mas realizada por causa dela mesma. (TUGENDHAT, 1996, p.219)

O conceito central de virtude na reflexão teórica de MacIntyre (2001) está fundamentado em três estágios de desenvolvimento lógico: prática, narrativa e tradição. A prática é definida pelo autor como “atividade humana cooperativa, socialmente estabelecida, por meio do qual os bens internos a essa forma de atividade são realizados durante a tentativa de alcançar os padrões de excelência apropriados para tal forma de atividade” (MACINTYRE, 2001, p. 316). A prática se encontra definida não no ato enquanto ação, mas na função da atividade que o indivíduo desempenha, tal qual o autor exemplifica no jogo de xadrez. É importante ressaltar que para o filósofo, a autoridade dos bens contidos nas práticas exclui as possibilidades de interpretações emotivistas, pois os padrões inclusos nas *practices* impõem aceitação histórica e obediência às normas.

A atividade desempenhada, segundo o autor, se expressa por meio de bens externos e internos. Os bens externos são “objetos de uma concorrência em que deve haver tanto vencedores quanto derrotados” (MACINTYRE, 2001, p. 321) e sempre representam a posse de alguém. Os bens internos estão relacionados às conquistas que promovam a excelência pessoal aplicada na comunidade em que se vive, o que nos leva

ao termo *areté*, virtude em grego e que se traduz exatamente por excelência. A virtude é o elemento fundamental para que as práticas se realizem, pois, é o padrão de referência que define as relações humanas.

A virtude é uma qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costuma nos capacitar a alcançar aqueles bens internos às práticas e cuja ausência nos impede, para todos os efeitos, de alcançar tais bens. (MACINTYRE, 2001, p.321)

As práticas são ações cooperativas que levam as pessoas a revisitarem a construção histórica contida em seus atos. Toda prática invoca uma tradição e modelos estabelecidos socialmente ao longo da história. As virtudes enquanto sustentáculo da *praxis* devem conjugar passado, presente e futuro. A pessoa humana ao nascer encontra uma história da qual fará parte. Uma tradição expressa as práticas socializadas de um determinado grupo social. Hanna Arendt (2001) fundamenta com a tese da relevância do passado na história da humanidade pois, como afirma “a primeira coisa a ser observada é que não apenas o futuro - "a onda do futuro", mas também o passado, é visto como uma força, e não, como em praticamente todas as nossas metáforas, como um fardo com que o homem tem de arcar e de cujo peso morto os vivos podem ou mesmo devem se desfazer em sua marcha para o futuro” (ARENDR, 2001, p.37). Ao analisar esse pensamento, entendemos a profunda ligação entre passado, presente e futuro.

A prática das virtudes permite ao indivíduo não só alcançar os bens internos, mas também construir a narrativa de vida e manter a tradição da mesma. Quanto à narrativa, MacIntyre (2001) descreve a importância fundamental da identidade pessoal que se expressa nos papéis sociais por meio destas. As narrativas traduzem a história de vida da pessoa humana e de toda a sociedade na qual esta se insere, pois, “o homem é, em suas ações e práticas, bem como em suas ficções, essencialmente um animal contador de histórias” (MACINTYRE, 2001, p. 363). Por meio da identidade narrativa, o indivíduo passa a fazer parte da história dos demais e vice-versa, além de tornar-se responsável pelos atos que compõem seu repertório narrativo.

Benjamin (1985), assim como MacIntyre (2001), salienta este aspecto e se dedica ao estudo das narrativas e do narrador ressaltando a importância das experiências vividas e sua influência na narrativa. Analisando dois tipos de narrador, o do viajante e o daquele que nunca viajou, Benjamin (1985) observa as diferentes formas narradas que configuram a história de uma sociedade. O autor aponta a desvalorização das tradições como



responsável pelo declínio social das narrativas. É importante ressaltar que Benjamin (1985) não conseguiu continuar suas reflexões filosóficas de modo a chegar a um pensamento mais completo devido à sua morte prematura.

É motivador perceber que no pensamento de MacIntyre (2001) as narrativas assumem uma dimensão teleológica, pois vislumbram um futuro compartilhado socialmente. As ações e histórias são vividas por meio da narrativa e passam a ser também histórias contadas. Estas se inserem num âmbito maior e se ligam todas as narrativas de outros seres humanos. As virtudes configuram as práticas e se inserem nas narrativas e nas tradições como forma de se alcançar o bem comum.

As virtudes, portanto, devem ser compreendidas como as disposições que, além de nos sustentar e capacitar para alcançar bens internos às práticas, também nos sustentam no devido tipo de busca pelo bem, capacitando-nos a superar os males, os riscos, as tentações e as tensões com que nos deparamos, e que nos fornecerão um autoconhecimento cada vez maior, bem como um conhecimento do bem cada vez maior. (MACINTYRE, 2001, p.368)

MacIntyre (2013) ressalta que os seres humanos necessitam das relações sociais para florescerem e são interdependentes nessa ação. Floresce, para o filósofo, o indivíduo que busca seu *telos* incitador e se integra ao grupo social. Uma comunidade floresce quando os participantes daquela rede de relações buscam o bem comum. Para que isso aconteça o autor diz que a racionalidade prática é o meio fundamental que exige deliberação racional alcançada por meio das virtudes. As virtudes possibilitam ao ser humano se tornar um ser racional prático independente, à medida que ele vive relações de reciprocidade. As relações de reciprocidade são meios indispensáveis para o “florescimento humano” (MACINTYRE, 2013). O cumprimento das responsabilidades contidas em cada papel social estrutura relações recíprocas entre os indivíduos. O florescimento humano é um projeto educativo e formador dos “afetos, simpatias e inclinações” (MACINTYRE, 2013, p. 144) que reconhece na natureza humana a vulnerabilidade e dependência inicial, próprias da infância, mas que se continuam a vida inteira.

As experiências vividas na primeira infância se referem à identidade animal da pessoa, pois “tanto os golfinhos como o ser humano possuem uma identidade e um passado animal” (MACINTYRE, 2013, p.100). Seres humanos e golfinhos necessitam de cuidados básicos imprescindíveis ao desenvolvimento. Desde as primeiras trocas relacionais, os animais criam padrões de reciprocidade que se estendem por toda a vida.

Aos poucos os seres humanos vão se diferenciando das demais espécies animais, pois, como seres racionais, conseguem entender sua identidade animal e a ultrapassam. O reconhecimento da dependência pertinente à infância é essencial para a construção do indivíduo independente moralmente.

Portanto, os professores em geral (pais, responsáveis ou outros membros da família) devem estar atentos aos muitos hábitos que desejam inculcar; mas também necessitam possuir outras virtudes, de acordo com o ensino e seu papel. (MACINTYRE, 2013, p.107)

As virtudes, tanto morais como intelectuais, são as qualidades que ajudam a criança na orientação e transformação dos desejos e impulsos em atividades de excelência moral. Nas atividades humanas, exercitamos as virtudes, que aos poucos vão se tornando *habitus*. A atitude virtuosa transcende a obediência às normas e às obrigações. Agir virtuosamente requer um profundo autoconhecimento, de modo que o indivíduo identifique suas capacidades físicas, temperamento, habilidades e caráter, para que possa deliberar enquanto ser racional prático.

A ética descrita por MacIntyre (2001) considera a virtude como “bússola norteadora da vida humana” (SUCUPIRA LINS, 2007, p. 50). Para o filósofo escocês, na sociedade atual, a ausência das virtudes dificulta ou impossibilita as práticas morais. É necessária a conscientização da crise moral instalada na contemporaneidade, para que se pense nas possibilidades de resgate moral, que na opinião de MacIntyre (2001), se faz na retomada das virtudes.

### **3.3 O desenvolvimento moral na infância**

Discutir a gênese, desenvolvimento e importância da moralidade na infância se faz necessário em uma tese que propõe fazer a retomada da Educação Moral na formação integral do indivíduo. As pesquisas e pressupostos de Piaget (1977) sobre o julgamento moral na infância são a base fundamental para qualquer estudo sobre moral. Esse autor, em sua preocupação com a Epistemologia Genética, dá especial ênfase ao desenvolvimento moral. As observações e conclusões de Piaget (1977) se voltam para como a criança realiza o entendimento e a internalização das regras, pois para o autor “toda moral consiste num sistema de regras” (PIAGET, 1977, p.11). Nesta seção

desenvolveremos aspectos que consideram a prática e consciência das regras, bem como os aspectos fundamentais da dimensão psicológica da moralidade.

Exposta a devida relevância da regra para Piaget (1977), na construção da moralidade, faz-se necessário também elucidar como o autor a posiciona nas relações sociais. A importância dos aspectos sociais na construção do conhecimento é fundamental, pois estes intervêm nos indivíduos antes mesmo da linguagem. Ainda no ventre da mãe, quando não expressa gestos e palavras, o indivíduo já se encontra imerso em emoções, estabelecendo relações e interações com ela e com o mundo através das experiências dela (VERNY, 1993).

As interações individuais presentes na vida humana são denominadas fatos sociais (PIAGET, 1973). Os fatos sociais estão relacionados a três tipos de interações individuais: as regras, os valores e os sinais. Todas as interações sociais se manifestam por meio desses indicativos. O autor conceitua os fatos sociais do seguinte modo:

Regras- Sistema de obrigações e de normas. Nenhuma sociedade sobrevive sem regras. As regras devem ser conscientes pelos membros da comunidade para que possam ser validadas enquanto normas.

Valores- Valores são benefícios. Todo valor é uma motivação do apetite e por meio dele conferimos significação ao objeto.

Sinais- São meios de expressão que transmitem regras e valores.

Explorando um pouco mais o conceito de valor, tão importante para a estruturação das hipóteses desta tese, fazemos referência ao pensamento de SUCUPIRA (1980) ao afirmar que, toda educação para ser plena, deve partir de valores. Segundo Sucupira Lins (1999), os valores são manifestações concretas de princípios fundamentais considerados importantes na vida do indivíduo e sua comunidade. Eles orientam e direcionam o comportamento de seus membros. Os valores podem ser UNIVERSAIS ou CULTURAIS. Os valores universais estão vinculados a todos os seres humanos, enquanto os culturais fazem referência a determinado grupo ou comunidade. Os valores universais estão relacionados a virtudes.

Sobre as regras, podemos dizer que elas são incorporadas ao sistema de valores da pessoa, e paulatinamente constituem uma estrutura moral. Os valores centrais que formam a identidade do indivíduo definem o comportamento ético dos mesmos

(ARAÚJO, 2007). As regras, inicialmente motoras, vão ganhando complexidade e transformam-se em sociais, como se encontram nos escritos de Piaget (1977).

Voltando aos estudos piagetianos, as investigações e escritos sobre o julgamento moral versam sobre o pensamento da criança a respeito das regras, as quais foram observadas durante a prática de jogos (PIAGET, 1977). Observar a moralidade a partir do ponto de vista da criança significa entender como as regras transmitidas pelos adultos ou pares são processadas na mente infantil. Para Piaget (1977) a natureza psicológica da moralidade é explicada quando se consegue entender os processos de prática e conscientização das regras, ligando-as deste modo ao desenvolvimento cognitivo. Vejamos abaixo os quadros que expõem, de modo resumido, os processos de prática e conscientização das regras citados por Piaget.

<b>PRÁTICA DAS REGRAS</b>			
<b>Motor e Individual</b>	<b>Egocêntrico</b>	<b>Cooperação Nascente</b>	<b>Codificação das Regras</b>
Estágio relativo ao primeiro ano de vida, no qual a criança manipula os objetos do jogo de acordo com seus desejos e hábitos motores por meio de esquemas ritualizados.	Refere-se às crianças de 2 a 6 anos de idade. A criança joga sozinha, mesmo estando com pares. Há nesse estágio um movimento duplo de imitação e utilização própria dos modelos imitados.	Relacionado à faixa etária de 7 a 10 anos. Surge a necessidade de controle e unificação das regras porque a criança começa a raciocinar sobre estas.	A partir dos 11 anos. Surgem os regulamentos, códigos e procedimentos validados pelo grupo. Interesse pela regra em si mesma.

Quadro 8. Prática das Regras. Fonte: PIAGET, 1977.

<b>CONSCIÊNCIA DAS REGRAS</b>		
<b>Anomia</b>	<b>Heteronomia</b>	<b>Autonomia</b>
Regra motora. Hábitos que se constituem em regras individuais sem organização. Condutas motoras- regras motoras.	Regra sagrada. Imitação das regras que se tornam sagradas e imutáveis. Condutas egocêntricas- regras coercitivas.	Regra como lei. Regra como resultado de livre decisão mutuamente consentida. Condutas de cooperação- regras racionais.

Quadro 9. Consciência das Regras. Fonte: PIAGET, 1977.

Os dois primeiros estágios relativos à prática das regras demonstram que a criança assimila os objetos para depois acomodá-los. No estágio motor, a assimilação advém de sucessivas tentativas de conhecimento do objeto que aos poucos, se ritualizam e se transformam em símbolos. A repetição de comportamentos cria na criança uma consciência da regularidade, deixando-a mais segura. Segundo Piaget (1977) os rituais e simbolismos característicos desta fase são o alicerce para o futuro entendimento e prática de regras.

Na segunda coluna, no estágio do egocentrismo, a criança “joga individualmente como uma matéria social” (PIAGET, 1977, p. 32), ou seja, o jogo como mediador entre o individual e o social. No ato de jogar com o outro, a criança imita o mundo que a rodeia e desenvolve habilidades pessoais. O egocentrismo é a busca da socialização futura (PIAGET, 1961). A princípio, a criança concebe as coisas e os demais por meio de sua atividade própria. É um pensamento cristalizado no qual o mundo interno é dotado de valor universal. No período em que o egocentrismo infantil domina as ações da criança existe uma estreita ligação entre a afetividade e as funções intelectivas. Nesta perspectiva, os interesses aparecem como prolongamento das necessidades, sendo a orientação de todo ato mental, ou seja, há assimilação se há interesse. Interesse implica na existência de em um sistema de valores (PIAGET, 1982)

Durante a primeira infância observamos a expressão dos interesses por meio das palavras, desenhos, imagens e até mesmo dos movimentos corporais. As trocas interindividuais, intelectuais ou afetivas proporcionam o nascimento de sentimentos de autovalorização, seja de inferioridade ou superioridade. Daí resulta a noção de julgamento próprio. Para Piaget (1991) esse desenvolvimento de valorizações interindividuais dá

origem em primeira instância a valorizações unilaterais que correspondem a uma moral heterônoma sendo “os primeiros valores morais são moldados na regra recebida, graças ao respeito unilateral” (PIAGET, 1991, p.41). As primeiras cristalizações pertinentes à primeira infância estão diretamente ligadas aos interesses e às valorizações intra e interindividuais. Para que esses valores se organizem de forma coerente na fase autônoma da moral, há que haver um trabalho anterior na infância.

Nos terceiro e quarto estágios aparece a necessidade de compreender as regras e o jogo. A criança começa por observar regras comuns, avaliando-as e incorporando-as em seu sistema moral. O divertimento do jogo passa a ser social e se forma então, uma “moral provisória” (PIAGET, 1977) que posteriormente se transforma em códigos socialmente estabelecidos. É nesse momento que surge a cooperação enquanto intenção do indivíduo nas relações que estabelece.

No quadro que expõe o processo de consciência das regras, destaca-se à forma como o indivíduo sente, entende e internaliza as regras. No primeiro estágio, rumo à conscientização, a criança assimila as regras inconscientemente. Ao entrar no estágio dois, a criança percebe as regras como exteriores a ela própria, buscando entendê-las por meio da imitação. Esta fase é marcada pelo egocentrismo que se configura nas relações pré-sociais. Há um realismo moral definido pela obrigatoriedade da obediência e na coação dos adultos. O estágio da heteronomia evolui para a autonomia quando o indivíduo deixa de considerar a regra como imposição sagrada e passa a integrá-la conscientemente em sua estrutura interna. Indivíduos autônomos, neste sentido, enxergam a regra como social e democrática, podendo modificá-la ou adaptá-la às suas necessidades. Desse modo surge a cooperação e reciprocidade que ultrapassam os limites da coação e regulam racionalmente a vida em sociedade.

Sendo a interação o conceito chave que permeia toda a obra deste epistemólogo, Piaget (1973) afirma que em todos os lugares em que se apresente a relação sujeito-objeto, mesmo que o sujeito seja um grupo (nós) e que o objeto pertença a vários sujeitos ao mesmo tempo, o conhecimento deriva da relação indissociável presente entre ambos. Essa interação gera conhecimento e o conhecimento é essencialmente coletivo. As organizações sociais são organizações vivas biológicas, como as observadas nos organismos inferiores. Para ele a Biologia se refere às transmissões internas (hereditariedade) e a Sociologia às transmissões externas (interações entre os indivíduos).

Outro paralelo interessante traçado pelo autor diz respeito à análise sobre a maturação nervosa dos indivíduos e as coações da educação na socialização dos mesmos

(PIAGET, 1973). A aquisição das operações intelectuais depende necessariamente das interações sociais e maturação orgânica. Talvez a contribuição mais significativa neste aspecto, seja o fato de que a aquisição de um sistema de operações não se efetua de uma só vez, mas em fases bem regulares. Segundo Piaget (1973) não há três naturezas humanas (bio, psico, social), há um organismo com características herdadas, pela ontogênese e um conjunto de condutas humanas, em graus diversos, que abarca aspectos mentais e sociais.

É interessante notar que MacIntyre (2013) concorda com essa ideia de unidade interativa existente na natureza humana exteriorizando a condição animal original ao indivíduo. A incapacidade humana para enfrentar, desde o início da vida, algumas situações com as quais se depara reflete a dependência que o ser humano tem e também a vulnerabilidade da existência humana. A dependência e vulnerabilidade presentes no indivíduo se encontram nas incapacidades tanto físicas, como mentais, com as quais nos deparamos ao longo do desenvolvimento. O filósofo discorre sobre a vida dos golfinhos e do ser humano enquanto classe animal e encontra nas virtudes humanas uma das formas fundamentais de humanização de nossa natureza animal, pois por meio delas o indivíduo coopera e floresce. Como já foi dito anteriormente, florescer para este autor significa sair da dependência e tornar-se um ser racional prático.

É relevante nesta tese, voltarmos a atenção à afetividade, sentimentos e julgamentos morais, por se tratar de um trabalho que objetiva a formação da personalidade moral na infância. Na primeira infância, a autoridade dos pais e demais adultos por meio da regra, engendram na criança os sentimentos morais de obrigação. A gênese do dever se estrutura por meio da coação (PIAGET, 1989) fazendo emergir o sentimento do respeito. Neste período o respeito é um misto de afeição e temor, ainda muito relacionado à presença física do adulto.

Durante a segunda infância, a criança passa por profundas transformações afetivas, devido ao aparecimento de mecanismos de cooperação e reciprocidade (PIAGET, 1991). Neste período surgem novos sentimentos morais como o respeito mútuo e a justiça. A justiça passa a ser distributiva e não mais egocêntrica, suscitando sentimentos de igualdade entre os pares. O respeito às regras provém, nesta fase, do acordo claro e objetivo estabelecido nas interações sociais. O respeito mútuo confere autonomia ao indivíduo transformando a moral da submissão em moral da cooperação.

A estruturação da moral para Piaget (1991) é comparável a um agrupamento lógico e acontece paralelamente ao desenvolvimento da cognição. Para o autor, a moral

equivaleria a uma lógica dos valores e ações da pessoa. Nesta estruturação lógica da moral, três sentimentos constituiriam a base das variadas escalas de valores pessoais que construímos ao longo da vida: a honestidade, o sentido de justiça e a reciprocidade. Há nas sociedades valores que se quantificam em escalas, podendo variar em maior ou menor grau. Os valores provêm de fontes variadas (imposições sociais, moda, prestígio) ou por meio de regras morais. Cada indivíduo organiza seus valores por prioridades, estruturando subjetivamente escalas. Essas escalas de valores individuais respondem a uma escala maior que é a social. Os indivíduos e sociedades podem conhecer simultaneamente várias escalas.

Sabemos da liberdade indispensável das escolhas que são feitas, porém, a existência de muitas escalas de valores dificulta o modo de se viver socialmente. A “maturidade ética” (SUCUPIRA LINS, 2009 a) permite ao indivíduo saber o que é e o que não é negociável nas escalas, ou seja, aquilo de que se pode abrir mão nas escolhas pessoais e as mais profundas convicções as quais não podemos flexibilizar. Os valores morais que o indivíduo internaliza formam uma identidade moral. A identidade moral e a maturidade ética são construções estruturadas no indivíduo por meio de processos educativos.

A Identidade Moral não tem nenhuma analogia com qualquer forma de amadurecimento biológico, seja este qual for. O pressuposto de que a Identidade Moral tem forte conexão com o processo educativo é primordial em nossa discussão. Mais que isto, a Identidade Moral depende do que acontece na prática pedagógica, do que a escola pode oferecer em complementação à Educação iniciada, e continuada, na família e pela família. (SUCUPIRA LINS, 2009 a, p.6)

A construção da identidade moral é um empreendimento educativo e social. Por meio das interações que realiza, aos poucos forma-se a moralidade na criança, ainda enquanto substrato da maturidade ética pretendida. O desenvolvimento moral na infância se refere a uma série de aquisições e experiências que posteriormente irão definir a conduta das pessoas (SUCUPIRA LINS, 2009 a). Os valores e as virtudes que cada pessoa incorporou à sua personalidade conduzirão ao agir ético (SUCUPIRA LINS, 2013 b). A maturidade moral se expressa nos comportamentos éticos que cada um pratica nas interações sociais.

Há autores como Coles (1998), Devries e Zan (1998), La Taille (2002), Nucci (2003) e Tognetta (2009) que expandiram as bases teóricas piagetianas desenvolvendo pesquisas que abordam os comportamentos e sentimentos morais. Estes constructos



importantes não poderiam deixar de ser mencionados numa proposta que vislumbra a formação da personalidade e a Educação Moral.

Coles (1998), evidencia a inteligência moral das crianças por meio da formação do caráter. Para o autor, há uma “arqueologia da moral” que se fundamenta nas experiências vividas na infância e definem a “conduta moral” de cada um. A moralidade se constrói nas experiências práticas do comportamento ético frente às situações cotidianas e a “inteligência moral não é adquirida apenas com a memorização de regras e regulamentos” (COLES, 1998, p. 5), mas tem fundamentos em outros. Incorporar a dimensão moral à formação do caráter é indispensável, pois “o caráter, é afinal o que somos expressos em ação” (COLES, 1998, p.8). O direcionamento moral do caráter parte da análise e compreensão de variadas situações rumo à aplicação dos conceitos éticos incorporados.

O comportamento moral deriva da consciência ética que “não desce sobre nós do alto” (COLES, 1998, p. 69), pois é um empreendimento educativo e formador que deve estar formada no adulto. Não se torna repetitivo dizer que há um empreendimento educativo envolvido na formação do caráter do indivíduo, fundamentado nas experiências próprias da criança e expectativas dos responsáveis envolvidos na formação ética. O termo “arqueologia da moral” para Coles (1998) deriva dos vestígios e artefatos morais, inicialmente inculcados no infante e que serão processados de modo particular por este. Os valores dos adultos que rodeiam a criança estabelecem uma vida moral que precede a linguagem se tornando um substrato da identidade moral.

Vejamos agora como DeVries e Zan (1998) explicam o desenvolvimento ético. Estas autoras nomeiam de sócio moral, toda a rede de relações que circunda a criança em desenvolvimento e que contribui para a formação da moralidade. A evolução sócio moral, que se dá por meio das interações, ajuda na construção do “self”, termo designado pelas autoras para expressar a personalidade individual. Desta forma podemos falar de um self moral no qual se encontram as construções éticas vivenciadas ao longo da vida.

Ainda nesta análise, observemos as contribuições de Tognetta (2009) que nomeia de “personalidade ética” o entrecruzamento das dimensões humanas afetiva e cognitiva da moralidade, colocando em evidência discussões a respeito dos sentimentos morais. A moralidade é fruto também dos variados sentimentos que o indivíduo experimenta em suas interações. A autora ressalta, embasada nos escritos piagetianos, alguns sentimentos importantes no despertar do senso moral como o amor, o medo, a segurança, a simpatia, a indignação, a culpa e a vergonha.

Continuando estas reflexões, La Taille (2002) dedica uma obra inteira à análise do sentimento da vergonha que ele chama de “ferida moral”. O autor entende a moralidade como uma representação da identidade que se expressa na personalidade individual por meio dos sentimentos morais. O sentimento de vergonha ganha centralidade na tese desse autor, sendo condição central na formação da consciência moral. O autor analisa três estágios na gênese do sentimento de vergonha (ausência, vergonha-exposição e vergonha-valor) e entende que mesmo no estágio heterônomo, quando a vergonha se relaciona à reputação pessoal, “o sentido positivo da vergonha pode ser força motivacional importante para o pensar e agir morais” (LA TAILLE, 2002, p. 166). O sentido positivo da vergonha direciona o indivíduo ao auto respeito e a honra. A honra, nesta perspectiva, está relacionada à dignidade humana fruto de um trabalho interno pessoal.

Tognetta (2009), colaboradora do autor acima referido, estrutura um quadro interessante que expõe resumidamente os sentimentos morais presentes no desenvolvimento da personalidade. Observemos como a autora hierarquiza os sentimentos morais.

	<b>Despertar do senso moral</b>					<b>Personalidade Ética</b>
<b>Sentimentos</b>	Amor e Medo	Confiança	Simpatia	Indignação	Culpa	Vergonha

Quadro 10. Sentimentos Morais. Fonte: TOGNETTA, 2009.

O desenvolvimento afetivo está presente em toda a evolução humana, seja nos aspectos cognitivos ou morais. Não há como entender o comportamento humano sem considerar os sentimentos e a afetividade (SUCUPIRA LINS, 2005). Perceber que no início da vida o indivíduo se depara com sentimentos básicos que ajudarão a estruturar outros mais complexos é fundamental. O respeito pela autoridade, aos poucos vai cedendo espaço ao respeito-mútuo, à generosidade e à justiça. A obrigatoriedade da heteronomia moral e das regras evolui em direção ao livre exercício da vontade. A construção da moralidade necessariamente está relacionada à vontade humana, enquanto potência afetiva para realizar algo.

Por fim, destaquemos um autor que estuda possibilidades educativas da moral segundo Piaget. Nucci (2001) compreende a importância de se ressaltar aspectos afetivos da moralidade e expõe que as questões morais estão relacionadas inexoravelmente “às relações humanas e à coordenação de seus desejos, vontades e necessidades” (NUCCI, 2001, p. 164). O autor entende que não pode haver processo de decisão humana sem considerar as emoções e sentimentos. A dimensão afetiva da moralidade está relacionada a um processo evolutivo no qual as crianças, aos poucos, vão conseguindo coordenar os variados sentimentos que experimentam, relacionando-os a condutas morais. “O raciocínio e o juízo moral se produzem sem conjunto com os sentimentos e as emoções” (NUCCI, 2001, p. 181) capacitando o indivíduo a julgar e eleger condutas a serem praticadas.

Tendo sido explorado nesta seção o desenvolvimento da moralidade da infância, passaremos a analisar a prática moral mediante situações sociais reais ou simuladas que ocasionam conflitos cognitivos. A Educação Moral, neste contexto, se impõe como estratégia formadora do ser humano integral.

### **3.3.1 Educação Moral e Dilemas**

Ao longo da escrita dos capítulos dessa tese, a Educação Moral foi se inserindo como condição *sine qua non* à formação da pessoa humana. As necessidades intrínsecas ao desenvolvimento do indivíduo se entrecruzam às demandas sociais contemporâneas solicitando ações educativas que se voltem ao ensino da ética. Principalmente na infância, quando o indivíduo ainda está em formação intelectual, social, física e psíquica, os empreendimentos educativos devem objetivar a construção de valores internos que permitam ao ser humano viver em harmonia consigo mesmo e com os demais.

Sendo a família e a escola as primeiras instituições responsáveis pela formação da criança, a necessidade de uma educação plena que considere a moralidade, se coloca como indispensável para estas instâncias. Tanto nas relações familiares, como nas pedagógicas presenciamos as dificuldades atuais na construção e respeito às regras, na imposição dos limites e no exercício dos direitos e deveres. Desse modo observemos que “A desvalorização da cidadania em diferentes graus em toda parte do mundo...nos aponta para a necessidade de uma urgente prática de Educação Moral nas escolas” (SUCUPIRA LINS, 2007, p. 23). Devido a essas razões, entende-se que o tema da moralidade é

complexo e exige dos educadores compromisso ético embutido em todas as ações educativas.

A Educação Moral aqui proposta “se refere à reflexão e a uma série de práticas que devem ser propostas às crianças e aos adolescentes durante o seu processo de formação ampla e geral” (SUCUPIRA LINS, 2007, p. 60). Questões éticas e morais sempre se encontram conectadas às ações educativas cotidianas. É por esse motivo que a criação de uma “atmosfera moral” (NUCCI, 2001) é necessária para que haja uma integração das normas e regras ao sistema pessoal e moral do indivíduo. Ao aproveitar as variadas situações que ocorrem no ambiente educativo para se discutir e refletir sobre as questões morais e também, promover atividades que objetivem a construção de valores, constrói-se um ambiente “sócio moral” (DEVRIES e ZAN, 1998). As virtudes vão se inscrevendo no comportamento do indivíduo, paulatinamente, por meio de vivências morais que posteriormente se constituem *habitus* de vida.

Educar moralmente transcende a capacidade de compreender regras e aplicá-las. É necessário que as práticas morais façam parte da maneira habitual que o indivíduo dispõe para enfrentar as situações rotineiras, complexas ou conflitantes. É uma educação voltada para a formação do caráter e da personalidade, que de forma intencional acontece no seio das instituições educativas.

Quanto a estas experiências educativas, Puig (2004) denomina “oficinas” as variadas situações de aprendizagem pertencentes às práticas educacionais morais. O autor descreve que no interior das “oficinas” acontecem práticas procedimentais e substanciais. As práticas procedimentais são aquelas nas quais o uso de ferramentas e a investigação levam a construções moralmente corretas. Essas práticas permitem que os valores sejam cristalizados através do bom uso dos instrumentos. As práticas substanciais conduzem a comportamentos fundamentados por ações de valor, que necessitam de virtudes morais e são fixados por meio de modelos instrucionais e da repetição. Ambas as práticas se inserem na educação para a moralidade como forma de autoconstrução pessoal. Puig (2004) aprofunda essas práticas em outras quatro, que serão explicitadas resumidamente abaixo.

PRÁTICAS PROCEDIMENTAIS		PRÁTICAS SUBSTANCIAIS	
Práticas de Reflexividade	Práticas de Deliberação	Práticas de Virtude	Práticas Normativas
Têm a intenção de fixar um conjunto de procedimentos que objetivam o autoconhecimento, o autocuidado, a autoestima e a auto realização. A reflexão permite que o indivíduo moral e psicológico se constitua por meio da consciência.	Refletem o compromisso ético de discernir de acordo com argumentos racionais. Envolvem o julgamento moral, no qual os indivíduos utilizam o juízo e a compreensão para avaliar as situações conforme a reta razão.	Expressam as qualidades do caráter que objetivam a excelência pessoal. As práticas virtuosas se voltam para a busca do <i>telos</i> incitador da natureza humana. Por meio do <i>habitus</i> essas práticas são internalizadas como virtudes pessoais.	São as práticas relativas às normas, ou seja, estão relacionadas às prescrições que regulam a vida do indivíduo. Nelas há a aprendizagem por meio do uso das normas nas diversas situações cotidianas e posteriormente através das práticas de reflexividade e deliberação.

Quadro 11. Práticas Morais. Fonte: PUIG, 2004.

A divisão conceitual exposta por Puig (2004) afirma que as práticas morais são experiências que almejam a formação dos indivíduos. As práticas morais se conectam e constituem um corpo maior o qual chamamos de Educação Moral caracterizado pela intencionalidade e consciência das ações. A aprendizagem da ética rumo à boa convivência social entre as pessoas (SUCUPIRA LINS, 2007) se configura como fins de uma educação para a moralidade. Este é um processo complexo que se inicia na família, tendo continuidade nas instituições educacionais formais.

Nesta tese, a Educação Moral promovida no seio das práticas escolares é considerada como componente fundamental para formação da personalidade na infância. As virtudes se inscrevem nas atividades de Educação Moral, pois estão relacionadas à formação do caráter. Segundo Lickona (1991), as escolas enquanto “comunidades virtuosas” devem estar empenhadas em formar as virtudes morais e intelectuais, bem

como praticá-las cotidianamente. Não se pode considerar que a Educação Moral seja um treinamento operativo de humanos ou tão pouco que se pretenda fazer dos indivíduos um “saco de virtudes” (DEVRIES e ZAN, 1998). A proposta de educar para a moralidade objetiva a formação de indivíduos que possam avaliar e julgar as situações, posicionando-se de acordo com a ética. Esse empreendimento se constitui num grande desafio para educadores.

Uma das possibilidades de se trabalhar a Educação Moral é por meio dos dilemas morais reais ou hipotéticos, no qual histórias com um final conflitivo levam à reflexão na busca de solução ética. O significado da palavra dilema, segundo o dicionário da língua portuguesa Michaelis online (<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>), indica “raciocínio em que, estabelecida uma proposição disjuntiva como maior, se mostra na menor que cada um dos membros daquela conduz a uma mesma conclusão; situação embaraçosa entre duas soluções fatais, ambas difíceis ou penosas”. No entanto, estudiosos da moralidade não consideram esse conceito como abrangente para a perspectiva do agir ético.

É imprescindível, ao se referir ao dilema, estudar as propostas kohlbergianas. Kohlberg (1977) identificou os estágios de desenvolvimento moral utilizando uma metodologia original de análise de dilemas. Esses dilemas retratavam histórias cotidianas que terminavam com situações conflitivas e de difícil avaliação, julgamento e decisão. O “dilema de Heinz” é um dos mais conhecidos e relata a história de um homem, cuja esposa está muito doente e precisa de remédio. O conflito está entre roubar o remédio para salvá-la ou deixá-la morrer. Vejamos a história na íntegra.

Na Europa, uma mulher estava perto da morte com um tipo especial de câncer. Havia uma droga que os médicos pensavam que podia salvá-la. Era uma forma de rádio que um farmacêutico (químico) na mesma cidade havia descoberto recentemente. O preparo da droga era muito caro e dispendioso, mas o farmacêutico (químico) cobrava dez vezes mais do que a droga custava para ele. Ele pagava 200 dólares pelo rádio e cobrava 2000 dólares por uma pequena dose da droga. O marido da mulher enferma, Heinz, foi a cada pessoa que ele conhecia e pediu emprestado, mas ele conseguiu juntar somente a quantia de 1000 dólares, que era a metade do custo da droga. Ele falou para o farmacêutico que a mulher dele estava quase morrendo e que ele vendesse a droga para ele mais barato ou então que permitisse a ele pagar a diferença depois. Mas o farmacêutico disse: Não, eu descobri esta droga e eu vou ganhar dinheiro com ela. Então Heinz ficou desesperado e quebrou a loja do homem para roubar a droga para a sua esposa.

É necessário que se faça uma reflexão sobre a teoria de Kohlberg, devido à sua importância para o entendimento da constituição da moral. Entrevistando pessoas, depois de lhes contar histórias que continham dilemas, identificou níveis de moralidade ao longo do desenvolvimento do indivíduo. O autor se ancorou nos pressupostos teóricos piagetianos, principalmente nos estágios do desenvolvimento infantil e elaborou estágios de desenvolvimento moral. Biaggio (2002) que trabalhou sob a orientação de Kohlberg, esquematiza esta perspectiva e explica os principais conceitos. São seis estágios, organizados em três níveis conforme lembra (BIAGGIO, 2002), pré-convencional, convencional e pós-convencional. Os estágios não traduzem conteúdos morais, mas sim formas de raciocínio. Observemos como Kohlberg (1977) estruturou os níveis de moralidade e definiu os estágios.

PRÉ-CONVENCIONAL		CONVENCIONAL		PÓS-CONVENCIONAL	
Punição e Obediência	Hedonismo Instrumental Relativista	Moralidade do “bom garoto”	Lei e Ordem	Contrato Social	Princípios Éticos Universais
As normas morais ainda não estão internalizadas e são entendidas de acordo com a punição.	A orientação moral volta-se ao prazer do indivíduo e satisfação de suas necessidades.	Ainda com uma visão egocêntrica, o indivíduo entende a moralidade segundo à aprovação social dos demais.	As leis e códigos sociais são entendidos como fundamentais para a boa convivência entre as pessoas. A exigência moral é o cumprimento do dever.	Neste estágio o indivíduo questiona a pertinência e validade de leis, atribuindo-lhes parâmetros de justiça social.	A moralidade se direciona a princípios universais de justiça, reciprocidade, igualdade e respeito à dignidade humana.

Quadro 12. Estágios de Kohlberg. Fonte: KOHLBERG, 1977.

O nível pré-convencional expressa um estágio pré-moral de forma que “os atos são julgados por suas consequências e não pelas intenções” (BIAGGIO, 2002, p. 30). A

internalização dos princípios morais, ou seja, a ação por convicção, se dá no nível convencional. O nível pós-convencional demonstra que o indivíduo possui valores éticos internalizados e é capaz de questionar leis e regras que violem princípios universais para viver moralmente. Os estágios kohlbergianos aprofundam os fundamentos teóricos de Piaget (1977) e servem de instrumento não só para avaliar eticamente os indivíduos, mas também para traçar estratégias pedagógicas de desenvolvimento moral.

Para avaliar moralmente o indivíduo e associar o estágio respectivo, Kohlberg utilizou um conjunto de três histórias com dilemas: o dilema de Heinz, a continuação do dilema de Heinz abordando questões de delação e um dilema que englobava a manutenção de contrato entre pai e filho (BIAGGIO, 2002). O trio de histórias se configurava como um teste no qual ao final das histórias, era realizado um inventário com uma série de perguntas sobre os dilemas e possível solução para tal. As perguntas realizadas permitiam diagnosticar o estágio moral dominante dos entrevistados.

O conflito cognitivo criado pelos dilemas funciona como estratégia de avaliação desenvolvimento da personalidade e da moralidade. As formas de raciocínio moral aparecem nas reflexões e respostas dadas aos dilemas propostos. Existe uma forte ligação entre o julgamento e o comportamento moral (BIAGGIO, 2002), fato que autoriza ainda mais o uso de dilemas como ferramenta educativa moralmente. MacIntyre (2006) explica que existe dilemas morais, pois o indivíduo sempre tende para uma solução, por menor que seja a gradação dos elementos expostos à sua escolha. De qualquer modo, o processo reflexivo incitado pelos conflitos sugeridos permite que os indivíduos avaliem a situação exposta de maneira racional, podendo posteriormente posicionar-se em situações reais de forma ética. Desta maneira o dilema pode ser entendido como uma situação que exige racionalidade moral para ser resolvido.

DeVries e Zan (1998) classificam os dilemas de dois modos: hipotéticos ou reais. Os dilemas hipotéticos se constituem em histórias inventadas que tratam de questões impessoais. Nessas histórias inventadas há um distanciamento emocional entre os indivíduos e o enredo narrado. Já os dilemas reais envolvem as situações cotidianas as quais os indivíduos se encontram imersos. A busca de solução em ambos os dilemas é potente e contribui para o desenvolvimento sócio moral, pois abre vários caminhos de ação por meio do pensamento rico e variado sobre as situações expostas.

Talvez a magnitude do trabalho com dilemas seja propiciar à pessoa o contato com pontos de vista diferentes dos seus. A troca de ideias e a partilha de sentimentos abrem o horizonte do indivíduo a considerar múltiplas formas de pensar, deliberando de



forma justa (VINHA, 2000). Porém a aplicação e condução das discussões que envolvem dilemas necessitam de cuidados que, segundo DeVries e Zan (1998), envolvem o respeito a todos os pontos de vista que emergem das discussões, pois “o objetivo não é chegar a um consenso, mas promover o raciocínio” (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 191). É preciso atenção, no entanto, pois as virtudes indicam as soluções certas ou erradas.

Não só os dilemas, mas todas as atividades intencionais ou não promovidas pelas instituições educacionais, que objetivem o desenvolvimento da moralidade, compõem o corpo da Educação Moral. Maritain (1963, p.51) reafirma a importância da Educação Moral nas escolas por meio da “instrumentalização da inteligência e da verdade” no sentido de direcionamento da vontade. A educação da vontade para o autor, exprime à prática das virtudes mediante a aprendizagem e o ensino.

A tarefa da reeducação moral é, na verdade, um assunto de emergência pública. Qualquer bom observador reconhece que as crianças não se devem exercitar, apenas, na boa conduta, na obediência à lei, na polidez. Esse treinamento é deficiente e precário, sem uma formação interior genuína...A autoridade moral deve ser reconhecida. Devem ensinar-se, de preferência, os princípios de Moral, que se baseiam na verdade. (MARITAIN, 1963, p.155)

A Educação Moral na infância não se constitui somente num mapa de virtudes que direciona a criança a bons caminhos e valores dignos. Educar moralmente consiste em ensinar a criança a pensar eticamente. Os conflitos cognitivos gerados por meio das diferentes estratégias da Educação Moral, jogos, histórias ou dramatizações, não ocorrem somente na absorção de uma moral pronta e acabada, mas sim no processo de reflexão e ressignificação ética dos conflitos, internalizando novos valores.

## 4. PESQUISANDO

### 4.1. O Campo e a Pesquisa

A pesquisa foi realizada na escola Fundação Osorio, situada na rua Paula Ramos, nº 16, no Rio Comprido, Rio de Janeiro, RJ. A Fundação é uma escola Federal, Militar, vinculada ao Ministério da Defesa, que nem sempre manteve este status. O educandário teve início como um orfanato para meninas, filhas de militares de guerra. Hoje é uma escola pública, de coeducação, que oferece ensino do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, conforme a legislação atual.

A escolha por este campo de pesquisa está relacionada ao vínculo que possuo com a instituição, pois sou professora concursada da casa e leciono no 1º segmento do Ensino Fundamental. O fato de pertencer ao campo de pesquisa não interferiu nas observações feitas, pois as crianças selecionadas para a investigação não possuíam contato com a pesquisadora.

Aplicar um material que objetiva trabalhar a Educação Moral por meio da reflexão e conscientização ética nessa escola, reflete uma das formas de investimento nesta Fundação. O histórico da instituição remonta a tradição militar do país e à preocupação de se ter um local para às órfãs de militares que já existia desde o fim da Guerra do Paraguai. Em 1889 foi criado o Colégio Militar que buscava atender aos filhos órfãos dos militares. Em 1907, quando se iniciaram as comemorações do centenário do Marechal Osorio, alguns militares juntamente com civis e representantes da imprensa organizaram uma comissão e propuseram a criação de um orfanato destinado às meninas. Essa comissão posteriormente se transformou na Associação Mantenedora do Orfanato Osorio, que por motivos financeiros, não continuou prestando seus serviços.

Em 1921 foi expedido um decreto no dia 1 de junho que criou o Orfanato Osorio, mudando de nome em 1924 para Fundação Osorio. Inicialmente a instituição se situava no Palácio Duque de Saxe, no Maracanã, sendo transferida em 1926 para as instalações onde se encontra até hoje. A Fundação Osorio já foi presidida por freiras, civis e militares.

Somente em 1993 os meninos começaram a ser aceitos no educandário. Antes, enquanto ainda era um orfanato de meninas, as internas tinham aulas de costura, culinária e etiqueta e cursavam a escolaridade formal em outras instituições fora da Fundação.

Em 1995 a Fundação tornou-se “uma entidade de direito público com personalidade jurídica, patrimônio próprio e autonomia administrativa, vinculada ao Comando do Exército por delegação do Ministério da Defesa”

(<http://www.fosorio.ensino.eb.br/>). Hoje a Fundação atende aproximadamente 900 alunos em suas instalações, em todos os níveis.

É possível observar nos documentos da escola a presença de princípios valorativos conforme vemos no trecho que segue.

A formação moral do cidadão está presente na vida diária de nossos jovens e alunos, que são despertados para o respeito aos Símbolos Nacionais, à reverência às datas cívicas e o culto às tradições da sociedade brasileira. Os integrantes do corpo docente, da coordenação e da administração deste estabelecimento de ensino trabalham nos alunos, juntamente com seus familiares, o desenvolvimento de competências e habilidades que possam torna-los cidadãos plenos, conscientes de seus deveres e de suas responsabilidades. (OSÓRIO, 2016)

Também nas rotinas se constata que há práticas cívicas e de meritocracia pessoal. Nas formaturas semanais os alunos cantam o hino da escola, o hino nacional e marcham enfileirados. Essas formaturas correspondem aos encontros que ocorrem uma vez por semana, no período de 45 minutos, em que todo o corpo discente está submetido às práticas cívicas. Ainda sobre as práticas morais, os alunos que obtêm médias superiores a oito nas disciplinas e bom comportamento ingressam na Legião de Honra, um Estatuto que objetiva adotar e cumprir o lema legionário: “Lealdade e honestidade, iniciativa e nobreza de atitude, disciplina e camaradagem, estudo e amor à cultura e respeito às normas da Fundação” (OSORIO, 2016). No segundo segmento do Ensino Fundamental existe a disciplina Ética dentro da grade curricular.

Na concepção e procedimentos dessa instituição se percebe a presença do tema transversal Ética proposto pelos PCNs (BRASIL, 1997). Porém, analisar as práticas curriculares da escola não é o objetivo desta tese que, pretende investigar a formação da personalidade na infância, por meio das virtudes, num processo de Educação Moral.

Pesquisou-se em uma turma que, inicialmente estava no 1º ano do Ensino Fundamental e ao término da pesquisa já se encontrava no ano subsequente, ou seja, no 2º ano. É importante ressaltar que a Fundação inicia sua escolaridade no 1º ano e os estudantes pesquisados estabeleciam os primeiros vínculos com a instituição, visto que todos eram alunos novos. A pesquisa teve início no segundo semestre do 1º ano, terminando no segundo semestre do ano seguinte. Retirando-se o período de férias escolares de final e meio do ano a investigação empírica totalizou 6 meses, organizados em 15 encontros de uma hora cada um.

Primeiramente, a direção da escola foi procurada com o objetivo da possível autorização da investigação explicando-se o projeto de pesquisa. Também a professora regente da turma a ser pesquisada foi procurada visando se obter seu consentimento. Depois aprovação dos trâmites internos da instituição, o projeto de pesquisa foi enviado à Plataforma Brasil para avaliação e deferimento de execução, já que a pesquisa envolve seres humanos. Os termos de autorização da instituição e o parecer consubstanciado da Plataforma Brasil se encontram nos apêndices 1 e 2 desta tese.

Antes do início da pesquisa, na reunião de pais e mestres prevista no calendário escolar, a proposta da pesquisa foi apresentada às famílias, que manifestaram consentimento da participação dos filhos na investigação. A adesão foi total, ou seja, os 21 alunos da turma foram autorizados a participar das atividades que a pesquisa envolvia. Nesta reunião os responsáveis também preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tendo sido realizados todos os trâmites burocráticos que envolviam a realização da investigação, os encontros de pesquisa se iniciaram logo em seguida.

Os alunos de seis anos de idade ou prestes a completar, estavam em processo de alfabetização. Nesta fase, segundo os estágios piagetianos, a criança se encontra na etapa pré-operatória, subperíodo intuitivo (SUCUPIRA LINS, 1984) e não conseguem ainda raciocinar. Elas agem com estruturas denominadas pré-operatórias. O aparecimento da linguagem marca estágio o pré-operatório de modo que, as condutas da criança se modificam intensamente e surgem três grandes mudanças no comportamento dos infantes relacionadas à socialização, ao pensamento e à intuição (PIAGET, 1991). Nesta etapa o mundo real começa a ser representado no mundo interior por meio do jogo simbólico e da intuição. A intuição reflete a interiorização das percepções sob a forma de imagens e exerce o papel que seria do raciocínio.

Pensando nas peculiaridades pertinentes à esta faixa etária foram selecionadas quatro virtudes já descritas nesta tese, para serem trabalhadas com as crianças, numa perspectiva de formação da personalidade. As virtudes são: amizade, temperança, perseverança e justiça. Estas virtudes foram descritas e explicadas no capítulo 3. Lembrando a proposta investigativa descrita na metodologia, elaborou-se um material original denominado *ETHOS* que consiste num conjunto de pranchas de histórias, contendo somente ilustrações, nas quais os textos são narrados pelo professor e abordam questões sobre as virtudes propostas que exigem da criança posicionamento ético. Para cada virtude duas histórias foram elaboradas. As histórias são curtas, como é conveniente

para crianças dessa idade, e compostas por cinco pranchas ilustrativas. As pranchas são do tamanho A3 com ilustrações coloridas. O material contém oito histórias e todas terminam com um final conflitivo. A descrição das histórias e suas respectivas pranchas ilustrativas acontece nos encontros direcionados ao trabalho de cada virtude específica.

Foram iniciados os encontros com as crianças e a aplicação do material *ETHOS*, os quais foram devidamente registrados. No primeiro encontro a professora da turma inicia a aula apresentando para as crianças a pesquisa e explicando como será o formato dos encontros. Depois da pesquisadora ser apresentada às crianças, a professora explica que as histórias que eles ouvirão fazem parte de um estudo da pesquisadora. Neste momento o aluno IG percebendo que um adulto também pode estudar perguntou: “Até morrer a gente estuda, tia?”. A professora responde que sim e prossegue com sua explanação estabelecendo as regras de boa convivência para que as atividades possam ocorrer da melhor maneira. As crianças listaram alguns combinados para o bom andamento do trabalho que resumiam atitudes permitidas e não permitidas às práticas que seriam desenvolvidas.

Regras para a Execução da Atividade (elaboradas pela turma):

- Respeitar os colegas;
- Ouvir com atenção;
- Não falar junto com o amigo ou a professora;
- Não brigar e bater no amigo.

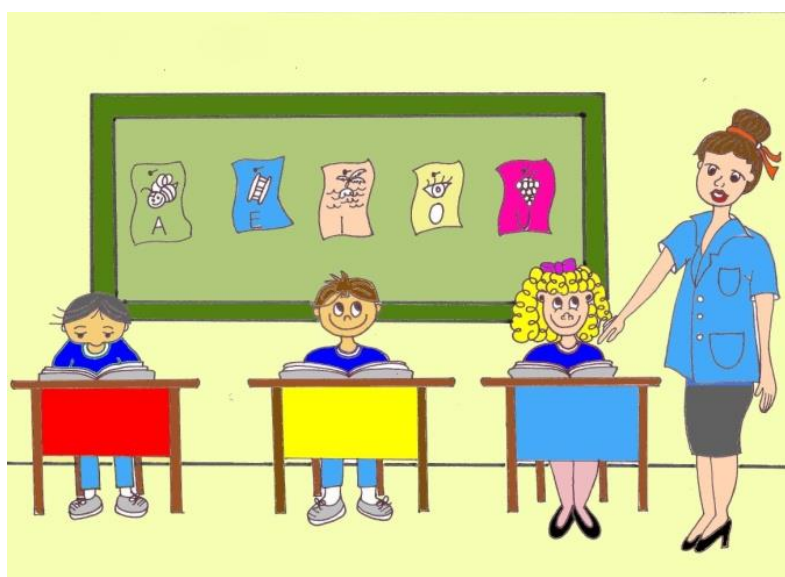
A professora explica que em todos os encontros a turma ouvirá histórias interessantes e mostra o formato das pranchas para todos. Os alunos demonstraram empolgação com a proposta de ouvir as histórias e a possibilidade de recriar o final das mesmas. O aluno IG associa a atividade à sua família e diz: “minha mãe trabalha na sala de leitura e conhece muitos amigos que fazem livros”. A professora aproveita esse comentário e fala sobre a importância dos livros e da leitura em nossas vidas, principalmente naquele ano em que o grupo se encontrava em processo de alfabetização. O encontro foi finalizado agradavelmente e as crianças manifestaram interesse.

Nos encontros seguintes foi iniciada a aplicação do material *ETHOS* apresentando as histórias conforme a seguinte ordem das virtudes: Amizade, Temperança, Justiça e Perseverança. Escolheu-se esta sequência intencionalmente de acordo com o critério de aplicabilidade na vida das crianças dessa faixa etária. A amizade por ser a virtude mais

próxima pois está relacionada à convivência; a temperança pois ajuda no controle dos apetites, indicando o equilíbrio das ações; a justiça que ajuda na avaliação e decisão das situações; a perseverança que estimula a busca de objetivos sem desistir. O contato com os temas propostos e reflexões surgidas sobre cada história constam a seguir.

2º Encontro
Virtude: amizade
História: Deveres de Escola

### **Virtude Amizade: Deveres de Escola**

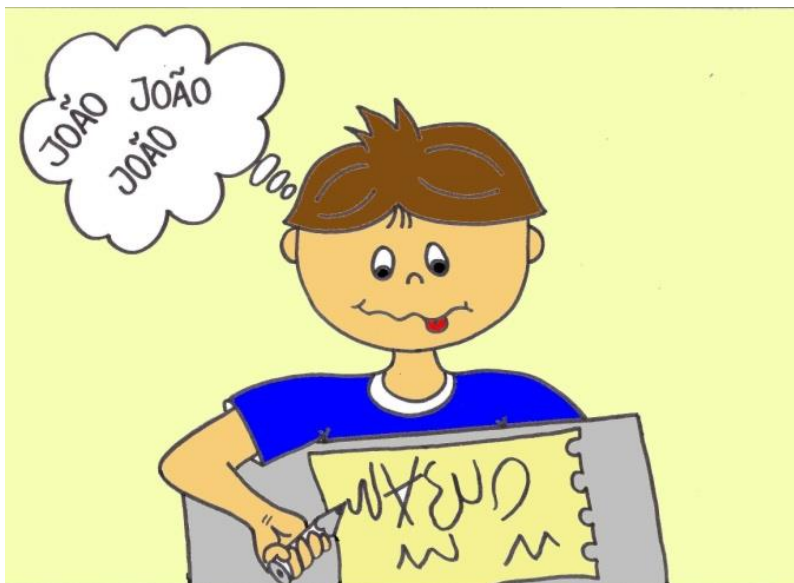


(Narração da Professora)

João estava na escola.

João adorava os amigos e professores.

Ele aproveitava cada momento do dia.



Mas, ficava muito nervoso na hora de fazer as tarefas.



João ainda não conseguia escrever o seu nome e achava seu desenho feio.



João ficava triste.



Os amigos Tino e Maria estavam ao seu lado.  
Cada um queria fazer o seu dever rapidamente para ir ao parquinho.

OBS- Surge o conflito ético na última prancha.



A professora prepara o ambiente de sala criando uma atmosfera propícia, de calma e tranquilidade para iniciar a contação da história. Coloca todos sentados numa roda e cria um clima de curiosidade e motivação sobre o contexto que será apresentado. Todos ficam interessados e ela inicia falando o título “Deveres de Escola”. Antes mesmo de mostrar a primeira prancha surge um questionamento:

**Professora- O que são deveres?**

Aluno JG- Uma coisa que a gente estuda para aprender.

**Professora- A gente pode chamar esses deveres de atividades?**

Todos- Sim!

**Professora- A gente só tem dever de aprender a ler e a escrever?**

Aluno B- Existem deveres de Educação Física, Artes e Música.

A professora começa a contar a história e ao final, depois da última cena, surgem os seguintes diálogos:

Aluno JG- Eu sou aquele menino que não gosta de fazer as tarefas.

Aluno MN- Ele não sabia nada. Quando ele crescer não vai saber fazer nada.

Aluno AB- Ele ficou sem aprender.

Aluno PDR- Ele ficava nervoso.

Aluno AB- Por que eles não ajudaram o João? Porque se a pessoa ajudar a outra ela não vai fazer nada. Ele precisa fazer sozinho para aprender.

**Professora- O que é ajudar?**

Aluno PT- Ajudar o amigo é fazer o trabalho.

Aluno LC- É explicar.

Aluno PDR- Ajudar é falar as letras.

Aluno TH- Eu ajudei meu irmão, peguei a mão dele e ajudei a desenhar. Ajudar é ensinar.

Aluno AB- Ajudar não é fazer para o amigo.

Aluno PDR- Tem que ajudar ele. Falar a letra e ele copiar. Depois ele vai para o recreio brincar e se divertir.

**Professora- Tino e Maria forma amigos?**

Todos- Não.

**Professora- O que é amizade?**

Aluno MN- É gostar dos outros.

Aluno EMN- Sempre ficar do lado dos outros.

Aluno IS- Ser amigo é não dar a resposta do dever.

Aluno PDR- Escrever no quadro o nome dele e esperar até ele acabar.

Aluno AL- Não ignorar os amigos quando eles falam.

**Professora- O que é não ignorar?**

Aluno TH- É não ligar para os outros.

**Professora- O que podemos aprender com essa história?**

Aluno PDR- Ser amigo, não bater, não ficar com raiva.

**Professora- Quando a história nos ensina algo chamamos de moral da história. Que ensinamentos aprendemos com essa história?**

Aluno MF- Amizade e carinho.

Aluno JG- Não se deve deixar um amigo para trás.

Aluno EMN- Estudar.

Aluno AC- Ajudar aos amigos.

Aluno PT- É importante fazer amizade.

**Pesquisadora- Como podemos ajudar aos amigos?**

Aluno AL- Soletrando o nome dele.

Aluno PT- Prestando atenção.

Aluno PDR- Os que foram embora foram malvados.

O encontro terminou sem que conseguíssemos entregar as fichas para que as crianças pudessem preencher. Essas fichas foram preenchidas nos encontros seguintes.

3º Encontro
Virtude: amizade
História: Deveres de Escola

A professora retoma a história mostrando novamente as pranchas e lembrando os pontos de discussão levantados pela turma no encontro anterior. Ela questiona todos sobre o significado da virtude amizade e pede que os alunos se expressem sob a forma de desenho e escrita, preenchendo a Ficha Investigativa de Virtudes, conforme exemplos seguintes. Como não é possível anexar todas as fichas, algumas produções foram selecionadas seguindo o critério da clareza dos registros.

Amizade é...

eu gosto dos amigos

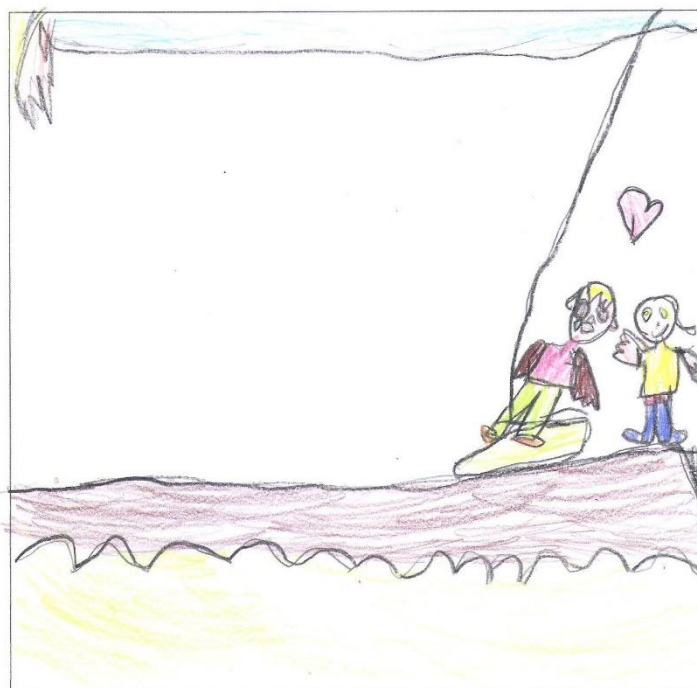


Ficha Investigativa de  
Virtude- Amizade-  
Aluna LN

Amizade é...

Amizade amo

Ficha Investigativa de  
Virtude- Amizade-  
Aluna MF



Amizade é...

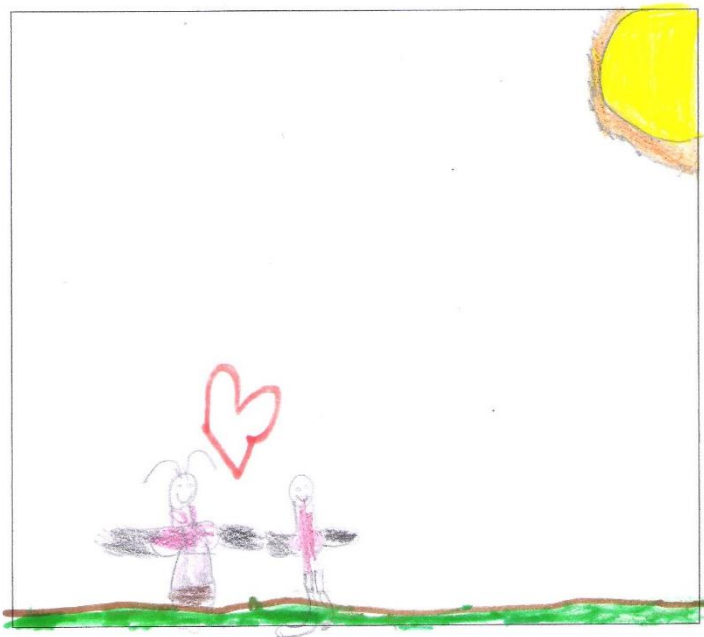
não ignorar os outros.



Ficha Investigativa de  
Virtude- Amizade-  
Aluna AL

Amizade é...

gostar dos amigos



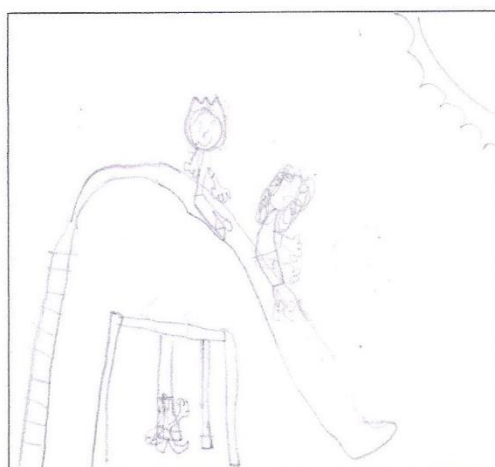
Ficha Investigativa de  
Virtude- Amizade-  
Aluno JG

4º Encontro
Virtude: amizade
História: Deveres de Escola

A professora mostra a última prancha da história e propõe que os alunos possam criar um novo final, de acordo com suas preferências. Ela pede que as crianças possam escrever uma moral para a história. Abaixo algumas fichas que ilustram a ressignificação do conflito.

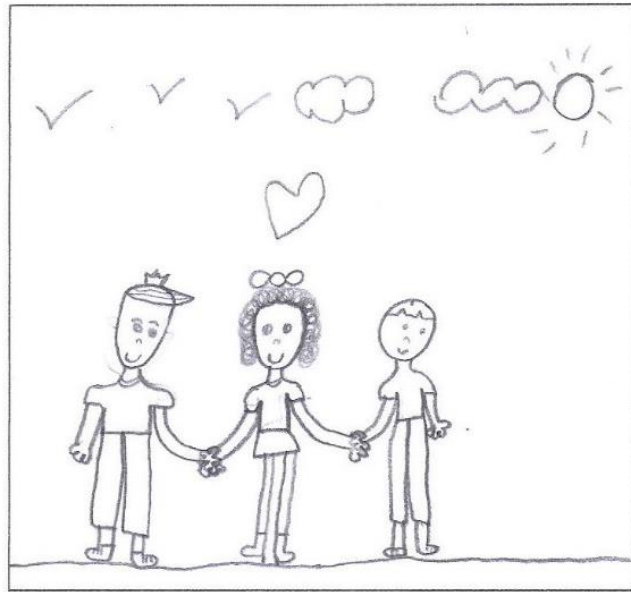


Ficha de Cenas Conflitivas- aluno TH

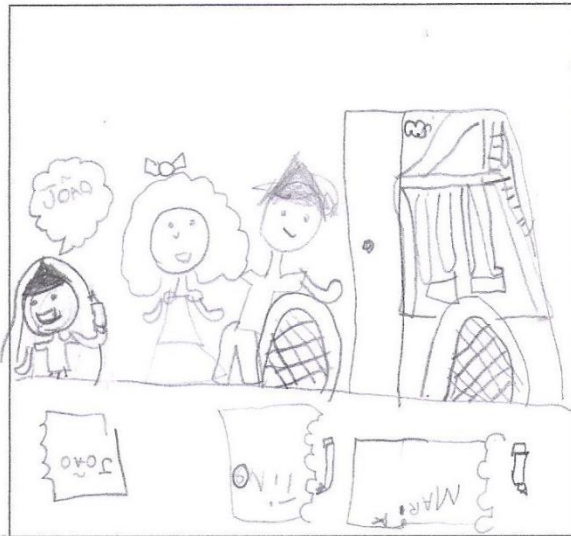


A menina e o menino ajudaram o João a fazer a lição

## Ficha de Cenas Conflitivas- aluna MN



## Ficha de Cenas Conflitivas- aluna MNL



Os amigos de João estão ajudando o João a fazer o trabalho para que Lirio Maria e João possam ir para o recreio.

5º Encontro
Virtude: amizade
História: Brincando Juntas

### Virtude Amizade: Brincando Juntas



(Narração da Professora)

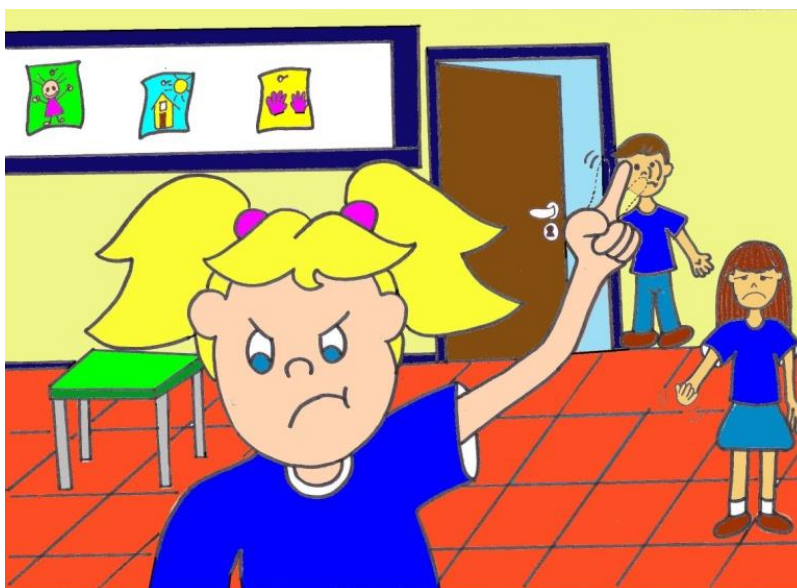
Malu adorava brincar no parquinho pela manhã.  
Sua mãe costumava a levar antes de ir à escola.



Lá ela encontrava Joana, amiguinha da sua sala.

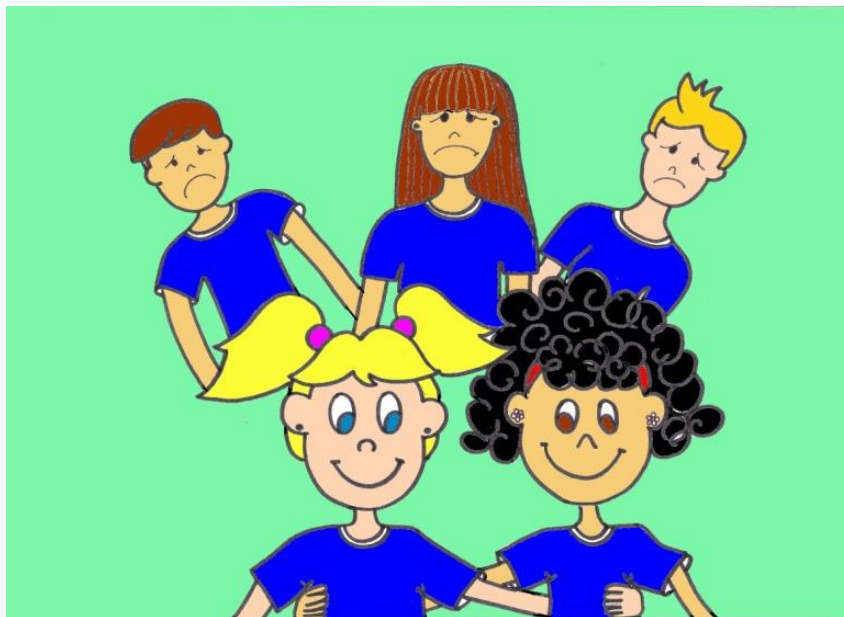


Joana e Malu brincavam e se divertiam muito.



Ao chegar à escola, Malu não aceitava brincar com ninguém.  
Ela só queria ficar perto de Joana.





Os demais amiguinhos ficavam muito tristes.

OBS- Surge o conflito ético na última prancha.

O encontro inicia com a professora apresentando a história “Brincando Juntas”. A turma demonstra interesse e empolgação para ouvir a história. Percebe-se que os alunos já entenderam a função da pesquisadora nos encontros e o que irá acontecer quando a mesma chega à sala. Após ouvirem atentamente a história surgem as colocações abaixo sobre o comportamento da personagem Malu.

Aluno AB- Ela só tem uma amiga. Para ser feliz ela tem que ter várias.

Aluno AL- Acho que ela tinha que pedir desculpas, porque ela não deixou ninguém se aproximar dos outros amigos.

Aluno JL- Ela tinha que pedir desculpas por não ter brincado com eles.

Aluno AC- Ela maltratou os outros porque não queria ser amiga deles.

Aluno PDR- Ela deveria brincar com todos os amigos para a vida ser mais legal.

Aluno AC- É muito bom ter amigos, porque se a Joana faltar ela terá outros.

Aluno AB- A REB (aluna da turma) tem poucos amigos.

Aluno REB- A Malu deveria ter mais amigas, porque ela só tem uma.

**Pesquisadora- Você tem muitos amigos REB?**

Aluno REB- Tenho três. A AB me maltrata.

Nesse momento percebeu-se uma ótima oportunidade para trabalhar os conflitos reais que aconteciam na sala de aula. A professora intervém e coloca para o grupo que ninguém gosta de ser maltratado.

**Professora- Queremos amigos que não nos maltratem.**

Aluno AB- A BT fala para a REB não ser minha amiga e aí ela não é.

**Professora- BT, será que você quer que a REB seja só sua amiga?**

Aluno BT- Eu não sei porque, mas não quero ser amiga da AB. Ela me trocou pela ISB.

A professora media o conflito falando sobre a importância de todos ser amigos, respeitando a todos na sua forma de ser.

Aluno BT- Às vezes eu tenho poucos amigos, mas estou fazendo amizade com outras crianças da escola.

**Professora- Será que estamos agindo como a Malu? Ou agimos diferente, conquistando pessoas e aumentando nossas amizades?**

Aluno PT- A Joana e a Malu têm que ter mais amigas para o coração delas melhorar.

Aluno LC- O LND fala que a REB chuta ele.

Aluno AB- O LND pede para ela chutar, não é?

Aluno REB- Não, eu não me lembro disso.

Aluno AB- Ele pediu para ela chutar para depois colocar a culpa nela.

Aluno REB- Eu chutei o LND porque ele me pegou no colo e me jogou no chão.

A professora terminou o encontro refletindo com as crianças sobre os reais conflitos que surgiram a partir dos relatos.

6º Encontro
Virtude: amizade
História: Brincando Juntas

Ao iniciar a atividade a professora retoma a história “Brincando Juntas” e toda a turma concorda que a atitude da personagem Malu não foi legal. Novamente as crianças voltaram aos conflitos de sala, conforme vemos em suas falas.

Aluno MF- A IS me aceita como eu sou e a BT não.

Aluno BT- Ela é metida e por isso não quero ser sua amiga.

Aluno IG- Ser metido é ficar se metendo nas coisas.

Aluno TH- Ser metido é querer mandar no outro.

Aluno BT- Eu fico triste com a AB porque ela quer mandar nos outros.

Aluno AB- A REB não está sendo minha amiga por causa da BT.

A professora media os conflitos que ressurgiram. E pede que os alunos pensem em propostas reais de solução para esses problemas.

Aluno JL- Acho que elas devem conversar o que cada uma acha da outra.

Aluno IS- Elas devem conversar e falar o que não gostam.

**Professora- A conversa trará a amizade?**

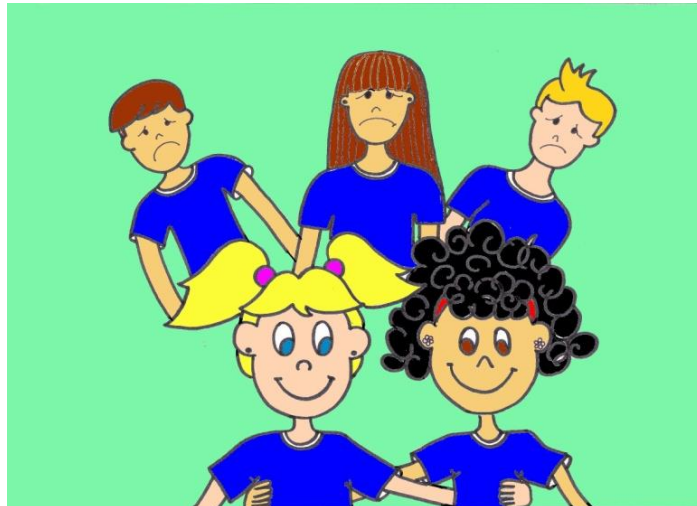
Aluno AC- A BT está distante da AB e não sabe como ela é. Elas precisam se conhecer mais.

Aluno PDR- Elas são legais. Não tem uma mais legal do que a outra.

Aluno AB- Na escola antiga eu tinha cinco amigas.

Aluno IG- Elas podiam conversar de serem amigas. (sic)

A professora leva a turma a pensar em tudo o que aprenderam com a história das pranchas e também com as situações de sala, pedindo que construam coletivamente uma lição sobre a amizade. Todo o grupo pensou na situação conflitiva vivida pelas amigas de sala e concluíram que elas precisam conversar, se conhecerem melhor e serem mais próximas para que sejam amigas. A professora entrega a ficha de cenas conflitivas.



Ficha de Cenas Conflitivas- aluno EMN



Ficha de Cenas Conflitivas- aluna AL



Ficha de Cenas Conflitivas- aluna MF



7º Encontro
Virtude: Temperança
História: A Caixa de Bombom

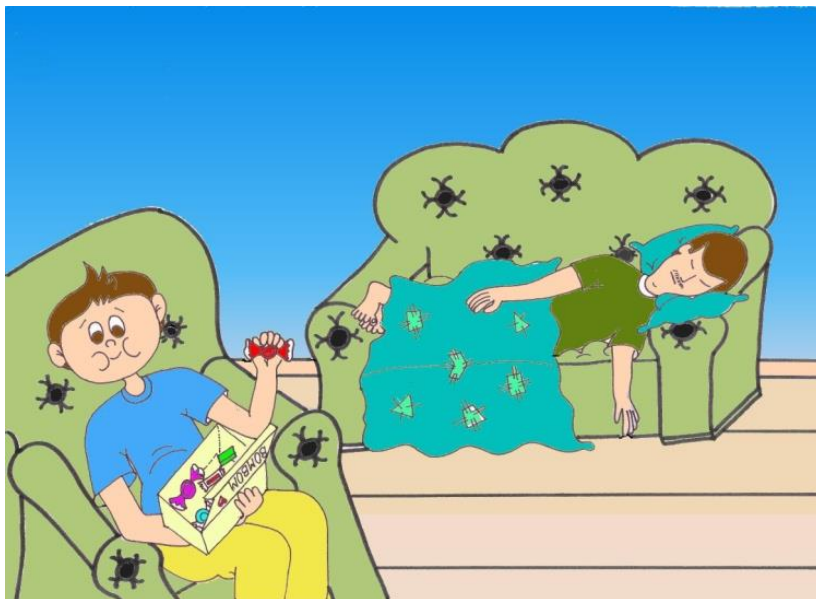
### Virtude Temperança: A Caixa de Bombom



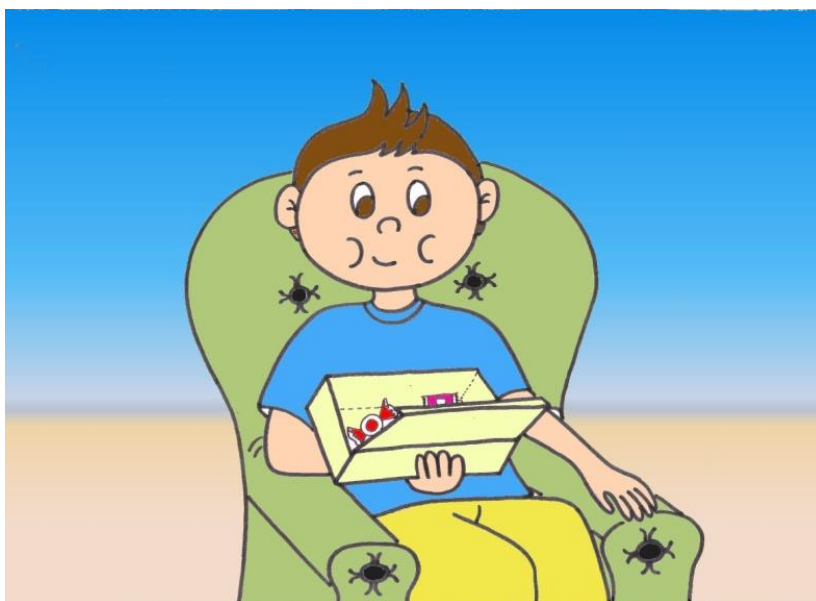
(Narração da Professora)  
Papai Julio chegou a casa com um embrulho.  
Era um presente para Murilo.



Murilo empolgado abre o presente.  
Descobre que era uma deliciosa caixa de bombom.



Papai adormece no sofá.



Murilo come quase todos os bombons da caixa.



Murilo acorda o papai porque está com dor de barriga.

OBS- Surge o conflito ético na última prancha.

A pesquisadora chega à sala e a professora inicia a história explicando que as pranchas farão relação a uma outra virtude. Ela começa a mostrar as cenas e devagarinho vai explorando cada detalhe dos desenhos. As crianças interagem empolgadas emitindo opiniões e participando com muito interesse. Ao final da contação, surgem os seguintes diálogos:

**Professora- Por que Murilo passou mal?**

Aluno AC- Ele comeu muito bombom.

**Professora- Ele exagerou?**

Todos- Sim.

Aluno AB- Meu irmão ganhou duas caixas de bombom, comeu muito e passou mal.

Aluno REB- Meu irmão também.

**Professora- Alguns amigos exageram?**

Aluno JG- Ele podia ter dado para o pai, a mãe e o irmão.

Aluno TH- Ele foi guloso.

**Pesquisadora- Exageramos só com a comida?**

Aluno JG- Não. Brincando também.



Aluno AL- Usando muito perfume.

Aluno JG- E aí fica um cheiro ruim.

Aluno AB- No batom.

Aluno REB- Exageramos na roupa.

Aluno AC- Se vestindo igual a uma palhaça, toda feia, batom muito vermelho e roupa horrível. Ou quando passamos muito creme no cabelo.

Aluno AB- Exagerar no celular. Ficar no Watts app o tempo todo.

A professora resume que o exagero de algumas coisas leva ao esquecimento de outras. A turma comenta sobre o exagero nos eletroeletrônicos: telefone, televisão, computador, joguinhos, dentre outros.

**Professora- Quando exageramos deixamos de lado outras coisas.**

Aluno AB- Às vezes a pessoa está falando com você e você está no celular e nem liga.

Aluno EMN- A gente exagera no computador.

A professora pergunta ao grupo de alunos o que Murilo deveria fazer, ao invés de comer tudo exageradamente.

Aluno JG- Não comer tudo e deixar guardado na geladeira.

Aluno LC- Comer a metade.

Aluno AC- Comer um pouquinho num dia e depois no outro dia.

Aluno PDR- Guardar e depois dividir.

Aluno IS- Dividir.

Aluno REB- Cada dia dois bombons até terminar.

Aluno AL- Oferecer às pessoas.

Aluno AB- Não dividir não é de bom gosto, é de mal gosto.

A professora solicita que a turma pense em um novo final para a história.

Aluno AL- O pai dando a caixa para Murilo e ele oferecendo bombons ao pai.

Aluno REB- Murilo dividir o bombom. (sic)

A pesquisadora intervém nas colocações e fala sobre a questão do equilíbrio e o exagero, já apontado pela turma. Pede para que eles reflitam se o pai fosse guloso também, qual seria a solução.

Aluno AC- Murilo deveria dividir com outras pessoas.

**Professora- Todos são gulosos na família. E aí?**

Aluno AB- Se a mãe estivesse grávida e o bebê tivesse nascido ela até esqueceria de cuidar dele.

**Professora- Quando estamos muito atentos a algo não prestamos atenção em outras coisas.**

Aluno JL- Se o Murilo fosse da Fundação Osorio teria que acordar cedo e comendo tanto chocolate passaria mal e não conseguiria.

Aluno IS- Acho que tem que conversar com ele sobre ficar comendo muito.

Aluno EMN- Exageramos em muitas coisas.

Aluno JL- Meu pai chega em casa e vai para o computador até de noite.

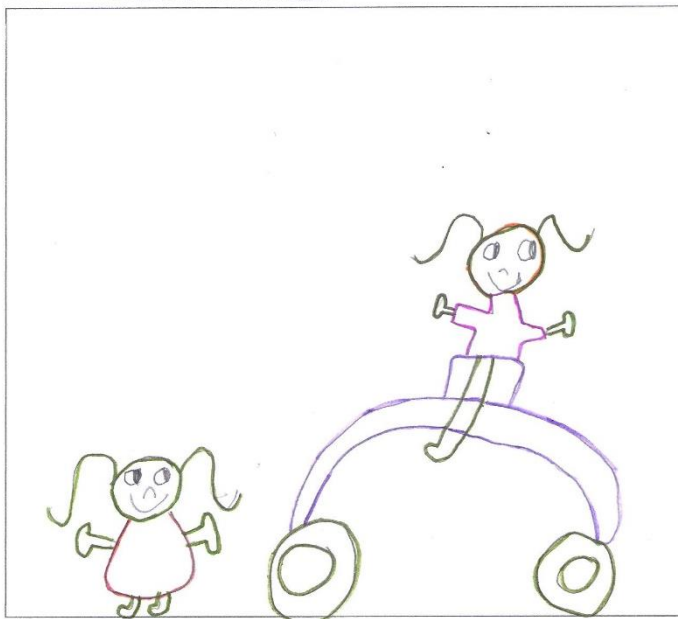
A professora pede que os alunos observem no que estão exagerando e o que estão deixando de lado. Termina o encontro.

8º Encontro
Virtude: Temperança
História: A Caixa de Bombom

Neste encontro as crianças preencheram a Ficha Investigativa de Virtudes. Abaixo seguem algumas fichas.

Temperança é...

eu desenhei a menina esagero  
no berincadeiro.



Ficha Investigativa de  
Virtude- Temperança-  
Aluna AC

Temperança é...

eu desenhei a menina



Ficha Investigativa de  
Virtude- Temperança-  
Aluno TH

Temperança é...

*Comendo muito e engordo de saúde.*



Ficha Investigativa de  
Virtude- Temperança-  
Aluno PT

Temperança é...

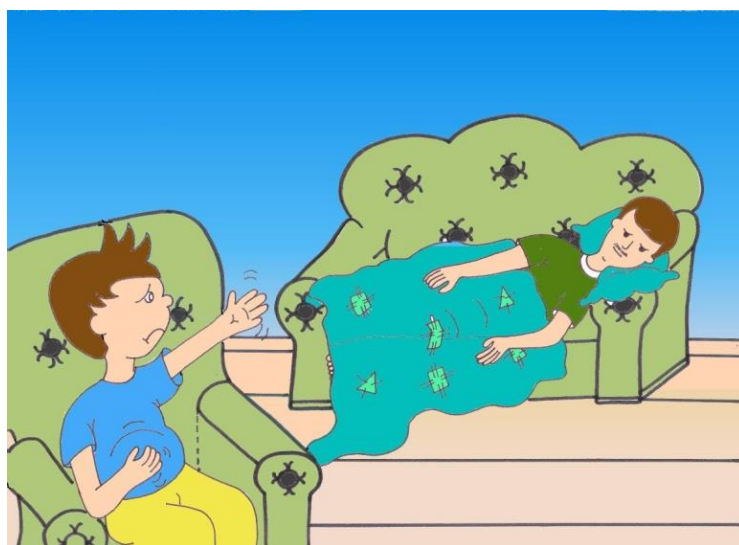
*Não fazer nada.*



Ficha Investigativa de  
Virtude- Temperança-  
Aluno EMN

9º Encontro
Virtude: Temperança
História: A Caixa de Bombom

A professora mostra a cena conflitiva e solicita aos alunos que desenhem um novo final para a história.



Ficha de Cenas Conflitivas- aluna LN



O moço guarda os bombons  
e deita na geladeira tanta  
gelada

## Ficha de Cenas Conflitivas- aluna IS



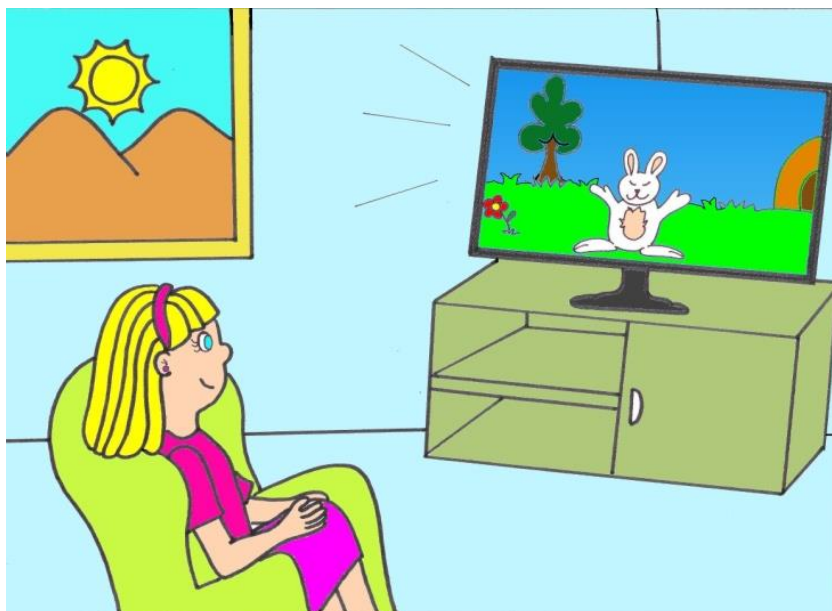
## Ficha de Cenas Conflitivas- aluna MNL



dividir com seu pai  
e comer os bombons juntos.

10º Encontro
Virtude: Temperança
História: Desenho na TV

### Virtude Temperança: Desenho da TV



(Narração da Professora)

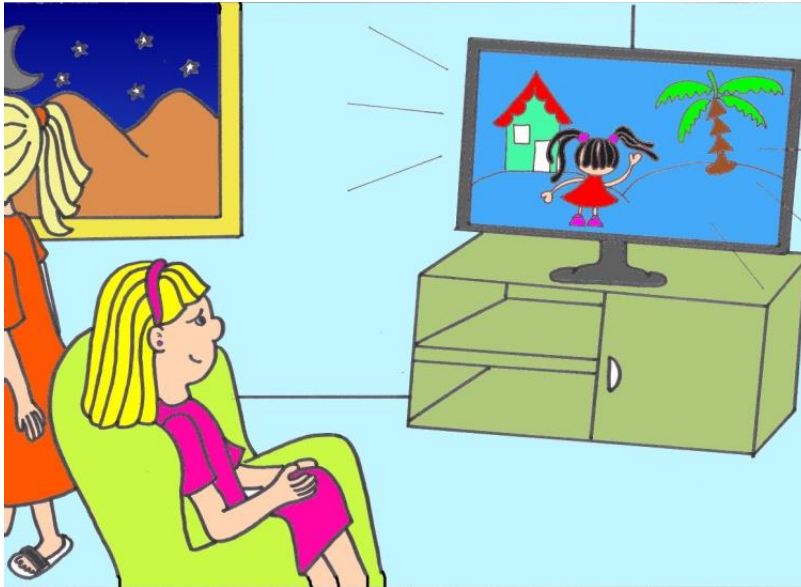
Lia gosta muito de ver televisão.

Ela assistia seu programa predileto.

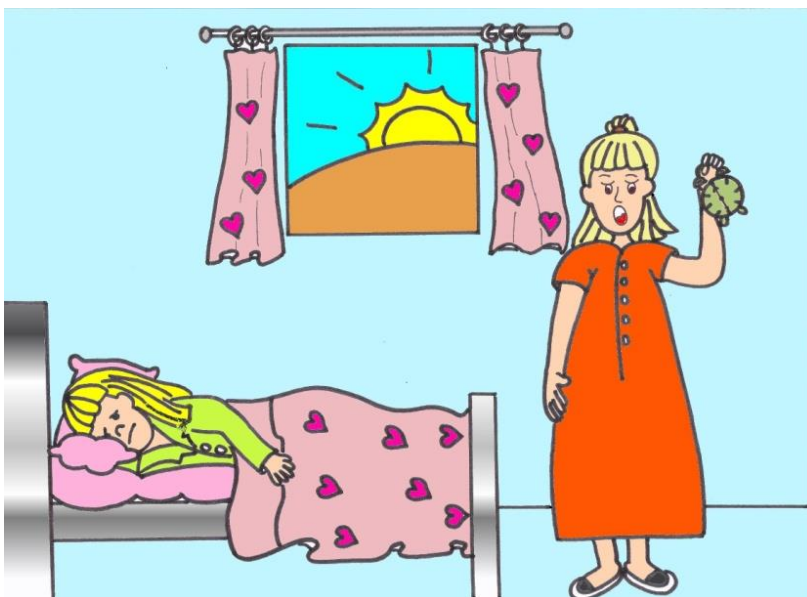
Já era noite e no dia seguinte teria de levantar-se cedo para ir à escola.



Mamãe disse a Lia para desligar a TV.



Mamãe foi dormir.  
Lia continuou vendo muitos episódios do desenho.



Lia divertiu-se muito e dormiu tarde da noite.  
No dia seguinte, mamãe acordou Lia com dificuldade.





Lia estava muito cansada.  
Lia cochilou na hora da atividade.

OBS- Surge o conflito ético na última prancha.

A professora prepara a turma e inicia a história. Logo que termina o aluno LC comenta que a personagem principal exagerou na TV. A professora pergunta para todos o que aconteceu com a personagem por ter exagerado. Seguem diálogos.

Aluno AB- O nosso corpo precisa de energia. Se a gente não dormir não tem energia.

Aluno TH- Quando chega à noite a gente tem vontade de dormir e ela ficou vendo desenho.

Aluno AC- A gente também tem que acordar cedo. A gente precisa descansar porque, se dormir na escola, vai perder todos os trabalhos e vai ter que fazer em casa.

Aluno TH- Na escola a professora explica o trabalho.

Aluno EMN- Ela devia ter visto um episódio e ir para a cama. No outro dia, quando chegasse em casa, continuava vendo.

Aluno JL- A Lia poderia ver aos sábados e domingos porque não teria que acordar cedo.

Aluno LC- Essa história parece com a música que aprendemos “Videotinha”, que a menina ficou vendo TV e ficou com cara de TV.

Aluno PDR- Ela deveria ver um pouquinho de TV a cada dia.

Aluno AL- Podia ver bastante episódios na 6ª feira porque sábado ela acordaria a hora que quisesse.

Aluno TH- Ela poderia gravar o desenho para ver em outra hora depois da aula.

Aluno JG- Acho que ver no fim-de-semana seria melhor.

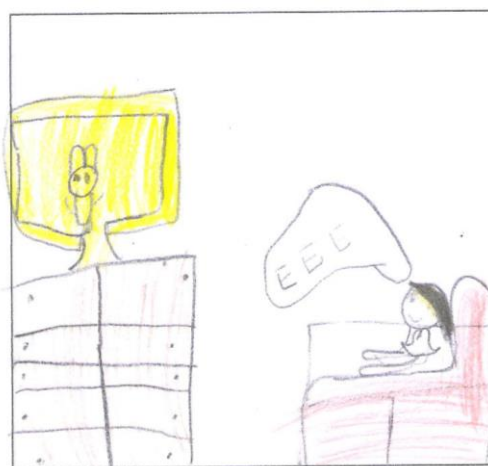
Aluno AL- Também poderia colocar o despertador para não perder a hora.

Aluno AC- Ou gravar e levar para ver na hora do recreio.

A professora solicita que todos pensem em um novo final para a história e deixa a prancha do conflito exposta. As crianças preenchem a Ficha de Cenas Conflitivas.



Ficha de Cenas Conflitivas- aluna AB



Ela gravou o desenho.

## Ficha de Cenas Conflitivas- aluna PT



Quando ela chegar da escola  
ela assistir o programa favorito.

## Ficha de Cenas Conflitivas- aluna REB

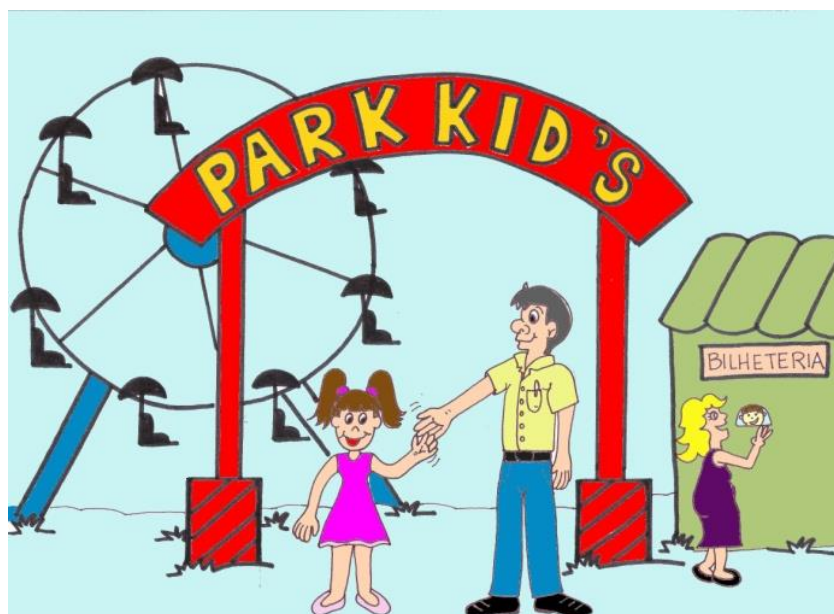


domingo ela viu o seu tempo.

Foram trabalhadas as virtudes amizade e temperança e os alunos entraram em período de férias escolares de fim de ano. As aulas retornaram no final de fevereiro depois do período de adaptação dos alunos à série e à professora nova, o trabalho foi reiniciado em abril. Antes de recomeçarmos com os alunos a pesquisadora conversou com professora da turma orientando-a sobre a pesquisa e o material *ETHOS* entregando-lhe o “Guia do Professor”.

11º Encontro
Virtude: Justiça
História: Parque de Diversão

### Virtude Justiça: Parque de Diversão



(Narração da Professora)  
Lia foi ao parque com os avós.  
Ela adorava a roda gigante.  
Divertiu-se em muitos brinquedos.



Vovô estava cansado.  
Lia queria pipoca.  
Vovó comprou a pipoca.



Lia foi na roda gigante com vovó.



Vovô estava muito cansado.  
Vovô queria ir embora.



Lia jogou-se no chão e começou a chorar.

OBS- Surge o conflito ético na última prancha.

A professora inicia o encontro explicando às crianças que o trabalho com as historinhas irá continuar no mesmo formato do ano anterior. As crianças comemoram. A professora inicia a contação. Ao terminar surgem os comentários que seguem.

Aluno PT- Por que ela chorou?

**Professora- Quem já agiu como a Lia?**

Aluno AB- Eu fiz a mesma coisa quando tive que sair da piscina.

Toda a turma comenta que não concorda com a atitude da personagem dizendo que ela agiu de forma errada.

**Professora- Por que a atitude da Lia foi errada?**

Aluno PDR- Ela fez escândalo.

Aluno TH- Porque ela fez birra.

Aluno JL- O avô dela era velhinho e ela não obedeceu.

Aluno AB- O avô já está idoso e ela deveria obedecer.

**Professora- E se ele não fosse velhinho?**

Aluno JL- Os adultos têm mais habilidade que as crianças para saber o que é certo.

**Professora- Qual a atitude correta?**

Aluno AL- Sair do parque.

Aluno BT- Obedecer à avó.

Todos- Respeitar.

Aluno JL- O avô já é de idade.

Aluno AL- Mesmo ela querendo ficar deveria ter obedecido.

Aluno PDR- Ela podia voltar outro dia.

A professora sugere que as crianças criem um novo final.

Aluno TH- Eles poderiam ir embora e voltar outro dia.

**Professora- Qual o final mais justo?**

Turma- O segundo.

Aluno PT- O final mais justo é o final mais certo.

Aluno AC- O final mais correto.

Aluno JG- Justo de justiça.

**Professora- O que é justiça?**

Aluno PT- Justiça é o que é certo.

Aluno PDR- A mãe faz justiça com quem faz bagunça.

Aluno JL- Justiça é quando alguém vai fazer alguma coisa errada e outra pessoa impede.

A professora escolhe três alunos aleatoriamente e pede que eles dramatizem o novo final. Em seguida as crianças preenchem a Ficha Investigativa de Virtudes.

Ficha Investigativa de Virtude- Justiça- Aluna AL

Justiça é...

Eles estão indo embora.





Justiça é...

É a pessoa que faz alguma coisa com você a outra impedir.



Ficha Investigativa de Virtude-  
Justiça- Aluna MNL

Justiça é...

vingança

Ficha Investigativa de  
Virtude- Justiça-  
Aluno TH



Ficha Investigativa de  
Virtude- Justiça- Aluna AC

Justiça é...

A justiça é uma coisa  
muito correta



12º Encontro
Virtude: Justiça
História: Parque de Diversão

A professora inicia o encontro retomando a história. Ela mostrou novamente todas as pranchas e ao distribuir a Ficha de Cenas Conflitivas os alunos começaram a refletir novamente sobre a cena final.

Aluno JG- Por que o avô não foi embora sozinho?

**Professora- Vocês acham que seria justo se o avô fosse embora só?**

Aluno PT- A Lia podia ter obedecido e voltado ao parque outro dia.

**Professora- Quem acha que a justiça foi feita quando todos foram embora do parque?**

Todos levantam a mão.

Aluno AC- Justiça é lei.

Aluno JG- Existe lei de trânsito, lei seca.

Aluno JL- Nós devemos fazer o certo de acordo com a lei.

Aluno PDR- Eu vi uma batida de carro. Justiça é anotar a placa e chamar a polícia.

Aluno GB- Bater nos outros é justiça. Bater no carro de quem bater no seu é justiça.

Aluno AL- Justiça é pagar o estrago feito no carro.

Aluno EMN- Chamar o advogado, tirar uma foto do carro e chamar o juiz.

Aluno AC- O advogado tem que ficar do lado correto.

Aluno EMN- O advogado tem que mostrar a verdade.

Aluno JL- Juiz vem da palavra justa.

Aluno JG- E de justiça, igual a Liga da Justiça.

Aluno GB- Bater no carro é se vingar.

**Professora- O que é se vingar?**

Aluno IS- Se vingar é, quando um garoto bate em mim, ao invés de chamar a tia eu bato nele. (sic)

Aluno JG- No telefone da minha mãe tinha uma coisa escrita: vingue-se. Se vingar é ir à luta e ganhar do outro. (sic)

Aluno PT- Eu minhas duas amigas JL e NT queríamos se vingar uma das outras, mas aí conversamos e nos entendemos. (sic)

Aluno AL- Eu acho que a Lia deveria ir embora não porque o avô é velho, mas porque devemos respeitar a todos.

A aluna AC relata o dia em que dois amigos brigaram e a professora “fez justiça” conversando com eles e resolvendo a situação. O encontro termina com as crianças preenchendo a Ficha de Cenas Conflitivas.



Ficha de Cenas Conflitivas- aluno EMN



Ficha de Cenas Conflitivas- aluno TH



## Ficha de Cenas Conflitivas- aluna IS

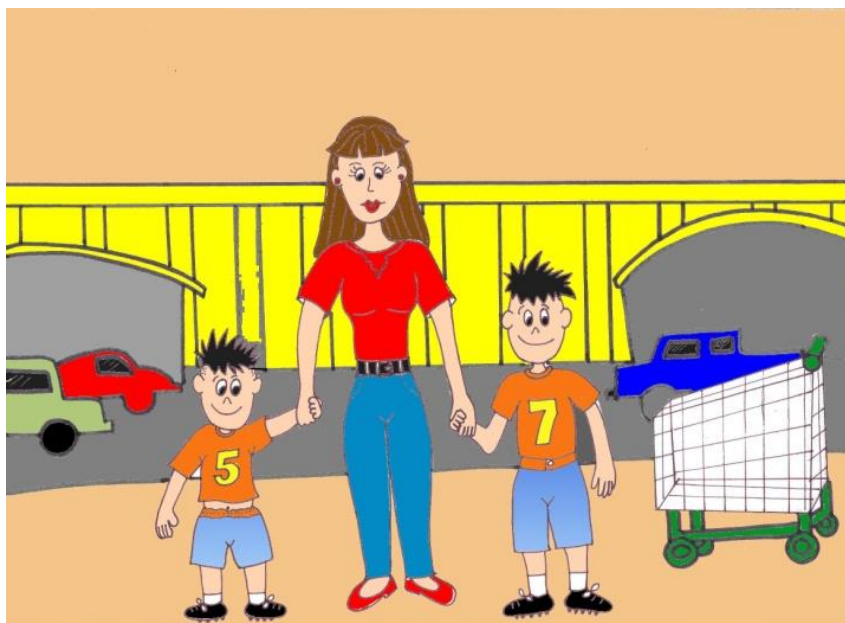
SEJA PRO: TEM QUE PASSAR A COISSA SEJA



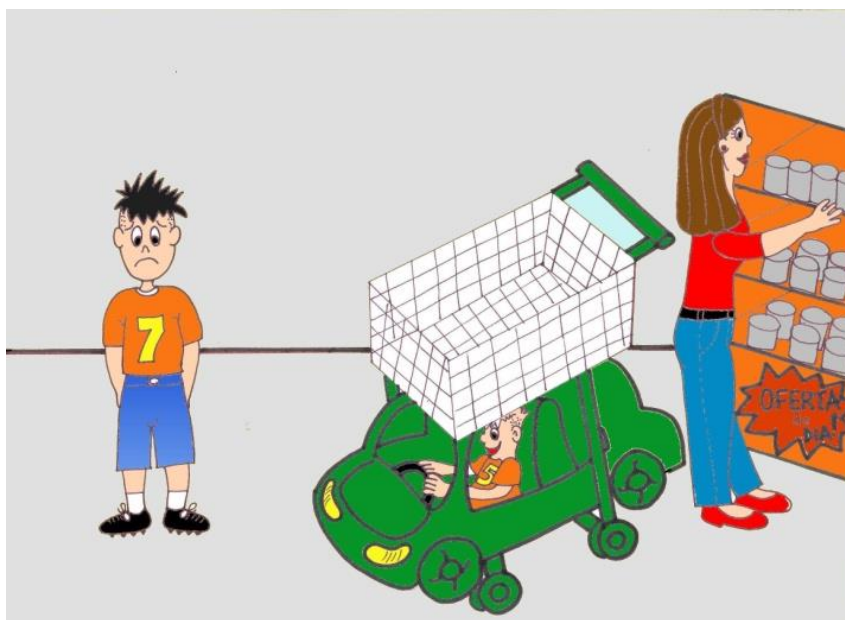
Quando a professora e a pesquisadora saíram da sala, começaram a refletir sobre o conceito da virtude justiça que algumas crianças expuseram, o qual fazia relação à vingança. Concluímos que precisaríamos intervir nas reflexões de modo a ressignificar as associações feitas pelos alunos, pois as crianças revelaram que ainda não entendem o que é a justiça nem que o real significado da virtude não seja a vingança. Ficou combinado que no encontro seguinte, antes da história ser iniciada, haveria uma conversa sobre a questão justiça e vingança.

13º Encontro
Virtude: Justiça
História: Fazendo Compras

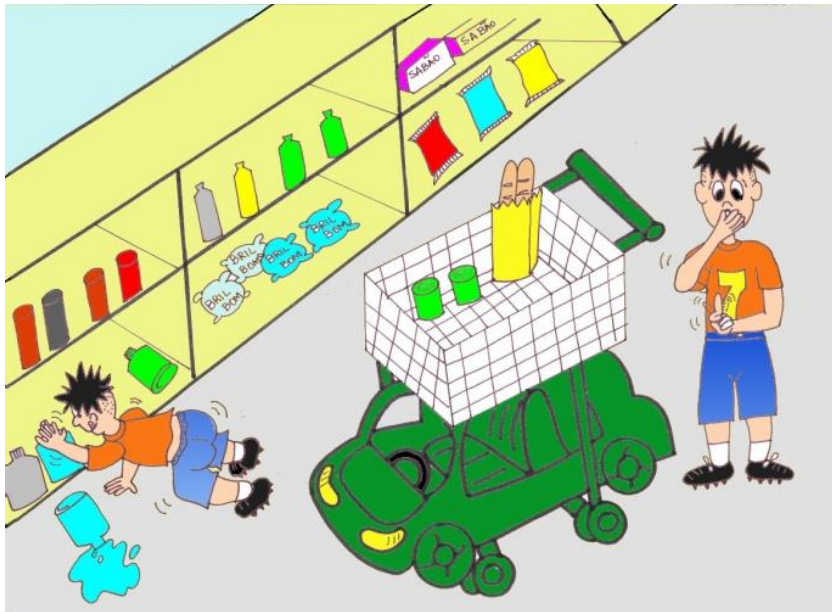
**Virtude Justiça: Fazendo Compras**



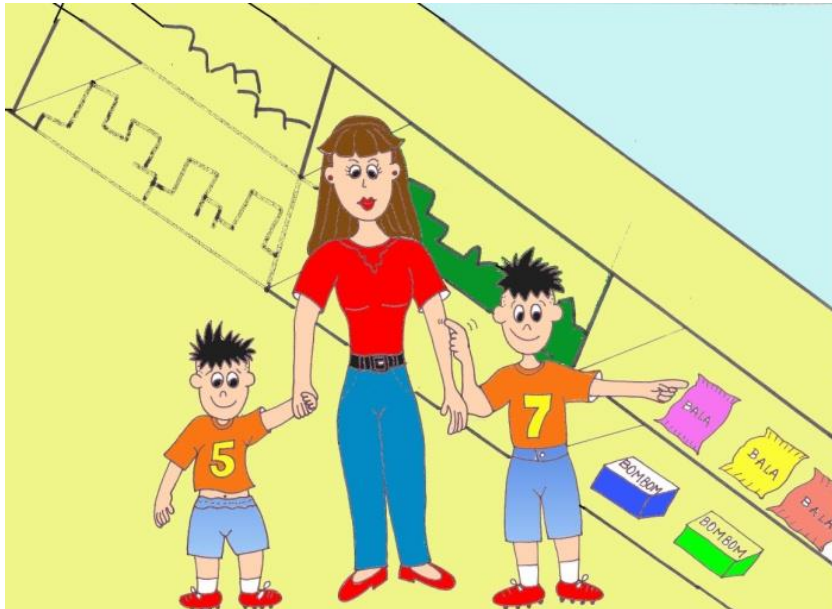
(Narração da Professora)  
Gabriel foi ao mercado com a mãe e o irmão Teo.  
Téo era menor que Gabriel.



A mãe colocou Teo no carrinho.  
Gabriel ficou triste, pois também queria ir ao carrinho.



Teo fez muita bagunça no mercado e não parou quieto no carrinho.



Gabriel pediu bala.  
Mamãe comprou um saco de balas.



Mamãe deu duas balas para Gabriel e para Teo também.

OBS- Surge o conflito ético na última prancha.

A professora acalma a turma para que seja iniciado o trabalho e começa a conversar com as crianças sobre a virtude justiça e o significado dela em nossa vida. Ela pede que ao ouvirem a história “Fazendo Compras” pensem sobre essas palavras: justiça e vingança. Depois de contar a nova história, surgem os seguintes comentários.

Aluno AC- O Teo fez muita bagunça.

Aluno PT- E o Gabriel queria ir no carrinho.

Aluno JL- O Teo desrespeitou a mãe e o irmão.

Aluno AC- Na vida real o guarda iria expulsar ele do mercado porque estava quebrando as coisas e as regras. O irmão mais velho tem que corrigir. (sic)

Aluno JL- O irmão mais velho tem mais sabedoria.

Aluno AC- O mais velho tem mais noção das coisas.

Aluno EMN- O irmão maior tem que cuidar do pequenininho porque ele sabe o que é certo e errado.

Aluno PDR- Meu amigo comeu bala no mercado sem pagar e eu contei para a mãe dele.



Aluno PT- A mãe poderia ter visto o Teo fazendo bagunça e ter sido justa falando com ele, ensinando o filho, colocando ele de castigo e dando o que ele merecia, nada de bala.

Aluno REB- Eu tenho irmão mais velho e peço todos os dias para ele me dar bala. Ele sempre pergunta se fui boa. (sic)

Aluno IG- Meu irmão estava no mercado fazendo bagunça e batendo no celular. Falei para minha mãe e ele não pode comprar nada.

A professora retoma a questão de um irmão ir no carrinho e o outro não, indagando às crianças se foi justo ou não a atitude da mãe.

Aluno BT- O Gabriel ia passar vergonha. Ele é grande.

Aluno IS- Na minha opinião não podia pegar nenhum carrinho.

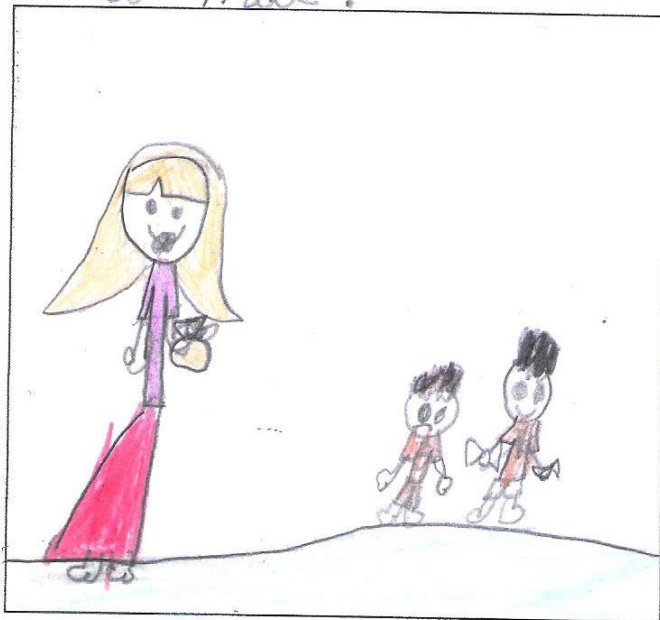
Aluno MF- Ela podia ter dividido o tempo, cada um ficava um pouco.

Depois das discussões as crianças preenchem a Ficha de Cenas Conflitivas.



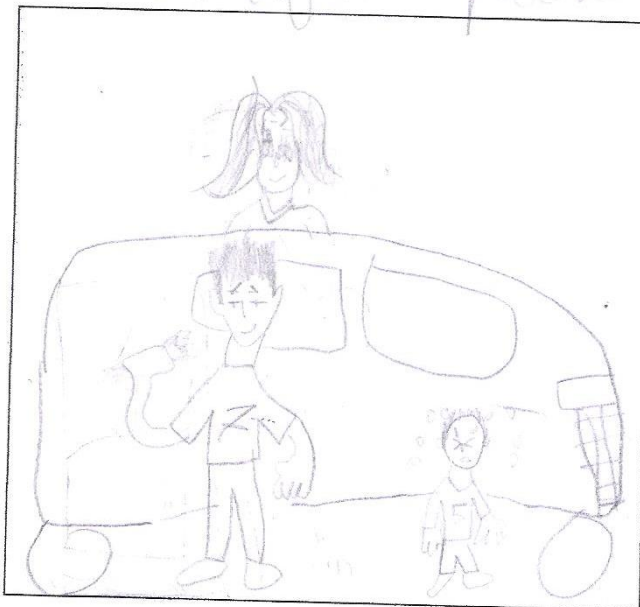
## Ficha de Cenas Conflitivas- aluna REB

Você não merece fala,  
não,  
mas mãe.



## Ficha de Cenas Conflitivas- aluno EMN

Não dar fala para quem só  
bagunça



Ficha de Cenas  
Conflitivas-  
aluna PT



ele não ganhou nada por causa da bagunsa

14º Encontro
Virtude: Perseverança
História: A Bike

**Virtude Perseverança: A Bike**



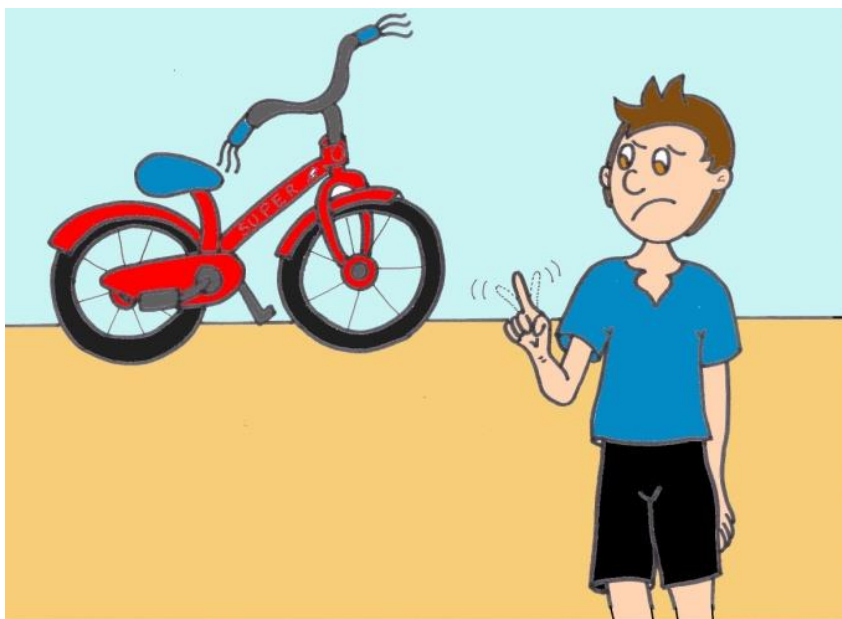
(Narração da Professora)  
Joca ganhou uma bicicleta.  
Ele estava muito feliz com o presente.



O pai lhe ensinou a pedalar.  
Joca achou difícil.



O pai tentou com todo carinho.  
Joca desejou pedalar bem rápido como Kaká.



Joca não conseguiu e ficou muito triste.  
Joca guardou a bicicleta e desistiu.



Joca brincou de carrinho enquanto os amigos andavam de bike.

OBS- Surge o conflito ético na última prancha.

A professora conta a história e as crianças acham engraçado o Joca não saber pedalar sem rodinhas. Todos trocam experiências sobre andar de bicicleta e surgem os seguintes comentários sobre as pranchas:

Aluno AB- Eu nunca desisto.

Aluno AC- Se eu tivesse um sonho eu seguiria até alcançar.

Aluno JL- Os amigos podiam ajuda-lo.

Aluno LC- Eu aprendi a andar de bicicleta caindo.

**Professora- Quem aqui já teve problemas?**

Aluno IG- Eu já tive, mas quero uma vida melhor. Quero ajudar as pessoas que ficam na rua.

Aluno JL- Eu quero tentar alcançar meus sonhos. Tomar coragem e enfrentar os meus medos.

Aluno GB- Para eu aprender a andar de bicicleta os amigos me ajudaram.

Aluno AL- Quando eu ganhei meus patins caí muitas vezes. Agora eu não tenho mais medo.

Aluno PT- Quando eu fui a primeira vez na patinação do gelo eu usei o carrinho. Agora já sei andar sem carrinho.

Aluno EMN- A primeira vez que andei de bicicleta caí da escada. Depois eu consegui.

**Professora- Alguém já desistiu? Que virtude seria essa que nos faz não desistir dos nossos objetivos?**

Aluno LC- Ter coragem.

Aluno JG- A repetição para realizar o sonho.

A professora e a pesquisadora explicam à turma o significado da perseverança. As crianças preenchem a Ficha Investigativa de Virtudes e a Ficha de Cenas Conflitivas.

Ficha Investigativa de  
Virtude- Perseverança-  
Aluno EMN

Perseverança é...

Nunca desistir



Perseverança é...

É não desistir nunca desiste. Porque  
você vai conseguir!!! <sup>em</sup> força



Ficha Investigativa de Virtude-  
Perseverança- Aluna IS

Ficha Investigativa de  
Virtude- Perseverança-  
Aluna AL

Perseverança é...

Nunca desistir das coisas que você  
gosta ou sonha!



Perseverança é...

tentar, tentar, tentar e não desistir.



Ficha Investigativa de Virtude-  
Perseverança- Aluna PT



Preenchendo a Ficha de Cenas Conflitivas.



Ficha de Cenas Conflitivas- aluna IS



## Ficha de Cenas Conflitivas- aluna AL



## Ficha de Cenas Conflitivas- aluna JL



15º Encontro
Virtude: Perseverança
História: Pontinha do Pé

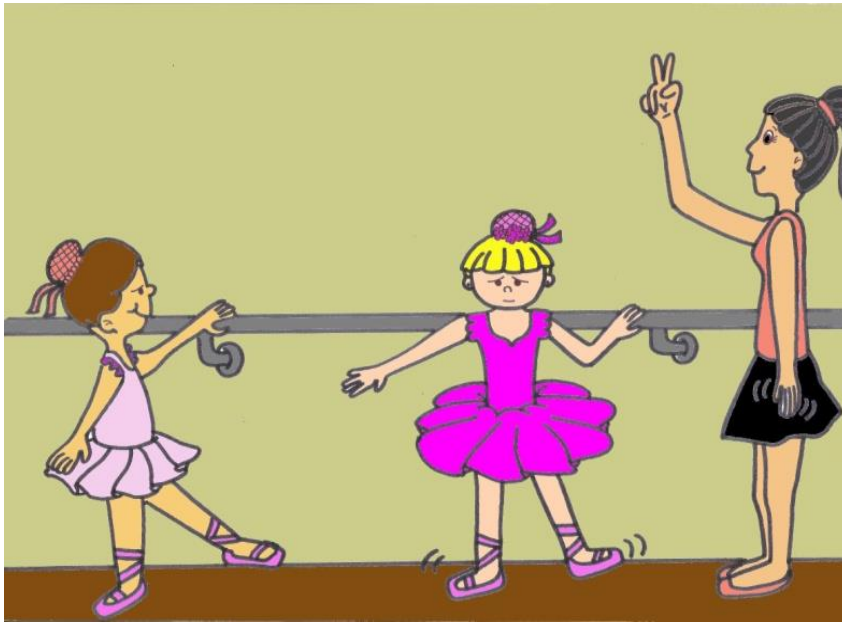
### Virtude Perseverança: Pontinha do Pé



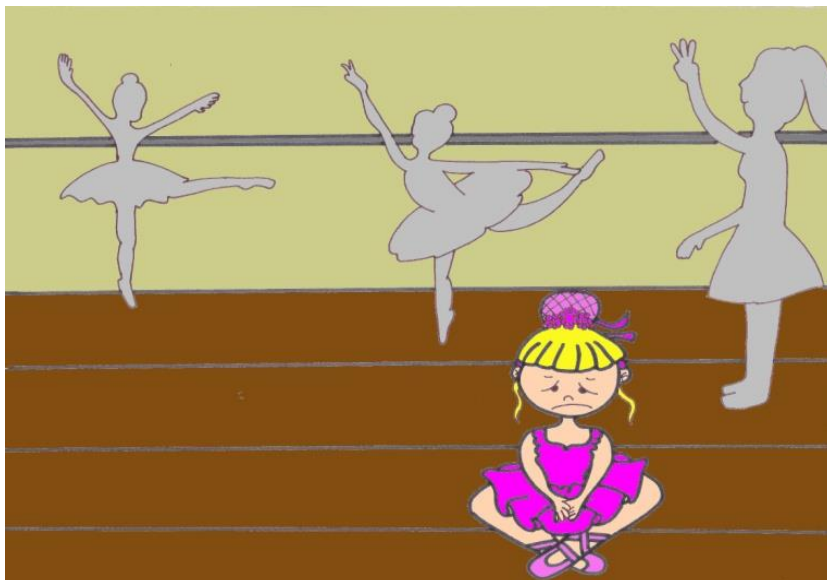
(Narração da Professora)  
Bia fazia balé.  
Bia era uma linda bailarina.  
A professora ajudava a todas as alunas.  
Elas iriam se apresentar.



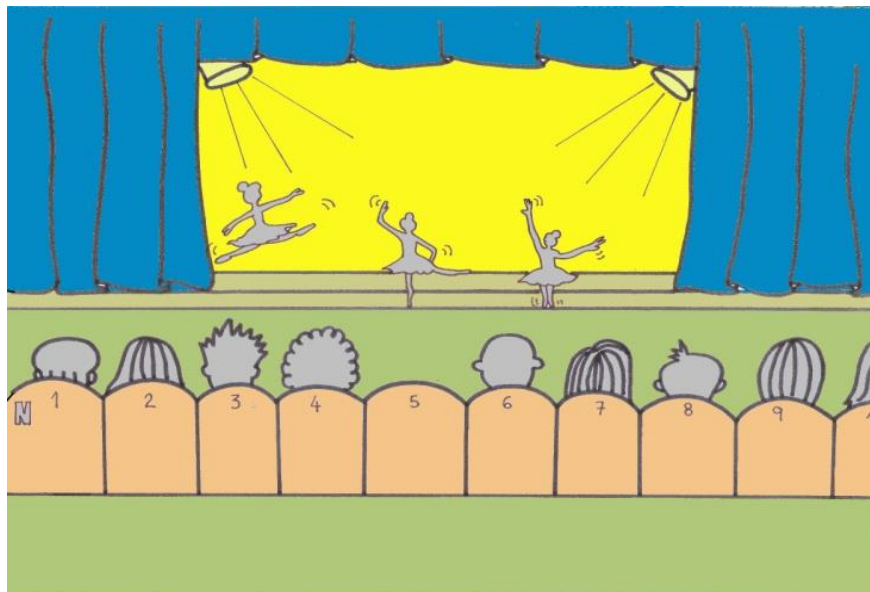
Juju fez pontinha dos pés.  
Bia não conseguiu.



A professora ensinou a todas.



Bia não quis fazer a aula.



Toda turma se apresentou lindamente.  
Bia não foi à apresentação.

OBS- Surge o conflito ético na última prancha.

O encontro começa com a professora fazendo um relaxamento coletivo. Pede que todos fechem os olhos, respirem fundo e aos poucos vai acalmando o ambiente. Ela inicia a história e pede que os alunos façam seus comentários.

Aluno PT- A Bia desistiu.

Aluno IS- Ela ficou com medo de errar e não foi na apresentação.

Aluno AC- Antes de fazermos qualquer coisa temos que pensar no lado positivo, minha mãe me ensinou isso.

Aluno IG- Quando eu comecei a andar de bicicleta, não desisti.

Aluno BT- Acho que ela tinha que tentar até conseguir. Persistir.

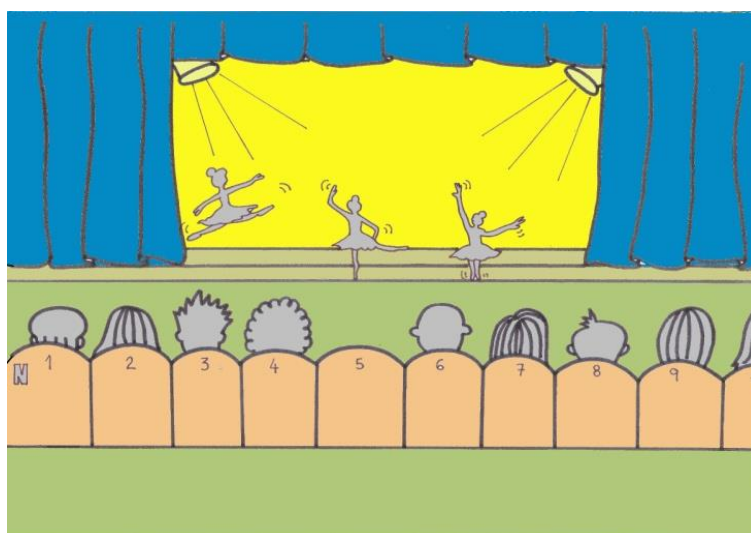
Aluno TH- Quando eu estava pescando no hotel fazenda, tentei pegar um peixe até conseguir. Eu não desisti.

Aluno JL- Se ela gostava de fazer balé era só tentar.

Aluno BT- Eu estava andando de skate e tentei, tentei. Quando eu ia desistir minha amiga me ajudou.

Aluno IS- Um dia eu estava plantando uma flor com a minha mãe. Aí eu não estava conseguindo. Eu pensei no lado bom e minha mãe disse que eu iria conseguir. Aí eu dormi e minha plantinha cresceu e virou uma florzinha.

A turma conclui que perseverar é não desistir. A professora entregou a Ficha de Cenas Conflitivas e encerramos o encontro.

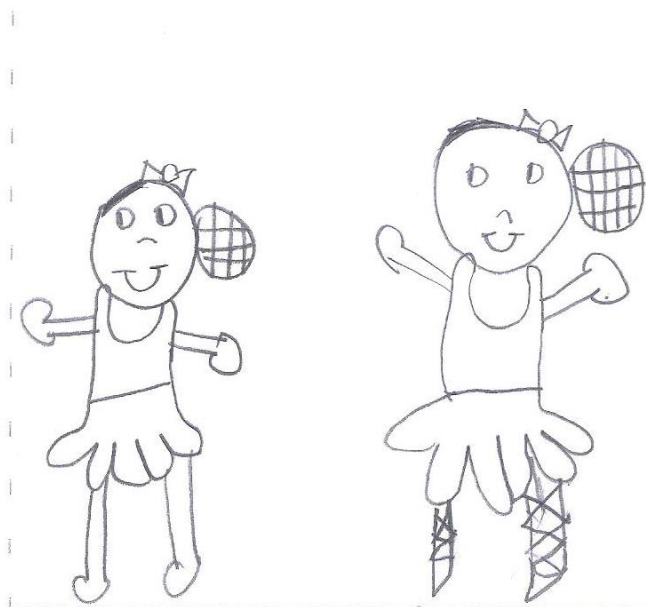


Ficha de Cenas Conflitivas- aluna PT

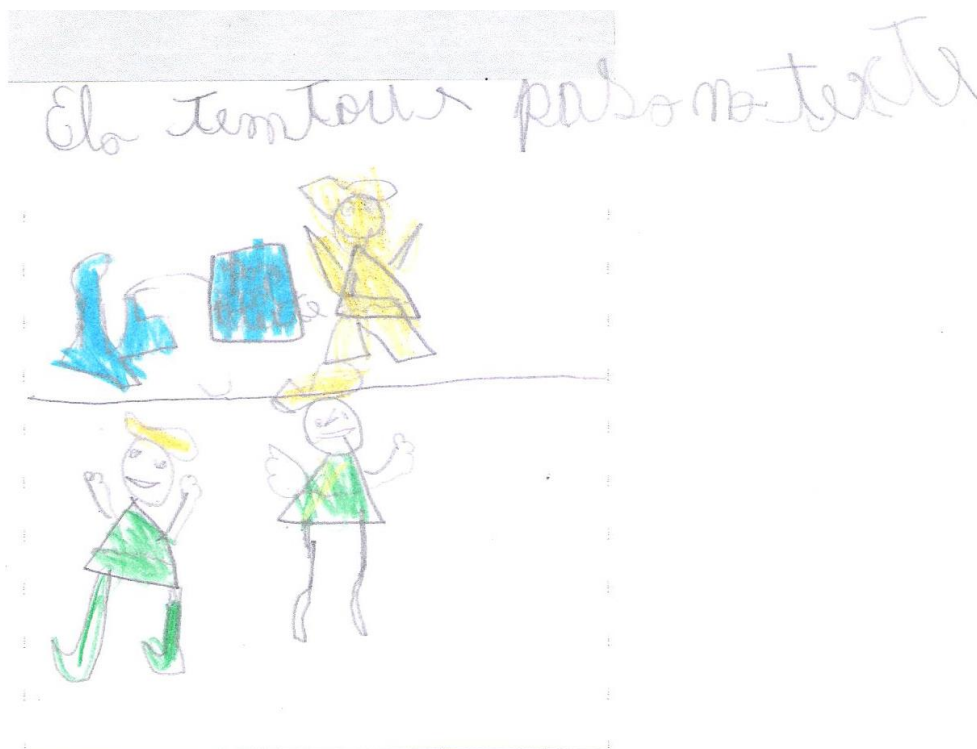


Ela Treinar Todos os dias

Ficha de Cenas Conflitivas- aluna IS



Ficha de Cenas Conflitivas- aluno PDR



A pesquisadora retornou à turma em uma outra aula para encerrar o trabalho e agradeceu as crianças a participação e disponibilidade de todas durante a execução da pesquisa e entregou via agenda o Questionário para as Famílias, que consta nos apêndices.

Segue-se agora com a análise dos dados, de acordo com o preenchimento das fichas e a participação nas discussões durante os encontros.

#### **4.2. Análise dos dados e interpretação dos dados**

Nesta etapa da pesquisa, segundo os escritos de Bardin (2011) é feita a análise dos dados por meio de três etapas organizadoras do material coletado: pré-análise, exploração, inferências e interpretações. Na pré-análise faz-se a leitura flutuante do material de pesquisa, escolhendo e organizando o *corpus* de análise. A fase de exploração do material é a mais densa e trabalhosa, pois corresponde à decomposição, codificação e categorização dos dados. O processo de categorizar elementos é importante, pois classifica os dados a partir do que eles possuem em comum (Bardin 2011), agrupando-os de acordo com critérios previamente definidos. O tratamento dos dados obtidos consiste em realizar inferências (deduções) e interpretações (estabelecer relações). Nesta seção as informações e documentos selecionados serão explorados e interpretados de acordo com os objetivos previstos para a investigação. A seguir será exposto o tratamento dos dados obtidos.

Há 21 alunos na turma pesquisada (112), todos autorizados a participar da pesquisa. Nos encontros realizados dois alunos nunca estiveram presentes nas atividades. As histórias trabalhadas foram as que faziam referência às virtudes Amizade e Temperança. Posteriormente a turma passou a ser de número 121 no 2º ano de escolaridade e entraram 7 novos alunos. Nesta etapa da pesquisa foram aplicadas as histórias correspondentes às virtudes Justiça e Perseverança. Os alunos novos participaram de todas as atividades, mas não fizeram parte como objeto de investigação.

Os materiais colhidos por meio das Fichas serão apresentados de acordo com as virtudes, utilizando-se de gráfico com as categorias de respostas para cada estímulo. O instrumento de coleta permite a expressão das respostas por desenhos e/ou textos. Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo pode ser feita mediante palavras indutoras que posteriormente são classificadas em categorias de análise. Nesta pesquisa foram



usadas imagens indutoras como ferramentas de comunicação e representação. Os desenhos expressos nas fichas de pesquisa permitem que se entendam as respostas tanto descritivamente, quanto analiticamente.

Também as falas das crianças, descritas na íntegra no tópico 4.1 desta tese, revelam importantes informações que enriquecem a análise da pesquisa. A análise das comunicações gráficas conflui em direção às falas das crianças presentes nas discussões feitas por todo o grupo. Sendo assim, as unidades de registro utilizadas enquanto códigos de análise (Bardin, 2011) foram: o tema proposto às questões abertas das entrevistas semiestruturadas e os documentos que expressam as respostas (Fichas).

Seguindo a ordem cronológica de acontecimentos da pesquisa, o preenchimento da “Fichas Investigativas de Virtudes” foi proposto depois da contação da história e discussão coletiva da mesma. As respostas criadas para as “Fichas Investigativas de Virtudes” e as “Fichas de Cenas Conflitivas”, serão expostas nos gráficos que seguem.

A história que precedeu o preenchimento da “Ficha Investigativa” da virtude Amizade foi a “Deveres de Escola”, na qual as discussões versavam sobre o conflito entre duas ações: ajudar o colega a fazer dever ou ir brincar no recreio. O aluno AB entendeu que ajudar não seria fazer para o amigo e o aluno TH completou que ajudar é ensinar. A expressão do aluno JG “não se deve deixar um amigo para trás” foi bastante significativa, pois sintetizou as reflexões da turma sobre a cena final da história.

Para entendermos as situações das histórias trabalhadas, seguimos a instrução de Bardin (2011) de buscar incidências, ou seja, observar a ocorrência repetida de termos, expressões e comentários.

Ficha Investigativa de Virtudes- Amizade.

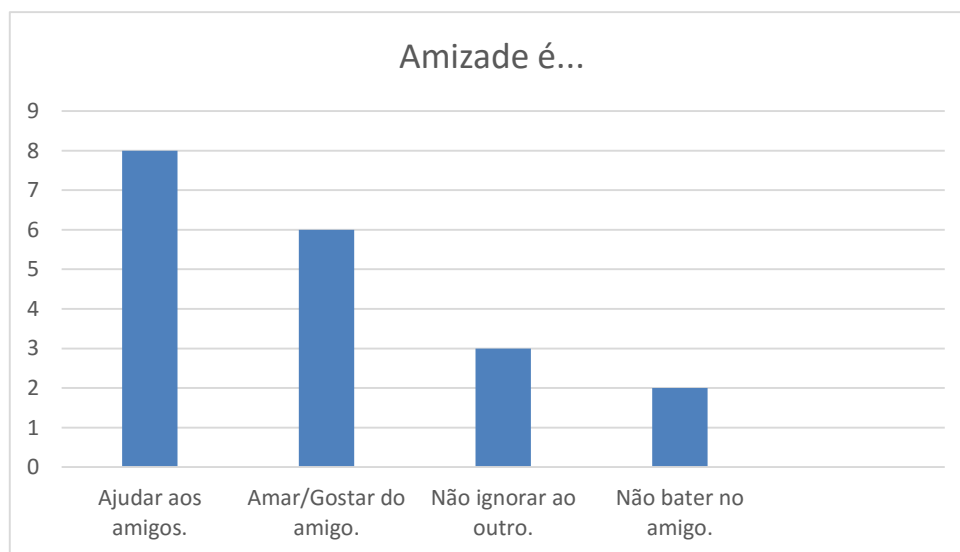


Gráfico 1

Neste gráfico está exposto o pensamento das crianças sobre o conceito da virtude amizade. Os desenhos e/ou frases retratavam a proposta feita aos alunos: expressar o que achavam que significava a virtude em questão. Analisando esses dados, observa-se que das 18 crianças presentes nesse encontro, 8 fizeram registros que estavam relacionados a ideia de que amizade é ajudar aos amigos, representando a maioria das opiniões, o equivalente a 38% das Fichas. A virtude amizade também foi conceituada como “amar ao próximo” por 14,3% dos investigados e a mesma porcentagem para as respostas “gostar do amigo”, aglutinadas e totalizando 6 crianças. A resposta “não ignorar o outro” também foi encontrada em 14,3% das Fichas, ou seja, pode-se dizer que para os 3 alunos que entenderam a virtude desse modo, amizade também é gostar, o inverso da indiferença proveniente de quem ignora algo. A minoria das crianças (2) conceituou a virtude amizade como “não bater no amigo”, correspondendo a 9,5% do quantitativo de alunos. Neste encontro faltaram 2 alunos.

A virtude da amizade para Aristóteles (1991, séc. IV a.C) é necessária e nobre. Observa-se nos comentários das crianças que, de certo modo, todas as respostas sobre o conceito da virtude fizeram referência a amizade de excelência, pois não se fundamentaram no utilitarismo e no interesse, mas sim no bem dedicado ao próximo. “Ajudar ao amigo”, a resposta que representou a maioria, remete à nobreza de atitude e solidariedade. As respostas “amar/gostar do amigo” e “não ignorar ao amigo” reportam às atitudes de cuidado, afeição e consideração próprias do homem virtuoso que são próximas das respostas “ajudar”. Do mesmo modo, a resposta “não bater no amigo” corresponde ao respeito para com os demais.

A Ficha seguinte é de grande importância para a pesquisa, pois representa a construção moral da criança depois do trabalho pedagógico desenvolvido. Ao visualizar a cena final da história e se deparar com o conflito moral, almejou-se que as crianças expressassem em suas produções duas rotas de opiniões: 1. Ressignificar a cena do conflito, modificando o final positivamente; 2. Manter o conflito apresentado.

Observemos o gráfico que expõe as respostas representadas.

## Ficha de Cenas Conflitivas- Amizade.

## História Deveres de Escola

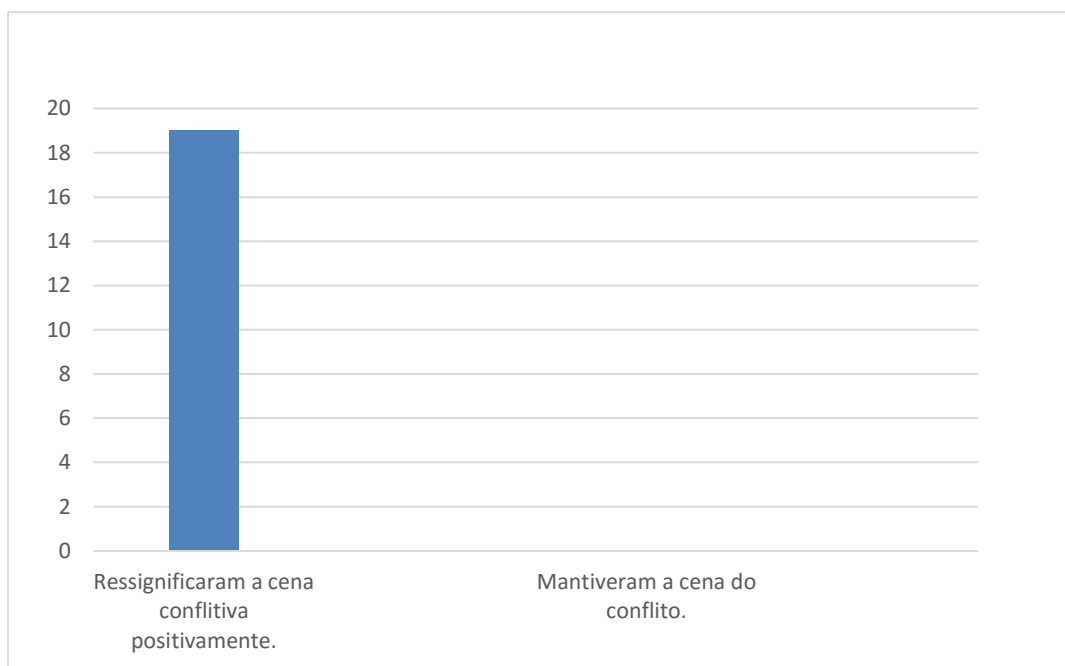


Gráfico 2

Todas as crianças, ou seja, 100% das produções manifestaram mudança positiva no conflito final. Na história, “Deveres de Escola”, as 18 crianças desenharam cenas em que o personagem principal foi ajudado pelos colegas de sala. As representações gráficas dos pesquisados apresentaram situações em que o conflito final foi resolvido de acordo com as premissas da virtude amizade, como podemos observar nas falas: “Os amigos ajudando o João” (aluno REB), “Eles estão brincando” (aluno IS) e “Eles fizeram uma amizade” (aluno LC).

A segunda história trabalhada sobre a virtude amizade foi a “Brincando Juntas”. Nesta, o conflito final confronta as crianças a se posicionarem sobre a atitude da personagem principal que seria: brincar com todos os coleguinhas ou brincar somente com uma colega. Das 19 crianças presentes, todas resignificaram a cena do conflito desenhando os personagens de mãos dadas ou brincando juntos.

As discussões que permearam o tema abordado nesta história foram de grande importância para o desenvolvimento moral da turma, pois apareceram alguns desentendimentos reais entre as crianças que, depois das reflexões em grupo, indicaram mudança positiva no comportamento dos mesmos. Observa-se em algumas falas como “A REB não está sendo minha amiga” (sic aluno AB) e “Eu fico triste com a AB porque

ela quer mandar nos outros” (aluno BT) que existia um conflito factual entre os alunos que requisitava reflexão ética. A solução para as divergências apontadas pela turma aparece nas falas “Elas devem conversar e falar o que não gostam” (aluno IS) e “Elas podiam conversar de serem amigas” (aluno IG). A conclusão da turma foi que a amizade seria possível mesmo quando há desentendimentos. Observemos o gráfico das respostas.

### Ficha de Cenas Conflitivas- Amizade.

#### História Brincando Juntas

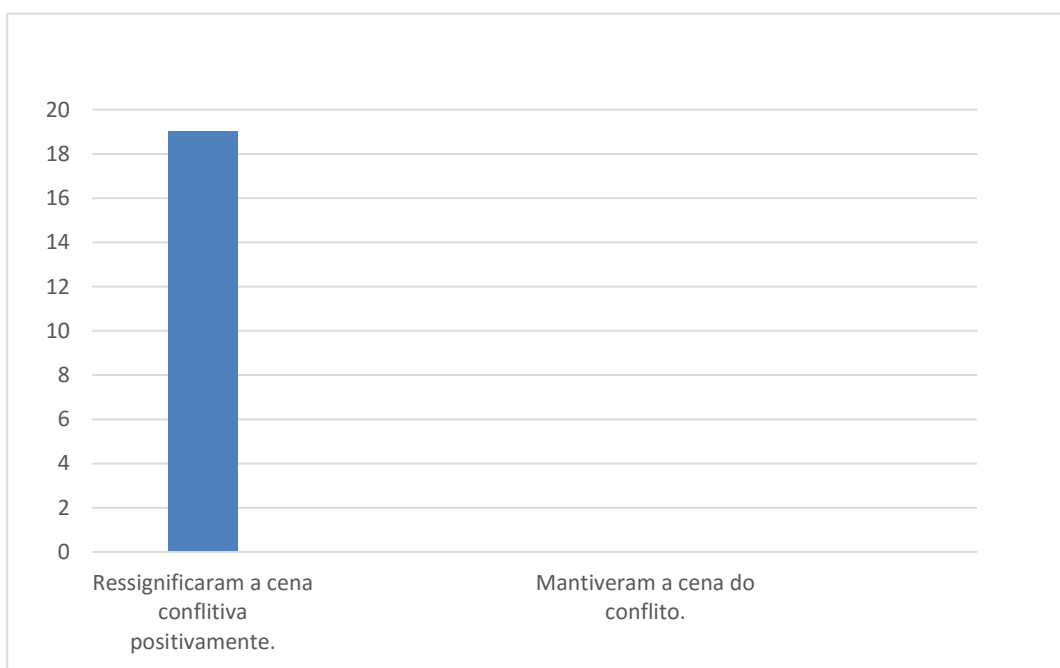


Gráfico 3

Vejamos agora as respostas das Fichas que abordaram a virtude Temperança. Na “Ficha Investigativa de Virtudes” as respostas referentes ao questionamento “O que é a virtude Temperança?” foram: “se controlar”, “não exagerar”, “comer pouco”. As respostas relativas à controle e exagero foram aglutinadas. Neste encontro estavam presentes 16 crianças.

Observemos o gráfico.

## Ficha Investigativa de Virtudes- Temperança.

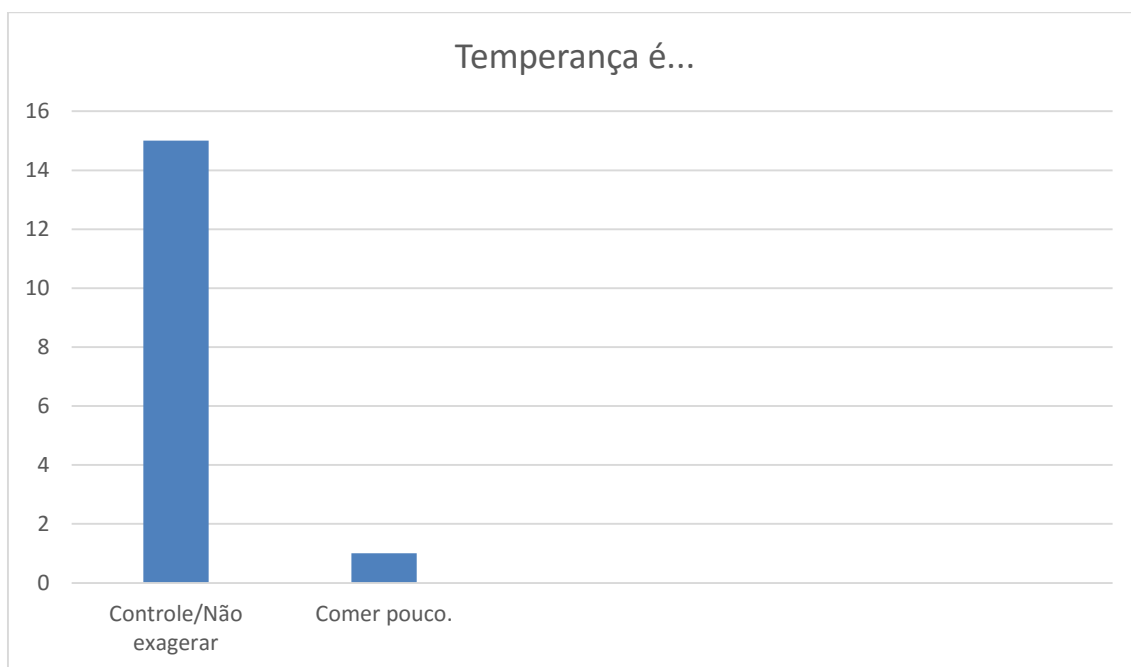


Gráfico 4

Analisando os dados expressos no gráfico acima vemos que apenas 1 criança (6,25%) entendeu que temperança é “comer pouco”. Esta interpretação sugere que o participante ficou preso ao enredo da história trabalhada antes do preenchimento da Ficha. A história “A caixa de bombom” aborda o conflito de se comer muito e passar mal. Prosseguindo, “saber se controlar” foi a resposta de 2 crianças (12,5%), fazendo referência a comportamentos equilibrados e por último a resposta “não exagerar” totalizou 13 alunos (81,25%), a maioria das respostas. Observa-se que esses dois últimos grupos compõem na realidade um só tipo de resposta. Ambas as respostas foram aglutinadas por entendermos que o controle está relacionado ao não exagero, representando 15 dos alunos pesquisados.

Para as crianças “não exagerar” manifesta condutas em que é possível aproveitar variadas situações prazerosas na justa medida (ARISTÓTELES, 1991, séc. IV a.C), sem que se faça algo demais ou de menos. Os desenhos revelaram criativamente que, na opinião das crianças, podemos exagerar na “comida”, “na maquiagem”, “jogando bola demais”, “ficando na janela o tempo todo”, “no penteado”, “na brincadeira”, “no motor”- excesso de velocidade, “no computador”, “com as roupas”.

Vejamos agora as respostas obtidas no preenchimento das “Fichas de Cenas Conflitivas”.

Ficha de Cenas Conflitivas- Temperança.  
História A Caixa de Bombom

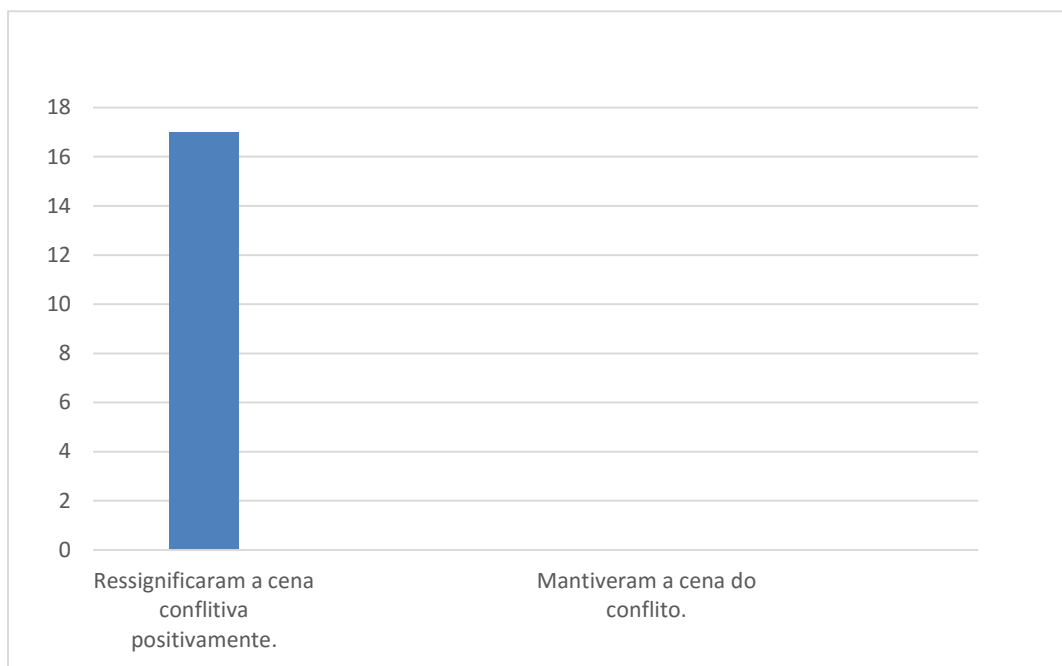


Gráfico 5

Todas as 17 crianças presentes no encontro ressignificaram positivamente a cena final da história, em que o menino passa mal por comer bombom demais. Os desenhos indicavam respostas que modificavam o conflito, de modo que o personagem principal pudesse dividir o bombom com outras pessoas, guardar e comer aos poucos, comer menos e não comer. As crianças fizeram referência às situações vividas por eles próprios, amigos e parentes, nas quais de alguma forma, exageraram. Foi interessante entender a partir das expressões gráficas o excesso que se pode praticar de diversas formas contrapondo-se à conduta temperante. Isto já nos mostra como pré conclusão que as discussões sobre moral são pedagógicas, ricas e motivaram as respostas.

Observemos as repostas correspondentes ao preenchimento da “Ficha de Cenas conflitivas” sobre a história “Desenho na TV”.

Ficha de Cenas Conflitivas- Temperança.  
História Desenho na TV

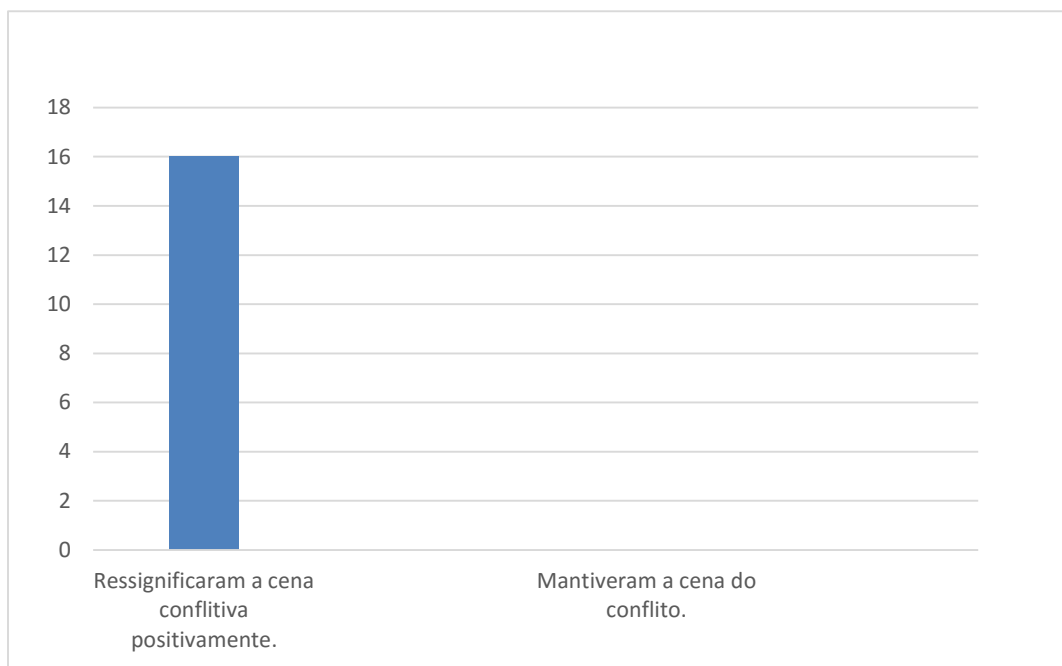


Gráfico 6

Nesse encontro estiveram presentes 16 crianças e todas aprenderam durante a discussão a virtude da temperança e reassignificaram positivamente o conflito final. A cena demonstra uma menina que dorme na aula depois de ter visto TV até tarde da noite. Os desenhos dos pesquisados expressaram que a personagem principal da história poderia ver o desenho outro dia em que não houvesse aula, ver um pouco e depois dormir, gravar o desenho e ver depois, ver no carro ou assistir o desenho no recreio da escola. Verificase que as crianças além de compreenderem a atitude intemperante da personagem, ofereceram variadas soluções para que o conflito fosse resolvido.

Prosseguindo, analisamos os materiais correspondentes à virtude justiça. Vejamos as respostas da “Ficha Investigativa de Virtudes”.

## Ficha Investigativa de Virtudes- Justiça.

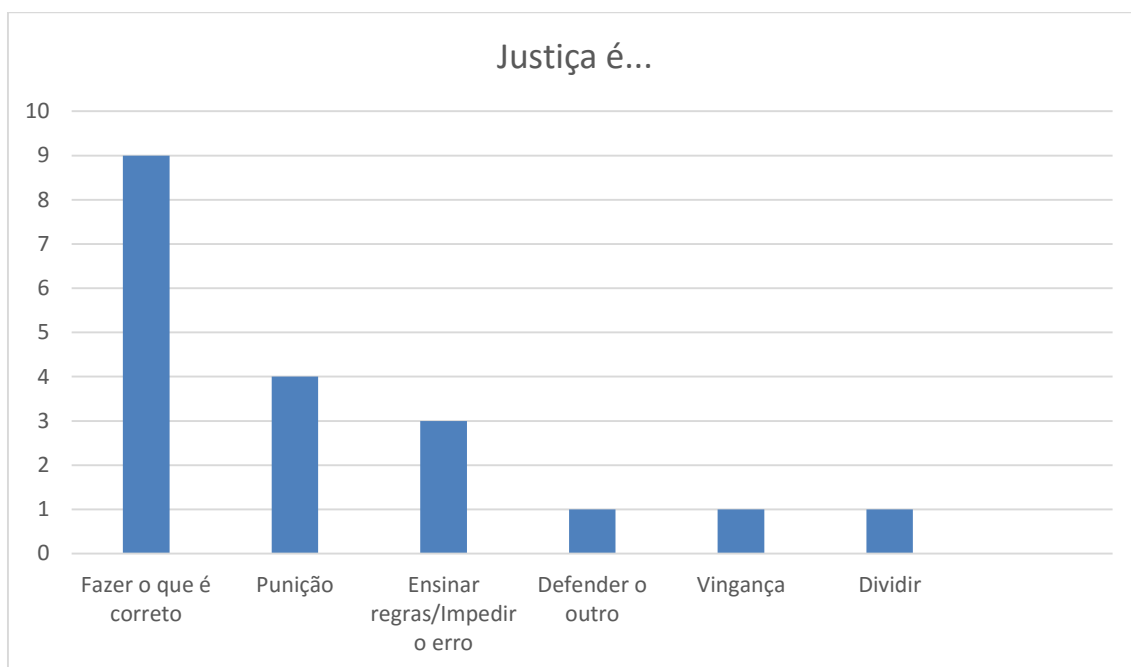


Gráfico 7

Das 19 crianças presentes no encontro, 47,36% definiram justiça como “fazer o que é correto” (9 alunos). Estas respostas são extremamente significativas, pois se direcionam ao real conceito da virtude aristotélica. Para Aristóteles (1991, séc. IV a.C), nos tornamos justos ao realizar gestos justos. A vida na *polis*, para o estagirita, exige do bom cidadão a habilidade de governar e ser governado nos diferentes papéis que exerce, respeitando e obedecendo regras e leis. As reflexões da maior parte do grupo sobre o conceito da virtude justiça refletem um entendimento sobre a aplicação da mesma.

Ainda analisando o gráfico, 21,05% das crianças (4 alunos) entenderam que a justiça é “punição”. Nessas respostas, para que a ação justa se concretize, é necessário punir. Essas respostas são condizentes à faixa etária dessas crianças, na qual a moral heterônoma (PIAGET, 1977) é o estágio dominante. As explicações das “Fichas” que correspondem a “ensinar/impedir o erro” totalizam 15,78% das respostas (3 alunos), cujos desenhos e frases expressaram a ideia de impedir o outro de praticar algo errado e levá-lo a conversar sobre as regras. As respostas “defender o outro”, “vingança” e “dividir”, correspondem a 5,26% cada uma.

Avaliando que algumas crianças não entenderam o real significado da virtude justiça, objetivou-se retomar as discussões sobre a mesma. De acordo com o Método Sucupira Lins de Pesquisa (SUCUPIRA LINS, 2015), o comprometimento ético do



pesquisador permite que sejam feitas as intervenções necessárias em prol do processo educativo e formador dos pesquisados. Na apresentação de ambas as histórias “Parque de Diversão” e “Fazendo Compras”, depois das observações da professora e da pesquisadora, todas as crianças mostraram entendimento sobre o significado da virtude.

Mais uma vez se pode afirmar o quão importante é o processo formativo presente na intencionalidade educativa. É possível entender esse resultado nas respostas dadas à “Ficha de Cenas Conflitivas”, conforme exposto abaixo.

#### Ficha de Cenas Conflitivas- Justiça.

##### História Parque de Diversão

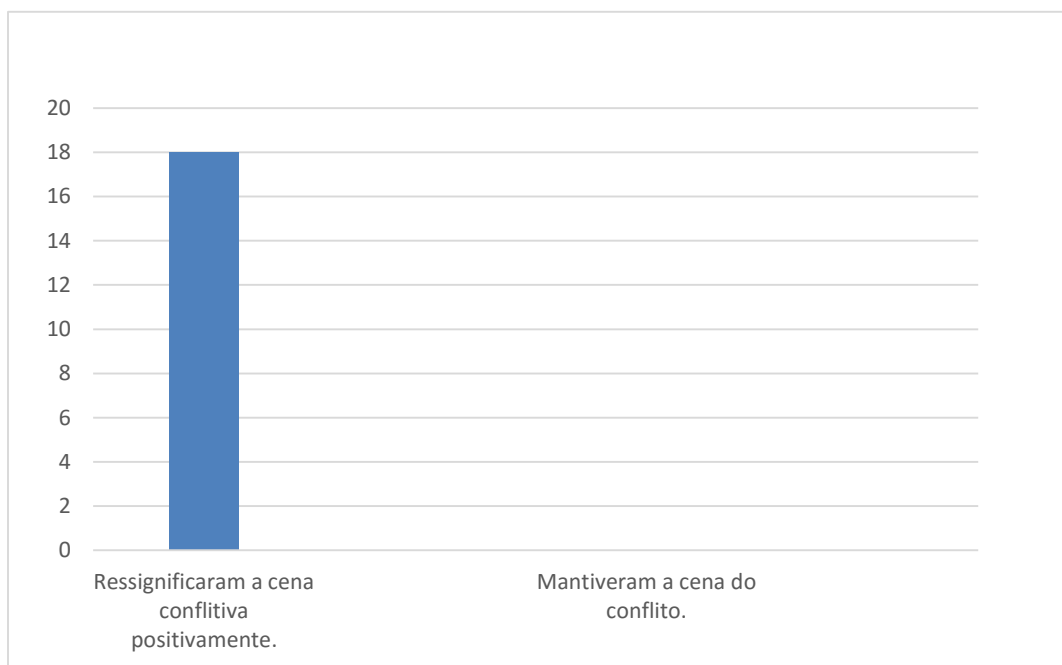


Gráfico 8

O conflito final apresentado na história “Parque de Diversão” mostra uma menina que faz birra para os avós, por não querer ir embora do parque. O gráfico revela, mais uma vez, que todos os participantes resignificaram a cena final da história de forma positiva. Os desenhos expressam que a atitude justa da neta, a personagem central, corresponderia a ir embora do parque, feliz e satisfeita, depois de ter brincado e se divertido bastante com os avós. As crianças sugeriram que a personagem voltasse outro dia ao parque, mas que naquele momento obedecer era a justa conduta.

A discussão da turma a respeito dessa história foi significativa para a construção do conceito da virtude. As crianças associaram a ação “pirraça” da narração a atitudes que também praticam em sua família, como podemos perceber na fala “Eu fiz a mesma coisa quando tive que sair da piscina” (aluno AB). Ao analisar a cena da pirraça como expectadores, os pesquisandos além de avaliar a conduta de outrem, mesmo que fictício, identificaram internamente quais aspectos do conflito se encaixavam em suas ações.

Os pesquisandos entenderam que a atitude da personagem não era justa, principalmente pelo fato dos avós serem mais velhos. Respeito, não só por eles serem mais velhos, mas se deve a todos como forma de justiça. Também fizeram referência a profissionais como advogado e juiz, o que se observa nas falas “Chamar o advogado, tirar uma foto do carro e chamar o juiz” (aluno EMN), e também a heróis que salvam o mundo das injustiças, como citado pelo aluno JG “A Liga da Justiça”.

Vejam agora as respostas contidas na “Ficha de Cenas Conflitivas” sobre a história “Fazendo Compras”. Dos 19 alunos presentes, todos ressignificaram o conflito segundo a virtude apresentada.

Ficha de Cenas Conflitivas- Justiça.  
História Fazendo Compras

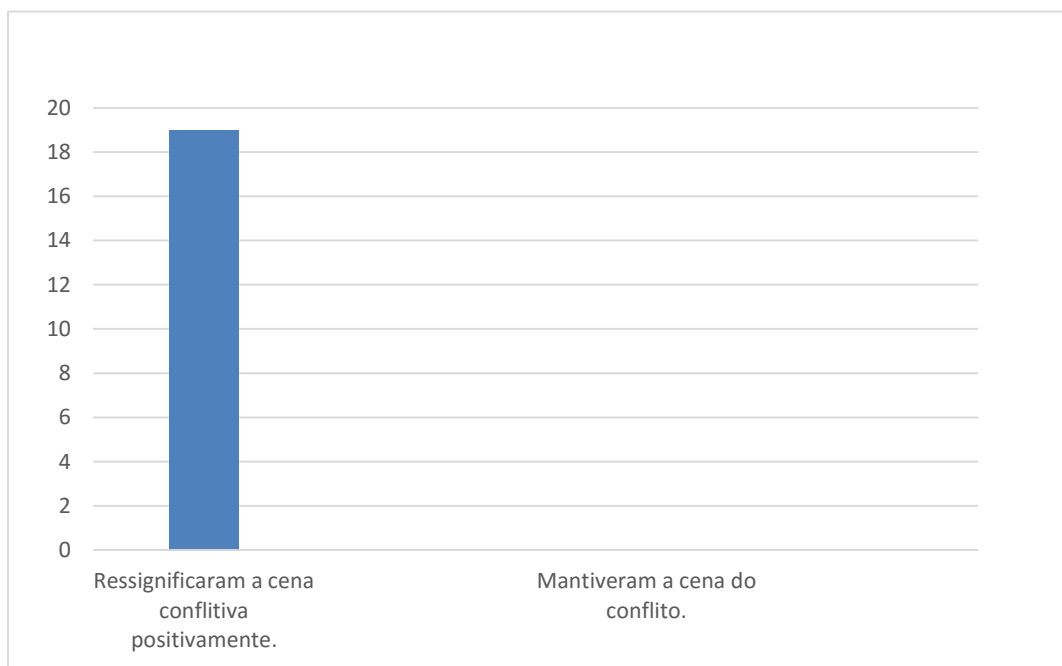


Gráfico 9

A cena final desta história mostra a mãe dando bala para ambos os filhos, o que fez bagunça no mercado e o que se comportou bem. Há dois conflitos a serem analisados pelas crianças: o fato da mãe colocar um filho no carrinho e o outro não; dar bala para ambos os filhos, independente do comportamento deles. Sobre o primeiro conflito, 3 crianças se manifestaram do seguinte modo: o irmão mais velho era grande demais para ir no carrinho; a mãe não deveria ter colocado o filho menor no carrinho temático; a mãe poderia ter dividido o tempo dos irmãos no carrinho, de modo que cada um andasse um pouquinho.

O segundo conflito é o principal e corresponde à cena final. Os alunos acharam que a justiça seria feita se a mãe oferecesse a bala apenas para o filho mais velho, que não havia feito bagunça no mercado, ficando o filho mais novo punido por seu mau comportamento. Esse pensamento é típico da idade das crianças que estão no período intuitivo, caracterizado pela rigidez de pensamento (PIAGET, 1977). As crianças sugeriram que a mãe e o irmão mais velho deveriam ter ajudado o personagem Teo a comportar-se melhor. As considerações dos pesquisandos confluem rumo ao conceito de justiça distributiva e corretiva (ARISTÓTELES, 1991, séc. IV a.C), nas quais o justo é o proporcional, merecido e a igualdade deve ser restabelecida.

A virtude justiça foi, sem dúvida, a mais difícil para ser trabalhada. Das quatro virtudes selecionadas para a pesquisa desta tese, a justiça foi a única em que foi necessário retomar considerações equivocadas dos pesquisandos, mesmo após as reflexões em grupo. Aristóteles (1991, séc. IV a.C) afirma que na justiça todas as demais virtudes se resumem. Para MacIntyre (2010), a justiça é uma virtude central, pois necessita de todas as outras para que seja praticada. Nesta peculiaridade se situa toda a complexidade do processo educativo referente à virtude justiça. Avaliando as situações conflitivas, os pesquisandos deveriam recorrer a outras virtudes para que pudessem escolher o final mais justo para os conflitos apresentados.

As respostas apresentadas pelas crianças nas “Fichas” indicam que o direcionamento pedagógico das discussões possibilitou a reconceituação da virtude justiça. Os alunos aplicaram soluções que englobavam variados tipos de justiça, seja corretiva ou distributiva, de modo que pudessem se posicionar, após processo avaliativo, de acordo com a virtude.

Vejamos agora as análises referentes à última virtude da pesquisa, a perseverança.

## Ficha Investigativa de Virtudes- Perseverança.

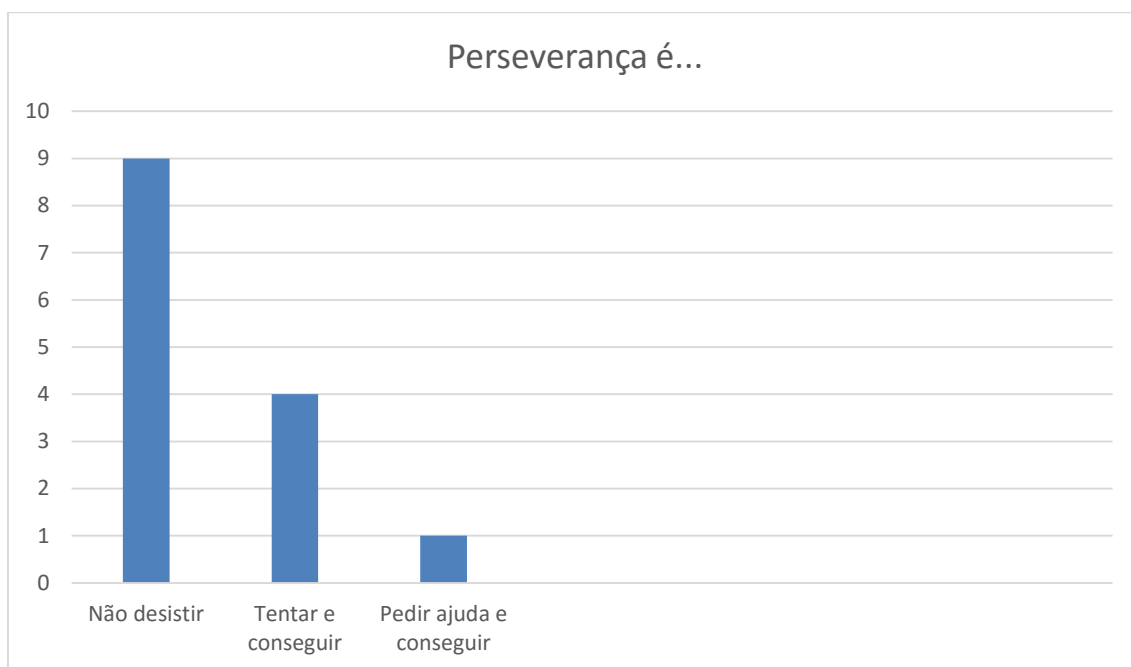


Gráfico 10

Participaram deste encontro 15 alunos dos quais 60% responderam que perseverar é “não desistir”, o equivalente à maioria dos presentes (9 alunos); 33,33% das crianças entenderam que a perseverança é tentar até conseguir (4 alunos) e 6,66%, 1 aluno, expressou que perseverar é “pedir ajuda e conseguir”. De certo modo os três tipos de repostas estão interligados e fazem referência ao conceito real da virtude em questão: persistir naquilo que é difícil, no caminho do bem e da excelência. Podemos traduzir, dessa forma, a virtude da perseverança na permanência do indivíduo à sua vocação ou “chamamento” moral no mundo (GARDNER, CSIKSZENTMIHALYI, DAMON, 2004).

Os desenhos expressos nas Fichas mostram imagens de crianças que alcançam seus objetivos, mesmo diante de dificuldades. As cenas desenhadas mostram vitória e alegria em variadas atividades como pescar, andar de skate, tirar leite da vaca, andar de bicicleta, cuidar das flores, dançar, escalar uma árvore, nadar. Não houve respostas que fizessem alusão à desistência. Ao contrário, as crianças falaram de força, luta e sonho. De certo modo, podemos inferir que a participação da família na formação dessas crianças, contribuiu positivamente para a formação inicial da identidade das mesmas, pois “a identidade de cada pessoa é moldada por um amálgama de forças, incluindo história familiar, crenças religiosas e ideológicas, participação na comunidade e experiências idiossincráticas individuais” (GARDNER, CSIKSZENTMIHALYI, DAMON, 2004,

p.27). Nos alunos pesquisados, ainda em formação psíquica, fica evidenciada a participação das famílias na educação e desenvolvimento dos infantes.

A primeira história trabalhada “a Bike”, abordou o tema de um menino que não conseguia andar de bicicleta sem rodinhas e após algumas tentativas sem sucesso, desiste de aprender. Observemos o gráfico que explicita o preenchimento das “Fichas de Cenas Conflitivas”. Neste encontro estiveram presentes 19 crianças.

### Ficha de Cenas Conflitivas- Perseverança.

#### História A Bike

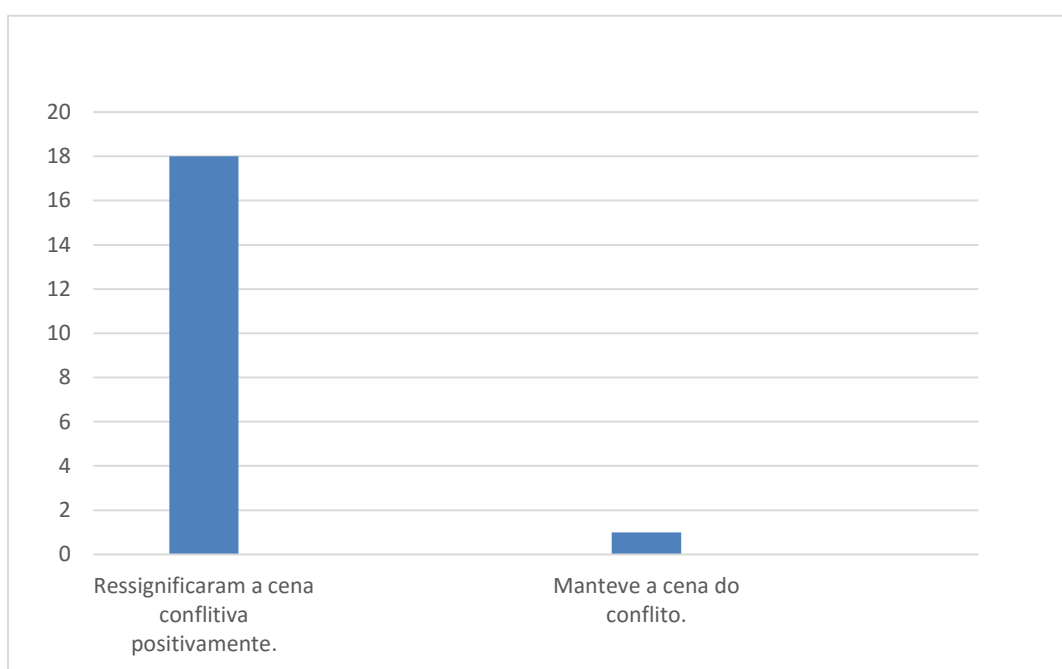


Gráfico 11

A maioria das respostas (18 alunos) às “Fichas” mostra que as crianças resignificaram o conflito final positivamente. Porém, pela primeira vez em toda a investigação 1 aluno manteve o conflito apresentado nesta e na história seguinte.

Vejamos o próximo gráfico.

## Ficha de Cenas Conflitivas- Perseverança.

## História Pontinha do Pé

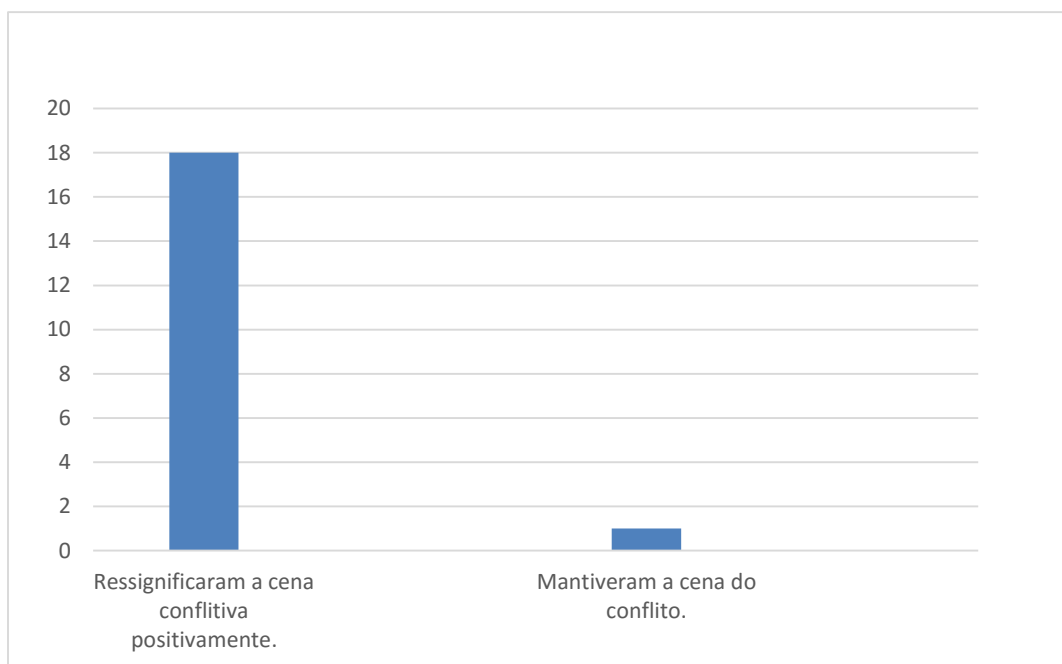


Gráfico 12

A história “Pontinha do Pé” mostra uma menina que faz balé, mas como não consegue ficar na ponta dos pés, desiste de se apresentar no espetáculo. Neste encontro estiveram presentes 15 crianças das quais 1 apenas manteve o conflito apresentado na cena final. É importante ressaltar que a mesma criança (aluno MN) não conseguiu ressignificar as duas cenas apresentadas da mesma virtude, mesmo tendo expressado de forma adequada o conceito da perseverança conforme registro na “Ficha Investigativa de Virtude”: “Perseverança é uma pessoa conseguir fazer” (MN).

A professora da turma relatou à pesquisadora que o aluno em questão apresenta dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e também uma postura introspectiva e triste. O aluno já está sendo acompanhado pela docente, pela psicóloga da escola e já haviam sido feitas reuniões com a família.

As demais crianças, em ambas as histórias, demonstraram atitudes positivas diante dos desafios e dificuldades de modo a ressignificar o conflito apresentado como vemos na fala “Eu quero alcançar meus sonhos. Tomar coragem e enfrentar os meus medos” (aluno JL). Os alunos relataram situações nas quais tiveram dificuldade para aprender e executar algo como patinar no gelo, andar de patins ou mesmo andar de bicicleta. O aluno LC associou a perseverança à virtude coragem, pois ela ajuda a não desistir. O aluno JG

concluiu que a repetição da ação permite a realização do sonho, pois se há perseverança, não há desistência.

Agora serão analisados os questionários enviados às famílias. Dos 19 responsáveis pertencentes ao grupo pesquisado, somente 8 devolveram o material. No entanto, as respostas emitidas por estes se tornam relevantes, não como relação estatística causal, mas como análise dos conteúdos expressos.

Os questionários foram respondidos em casa. Pode-se facilmente observar que houve busca em dicionários para as respostas.

Vejamos as respostas referentes aos cinco tópicos investigados no questionário.

### 1- O que é ética?

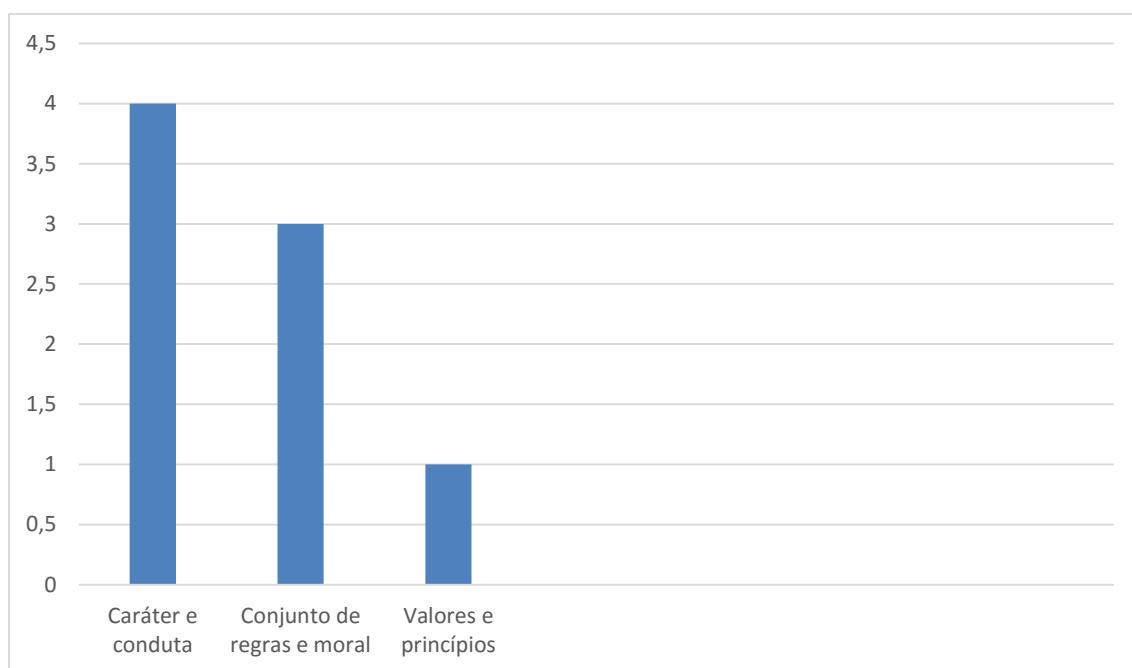


Gráfico 13

## 2- O que é virtude?



Gráfico 14

## 3- Como educar para uma personalidade ética?

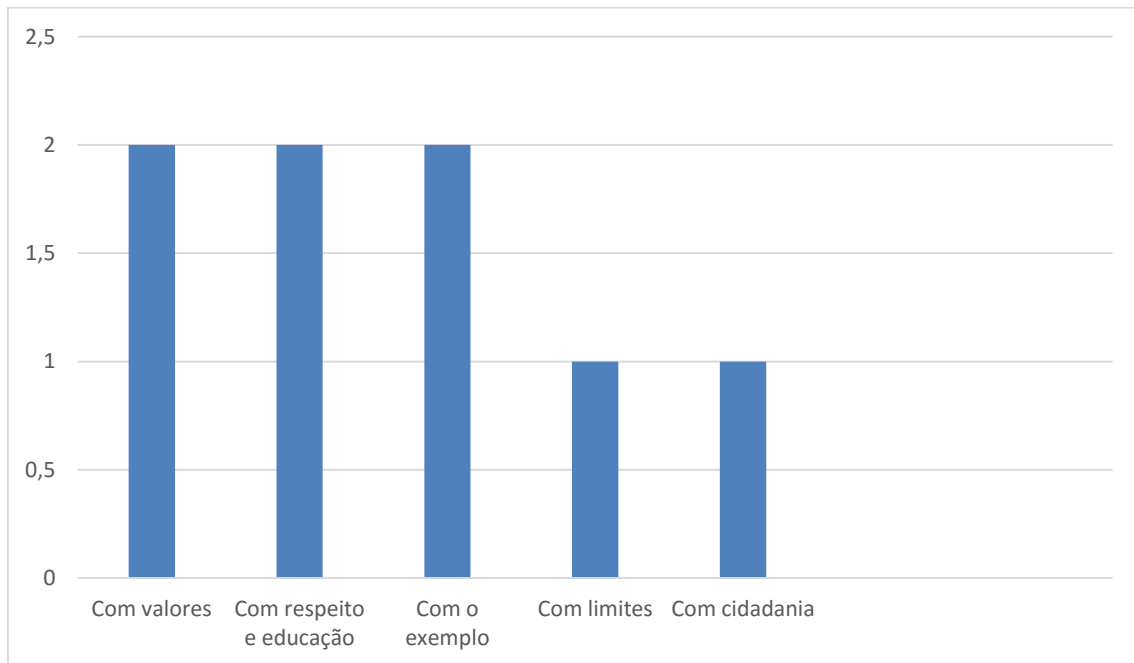


Gráfico 15



4- Que estratégias você utiliza diariamente com seu filho para que ele se desenvolva eticamente?

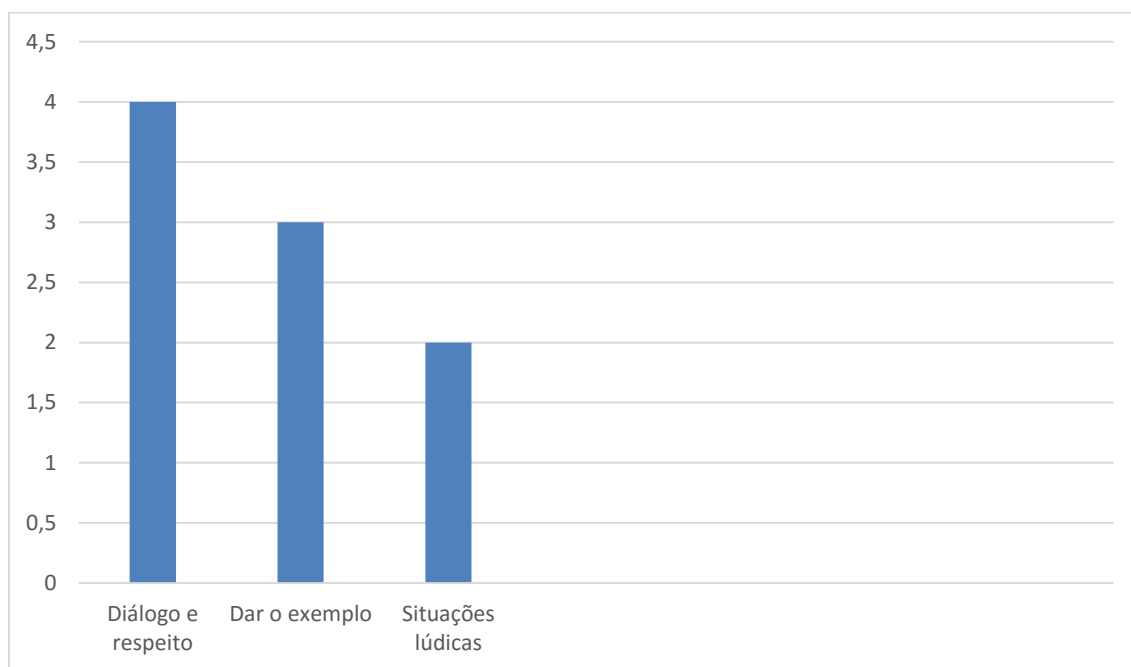


Gráfico 16

5- Numere por ordem de importância as virtudes amizade, temperança, perseverança e justiça.

1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar
Amizade- 3	Justiça- 3	Perseverança- 3	Perseverança- 3
Justiça- 3	Temperança- 2	Amizade- 3	Temperança- 2
Temperança- 2	Perseverança- 2	Temperança- 2	Justiça- 2
	Amizade- 1		Amizade- 1

Quadro 13

Observa-se nas respostas registradas pelos responsáveis dos alunos que os conceitos emitidos sobre a ética, a virtude, a formação da personalidade ética e as estratégias educacionais favorecem o processo de formação moral das crianças.

Um questionário similar ao aplicado às famílias também foi entregue às duas professoras da turma pesquisada e consta nos anexos. Vejamos as respostas de ambas, apresentadas resumidamente. Somente a última pergunta será transcrita na íntegra.

#### 1- O que é ética?

Professora A	Valores e normas.
Professora B	Princípios coletivos.

Quadro 14

#### 2- Você conhece os PCNs de ética?

Professora A	Sim.
Professora B	Sim.

Quadro 15

#### 3- O que é virtude?

Professora A	Moral e hábitos que levam ao bem.
Professora B	Valores indispensáveis.

Quadro 16

#### 4- Como educar para uma personalidade ética?

Professora A	“É necessário definir normas de conduta que trata-se (sic) de um consenso mínimo, de um conjunto central de valores, com a finalidade de garantir o ensino e a aprendizagem. Sendo assim, aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos; ensina-se pelas experiências proporcionadas e pela ação desencadeada, sempre ancorados nos padrões morais estabelecidos na convivência social. Por isso, a escola precisa ser um lugar onde os valores morais são pensados e refletidos, já que a ética é um eterno pensar, refletir e construir! ”
--------------	--

Professora B	“Penso em um trabalho onde os alunos possam permanentemente refletir sobre suas atitudes e as dos demais, sempre tendo o pensamento de se colocar no lugar do outro, construindo assim o respeito mútuo e positivas regras de convivência, indispensáveis para a vida em sociedade”.
--------------	--

Quadro 17

Entende-se nas respostas das professoras que há comprometimento ético e conhecimento teórico a respeito dos temas trabalhados na pesquisa. As respostas acima são fidedignas aos encaminhamentos feitos por ambas na aplicação do material *ETHOS*. A condução das discussões com as crianças sobre as virtudes trabalhadas foi realizada por elas de forma construtiva e reflexiva, fato que reafirma a importância do educador enquanto mediador no processo de construção da personalidade ética.

Apointa-se nesta tese a necessidade de formação continuada para professores, de modo geral, devido às lacunas presentes na graduação e licenciatura nas mais diversas faculdades. Observa-se um currículo acadêmico em que a disciplina Ética não aparece na grade do curso de Pedagogia e as disciplinas de Psicologia, no mesmo, reduziram bastante.

A diminuição de créditos da Psicologia da Educação, sobre a qual nos referimos, leva-nos a deduzir que não tem papel de sustentação vital da Educação. A questão do desenvolvimento e sua função para a formação integral da pessoa parecem não mais ser o objeto fundamental da Educação. (SUCUPIRA LINS, 2012, p.44)

Conforme apontado por Sucupira Lins (2012), ao analisar o currículo do curso de formação de professores, é preocupante que as grades curriculares atuais não contemplem as disciplinas de Psicologia da Educação como base formadora para aqueles que irão trabalhar com crianças ou jovens. Este é um direcionamento necessário que o material *ETHOS* propõe.

Agora, observemos nas conclusões as relações feitas entre os dados e inferências da pesquisa com o problema, hipótese e objetivo da mesma.

## 5. CONCLUSÕES

### 5.1 Personalidade Moral

Como vimos na fundamentação teórica, o momento em que vivemos é propício e necessário a um estudo que se direciona à formação ética de crianças. Não só em nosso país, mas em todo o mundo contemporâneo, a reverberação da “Desordem Moral” instaurada denuncia uma profunda crise social, tal como apresentamos. As discussões em voga sobre corrupção, normas, leis e regras sociais direcionam as questões cotidianas à formação de cidadãos éticos e mostram que o desenvolvimento da personalidade moral é necessário. É preciso ter em mente, como a nossa bibliografia explicou, que um cidadão ético não nasce pronto. A ética é uma aquisição progressiva, vai sendo construída pouco a pouco, integralmente, por meio de um processo educativo e formador.

Desde os escritos de Aristóteles (2012, séc. IV a.C), sabemos que o cidadão é um indivíduo que habita um universo peculiar, particular e singular formado pelos concidadãos, a *polis*. No sujeito antológico começa se consolidar uma psique, a partir das interações e aprendizagens que realiza. No período da gestação, ainda em suas memórias mais arcaicas, se estrutura o substrato do futuro ser de relações, o animal racional, o ser humano que deverá ser ético.

Essa pesquisa mostrou que cada indivíduo, por meio das experiências que vive e das interações que estabelece, construirá o que chamamos de personalidade. A personalidade, nas perspectivas teóricas que embasam esta tese, consiste na organização dinâmica de nossos sistemas internos formados num processo interativo entre o aparelho congênito e as relações sociais, compondo a totalidade humana e a subjetividade de cada um. Além de uma personalidade em si mesma, a educação proporciona uma personalidade moral.

Assim como na Engenharia Civil uma construção segura necessita de planejamento, cálculos e execução paulatina das etapas da obra, também o ser humano em sua formação psicofisiológica e social exige um direcionamento formador durante o seu desenvolvimento global. É na infância, primeira fase da vida humana, que se organiza a estrutura básica fundamental que dará suporte ao que se seguirá. O aparelho psíquico, o qual foi bastante comentado nesta tese, é organizado nos sistemas Freudianos ID, EGO e SUPERGO, nas etapas epigenéticas de Erikson e na energia psíquica de Jung, evolui estruturalmente de modo a formar a consciência humana.

O organismo do bebê, em suas primeiras experiências de vida, conjugará todo seu equipamento hereditário, as influências intrauterinas e disposições, às trocas relacionais com o ambiente no qual está inserido, o que é importante para o desenvolvimento da personalidade ética, tal como analisamos. No jogo das interações humanas se formam as estruturas cognitivas e as psíquicas. Estas suscitam funções cerebrais como o pensamento, a vontade e a afetividade, que no curso normal da vida, nunca param de se desenvolver e ampliar e são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade moral como foi expresso em nossa pesquisa.

Ao longo dos três primeiros anos de vida, a criança constrói o sentido do eu corporal, da auto identidade e da autoestima. É nesse período que o ego começa a ser estabelecido por meio de valores de confiança ou desconfiança básica, que poderão estruturar ou desorganizar as futuras relações do indivíduo. Da mesma forma, na segunda infância, de três a seis anos aproximadamente, há na criança uma ampliação do eu, que ultrapassa o sentido corpóreo, iniciando a construção da autoimagem. Emergem do ego os valores da vontade e da intenção, revelando comportamentos autônomos ou dependentes, sentimentos de iniciativa ou de culpa. A partir dos sentimentos formados na infância como um todo e do agrupamento das experiências vividas pela criança forma-se a primeira personalidade humana, considerando que na adolescência há uma reestruturação da mesma. Todas estas informações foram devidamente analisadas nos capítulos dessa tese.

A pesquisa mostrou que a infância é a fase da vida imprescindível e indispensável à construção do ser humano ético por meio das virtudes. Mesmo sabendo que há hoje um movimento que minimiza a importância do desenvolvimento infantil, nossos dados mostram que há uma sequência evolutiva no ser humano. Postman (2012) descreve o aparecimento da infância, enquanto artefato social, ao longo da história da humanidade e mostra também os movimentos atuais fundamentados na mídia eletrônica, que podem fazê-la desaparecer e descarta desta visão. Preocupados com o desaparecimento da infância, fundamentamos nessa tese nossas concepções a partir da perspectiva construtiva do psiquismo humano defendendo a evolução do indivíduo por estágios de desenvolvimento, cada um na especificidade presente conforme cada etapa da vida.

Podemos afirmar, a partir de nossa pesquisa que na infância se desenvolve a potência humana da vontade e o substrato da Consciência Moral. As escalas valorativas, que se formam nas relações com o mundo, fundamentam a ação moral conforme foi possível contatar nas discussões em grupo com a turma pesquisada. O caráter, tal como

explicamos no capítulo 2, é a maneira habitual de ser do indivíduo, faz parte da sua personalidade e se encontra em processo de formação na infância. O modo como cada pessoa estrutura e localiza internamente os valores no curso de sua vida, comporá futuramente o caráter. Acrescente-se que também a personalidade moral depende dessa mesma caminhada.

Concluimos que a Educação Moral é o processo indispensável formador do caráter por meio das virtudes. O exercício das virtudes, desde a mais tenra idade, é fundamental e necessário à vida, pois além de promover a boa convivência social, direciona o indivíduo a boas escolhas do ponto de vista ético, tal como se pode notar durante toda a pesquisa. Como as virtudes não nascem conosco, há a necessidade de um trabalho pedagógico que possibilite à criança vivenciá-las de formas variadas. Essa pesquisa proporcionou por meio da aplicação de um instrumento, as condições para que haja o uso de um projeto pedagógico-didático. No âmbito acadêmico, o processo de educar para a moralidade entrecruza-se com saberes, disciplinas e experiências da prática escolar. A moralidade se inscreve na dimensão ética e nas propostas da vida social como um todo extrapolando as fronteiras da instituição escola e repercutindo na família e nas demais esferas sociais. A construção da Personalidade Moral é um empreendimento de vida que deveria se inscrever nas prioridades de qualquer sistema de ensino, como foi proposto nessa tese.

A crise ética que é vivida na atualidade nos exige um repensar educativo, prática essa que a presente tese oferece. Há uma urgente necessidade de se aprender a ser ético. Ninguém nasce ético, repetimos. Ética se aprende e a Educação Moral é o processo que contribui para a formação da Personalidade Moral.

## 5.2 A Educação do Ser Humano Integral

A educação do ser humano integral é um processo intencional e formador de todas as dimensões da pessoa, e desta educação faz parte o desenvolvimento da personalidade moral. O ser humano está em uma posição superior na escala evolutiva dos animais, atingindo não só a racionalidade que se expressa na simbolização, na linguagem e na capacidade de deliberar, como também a ética. A identidade humana transcende a

identidade e o passado animal, à medida que o indivíduo é direcionado à vida virtuosa. A educação baseada nas virtudes favorece o florescimento humano conforme foi exposto no capítulo 3, desenvolvendo padrões de reciprocidade mútua e formando hábitos voltados para a reta consciência.

Maritain (1945) chamou de Humanismo Integral a perspectiva de que o homem seja cada vez mais humano, no sentido de participar de tudo que possa fazê-lo evoluir em sua natureza e nas suas demais potencialidades criadoras e é esta perspectiva que nos orientou em nossa investigação. A busca da evolução e do desenvolvimento para o homem se inscreve em suas ações no mundo, exercidas por meio da liberdade, enquanto condição *sine qua non*. A principal tarefa da educação dentro da concepção do Humanismo Integral é formar a pessoa, orientando-a e conduzindo-a para sua plenitude, o que inclui o desenvolvimento da personalidade moral que pode ser observada no decorrer dessa pesquisa.

Para educar integralmente a criança é preciso entender que o indivíduo funciona como um todo sistêmico, um emaranhado de relações na qual se encontram as dimensões biopsicossociais. A educação proposta pelo material *ETHOS* não é um mero treinamento animal e também não se restringe a um condicionamento operante, pelo contrário está ancorada em uma perspectiva do homem integral. Mais do que ensinar conteúdos, educar integralmente vislumbra despertar a humanidade presente em cada indivíduo, fazendo-o compreender sua essência e conhecer suas capacidades mais intrínsecas. Podemos dizer que a intencionalidade da ação educativa consiste em tornar o ser humano cada vez mais humano, por meio da vivência das virtudes nas relações que estabelece com o seu próximo, o que só pode acontecer na plenitude do seu desenvolvimento.

A Educação Moral, entendida como educação da vontade e formação do caráter ético, a Educação Acadêmica, aquela preocupada com a instrução e desenvolvimento cognitivo e a Educação Afetiva que diz respeito à formação da personalidade em suas dimensões intra e interpessoal, são áreas que caminham juntas na formação dos indivíduos para agirem no mundo em que vivem. Defendemos nesta tese que na infância se encontra o momento propício e adequado para o desenvolvimento de todas as potencialidades da pessoa, especificamente a formação ética proposta pelo material *ETHOS*. A capacidade de aprendizagem e mudança está presente na natureza humana em todas as etapas, pois sempre é possível aprender, mudar e evoluir.

### 5.3 Reflexões Finais

O projeto de ensino-aprendizagem de virtudes aplicado por meio do material *ETHOS* teve como objetivo, de forma lúdica e possível, discutir com as crianças conflitos morais adequados à sua compreensão, de modo que pudessem refletir e deliberar eticamente sobre os mesmos. A pesquisa transcorreu em um clima prazeroso e recompensador no qual todos aprendemos e crescemos moralmente. Tanto a pesquisadora, como ambas as professoras da pesquisa estávamos motivadas e sentíamos satisfação com a maneira como as crianças receberam nossas propostas. Todas as crianças se interessaram pelo material que era apresentado nos encontros e se sentiam desafiadas a corresponder aos objetivos do material.

Também pudemos ressignificar muitos conceitos éticos mediante as reflexões dos alunos sobre as virtudes da amizade, justiça, temperança e perseverança. As discussões muitas vezes ultrapassavam o momento da atividade com a turma e nós, os adultos, continuávamos refletindo sobre as mesmas na sala dos professores, juntamente com outras colegas. Desses encontros surgiram muitos frutos para futuras práticas pedagógicas. Como exemplo podemos relatar o que aconteceu na resposta de um aluno da pesquisa ao definir a virtude justiça como vingança. Ficamos na sala dos professores pensando e discutindo sobre esse conceito e uma outra colega que não participava diretamente da pesquisa chegou a ligar para o marido advogado, para consultar o que significaria a justiça no âmbito do Direito, de tal modo era grande o interesse.

O tema proposto nesta pesquisa mobiliza os educadores, pois está relacionado às ações práticas e possíveis, pertinentes ao fazer educativo que se propõe ao desenvolvimento da personalidade moral. Este é o conceito do material *ETHOS*, uma ferramenta pedagógico-didática interdisciplinar, que pode ser aplicada em larga escala na formação de Personalidades Éticas e trazer frutos nesse sentido.

Neste momento se faz necessário lembrar a questão principal que norteou o desenvolvimento desta tese, bem como a hipótese e objetivos levantados pela pesquisadora. Posteriormente serão expostas as últimas reflexões.

**QUESTÃO CENTRAL:** Como desenvolver a personalidade na infância por meio das virtudes morais aristotélicas, mediante um processo educativo?



**HIPÓTESE:** É possível, a partir das estruturas básicas da personalidade formadas na infância, construir um trabalho educativo que desenvolva as potências humanas (inteligência, vontade e afetividade) contribuindo para a formação do caráter.

Os dados apresentados na pesquisa de campo confirmam a hipótese levantada, pois segundo as fichas e relatos colhidos, as virtudes foram vivenciadas e conceituadas de modo que os conflitos morais puderam ser ressignificados pelas crianças. É possível desenvolver a personalidade moral por meio das virtudes, havendo ou não um momento específico para este fazer. Com isto, quero dizer que a formação da personalidade na infância pode e deve acontecer em todos os momentos e com todos os educadores presentes na escola, sendo professores ou não. O material *ETHOS*, assim como outros materiais didáticos, desperta e promove discussões a respeito das virtudes e como elas podem ser vivenciadas. Os debates sobre a ética não podem se limitar a reflexões e não devem estar desvinculados da ação no mundo.

#### OBJETIVOS GERAIS:

1. Desenvolver um programa de Educação Moral voltado para a Infância (estágio Pré-operatório);

O programa de Educação Moral expresso nos objetivos gerais foi apresentado com a confecção do material *ETHOS*, composto por pranchas de histórias inéditas sobre as virtudes morais elencadas: amizade, temperança, perseverança e justiça. Faz parte desse material ainda um Guia do Professor que auxilia o mesmo na aplicação das histórias e Fichas.

2. Aplicar o programa de Educação Moral que possibilite a construção de estruturas psíquicas que favoreçam o processo de escolhas virtuosas, objetivando o desenvolvimento integral da personalidade;

O programa *ETHOS* foi aplicado por seis meses em crianças do estágio pré-operatório, podendo-se observar mudança de comportamento e ressignificação de conceitos a respeito das virtudes trabalhadas.

3. Contribuir para o desenvolvimento moral das crianças, por meio da resolução dos conflitos cognitivos, retirando-as do egocentrismo, para que façam escolhas em que busquem o bem comum.

Verificou-se que as discussões entre os alunos possibilitavam trocas significativas sobre os conflitos apresentados, fazendo emergir conflitos reais presentes entre as crianças e promovendo a resolução dos mesmos por meio das histórias propostas.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Trabalhar com dilemas morais como forma de discussão, reflexão e exposição à conflitos cognitivos éticos;

Todas as histórias apresentadas terminavam com um dilema moral. Os conflitos propostos eram voltados a situações muito próximas daquelas que as crianças vivem na escola e em casa. A proximidade dos temas favoreceu o interesse e a participação dos alunos.

2. Investigar como crianças no estágio pré-operatório pensam e conceituam as virtudes da amizade, perseverança, temperança e justiça;

A estratégia proposta pelo material propiciou não só a reflexão sobre as virtudes, como também a mudança conceitual sobre as mesmas, pois como se observou, algumas virtudes como a temperança e a justiça não eram tão fáceis de entender como a amizade e a perseverança.

3. Integrar as virtudes trabalhadas na formação da psique como forma de desenvolvimento integral da personalidade e formação do caráter na infância;

A Ficha de Cenas Conflitivas foi um instrumento importante para a coleta de dados, pois permitia que a criança reestruturasse a virtude em questão, solucionando moralmente o dilema apresentado e integrando a virtude na ação planejada de seu registro sobre a cena final conflituosa.

4. Melhorar as relações interpessoais no cotidiano escolar, criando um ambiente sócio moral.

Talvez esse tenha sido o maior ganho da pesquisa, pois se refere à ética vivida, à moral contextualizada. Foi observada a emergência dos conflitos reais, sejam da própria rotina escolar ou familiares.

Algumas reflexões não podem deixar de ser destacadas além das já citadas nesta conclusão. A ética exposta nesta tese corresponde a parâmetros norteadores que influenciarão a tomada de decisão. O compromisso ético exprime a harmonia social e o comprometimento com o outro. A ética é universal e se aplica a todos os seres humanos, sejam como forem, estejam onde estiverem. A moral está relacionada às regras, princípios e valores aplicados à vida. A vida ética abrange a vida moral e as virtudes definem a moral. As virtudes aristotélicas são disposições internas adquiridas pela experiência por meio da vivência constante das mesmas ações. As virtudes são qualidades que nos permitem atingir a *eudaimonia*, a felicidade. A vida virtuosa consiste na busca pelo bem comum.

A personalidade é definida como expressão da totalidade humana. É na infância que podemos formá-la de maneira mais primitiva e essencial. Assim como uma massinha de modelar, ganha forma e contorno com a manipulação externa, também a criança absorve facilmente os estímulos do ambiente. A infância é a fase da vida onde todos os esforços são necessários para empreender um futuro cidadão ético.

Concluimos, por essa pesquisa realizada, que as virtudes inscritas num projeto de Educação Moral contribuem para a formação da personalidade na infância, pois similarmente à água que rega as plantas, nutre, cuida e faz a criança crescer, as virtudes germinam lentamente pela ação de educadores e a própria prática do indivíduo. Nossas últimas palavras não indicam um ponto final, mas ao contrário, que este projeto se torne vivo nas diversas salas de aula e que possa ser expandido, abrangendo adolescentes e professores. Essa pesquisa certamente vai se multiplicar em muitas outras. Com esta tese não fechamos o assunto em questão. Sugerimos que pesquisadores se interessem pelo problema aqui trabalhado e aprofundem com estudos e observações em suas realidades.

Sejamos sal na terra e luz no mundo. Em tempos de aridez moral, façamos a diferença como educadores!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLPORT, Gordon. Desenvolvimento da personalidade. São Paulo: Herder, 1970.
- \_\_\_\_\_. Personalidade: padrões e desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1973.
- ANDRÉ, Jacques. Dictionarie etimologique de la langue latine. Paris: Editions klincksieck, 1994.
- AQUINO, Tomás de. As virtudes morais: quaestiones disputatae de virtutibus: questão 1 e 5. Tradução, edição e notas Paulo Faitanin e Bernardo Veiga. Campinas, SP: Ecclesiae, 2012.
- \_\_\_\_\_. As paixões da alma: quaestiones disputatae de veritate: questão 22. Tradução, edição e notas Paulo Faitanin e Bernardo Veiga. São Paulo: Edipro, 2015.
- \_\_\_\_\_. O apetite do bem e a vontade: quaestiones disputatae de veritate: questão 26. Tradução, edição e notas Paulo Faitanin e Bernardo Veiga. São Paulo: Edipro, 2015.
- ARAÚJO, Ulisses F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, Valeria Amorim (org). Educação e valores. São Paulo: Summus, 2007. 2ª edição.
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Bettmann/CORBIS, 2001.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross. São Paulo: Nova Cultural, 1991, 4ª edição (Os pensadores; v. 2).
- \_\_\_\_\_. A metafísica. São Paulo: Victor Civita, 1984.
- \_\_\_\_\_. A retórica. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.
- \_\_\_\_\_. Retórica das paixões. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Sobre a alma. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- \_\_\_\_\_. A política. São Paulo: La Fonte, 2012.
- \_\_\_\_\_. A Ética: textos selecionados. São Paulo: Edipro, 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.
- BARBIER, René. Pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. Escuta Sensível na formação de profissionais de saúde. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES - GDF. Brasília, julho de 2002.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

- BASTOS, Cláudio Lyra. Manual do exame psíquico: uma introdução prática à psicopatologia. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. Ética pós-moderna. São Paulo: Paulus, 1997.
- \_\_\_\_\_. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política- Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume 1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo p senso ético e a cidadania na escola. Revista Psicologia: reflexão e crítica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.10, n.1, 1997.
- \_\_\_\_\_. Lawrence Kohlberg- ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.
- BOCK, Ana Maria, FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. Psicologias: uma introdução aos estudos de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRANDÃO, Marcus L. Psicofisiologia: as bases fisiológicas do comportamento. São Paulo: Atheneu, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – - V.1 - Brasília, DF; MEC/SEF, 1997. 126 p.
- CHANGEUX, Jean-Pierre (org). Uma ética para quantos? Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- COLES, Robert. Inteligência moral das crianças. Rio de Janeiro: Campos, 1998
- COMTE-SPONVILLE. André. Apresentação da filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011, 2ª edição.
- DAMÁSIO, António R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. O mistério da consciência. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. A ética na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ERIKSON, Erik H. Ética y Psicoanálisis. Buenos Aires: Hormé S.A.E., 1967.
- \_\_\_\_\_. Infância e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.
- \_\_\_\_\_. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- FREUD, S. Estudos sobre a histeria (1893-1895). Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 2. Edição Standard Brasileira.
- \_\_\_\_\_. A interpretação dos sonhos (1900). Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 4-5. Edição Standard Brasileira.

- \_\_\_\_\_. Estudos sobre a histeria (1923-1925). Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 19. Edição Standard Brasileira.
- FUNDAÇÃO OSORIO, <http://www.fosorio.ensino.eb.br/> Acesso em 2016.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. Freud e o inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 18ª edição.
- GARDNER, Howard; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; DAMON, William. Trabalho qualificado: quando a excelência e a ética se encontram. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2004.
- GILSON, Etienne. Les tribulations de sophie. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1967.
- HALL, Calvin; LINDZEY, Gardner. Teorias da Personalidade. São Paulo: EPU, 1973
- HARE, Richard Mervyn. The languages of morals. Oxford: Oxford Universty Press, 1964.
- \_\_\_\_\_. Ética: problemas e propostas. São Paulo: UNESP, 2003.
- HEBB, D.O. Introdução à psicologia. Rio de Janeiro: Ateneu, 1971.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. Uma breve história da relação entre o cérebro e a mente, pag.2-17. In: Neurociência da mente e do comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.
- HOOFF, Stan Van. Ética da virtude. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- JUNG, C.G. O desenvolvimento da personalidade. São Paulo: Círculo do Livro, 1972.
- \_\_\_\_\_. A natureza da psique. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos de Psicologia Analítica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- \_\_\_\_\_. A prática da psicoterapia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- \_\_\_\_\_. O eu e o inconsciente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. O homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- \_\_\_\_\_. A energia psíquica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Tipos psicológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- KOHAN, Walter. Infância: entre a educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KOHLBERG, Lawrence. The development of modes of thinking and choices in the years from 10 to 16. Tese de doutorado. Chicago: Universidade de Chicago, 1956.
- KOHLBERG, Lawrence; HERSH, Richard H. Moral Development: A Review of the Theory, p. 53-59. Theory into Practice, Vol. 16, No. 2, Moral Development, 1977.

- KOHLBERG, Lawrence. Essays on moral development volume one: The philosophy of moral development. New York: Library of Congress, 1956.
- LA TAILLE, Yves de. Vergonha, a ferida moral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. Formação ética: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano. Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LENT, Roberto. Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência- 2ª edição. São Paulo: Atheneu, 2010.
- LENT, Roberto (coord). Neurociência da mente e do comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.
- LICKONA Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantam Books, 1991.
- \_\_\_\_\_. Thomas. Character matters: how to help our children develop good judgment, integrity and others essential virtues. New York: Touchstone, 2004.
- LIPOVETSKY, Gilles. A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. Barueri, SP: Manole, 2005.
- MACINTYRE, A. Depois da Virtude: um estudo em teoria moral. Tradução de Jussara Simões, Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- \_\_\_\_\_. Historia de la ética. Barcelona, Espanha: Paidós, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ethics and politics: selected essays, volume 2. New York: Cambridge University Press, 2006.b
- \_\_\_\_\_. Justiça de quem? Qual racionalidade? São Paulo: Loyola, 2010.
- \_\_\_\_\_. Animales racionales y dependientes: porqué los seres humanos necesitamos las virtudes. Barcelona, Espanha: Paidós, 2013.
- MARQUES, Ramiro. O livro das virtudes de sempre. Porto: Landy, 2001.
- MARITAIN, Jacques. O humanismo integral. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1945.
- \_\_\_\_\_. Rumos da educação. Rio de Janeiro: Agir, 1963.
- \_\_\_\_\_. A filosofia moral. Rio de Janeiro: Agir, 1973.
- MASLOW, Abraham H. Motivation and personality. New York: Harper and Row, 1954.
- \_\_\_\_\_. Introdução à psicologia do ser. Rio de Janeiro: Eldorado, 1962.
- MEDNICOFF, Elizabeth. Dossiê Jung. São Paulo: Universo dos Livros, 2008.
- MICHAELIS. <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>. Acesso em 2016.
- MURRAY, Edward J. Motivação e emoção. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

- NUCCI, Larry. La dimension moral em la educacion. Bilbao: Desclee de Brouwer, 2003.
- OLIVEIRA SOUZA, Ricardo; MOLL, Jorge; IGNÁCIO, Fátima; TAVAR-MOLL, Fernanda. Cognição e funções executivas, pág. 288-302. In: Neurociência da mente e do comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.
- PENNA, Antonio Gomes. Introdução à motivação e emoção. Rio de Janeiro: Imago, 2001.
- PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. Tradução de Manuel Campo. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A., 1961.
- \_\_\_\_\_. Estudos sociológicos. Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- \_\_\_\_\_. O julgamento moral na criança. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- \_\_\_\_\_. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982, 4ª edição.
- \_\_\_\_\_. A psicologia da criança. Tradução de Octávio Mendes Cajado. 10ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- \_\_\_\_\_. estudos de psicologia. Tradução de Maria Alice Magalhães e Paulo Sérgio Lima Silva. 18ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- POPPER, Karl. A lógica das ciências sociais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004, 3ª edição.
- POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.
- PUIG, Joseph Maria. Práticas Morais: uma abordagem sociocultural da Educação Moral. São Paulo: Moderna, 2004.
- ROJAS, Enrique. La conquista de la vonluntad. Santiago: Antártica, 1994.
- \_\_\_\_\_. O homem moderno. São Paulo: Mandarin, 1996.
- SARMENTO, Manuel; GOUVEA Maria Cristina Soares de (orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, 2ª edição.
- OLIVEIRA-SOUZA, Ricardo; MOLL, Ricardo; IGNÁCIO, Fátima Azevedo; TOVAR-MOLL, Fernanda. Cognição e Funções Executivas, p. 288-302. In: Neurociência da mente e do comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.
- SPITZ, René A. O primeiro ano de vida. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- STERN, William. Psicologia Geral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965.
- SUCUPIRA, Newton. Ética e Educação. In: Ética, hoje, Revista Presença Filosófica, v. VI, n. 4, p. 28-42. Out/Dez 1980.



SUCUPIRA LINS, Maria Judith da Costa. A estruturação da inteligência do pré-escolar segundo Piaget. Rio de Janeiro: Anima, 1984.

\_\_\_\_\_. Educação e Contemporaneidade: Educação moral na encruzilhada. Revista FAEEBA, Universidade Federal da Bahia, v. 8, n.12, p. 97-112, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação numa perspectiva antropológica freudiana. Revista UNIVILLE, v. 7, p. 31-41, 2002.

\_\_\_\_\_. Contribuições da Teoria de Piaget para a Educação. In: Revista Educação & Cultura Contemporânea – p.11-30, v. 2, n. 4, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação moral na perspectiva de Alasdair MacIntyre. Rio de Janeiro: Access, 2007.a

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de professores de Ensino Fundamental. Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 255-276, abr./jun. 2007.b

\_\_\_\_\_. Ética e Educação Escolar. In: Renato José de Oliveira e Maria Judith Sucupira da Costa Lins. (Org.). Ética e Educação: Uma Abordagem Atual. 1ed. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2009, v. 1, p. 115-126.a

\_\_\_\_\_. Maturidade ética e identidade moral: a construção na prática pedagógica. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 9, n. 28, p. 633-650, nov/dez. 2009.b

\_\_\_\_\_. Psicologia do desenvolvimento no currículo da formação de professores. Revista Educação: teoria e prática. v. 22, n. 41, p. 43-60, set/dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Natureza da Educação e Filosofia da Educação. Revista FAEEBA, v. 22, p. 31-39, 2013.a

\_\_\_\_\_. Questões conceituais de Ética em Educação. Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), v. 18, p. 91-102, 2013.b

\_\_\_\_\_. Método de pesquisa-ação com maior comprometimento. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p.52-74, jan.-jun. 2015.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.). Virtudes e educação: o desafio da modernidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pillegi. Valores em crise: o que nos causa, pág. 15-45. In: LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano. Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed, 2009.

TUGENDHAT, Ernest. Lições sobre ética. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

UZIEL, Daniela. O desenvolvimento do cérebro e do comportamento, pag. 90-108. In: Neurociência da mente e do comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

VERNY, Thomas. A vida secreta da criança antes de nascer. São Paulo: C J Salmi, 1993).

VINHA, Telma Pileggi. O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

WALLON, Henri. As origens do caráter na criança. São Paulo: Difusão Epopeia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## ANEXOS

### Anexo 1: Guia do Professor

## Material

# ETHOS: VIVENDO AS VIRTUDES

## Guia do Professor

### **A que se propõe o KIT de Pranchas.**

Material didático *ETHOS* objetiva trabalhar com crianças as virtudes morais aristotélicas, por meio de histórias simples e curtas que retratam o cotidiano infantil. As histórias são compostas de cinco pranchas ilustradas, que terminam sempre com um contexto moralmente conflitivo.

O conflito cognitivo deverá ser estimulado pela professora, para que os alunos possam expressar suas opiniões, debater suas ideias e ao final elaborar uma moral da história.

Neste kit seguirão oito histórias que abordarão a temática de quatro virtudes: amizade, temperança, perseverança e justiça. Seguem também as Fichas de investigação e Fichas de cenas conflitivas sobre as virtudes trabalhadas.

### **O que é *Ethos*.**

O termo *Ethos* proposto nesse trabalho respeita e segue a etimologia grega, na qual o *Ethos* (a ética) está a serviço do bem comum e da vida

harmônica entre os cidadãos. Nesse sentido, Ética configura a participação responsável dos indivíduos nos mais variados contextos sociais.

Para Aristóteles, o motivo de toda ação é o bem maior, a busca da felicidade. A vida ética configura boas escolhas e ações virtuosas.

“A filosofia grega apresenta o *Ethos* como a base essencial de vida cultural de um povo. Trata-se de uma totalidade das características fundamentais da experiência de vida da coletividade, gerando comportamentos, os quais não necessitariam propriamente de uma regulamentação dos costumes e das práticas morais externas. De certo modo podemos considerar que o *Ethos* já se apresenta como uma construção de pensamento suficiente para o que hoje pode ser entendido como Moral”. (Lins: 2007)

### **O que é Virtude.**

Virtude é uma palavra derivada de do Latim (*virtus*), que significa capacidade, excelência. Para Aristóteles, virtudes disposições de caráter relacionadas ao processo de escolha. As virtudes são qualidades cujas práticas permitem ao ser humano atingir a verdadeira felicidade.

A ética da virtude irá considerar o indivíduo e que tipo de vida quer levar: o que devo ser, como devo viver, que escolhas devo fazer.

### **Virtude Amizade**

Virtude nobre e necessária faz com que desejemos o bem a outros e procuremos ajudá-los na caminhada pela vida.

### **Virtude Temperança**

A temperança é a virtude que busca o meio termo em relação aos prazeres. O temperante procura equilibrar em suas escolhas o excesso e a falta.

**Virtude Justiça**

É a disposição do caráter que inclina as pessoas a fazerem o que é justo. Justo assemelha-se a proporcional, igualdade de razões.

**Virtude Perseverança**

Está relacionada à conduta perseverante, donde não há desistência perante às dificuldades.

**Roteiro de Trabalho**

- 1- Leitura da história;
- 2- Debate em grupo;
- 3- Elaboração da Moral da História;
- 4- Ficha Investigativa das Virtudes;
- 5- Ficha de Cenas Conflitivas.

**Anexo 2: Ficha Investigativa das virtudes**

**Ficha Investigativa das Virtudes**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Virtude Amizade**

**Amizade é...**

---

## Ficha Investigativa das Virtudes

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**Virtude Temperança**

**Temperança é...**

---

## Ficha Investigativa das Virtudes

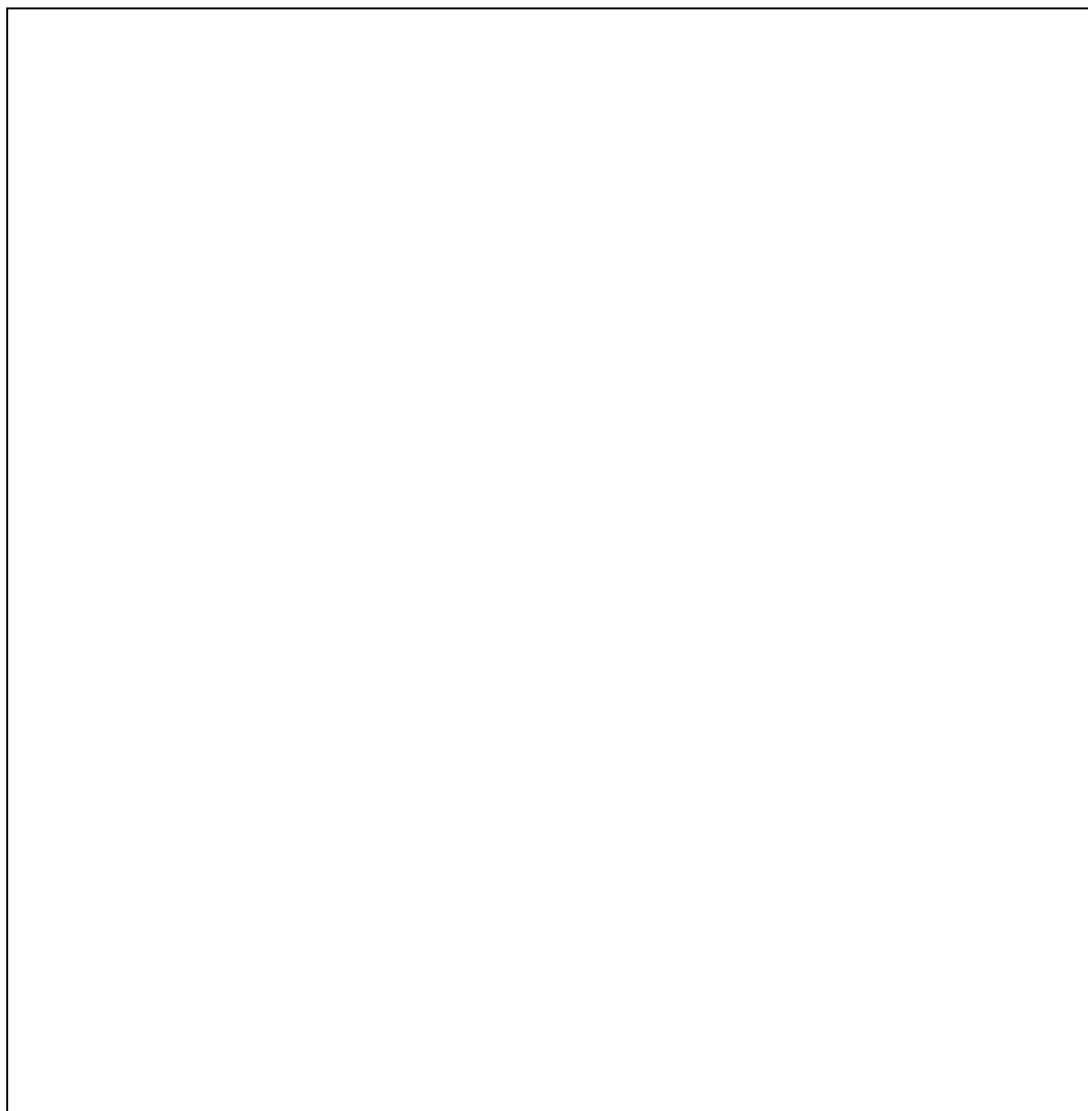
Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**Virtude Perseverança**

**Perseverança é...**

---

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their definition of perseverance.



## Ficha Investigativa das Virtudes

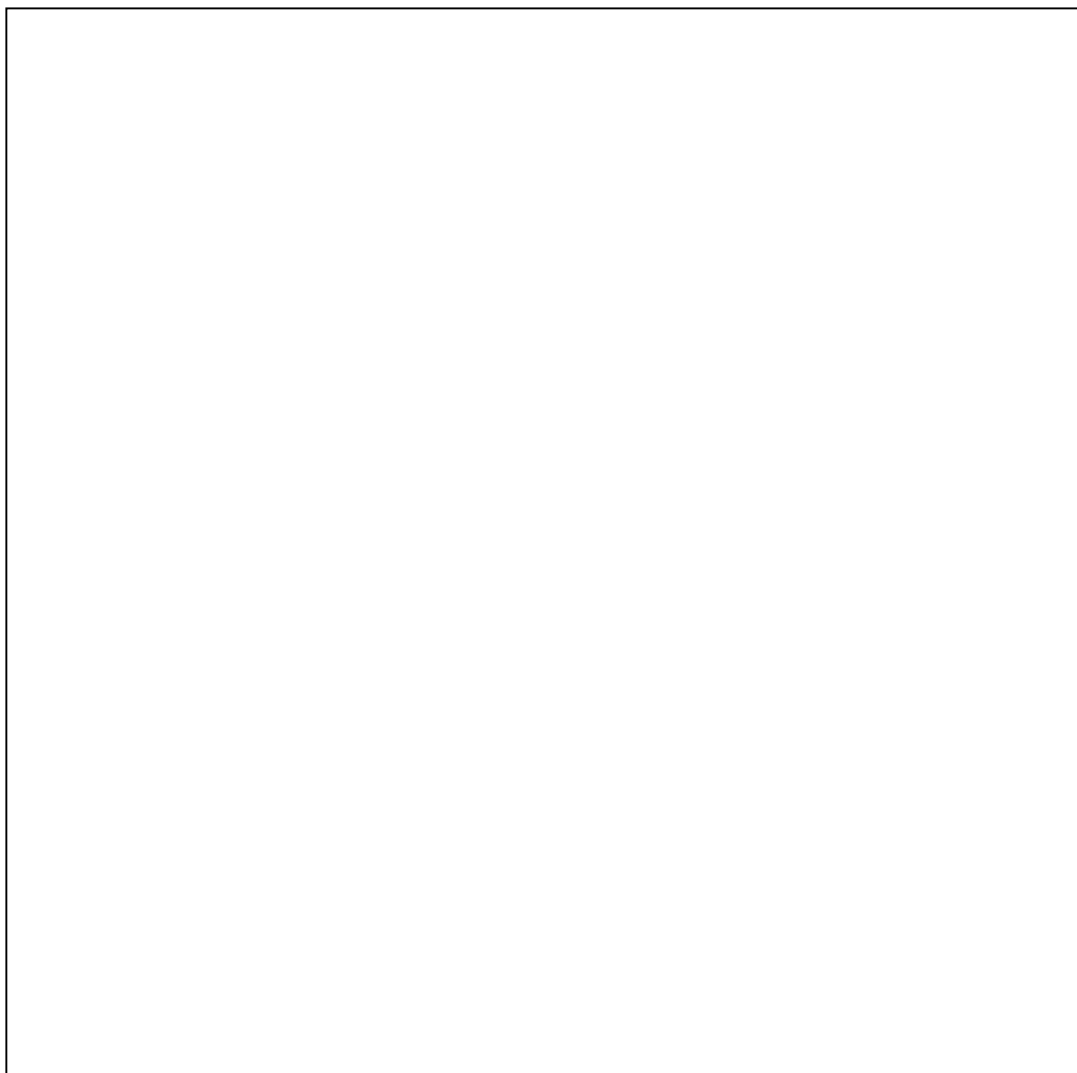
Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**Virtude Justiça**

**Justiça é...**

---



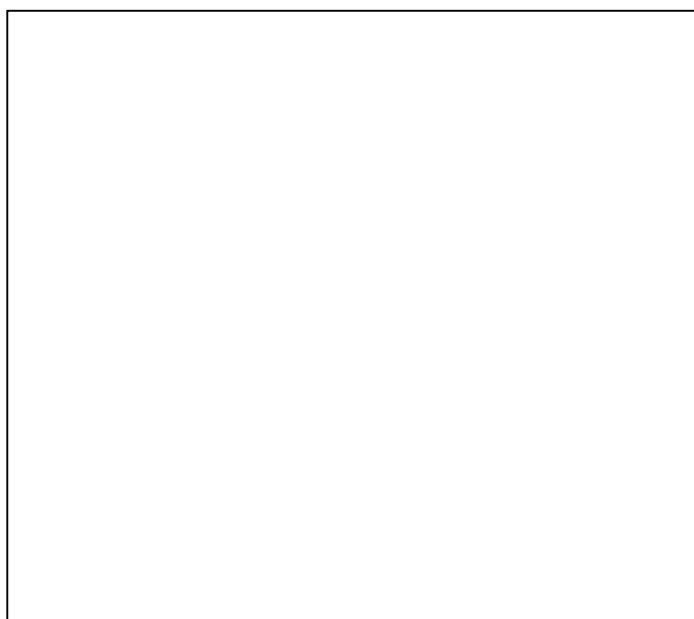
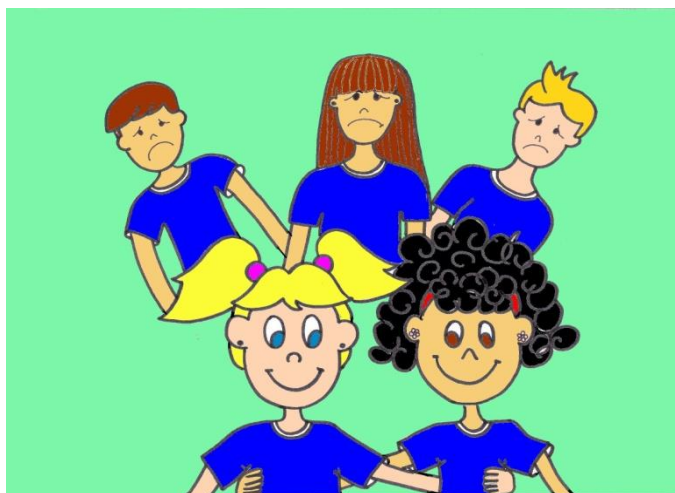
**Anexo 3: Ficha de Cenas Conflitivas**

**Ficha de Cenas Conflitivas**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Virtude Amizade**

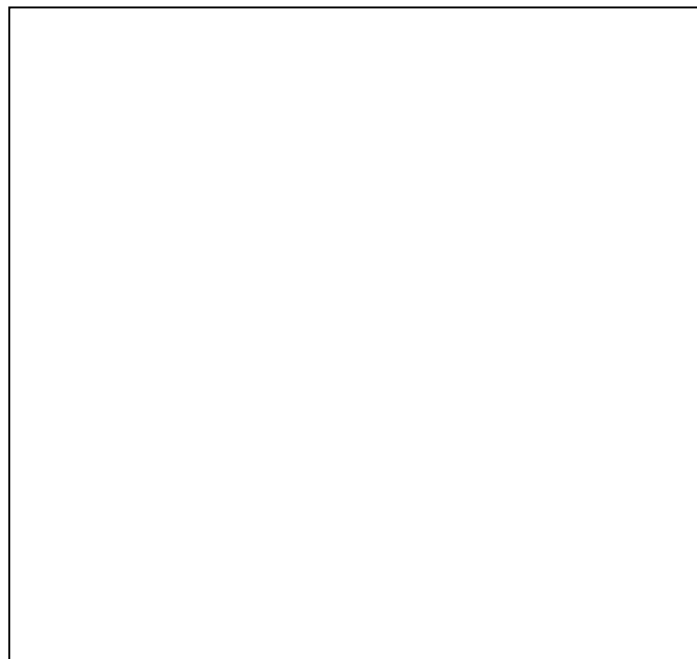


### Ficha de Cenas Conflitivas

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Virtude Amizade

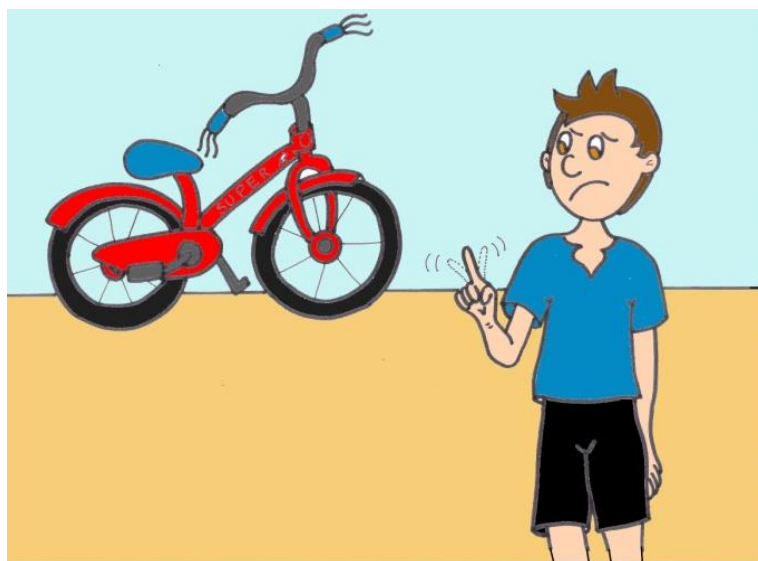


### Ficha de Cenas Conflitivas

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Virtude Perseverança

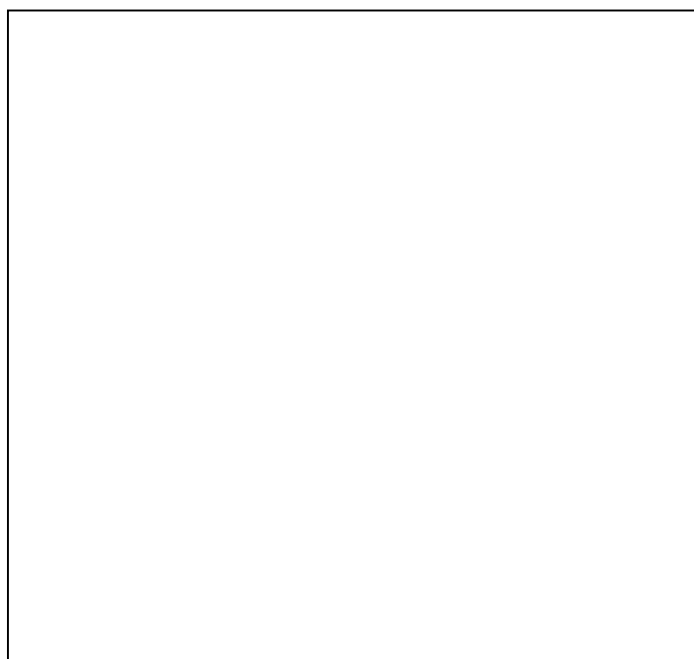
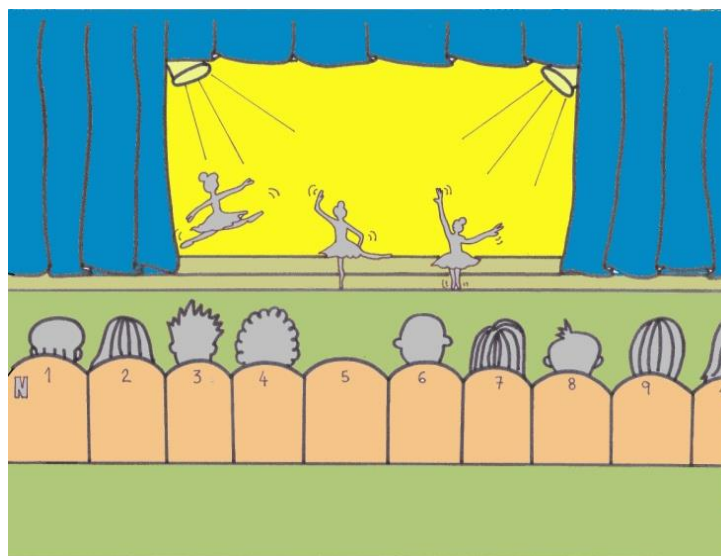


### Ficha de Cenas Conflitivas

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Virtude Perseverança

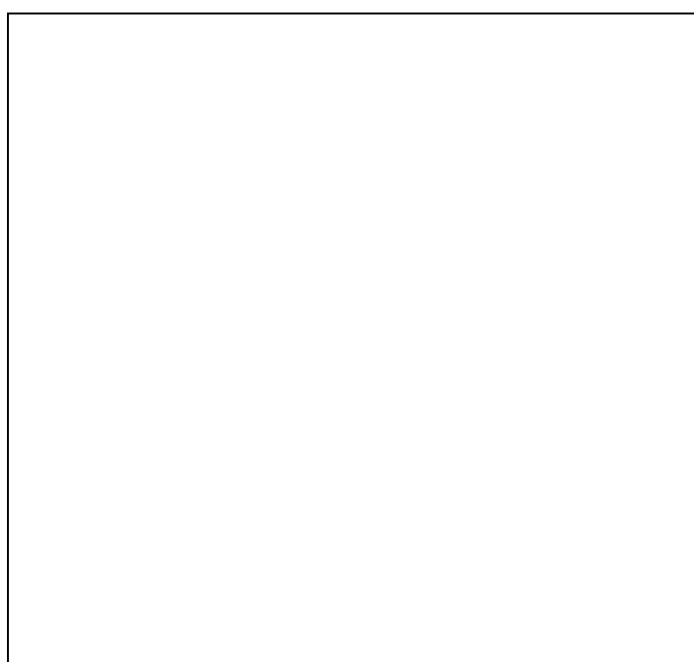


## Ficha de Cenas Conflitivas

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

### Virtude Temperança

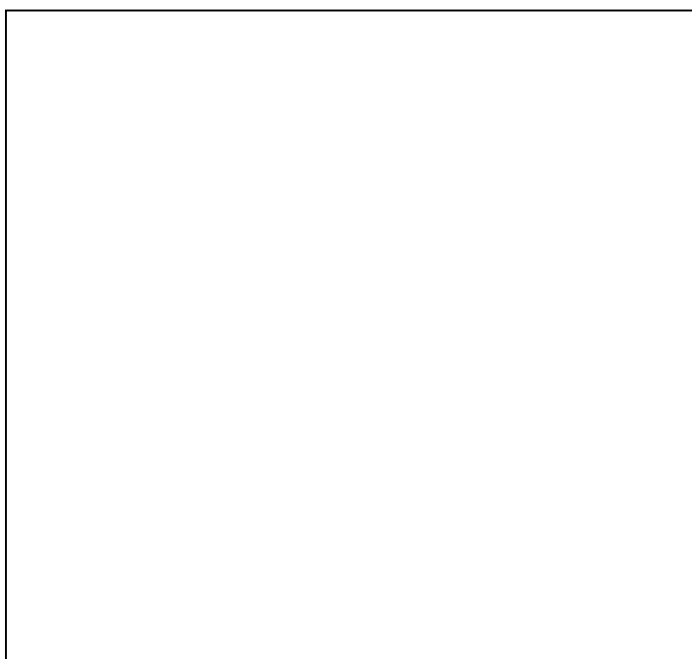
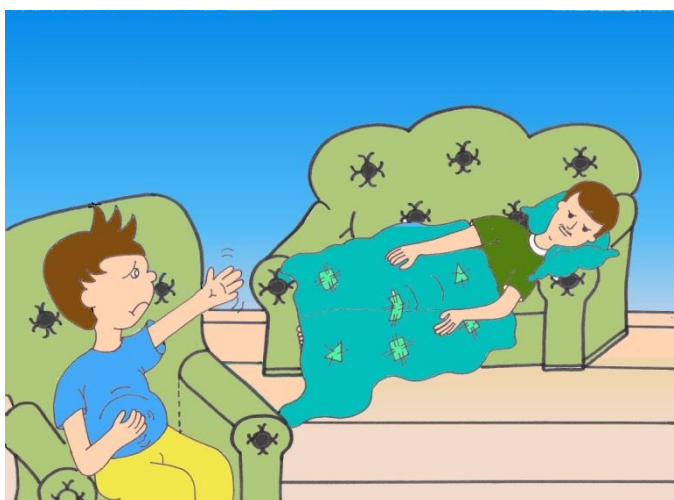


### Ficha de Cenas Conflitivas

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

#### Virtude Temperança

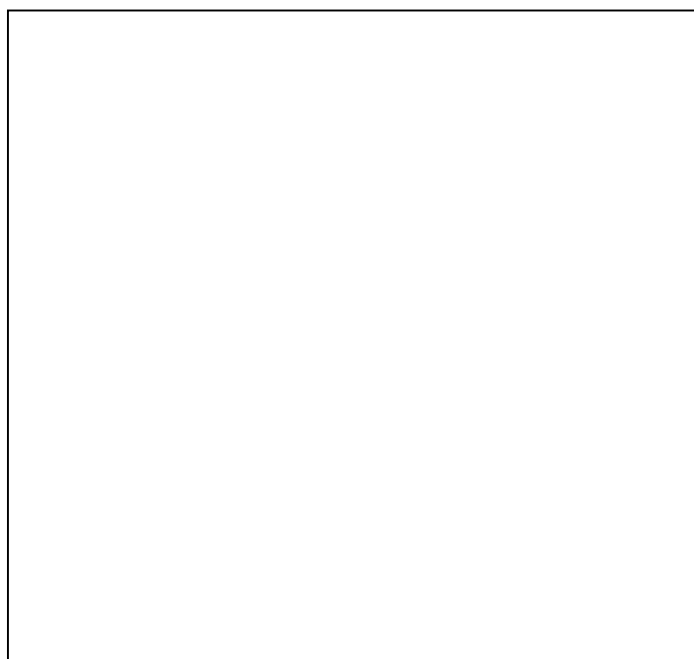


### Ficha de Cenas Conflitivas

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**Virtude Justiça**





### Ficha de Cenas Conflitivas

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

#### Virtude Justiça



## APÊNDICES

## Apêndice 1: Autorização da Instituição



FUNDAÇÃO OSÓRIO  
DIVISÃO DE ENSINO

Comitê de Ética em Pesquisa  
Termo de Autorização de Pesquisa

Autorizo a pesquisadora Carla Cristina Silveira de Souza, doutoranda em Educação da UFRJ, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado "EDUCAÇÃO MORAL E PERSONALIDADE: EXERCITANDO AS VIRTUDES NA INFÂNCIA" a utilizar a Escola Fundação Osório como campo de coleta de dados diretos e/ ou indiretos.

Rio de Janeiro, 10 de Setembro de 2014.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do Responsável e Carimbo

Josevaldo Souza Oliveira - Cel

## Apêndice 2: Parecer Consubstanciado da Plataforma Brasil

CENTRO DE FILOSOFIA E  
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO MORAL E PERSONALIDADE:  
EXERCITANDO AS VIRTUDES NA INFÂNCIA.

**Pesquisador:** CARLA CRISTINA SILVEIRA DE SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 40921115.7.0000.5582

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.015.837

**Data da Relatoria:** 08/04/2015

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de tese de doutorado.

A pesquisa busca promover um programa de Educação Moral, baseado em referências aristotélicas das quatro virtudes (amizade, temperança, perseverança e justiça).

Os sujeitos da pesquisa são crianças de 7 anos de idade em seu contexto escolar. Segundo a autora, as experiências que vivemos nos primeiros anos de vida organizam e compõem o que chamamos nesse estudo de personalidade e o sentido do agir ético, um dos aspectos a serem analisado pela pesquisa. Trata-se de investigar o desenvolvimento da personalidade ética por meio de um trabalho sistemático de educação moral que utiliza no âmbito do que se denomina de "virtudes Aristotélicas". Serão utilizadas 8 histórias moralmente conflitivas como modelo para se analisar as reações e comportamentos destas

**Endereço:** Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 2º a

**Bairro:** URCA

**CEP:** 22.290-240

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)3038-5187

**E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 1.015.837

crianças.

A autora do projeto pretende entrevistar 21 crianças; 21 responsáveis e 1 professor.

A metodologia de pesquisa aplicada será a Pesquisa-ação. Como instrumento de pesquisa se confeccionará um kit de trabalho focado no que a autora do projeto chama de desenvolvimento das virtudes morais: temperança, perseverança, justiça, amizade. Composto esse kit utilizar-se-á os seguintes recursos pedagógicos:

- Pranchas de Cenas: Moral da História - contendo cenas moralmente conflitivas;
- Ficha Investigativa das Virtudes;
- Ficha de Cenas Conflitivas.

Ainda para a coleta de dados serão utilizados entrevistas semi-estruturadas e questionários.

**AS HISTÓRIAS SERÃO EXPOSTAS E APÓS UM TRABALHO REFLEXIVO SOBRE AS CENAS TRABALHADAS, OS ALUNOS PREENCHERÃO**

**DUAS FICHAS SOBRE AS MESMAS: RECONSTRUINDO O FINAL DA HISTÓRIA E DESENHANDO A VIRTUDE TRABALHADA.**

A metodologia de pesquisa aplicada será a Pesquisa-ação

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

-Aplicar o programa de Educação Moral para possibilitar a construção estruturas psíquicas que favoreçam o processo de escolhas virtuosas, objetivando o agir ético.

Objetivo Secundário:

-Desenvolver um programa de Educação Moral voltado para a Infância.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A autora acentua tratar-se de um estudo de risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc., portanto, não há riscos que possam comprometer a integridade e/ou fatores cognitivos ou psicológicos dos participantes da investigação. No entanto, no caso de perceber algum indício de risco, comunicar-se-á os responsáveis para devidas providências.

CENTRO DE FILOSOFIA E  
CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ



Continuação do Parecer: 1.015.837

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As pendências foram solucionadas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As pendências foram solucionadas.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências foram solucionadas. O projeto está aprovado.

Sublinhamos que não há necessidade de reenvio do projeto ao CEP.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

RIO DE JANEIRO, 08 de Abril de 2015

---

Assinado por:  
Celeste Azulay Kelman  
(Coordenador)

### Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as famílias

#### TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela execução da pesquisa: Carla Cristina Silveira de Souza, orientada pela Professora Doutora Maria Judith Sucupira da Costa Lins da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Título do Projeto: **“EDUCAÇÃO MORAL E PERSONALIDADE: EXERCITANDO AS VIRTUDES NA INFÂNCIA”**.

Informações ao participante e ao responsável:

I - Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo observar alguns pontos: 1) O comportamento ético dos alunos, no cotidiano; 2) A interferência das virtudes morais no desenvolvimento da personalidade na infância; 3) O posicionamento das crianças frente a conflitos cognitivos e éticos.

II - Ao assinar este termo de consentimento, confirmo que estou ciente de que:

1 - Trata-se de um estudo de risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc., portanto, não há riscos que possam comprometer a integridade e/ou fatores cognitivos ou psicológicos dos participantes da investigação. No entanto, caso percebermos algum indício de risco, imediatamente comunicaremos os responsáveis para devidas providências;

2 - A participação será voluntária e não remunerada;

3 - As informações obtidas serão tratadas sob absoluto sigilo e anonimato e, fielmente, relatadas pela pesquisadora;

4 - Qualquer um dos participantes estará livre para interromper, a qualquer momento, a participação no estudo, não sofrendo qualquer tipo de sanção ou prejuízo em consequência do ato da desistência. Você poderá recusar a responder qualquer pergunta que por ventura lhe cause algum constrangimento ou recusar que seu filho (a) participe ou que os trabalhos dele não sejam utilizados como parte na referida pesquisa ou, até mesmo, que seu filho não seja fotografado ao realizar os trabalhos plásticos. A sua participação como voluntário (a) e a do seu filho (a), pelo qual você é responsável, não ganhará nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza;

5 - A pesquisadora estará disponível para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários quanto ao assunto abordado, durante a realização da pesquisa;

6 - A pesquisadora estará disponível a repassar quaisquer informações necessárias para a decisão consciente acerca da participação, ou não, no referido estudo;

7 - A pesquisadora se compromete a repassar, individualmente, os resultados da pesquisa no seu encerramento, caso seja de interesse do participante e/ou responsáveis;

8 - Os resultados individuais não serão divulgados. Já no caso dos resultados gerais, poderão ser publicados em anais e/ou revistas científicas, garantindo o anonimato de todos os participantes;

9 - A pesquisa será aplicada pela professora regente da turma pesquisada;

10 - Este termo deverá ser assinado em duas vias de igual teor;

11 - Portanto, a investigação está de acordo com Conselho Nacional de Saúde e CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa).

Eu, \_\_\_\_\_, possuidor da identidade nº \_\_\_\_\_, expedida pelo \_\_\_\_\_, responsável por \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a minha e a participação de meu filho (a) na pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO MORAL E PERSONALIDADE: EXERCITANDO AS

VIRTUDES NA INFÂNCIA”, em que responderemos questionários. Autorizo meu filho(a) e seus respectivos trabalhos plásticos a serem fotografados e utilizados na pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) aluno (a)

email para contato: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: Profª Carla Cristina Silveira de Souza – [carlawandec@globocom.com](mailto:carlawandec@globocom.com). Tel: (21) 99618 6114

**CEP:** cep.cfch@gmail.com. End-Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a- Urca.  
Cep: 22.290-240.

Rio de Janeiro. RJ. Telefone: (21)3938-5167

## Apêndice 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professor

### TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela execução da pesquisa: Carla Cristina Silveira de Souza, orientada pela Professora Doutora Maria Judith Sucupira da Costa Lins da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Título do Projeto: **“EDUCAÇÃO MORAL E PERSONALIDADE: EXERCITANDO AS VIRTUDES NA INFÂNCIA”**.

Informações ao participante e ao responsável:

I - Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo observar alguns pontos: 1) O comportamento ético dos alunos, no cotidiano; 2) A interferência das virtudes morais no desenvolvimento da personalidade na infância; 3) O posicionamento das crianças frente a conflitos cognitivos e éticos.

II - Ao assinar este termo de consentimento, confirmo que estou ciente de que:

1 - Trata-se de um estudo de risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc., portanto, não há riscos que possam comprometer a integridade e/ou fatores cognitivos ou psicológicos dos participantes da investigação. No entanto, caso percebermos algum indício de risco, imediatamente comunicaremos os responsáveis para devidas providências;

2 - A participação será voluntária e não remunerada;

3 - As informações obtidas serão tratadas sob absoluto sigilo e anonimato e, fielmente, relatadas pela pesquisadora;

4 - Qualquer um dos participantes estará livre para interromper, a qualquer momento, a participação no estudo, não sofrendo qualquer tipo de sanção ou prejuízo em consequência do ato da desistência. Você poderá recusar a responder qualquer pergunta que por ventura lhe cause algum constrangimento ou recusar que seus alunos (a) participem ou que os trabalhos dele não sejam utilizados como parte na referida pesquisa ou, até mesmo, que seu aluno não seja fotografado ao realizar os trabalhos plásticos. A sua participação como voluntário (a) e a do seu aluno (a), pelo qual você é responsável, não ganhará nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza;

5 - A pesquisadora estará disponível para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários quanto ao assunto abordado, durante a realização da pesquisa;

6 - A pesquisadora estará disponível a repassar quaisquer informações necessárias para a decisão consciente acerca da participação, ou não, no referido estudo;

7 - A pesquisadora se compromete a repassar, individualmente, os resultados da pesquisa no seu encerramento, caso seja de interesse do participante e/ou responsáveis;

8 - Os resultados individuais não serão divulgados. Já no caso dos resultados gerais, poderão ser publicados em anais e/ou revistas científicas, garantindo o anonimato de todos os participantes;

9 - A pesquisa será aplicada pela professora regente da turma pesquisada;

10 - Este termo deverá ser assinado em duas vias de igual teor;

11 - Portanto, a investigação está de acordo com Conselho Nacional de Saúde e CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa).

Eu, \_\_\_\_\_, possuidor da identidade nº \_\_\_\_\_, expedida pelo \_\_\_\_\_, professor da turma \_\_\_\_\_ do Ensino Fundamental declaro que autorizo a minha participação na pesquisa



intitulada "EDUCAÇÃO MORAL E PERSONALIDADE: EXERCITANDO AS VIRTUDES NA INFÂNCIA", em que responderei questionários e aplicarei o programa de Educação Moral proposto. Autorizo meus dados e imagem a serem utilizados na pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura do(a) Professor

email para contato: \_\_\_\_\_

---

Pesquisadora: Prof<sup>a</sup> Carla Cristina Silveira de Souza – [carlawandek@globo.com](mailto:carlawandek@globo.com). Tel: (21) 99618 6114

**CEP:** cep.cfch@gmail.com. End-Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a- Urca. Cep: 22.290-240.

Rio de Janeiro. RJ. Telefone: (21)3938-5167

## Apêndice 5: Termo de Assentimento

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Responsável pela execução da pesquisa: Carla Cristina Silveira de Souza, orientada pela Professora Doutora Maria Judith Sucupira da Costa Lins da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Título do Projeto: **“EDUCAÇÃO MORAL E PERSONALIDADE: EXERCITANDO AS VIRTUDES NA INFÂNCIA”**.

Informações ao participante:

I - Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo observar alguns pontos: 1) O comportamento ético dos alunos, no cotidiano; 2) A interferência das virtudes morais no desenvolvimento da personalidade na infância; 3) O posicionamento das crianças frente a conflitos cognitivos e éticos.

II - Ao assinar este termo de Assentimento, confirmo que estou sabendo de que:

1 - É uma pesquisa que não trará risco a minha saúde, ou seja, o risco é o mesmo que conversar com meus amigos, ler um livrinho de histórias ou fazer dever de casa, mas, se eu ou meus pais acharem que está me prejudicando de alguma maneira eu posso pedir para não participar mais.

2 - A minha participação não é obrigatória e não receberei nenhum dinheiro ou presente para participar; Posso desistir de participar da pesquisa quando quiser e não serei prejudicado por desistir.

3 - Toda a informação que a professora pesquisadora souber sobre minha vida não falará para ninguém e nem colocará meu nome em nenhum trabalho.

4 - Eu poderei recusar a responder qualquer pergunta se achar que não devo ou que não sei.

5 - A professora pesquisadora estará a minha disposição para dar qualquer explicação que eu precisar;

6 - A professora pesquisadora se compromete a enviar para meus pais, os resultados da pesquisa caso eles queiram.

7 - Os meus resultados não serão divulgados, mas os resultados da turma poderão ser publicados em revistas científicas, retirando o nome de todos os alunos participantes.

8 - Portanto, a investigação está de acordo com Conselho Nacional de Saúde e CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa).

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a minha participação na pesquisa intitulada : “EDUCAÇÃO MORAL E PERSONALIDADE: EXERCITANDO AS VIRTUDES NA INFÂNCIA”, em que serei observado durante as rodas de histórias de sala de aula.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assinatura do(a) aluno (a):

\_\_\_\_\_

---

Pesquisadora: Prof<sup>a</sup> Carla Cristina Silveira de Souza – [carlawandek@globo.com](mailto:carlawandek@globo.com). Tel: (21) 99618 6114

CEP: cep.cfch@gmail.com. End-Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a- Urca. Cep: 22.290-240.

Rio de Janeiro. RJ. Telefone: (21)3938-5167

Apêndice 6: Questionário para as Famílias



UFRJ

Responsável: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1- O que é ética?

---

---

---

2- O que é virtude?

---

---

---

3- Como educar para uma personalidade ética?

---

---

---

4- Que estratégias você utiliza diariamente com seu(sua) filho(a) para que ele(a) se desenvolva eticamente?

---

---

---

---

5- Numere por ordem de importância as virtudes abaixo.

- ( ) amizade      ( ) temperança      ( ) perseverança  
( ) justiça

## Apêndice 7: Questionário para o Professor

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**1- O que é ética?**

---

---

---

**2- Você conhece o PCN de ética?**

---

---

---

**3- O que é virtude?**

---

---

---

**4- Como educar para uma personalidade ética?**

---

---

---